

“INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA É COMPLICADO”: ENTENDENDO AS CRENÇAS DOS ALUNOS¹

“ENGLISH CLASSES IN A PUBLIC SCHOOL IS COMPLICATED”: UNDERSTANDING STUDENTS’ BELIEFS

Emanuelle Fonseca Souza¹

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0196-2709>
emanuellefonsouza@gmail.com

Recebido em 20 jun. 2021

Aceito em 24 nov. 2021

Resumo: Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado, concluído em 2018, e tem como objetivo principal gerar entendimentos sobre como as crenças de meus alunos, de uma escola estadual do Rio de Janeiro, me auxiliaram a (re)significar as minhas crenças como professora de língua inglesa. Para guiar esse estudo, baseio-me nos princípios da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, 2007; MILLER *et al.*, 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009), por buscar entendimentos sobre as crenças que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busco entender as identidades que são coconstruídas (MOITA LOPES, 2002) e que emergem na interação de nossas ‘conversas exploratórias’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; NUNES, MORAES BEZERRA, 2013). Como configuração de pesquisa, fundamento-me nos pressupostos da pesquisa qualitativa, numa perspectiva ético-metodológica da Prática Exploratória, a partir do conceito de pesquisa do praticante [cf. *practitioner research*] (HANKS, 2017). Os dados gerados foram gravados e transcritos com base nos estudos da Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Durante as conversas, meus alunos expõem suas crenças e emoções experienciadas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa enquanto alunos. Assim, eles me auxiliam a construir meus entendimentos como sua professora e uma docente em formação continuada. Compreendo esse movimento como uma tentativa de ampliar os entendimentos não somente ao que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente, gerar entendimentos ao que se refere às relações humanas.

Palavras-chave: Prática Exploratória. Crenças. Identidade.

Abstract: This work is an excerpt from my master’s research, concluded in 2018, and its main objective is to generate understandings about how the beliefs of my students, from a state school in Rio de Janeiro, helped me to (re)signify my beliefs as an English language teacher. To guide this study, I base myself on the principles of Exploratory Practice (MORAES BEZERRA, 2007; MILLER *et al.*, 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009), as I seek understandings about the beliefs that influence the teaching-learning process. Furthermore, I seek to understand identities that are constructed (MOITA LOPES, 2002) in the interaction of our ‘exploratory conversations’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; NUNES, MORAES BEZERRA, 2013). As a research configuration, I based myself on the assumptions of qualitative research, in ethical-methodological perspective of Exploratory Practice, from the practitioner’s research concept [cf. *practitioner research*] (HANKS, 2017). The data generated were recorded and transcribed based on Conversation Analysis studies (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). During the conversations, my students expose their beliefs and emotions experienced in the English language teaching-learning process of English language as students. Thus, my students help me to build my understandings as their teacher and a continuing education professional. I understand this movement as an attempt to broaden understandings not only about the teaching-learning process, but mainly to generate understandings regarding to human relationships.

Keywords: Exploratory Practice. Beliefs. Identity.

¹ Este artigo é um recorte da minha pesquisa de mestrado concluído em 2018, intitulada “Professora, você podia dar aula de sociologia”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos. Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPLIN, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira possibilita ao estudante a aproximação com diversas culturas, além de integrá-lo em um mundo globalizado. Aprender inglês constitui um fator importante para que qualquer pessoa inserida no meio social possa ter acesso ao mundo tecnológico e cultural. Portanto, tratar do tema sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas remete, em um primeiro momento, buscar entender sobre o que leva os alunos dessas instituições de ensino se interessarem por aprender esse idioma.

Este artigo é a concretização da minha vontade de entender os conflitos por mim vivenciados quando me tornei professora da rede pública de ensino. Minhas experiências profissionais até aquele momento englobavam apenas lecionar em cursos e empresas. Então, a perspectiva que levei para o sistema público de como o aluno compreende o idioma e seus objetivos era da minha vivência. Depois de muito sofrimento e de um *burnout*, entendi que estava em um novo cenário e era preciso ressignificar meus entendimentos em relação ao que já sabia sobre o processo ensinar-aprender inglês. Assim, com o intuito de gerar entendimentos sobre o ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos alunos pertencentes ao sistema público, busquei refletir sobre a importância do inglês nesse contexto.

Isto posto, considero relevante retomar uma questão abordada em minha dissertação de mestrado que são as crenças dos alunos a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública. Antes de o professor entrar em uma sala de aula para lecionar, é importante ouvir os alunos, tentar entender quais são suas demandas em relação ao aprendizado do idioma e seus entendimentos sobre como o processo ensino-aprendizado acontece. É fundamental o docente entender qual o seu papel como professor e as prioridades nesse meio, o que não precisa ser um esforço a mais, por isso, fiz esse caminho com a ajuda dos meus alunos. Nessa minha busca de gerar entendimentos para configurar minhas aulas, precisei da ajuda dos meus alunos, do que eles sabiam daquele contexto e o que precisavam. Iniciamos uma comunidade de aprendentes, cada um com seus próprios interesses em relação ao aprender.

Trabalhar com os alunos foi central em todo o meu processo de ressignificação sobre lecionar inglês. Por isso, o objetivo deste artigo é gerar entendimentos sobre como as crenças dos alunos foram cruciais para a construção de sentidos e na

ressignificação de minhas crenças em relação ao ensino de inglês, como professora de um cenário novo para mim naquele momento. Assim, partimos do pensamento de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado de inglês têm conceitos, pensamentos ou pontos de vistas enraizados sobre o que representa uma boa aula de inglês, um bom professor de inglês, ou sobre o que devemos fazer para aprender uma língua, e essas questões reverberam na sala de aula, quando assumimos nossos papéis sociais.

As reflexões aqui apresentadas têm como base os princípios da Prática Exploratória (MILLER *et al.*, 2008) que utilizo como fio condutor principal da pesquisa. Além dos estudos sobre crenças (BARCELOS, 2006), levanto uma discussão sobre identidades, partindo de uma perspectiva de socioconstrução (MOITA LOPES, 2002).

UMA MANEIRA INDEFINIDAMENTE SUSTENTÁVEL

Para Miller (2009, p. 77), Prática Exploratória é “uma maneira de ser e estar” ou “uma maneira de viver” em contextos pedagógicos ou profissionais. Ouso acrescentar que a Prática Exploratória é coexistir, é aprender e crescer junto, reconhecer que o ato de entender pode ser mais valioso com a colaboração do outro.

Assim, apresento a Prática Exploratória como uma forma de entender, vivenciar e olhar a presente pesquisa. Para Miller *et al.* (2008), é uma maneira indefinidamente sustentável em que todos os envolvidos se conectam para desenvolver seus entendimentos a respeito de algo que desejam compreender. Walewska Braga, participante do grupo da Prática Exploratória, apresenta uma definição que acredito complementar a forma de como entendo esse movimento “a Prática Exploratória é viver, interagir e partilhar tentando entender o porquê de tudo que nos chama atenção. Falar sobre PE² sempre é agradável e ao mesmo tempo difícil, pois acho que é mais vivência do que definição” (EDWALD, 2015, p.39).

Por este trabalho se tratar de vidas e questões humanas, considero esse movimento de refletir e tentar entender como o viés principal desta pesquisa e da minha prática docente. Essa prática reflexiva como um agir para compreender os

² Escrito exatamente como está no artigo. No entanto, optei por não abreviar o nome Prática Exploratória ao longo do meu texto.

questionamentos sobre a vida em sala de aula. Por isso, considero a Prática Exploratória como principal fio condutor desse fazer investigativo.

Concordo com Moraes Bezerra (2007) quando afirma que a Prática Exploratória é uma filosofia que se ocupa não apenas do ensinar e questionar a qualidade de vida, mas também se apresenta como uma forma de fazer pesquisa acadêmica. Percebo que tanto ao ensinar-aprender quanto ao fazer pesquisa, os princípios da Prática Exploratória orientam todo o agir. São eles, conforme Miller *et al.* (2008, p. 147):

Priorizar a qualidade de vida
Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais
Envolver todos neste trabalho
Trabalhar para a união de todos
Trabalhar para o desenvolvimento mútuo
Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais
Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos

Além do mais, a Prática Exploratória é uma modalidade de Pesquisa do Praticante que se caracteriza como uma forma de refletir e construir conhecimento colaborativamente, tecendo entendimentos sobre a vida dentro da sala de aula e fora dela. Entendo a Prática Exploratória como uma forma de trabalhar para entender (ALLWRIGHT, 2003) que se realiza não somente nas aulas, mas nas reuniões de professores, nos corredores da escola, no pátio, no portão da escola, nas conversas com os alunos.

As atividades desenvolvidas a partir dos princípios da Prática Exploratória são sempre elaboradas em conjunto, pois “buscam intensificar a oportunidade de pensar com o outro, ou seja, oportunizam o aspecto inclusivo da investigação” (MILLER, 2012, p. 325). Nessa forma inclusiva de trabalhar, acrescento o caráter ético, visto que todos os praticantes envolvidos trabalham e decidem juntos, coconstruindo seus conhecimentos, assim, a responsabilidade de desenvolvimento é de todos. Como consequência desse movimento de integrar a todos, os participantes exercem o poder de agentes dos processos de investigação.

Ao mencionar uma prática colaborativa de fazer pesquisa ou de buscar entendimentos sobre a vida na sala de aula, para este trabalho, refiro-me a uma atuação ativa e reflexiva dos alunos. Aqui, entendo o aluno como agente do processo

ensino-aprendizado, isso porque alinho-me às cinco proposições de Allwright e Hanks (2009).

1. Os alunos são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor da sua própria maneira;
2. Os alunos são seres sociais que aprendem e desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;
3. Os alunos são capazes de levar sua aprendizagem a sério;
4. Os alunos são capazes de tomar suas decisões de forma independente;
5. Os alunos são capazes de se desenvolver como praticantes de aprendizagem.

Assim, considero-me privilegiada em contar com a colaboração dos alunos como agentes ativos no trabalho investigativo. Entendo a percepção dos participantes como uma forma de enriquecer meus entendimentos, ampliando meu olhar para o contexto que pretendo entender, que é o ensino de inglês no setor público de ensino.

CONSTRUÇÃO DISCURSIVA: IDENTIDADES E CRENÇAS

Compreendo o discurso como a linguagem em uso e mediador das relações sociais. É através do discurso que nos projetamos socialmente, de maneira fluida e fragmentada, exprimimos nossas crenças, negociamos e ressignificamos entendimentos, pontos de vistas e formas de olhar o mundo. Através dos discursos dos meus alunos, pude ter a oportunidade de mapear como se coconstroem identitariamente, como constroem o outro e como percebem seus papéis nas nossas relações.

Considerando o discurso um fundamento essencial nas interações humanas, ele está presente em todas as atividades humanas e neste trabalho configura-se como objeto de pesquisa na tentativa de entender as crenças e as identidades coconstruídas. De acordo com Fairclough (2001), pode-se caracterizar o discurso por três aspectos. Primeiro, o discurso colabora para a construção das identidades sociais. Segundo, é através do discurso que as pessoas se relacionam. Terceiro, o discurso contribui para a composição de sistemas de conhecimento e crenças. Fairclough (2001) denomina essas três funções da linguagem como linguagem 'identitária', 'relacional' e 'ideacional', e elas acontecem e são negociadas nas práticas sociais através das práticas discursivas.

Para Moita Lopes (2002), uma mudança brusca transforma a sociedade moderna, por consequência, muda nossas identidades, como nos percebemos, nos projetamos e em como percebemos e projetamos o outro. Assim, da mesma forma que compreendo que uma modificação na estrutura macrossocial altera a forma de como construímos nossas identidades, modificações nas estruturas microssociais também contribuem para esse processo. Por isso, para este artigo, considero importante entender sobre como nos coconstruímos identitariamente através de entendimentos e crenças sobre o processo de ensino-aprendizado de inglês.

Parto da perspectiva de que as identidades são socioconstruídas. Alinho-me a Fabrício e Moita Lopes (2010, p. 66) ao definir identidade nesta pesquisa

Não como um conjunto de atributos genéticos e permanentes do sujeito, mas sim como uma variedade de características discursivas e socioculturalmente construídas que classificam o sujeito de acordo com diferentes indicadores de sexualidade, de gênero, de raça, de classe, de idade etc.

Considero importante para entender o conceito de identidades a perspectiva bakhtiniana de alteridade, de incluir o outro nesse processo, “uma vez que é nas fronteiras do outro, em contextos institucionais e através do discurso que identidades se (re)constróem, nunca de forma fixa” (MOITA LOPES, 2002, p. 31). Através dos discursos, as pessoas interagem e agem, (re)criam contextos, se moldam e moldam o outro durante todo o evento comunicativo. Segundo o autor (2002, p. 31)

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos [...]

Ao pesquisar sobre as experiências que os participantes tiveram no contexto educacional, suas crenças e emoções acerca do ensino-aprendizado de língua inglesa, entendo a importância que a escola tem para o processo de construção identitária. De acordo com Moita Lopes (2002), a escola é um dos espaços mais importantes na construção de quem somos e da fragmentação de nossas identidades, pois a criança se submete ao que é diferente em relação às crenças e valores construídos no mundo familiar. Por isso, “entendo que é na sala de aula, na interação com o outro, até então desconhecido, que nossas identidades (des)estabilizam-se,

criam-se novas, transformam-se, modificam-se, alteram-se, transfiguram-se e fragmentam-se” (SOUZA, 2018, p. 55).

Nós coconstruímos as nossas identidades nas muitas e variadas práticas sociais as quais fazemos parte, interações essas que nos agregam e deixam suas contribuições em nós. Esses variados contextos nos ajudam a construir quem somos, como nos percebemos e como entendemos o nosso mundo. Ao estudar a coconstrução das identidades, percebo além das questões afetivas, as crenças. Todos os aprendizes envolvidos, incluindo eu, temos ideias estabelecidas sobre o que representa realmente aprender inglês na escola pública, o que constitui ser um bom ou mau professor, o que seria uma aula boa ou ruim, ou sobre o que se deve fazer para aprender inglês. Diante disso, busco entender as crenças trazidas por esses alunos sobre o processo de ensinar-aprender, e identificar de que forma elas se manifestam em seus discursos.

Para Silva (2010), crenças são sociais, culturais e historicamente construídas através de nossas interações. Agimos conforme nossas crenças, falamos o que acreditamos e buscamos estar sempre imersos no que faz parte desse sistema de crenças. Neste trabalho, o estudo de crenças se faz relevante, pois pretendo gerar entendimentos através dos discursos de ex-alunos sobre suas experiências nas aulas de inglês. Assim, conforme o autor

[...] as abordagens sócio cultural e bakhtiniana enfatizam as crenças como sendo historicamente (re) construídas nas relações humanas, através da linguagem. Nesse contexto, sendo as crenças também resultado das avaliações que fazemos de nossas experiências (cf. Dewey, 1933), podemos relacioná-las às diferentes valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações e às relações sociais experienciadas (Bakhtin, 1981). (SILVA, 2010, p. 33).

Para este artigo, apresento o conceito de crenças que corrobora com Barcelos (2006, p. 18), de modo semelhante a Dewey (1933), que explica crenças como sendo uma forma de pensamento, “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências”. Para a autora, crenças são sociais e individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Silva (2005) ainda complementa, afirmando que as crenças são compostas por emoções, percepções, sentimentos, ideias, entendimentos, opiniões, experiências pessoais.

Há muitas crenças em relação ao processo de ensino-aprendizado de língua inglesa, principalmente, sobre a qualidade do ensino de língua inglesa no sistema

educacional público. Por isso, alinhada aos princípios da Prática Exploratória, opto por ouvir os alunos e refletir sobre os nossos entendimentos, meus como professora, como docente em formação continuada, como aluna de um curso de pós-graduação e também como ex-aluna de escola pública.

Acredito ser necessário criar oportunidades para que todos possam trabalhar juntos para entender, uma vez que somos todos aprendentes, professores e alunos. Criar oportunidades de (re)significar nossas próprias crenças, e entender as crenças do outro é um processo para promover a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006), e um momento para amadurecer nossas reflexões. Segundo Barcelos (2004, p. 145), “ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”.

Conforme Silva (2006, p. 107), ao tratar de crenças sobre o processo de ensino-aprendizado de línguas, devemos entender que crenças são

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos grau distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77 apud SILVA, 2006, p. 107).

Logo, entendo que crenças são dinâmicas, mutáveis e sociais, pois afloram e se desenvolvem conforme nossas interações, elas modificam nossas experiências e nos modificam simultaneamente (BARCELOS, 2006). Assim, “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2006, p. 19). Na verdade, as crenças são paradoxais e contraditórias visto que “podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 20).

Durante as interações aqui apresentadas, percebo que os participantes constroem suas crenças, algumas vezes, através de narrativas. Contudo, este trabalho não tem a intenção de abordar os estudos de narrativas, o que foi realizado na dissertação. Ao mapear as crenças, percebo que os alunos avaliam, como positivos ou negativos, os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Considero importante mencionar que entendo que os alunos expressam suas crenças também através das avaliações que fazem das aulas de inglês, do conteúdo, dos professores, deles mesmos e dos colegas, apesar de não explorar o

assunto no presente artigo. Assim, ao fazer as análises, utilizo a palavra avaliação sem pretensão de desenvolver esse tópico.

Entendo que a avaliação é usada pelos participantes para criar uma carga emocional ao seu discurso, para negociar sentidos, fazer julgamentos, expressar crenças, atribuir valores. Por tanto, ao fazer uma avaliação de algum elemento inserido no discurso, os alunos deixam claro suas crenças em relação ao que estão falando.

INTELIGIBILIDADE NOS DETALHES: CONFIGURAÇÃO DE PESQUISA

O presente artigo caracteriza-se como qualitativo-interpretativista, pois como pesquisadora não estou em busca de verdades, mas de entender como meus alunos e eu vivemos o processo ensinar-aprender inglês na escola pública (DENZIN, LINCOLN, 2006). Para os autores, a pesquisa qualitativa, advinda da sociologia e antropologia, surgiu da necessidade de “entender o outro”, um outro primitivo e exótico, de cultura diferente do pesquisador. Apesar da pesquisa qualitativa assumir diferentes significados ao longo da história, ainda é possível perceber até hoje a permanência de sua essência interpretativista.

Nesse sentido, destaca-se a capacidade de contemplação do pesquisador segundo o paradigma interpretativista. A compreensão que o pesquisador faz está diretamente imbricada às práticas sociais, significados correntes e suas crenças, visto que ele não é passivo, mas um agente ativo diante da investigação (BORTONI-RICARDO, 2008). O foco é no processo, na inteligibilidade dos detalhes, das relações, dos discursos proferidos, mas tudo sob o olhar do pesquisador.

Na época em que realizei a pesquisa de mestrado, entre 2016-2018, os alunos que participaram da pesquisa já não eram mais meus alunos. Eles haviam sido meus alunos em 2016 quando me tornei muito próxima de alguns. Assim, entrei em contato com cinco alunos por WhatsApp. Gravei as conversas, quatro deles já tinham 18 anos e uma aluna ainda tinha 17 anos, então conversei com a mãe dela que prontamente marcou um encontro e acompanhou a aluna. Ao levar em consideração os objetivos da dissertação e pela falta de espaço, acabei incluindo na dissertação excertos das

conversas com três alunos: Nick, Luna e Noah³. Já para este artigo, apresento apenas poucos excertos das conversas com Nick e Luna, por falta de espaço. As conversas foram feitas de forma individual. Apenas na conversa com Luna que tive a participação de sua mãe e de seu namorado, que também foi meu aluno em 2016, mas as participações destes não foram incluídas na dissertação e nem neste artigo.

Nos encontros, conversamos, refletimos e compartilhamos nossas experiências vividas no contexto ensino-aprendizado de inglês na escola pública em um geral, não apenas enquanto fui sua professora. A partir dessas reflexões, fui capaz de (re)negociar, (re)significar, (re)construir meus entendimentos como professora de inglês, de compreender sobre o que importa para nós nesse processo, como o que nos afeta no aqui agora da interação. Partindo dessa perspectiva, nos deparamos com vários paradigmas de pesquisa, sendo uma delas a Pesquisa do Praticante (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), que se apresenta como uma grande área de pesquisa comprometida em investigar a prática dos que trabalham em contextos em que o conhecimento é construído.

Neste artigo, apresento alguns trechos das conversas com dois alunos, Nick e Luna, que na época em que foram meus alunos, eram do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. O assunto que motivou as conversas foram as experiências dos alunos em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública. As conversas foram gravadas e transcritas, seguindo as convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incluindo as contribuições sugeridas por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) (BASTOS, BIAR, 2015). Os excertos selecionados foram interpretados com base no aparato teórico proposto pelo estudo de crenças (BARCELOS, 2006) e identidades, partindo de uma perspectiva de socioconstrução (MOITA LOPES, 2002).

Durante as conversas, que considero Atividades Reflexivas de Potencial Exploratório – ARPE (MORAES BEZERRA, 2007), emergem nossas narrativas, que “são excelentes métodos para capturar a essência da experiência humana, e o aprendizado e mudança humana” (BARCELOS, 2008, p. 37, tradução nossa) como nos coconstruímos socialmente, nossas crenças e nossas relações afetivas. Houve

³ Por questões éticas, os nomes dos participantes são fictícios e escolhidos pelos próprios.

uma tentativa da minha parte em manter nossa interação apenas como uma conversa, minimizando a assimetria.

REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS

Nessas interações, tentei estabelecer um contexto mais informal, onde pudéssemos discutir e refletir sobre o assunto de maneira bastante à vontade. Na época desta conversa, eu não era mais professora dos alunos e não estávamos respondendo a nenhuma instituição de ensino, inclusive todas as conversas aconteceram em um ambiente externo.

NICK

Fui a professora de inglês de Nick no 9º ano do Ensino Fundamental. Sempre tive uma conexão muito grande com sua turma e não apenas ele, mas toda a turma sempre demonstrou muito carinho por mim.

Começo a conversa deixando claro sobre o que conversaríamos: as aulas de inglês na escola pública. Não havia concluído meu turno quando Nick aproveitou uma pausa para imediatamente tomar o turno e expressar sua opinião com apenas uma palavra:

Excerto 1 – “inglês na escola pública é complicado”

Manu	1	então o motivo do encontro é pra gente falar sobre aulas
	2	de inglês na escola pública=
Nick	3	=complicado↓
Manu	4	ué↓ complicado porque?
Nick	5	complicado:: porque primeiramente lá na escola acho que
	6	eles não estão dando um certo valor pra o inglês, eles
	7	até colocam um sistema de::: de provas pra simular o ENEM
	8	e tal mas a aula de inglês em si↓ eu acho assim que num
	9	num, como vou dizer, não produz não produz porque a
	10	professora chega, ela passa assim o texto tipo tâ tâ tâ
	11	“é isso aqui que vocês vão ler” e quem não sabe não sabe
	12	quem sabe faz
Manu	13	[uhum
Nick	14	[é exatamente assim e lá na turma tem muita gente com
	15	super dificuldade pra entender inglês e nem todo mundo
	16	gosta, aí fica copiando do caderno do outro, entendeu?
	17	aí [não:::tem certo aprendizado, então
Manu	18	[isso sempre acontece↓ sempre acontece, e como você
	19	acha que deveria ser?
Nick	20	como deveria ser? não sei↓

Fonte: Entrevista feita com participante (2017)

No excerto 1, falo sobre os objetivos da nossa conversa e rapidamente Nick toma o turno projetando-se identitariamente como alguém que conhece bem do assunto, com uma opinião formada, e avalia a situação na linha 3, com um adjetivo negativo “complicado”. Interrompo minha introdução e questiono para entender um pouco mais sobre o que está por detrás da palavra utilizada, carregada de muitas crenças, na tentativa de explorar as vivências de Nick em relação às aulas de inglês na escola pública.

Na sequência, linha 5, o turno de Nick me chama atenção, pois ele acredita que a escola em que estuda não atribui devido “valor” à matéria de língua inglesa. Entendo que de acordo com o sistema de crenças de Nick, o inglês tem valor. Nas linhas de 6-9, o aluno menciona a aplicação de simulados, que avalia como positivo, e entendo essa informação como parte do sistema de crenças de alguns alunos que fazer simulados é algo importante visto que estão se preparando para a prova do ENEM. O aluno utiliza a preposição “até”, o que sinaliza a inclusão de algo que não tinha antes, e na sequência utiliza a adversativa “mas” para introduzir sua opinião a respeito das aulas de inglês, talvez, por acreditar que não há qualidade. Entendo que Nick esteja se referindo a não se sentir produtivo, o que me faz entender que faz parte do seu sistema de crenças que produzir nas aulas seja importante para o aprendizado, ou pelo menos, para a qualidade de seus estudos. Nick complementa sua ideia de não produção nas linhas de 9-12, justificando o porquê de acreditar que não haja produção durante as aulas: a atuação da professora. Nick parece não acreditar na eficácia da técnica utilizada pela professora, pois não há produção na aula. Nick tenta explicar a técnica, usando onomatopeia, como se fosse o modo rápido que a professora faz, seguindo um protocolo ou um passo-a-passo, pedindo para que os alunos leiam um texto.

Nick continua seu discurso, nas linhas 14-17, afirmando que os alunos acabam copiando uns dos outros, pois acredita que os colegas tenham dificuldade e/ou não gostem da língua. Entendo que o aluno esteja utilizando seu sistema de crenças para se referir à falta de conhecimento prévio dos alunos de inglês na escola pública. Percebo questões afetivas neste discurso na linha 16, “não gostar” das aulas de inglês e, de acordo com o aluno, a prática docente não colabora para transformar esse sentimento.

Na época da conversa, o aluno relata que eles tiveram uma professora que não explicava, apenas “passa o texto” (linha 10) e os alunos também copiavam. Com a intenção de gerar mais entendimentos sobre o que o aluno falava, questiono como deveria ser a aula de inglês. Nick repete a pergunta como se estivesse externando seu pensamento e num tom desanimado conclui que não sabe.

Entretanto, ao longo de toda a nossa conversa, percebo que Nick se constrói identitariamente como um aluno que é observador e faz avaliações das aulas e de seus professores de forma muito segura. Corroborando com as proposições da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

No excerto 2, eu pergunto sobre a experiência de Nick com inglês desde quando iniciou seus estudos no idioma. Tenho a intenção de entender mais sobre o lugar de fala do participante, sobre suas crenças e de como ele se posiciona sobre o assunto. Assim, Nick faz um longo turno.

Excerto 2 – “minha experiência nem sempre foi boa apesar de eu gostar de inglês desde pequeno”

Nick	28	eu entrei na escola e comecei a ter aulas de inglês, não
	29	lembro quando mas vamos colocar aí no sexto ou no quinto
	30	ano por aí e as minhas aulas do quinto ao ao ao nono ano,
	31	oitavo ano é:::: foram <u>bem</u> complicadas porque é aquilo
	32	né? como não sei se é porque é escola pública, eu não
	33	tenho como confirmar isso mas::: eu só estudava o verbo
	34	to be pra sempre, só verbo to be verbo to be e verbo to
	35	be e verbo to be e eu percebi que tinha alguns professores
	36	que eu eu não eu não acredito que estavam é::: habilitados
	37	a dar aulas de inglês, eu acho que foram mesmo pra tapar
	38	buraco sabe? pra “ah eles estão mesmo sem aulas de inglês
	39	coloca aquele professor” e aí é isso então eu comecei
	40	aquilo que eu tava aprendendo antigamente eu comecei a
	41	regredir comecei a regredir comecei a sei lá comecei a
	42	esquecer do inglês mas eu não desisti e continuei
	43	estudando em casa então eu acredito que isso me auxiliou
	44	mais um pouquinho aí cheguei ao nono ano em que eu tive
	45	as suas aulas aí foi que nós mudamos aí que saímos do
	46	verbo to be fomos pra pra outras áreas do inglês como
	47	falsos cognatos, palavras transparentes e tudo mais (.)
	48	eu acredito que aí que foi que foi foi o grande marco
	49	porque antes eu estava muito limitado tava como se fosse
	50	numa bolha eu não conseguia aprender e o que eu aprendia
	51	eu desaprendia nos anos seguintes de novo eu não ia pra
	52	frente nem ia pra trás, eu continuava parado mas ao
	53	decorrer:: ao decorrer depois do nono ano eu comecei a:::
	54	a::: aí eu posso dizer que comecei a ter aulas de inglês
	55	que aí::: eu tive aulas com você e tive aulas com a
	56	professora Amanda que foram minhas melhores professoras,
	57	a Amanda é minha professora atualmente e tipo ela tá
	58	ensinando bastante assim é::: o que a gente pede ajuda

59	ela ensina ela lê os textos em inglês ela tenta ajudar
60	e::: assim vai, quer dizer do nono ano até o segundo
61	agora eu aprendi bastante inglês, agora do nono ano pra
62	trás eu fiquei parado eu não aprendi nada praticamente
63	eu não aprendi nada=

Fonte: Entrevista feita com participante (2017)

Nas linhas 30-35, Nick começa avaliando de forma negativa suas aulas de inglês que foram “bem complicadas”. Percebo, nas linhas 32-33, que o aluno questiona sua própria avaliação, pois reconhece que não tem outras experiências, uma vez que só estudou em escolas públicas durante toda sua jornada escolar. Nick faz avaliações em alguns momentos sobre a qualidade de seu aprendizado, utilizando intensificadores e alongamento de algumas vogais, mas principalmente pela repetição nas linhas 34-35 do “verbo *to be*” que foi repetido 5 vezes.

Baseado em um sistema de crenças do que é ser um professor conhecedor de sua matéria, Nick põe em questão o fato de estudar apenas um único conteúdo. Entendo que esse fato cause estranhamento uma vez que em outras disciplinas, certamente, ele tem acesso a uma variedade de conteúdo. Assim, o participante questiona o trabalho dos professores de inglês que teve, pois ele constrói identitariamente como professor alguém que tem conhecimento e demonstra diferentes saberes a respeito da matéria que leciona.

Entre as linhas 42-44, Nick se projeta identitariamente como um aluno independente, autônomo, que busca o conhecimento por conta própria, estudando sozinho, selecionando seu próprio conteúdo e desenvolvendo seus próprios recursos. Entendo que o aluno tenha utilizado seu sistema de crenças para buscar o próprio conhecimento, fortalecendo as proposições 3, 4 e 5 (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Nick mostrou-se capaz de levar seu aprendizado a sério, tomando a decisão de estudar sozinho e ser construtor de seu próprio aprendizado. Também chama minha atenção a crença do aluno de que estudar uma língua estrangeira é algo importante e que não pode ser descartado.

Entre as linhas 43-48, Nick afirma que sua situação em relação às aulas de inglês na escola muda quando me torno sua professora, pois não trabalhei com o verbo *to be*, mas com outros conteúdos, tais como falsos cognatos e palavras transparentes, técnicas de inglês instrumental. Entendo que Nick reforça suas crenças de que, para ele, um bom professor precisa trabalhar com vários conteúdos e de variadas formas.

Assim, essa crença do participante corrobora com Allwright (2005) que afirma que é coerente oferecer uma multiplicidade de oportunidades diferentes para que os alunos as percebam ou as escolham de acordo com suas necessidades ou possibilidades. Portanto, Nick projeta sua ideia do que entende como um bom professor.

Entre as linhas 54-60, Nick afirma que Amanda e eu fomos suas melhores professoras, logo compreendo que o aluno não considerava as aulas que tinha antes de nós como sendo aulas de inglês.

LUNA

Durante nossa conversa, fiquei bastante surpresa com a participação de Luna sobre a exposição de suas crenças. Ao longo de sua participação, sem nenhuma dificuldade, ela se alinha ao enquadre proposto que é uma conversa exploratória e ao responder minhas perguntas, ela vai além, fazendo reflexões sobre suas impressões a respeito da escola pública. Mesmo porque descubro que o primeiro ano do Ensino Médio foi o seu primeiro ano em uma escola pública, justamente o ano em que fui sua professora de inglês.

Excerto 1 – O aluno de escola pública não quer estudar

Manu	1 2	e como você vê as aulas de inglês, se você puder comparar, do colégio particular e da escola pública?
Luna	3 4 5 6 7 8 9 10 11	eu acho que a matéria ainda é a mesma, não foge, porém eu acho que o professor tem que se segurar muito pela falta de conhecimento dos alunos, tipo::: não adianta o professor querer correr com a matéria ou querer ensinar um pouco mais do que seja o trabalho dele porque o aluno da escola pública não quer estudar, tipo não tem o conhecimento e ele se autojulgam como burros e por isso só já basta e eles mesmo não querem nada, entendeu? mas::: é isso

Fonte: Entrevista feita com participante (2017)

No excerto 1, apesar de ter estudado em escola pública apenas um ano, percebo que Luna já tem crenças bastante deterministas a respeito do conteúdo programático, do perfil do professor e sobre a identidade do aluno de escola pública, como algo fixo. Logo, ao expressar suas crenças, percebo muitas avaliações negativas sobre o comportamento “do aluno de escola pública”.

Percebo que Luna projeta uma identidade de aluna conhecedora das duas realidades, sistema educacional público e privado, e começa a tecer suas reflexões,

pois na linha 3, ela diz que a matéria é a mesma e que a diferença é ainda na atitude dos alunos que reflete diretamente na prática do professor. Nas linhas 5-6, Luna afirma que a falta de conhecimento prévio para que o aluno consiga acompanhar as aulas é um obstáculo para o processo de ensino-aprendizado. Portanto, mesmo que o professor “queira” dar a mesma aula de uma escola particular, essa ação está vinculada ao “querer” dos alunos e seus saberes. Implicitamente percebo que a aluna diz que o professor de escola pública não leciona o conteúdo requerido devido a um “querer”, que entendo estar muito mais associado às condições dos alunos do que do próprio professor. Na linha 7, “ensinar um pouco mais do que seja o trabalho dele”, a aluna justifica, conforme seu sistema de crenças, fazendo uma avaliação negativa dos alunos de escola pública, a inação dos professores. Para Luna, o professor limita a sua atuação na sala, ao invés de valer-se de toda a sua habilidade e competência, como uma reação a inação prévia do aluno de escola pública, até porque conforme suas crenças, ‘os alunos não querem aprender’, nas linhas 9-10 “ele se autojulgam como burros e por isso só já basta e eles mesmo não querem nada”.

Luna deixa bem clara sua crença de que a culpa de toda a mazela da qualidade de ensino da escola pública está na postura dos alunos, mesmo sem problematizar outras questões que se encontram no nível micro. Entendo que as crenças desses estudantes, considerados pela participante como alunos que não “querem nada”, já foram afetadas por vários discursos naturalizados e nunca problematizados não somente na escola onde frequentam, mas no nível mais social e ideológico do discurso. Ao ouvir Luna, também começo a refletir com base em minhas crenças, percebo que esses alunos têm a autoestima abalada, pois se auto classificam como menos capazes. Além do mais, essa autoavaliação depreciativa faz parte das crenças dos alunos e de acordo com Aragão (2010, p. 175), “as crenças influenciam a maneira como nos autoavaliamos como estudantes”.

No excerto 2, levanto a discussão do tema principal da minha dissertação, em que a aluna disse que eu poderia lecionar sociologia. Na época do comentário, eu fiquei bastante frustrada, porque eu estava em um processo de adaptação, aprendendo a entender as necessidades daqueles alunos, formando um novo sistema de crenças como professora de inglês. Naquele momento, eu queria dar aulas de inglês de forma satisfatória, em um contexto novo para mim até então. Quando a aluna faz o comentário, sinto que de alguma forma estava enganando os alunos, pois me

foram acionadas as minhas crenças sobre professores que enganam seus alunos porque não querem planejar aula, porque se sentem despreparados, ou por qualquer outra razão. Como ex-aluna do contexto público de ensino, eu tinha muitas crenças, negativas inclusive, a respeito de alguns professores, em que a expectativa fora mais alta do que de fato acontecera. Logo, o comentário da aluna acionou muitas delas em mim.

Início minha fala, contando para Luna uma narrativa, episódio vivido por mim em uma reunião com a minha orientadora de mestrado.

Excerto 2 – Deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia

Manu	12 13 14 15 16 17 18 19 20	agora:: o tópico central desse encontro assim quando eu cheguei pra a minha orientadora e disse assim "a aluna falou que eu poderia dar aula de sociologia, PROFESSORA que aula de inglês é essa? o que está acontecendo?" eu entendo e até escrevi isso, eu entendo que você queria me elogiar, mas eu tava ali pra dar aula de inglês, o que aconteceu com a aula de inglês que não foi dada? e aí eu falava assim "eu estou enrolando esses alunos, professora? me fala"
Luna	21 22	sim↑ porque naquele mesmo ano a gente não estava tendo aula de sociologia acho que a gente teve ainda
Manu	23	ele estava na greve, ele fez a greve
Luna	24	sim foi até com::
Manu	25	aquele professor que faleceu
Luna	26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	isso isso e a aula dele era assim:: ele chegava e passava um dever no quadro e sentava, ele não fazia nada além disso e você chegou lá focada em dar aula de inglês e deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia e com você eu aprendi coisas que eu já sabia, mas pro pessoal de escola pública que não tem nem o básico, essa é uma oportunidade ótima de aprender o inglês e a gente ainda tinha um pouco mais que era sociologia, então eu acho que você conseguiu englobar tudo de uma maneira diferente

Fonte: Entrevista feita com participante (2017)

Ao ouvir como eu me senti em relação ao seu comentário, Luna tenta se localizar no tempo, nas linhas 21-22, dizendo que naquele ano ainda não estava tendo aulas de sociologia. Eu a ajudo a construir a narrativa, nas linhas 23 e 25. Nas linhas 26-27, a participante começa a descrever como eram as aulas do professor de sociologia. Luna projeta um perfil identitário de um professor que sempre realiza o mesmo procedimento, sem interesse em algo mais motivador para os alunos, de professor tradicional, que não utiliza outros procedimentos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Na linha 28, ela começa a descrever sua percepção em relação a

minha chegada a turma “você chegou lá focada em dar aula de inglês e deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia”. Luna relata que tinha consciência das questões que eram discutidas na sala, na linha 30, “com você eu aprendi coisas que eu já sabia”, mas que, segundo ela, as discussões para a turma que não tinha o “básico” foi uma oportunidade de aprendizado, tanto para aprender inglês quanto sociologia, nas linhas 31-34. Percebo que a aluna compara e avalia as duas práticas pedagógicas, minha e a do professor de sociologia.

Nesse trecho, Luna faz algumas colocações bastante avaliativas. Nas linhas 27-28 “ele não fazia nada além disso”, ela faz uma avaliação negativa da prática do professor de sociologia. A aluna, com base em suas crenças do que é ser professor, constrói identitariamente um bom professor como alguém que vai além do esperado pelos alunos. Na linha 32, Luna faz uma avaliação positiva da aula de inglês em relação aos colegas “uma oportunidade ótima de aprender”. Na linha 33 “uma maneira diferente”, entendo também como uma avaliação positiva, visto que percebo que ela quer dizer que as minhas aulas eram diferentes das aulas tradicionais de inglês que ela estava acostumada a ter inclusive na escola particular.

No discurso de Luna, percebo que a participante é uma aluna bastante observadora, o que me surpreende uma vez que ela era uma estudante que sentava em um canto da sala e sua participação de forma verbal era quase nula. Durante nossa interação, sou surpreendida por minhas crenças que me impedem de perceber além, ao conversar com Luna, começo a entender minhas crenças como sua professora de inglês que a construía identitariamente como uma aluna sem participação. Surpreende-me perceber suas crenças a respeito dos alunos de escola pública, o estilo do professor, tipos de aulas e configuração da aula de inglês. Luna corrobora com as cinco proposições estabelecidas por Allwright e Hanks (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da minha dissertação, me vi em uma rede de várias crenças, tendo a necessidade de decidir por essa ou aquela ação, dependendo do contexto e das prioridades. Hoje, revisitando esses dados, percebo que muitas das crenças com as quais iniciei meus trabalhos na escola pública já não existem mais, pois foram modificadas, transformadas ou substituídas por outras. O que me traz

bastante satisfação, ainda bem que não sou mais aquela, e é por isso que continuo nesse processo de formação, para me construir e desconstruir quantas vezes forem necessárias. Todas as crenças com as quais me deparei nesse percurso contribuíram para o processo de minha formação continuada, seja para (re)significar, (re)negociar, (re)construir ou apenas para (des)equilibrar o que parecia enraizado.

No primeiro momento, como nova professora de inglês em escola pública, eu queria ensinar o idioma, vocabulário, estrutura gramatical, habilidades de compreensão auditiva, assim como costumava fazer em escolas de idiomas. Depois de algumas frustrações, reflexões e muitas conversas em busca de gerar entendimentos, percebi que ensinar uma língua é muito mais do que ensinar a competência linguística. É um ato político (RAJAGOPALAN, 2003). Assim, comecei um processo de ressignificar minha prática, meu papel como professora daqueles alunos, minhas crenças a respeito do ensinar uma língua estrangeira, sem a pretensão de ditar ou seguir verdades únicas ou estabelecer soluções para a diversidade de questões que se fazem presentes quando lidamos com gente.

Compreendo hoje muito mais que a ação dos alunos está no cerne do processo, pois o aluno é agente desse movimento, assim como o professor, uma vez que somos todos aprendentes ao ensinar e aprender. A aula é construída numa parceria entre os envolvidos, e o aprendizado acontece nas relações, na escuta sensível, na percepção sobre o outro.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **Why social science research needs to be practitioner research: arguments for “Exploratory Practice”**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. Handout/folheto.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. **Crenças, Discursos e Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Finding my own voice and accent. **Humanising Language Teaching**, [s. l.], v. 10, p. 3, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, dez. 2006.

BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. **How we think**. Chicago: Henry Regnery, 1933.

EWALD, C. X. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.”** Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2017.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In*: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares. São Paulo: Pontes, 2012. p. 319-341. v. II.

MILLER, I. K. *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. *In*: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008. p. 145-165.

MILLER, I. K. 'Puzzle-driven' Language Teacher Development: The Contribution of Exploratory Practice. *In*: YOSHIDA, T.; IMAI, H.; NAKATA, Y.; TAJINO, A.; TAKEUCHI, O.; TAMAI, K. (org.). **Understanding the Language Classroom and New Directions for Language Teaching Research**. 1. ed. Oxford: Peter Lang, 2009. v. 1. p. 76-91.

MILLER, I. K. **Researching teacher consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and socio-interactional approach. 2001. PhD (Thesis) – University of Lancaster, Lancaster, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 283-314.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “**Com quantos fios se tece uma reflexão**”. Narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. *In*: CARVALHO, G. de; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (org.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: 2013. v. 7. p. 18-30.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. *In*: SILVA, K. A. **Crenças, Discurso e Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1. p. 21-101.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças. *In*: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 105-123.

SOUZA, E. S. F. “**Professora, você podia dar aula de sociologia**”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos, Estudos literários) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Convenções de transcrição baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) (BASTOS; BIAR, 2015, p. 126).

...	pausa não medida
.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação intermediária, de continuidade
-	parada súbita
=	elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
sublinhado	ênfase em som
MAIÚSCULA	fala em voz alta, muita ênfase
^o palavra ^o	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, construção de um diálogo
.hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Sobre a autora

Emanuelle Fonseca Souza

Doutoranda em Estudos Linguísticos, PUC-Rio. Mestre em Estudos Linguísticos, UERJ/FFP (2018). Especialista em Linguística Aplicada: ao ensino de inglês como língua estrangeira, na Universidade Federal Fluminense, UFF (2012). Especialista em Literatura Infantil-Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ (2009). Graduada em Letras, Licenciatura Português Inglês e Literaturas Correspondentes pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio (2007).