



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Leandro Novaes da Silva

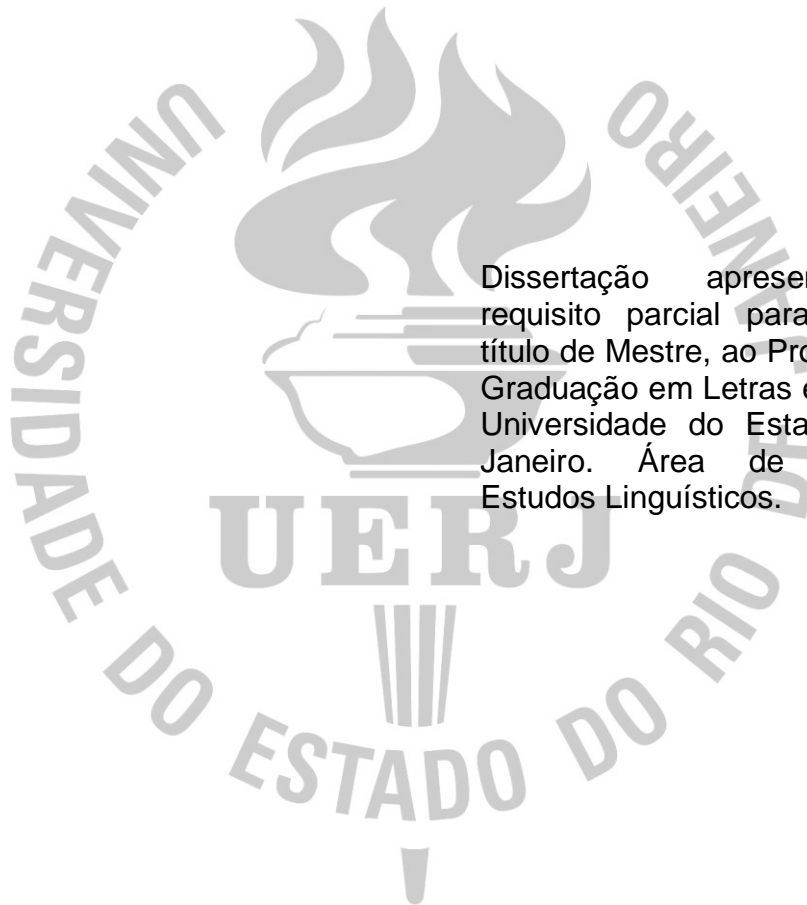
**Prática exploratória: gerando entendimentos acerca da vida em sala
de aula com uma turma de EJA e seu professor**

São Gonçalo

2020

Leandro Novaes da Silva

**Prática exploratória: gerando entendimentos acerca da vida em sala de aula
com uma turma de EJA e seu professor**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S586
TESE

Silva, Leandro Novaes da.
Prática exploratória : gerando entendimentos acerca da vida em sala de aula com uma turma de EJA e seu professor / Leandro Novaes da Silva. – 2020.
113f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Prática de ensino – Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino – Teses. 3. Educação de jovens e adultos – Teses. I. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 802.0

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leandro Novaes da Silva

**Prática exploratória: gerando entendimentos acerca da vida em sala de aula
com uma turma de EJA e seu professor**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 13 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

São Gonçalo
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e amigos que me deram apoio e sobretudo a Deus pelas razões expressas no versículo bíblico abaixo:

“Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti que trabalha para aquele que nele espera”.

Isaías 64:4

AGRADECIMENTOS

Depois de me dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa, é hora de agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para a realização de tal sonho. Seria ingênuo acreditar que não foi uma tarefa difícil, mas tentei superar todos os obstáculos.

Primeiramente, agradeço a Deus por me abençoar de maneira a poder tirar proveito de toda a sabedoria através da realização deste trabalho. A minha madrinha Elisabete Martins também foi responsável pela minha decisão de ser professor e por isso agradeço-lhe por ter sido a minha inspiração. Meras palavras não podem expressar o quão importante meu pai Robson Roberto foi para tornar meu sonho realidade. Sou grato por todo o apoio dele recebido.

Além disso, demonstro toda a minha gratidão à minha orientadora Isabel C. R. Moraes Bezerra, não só pela paciência e disponibilidade, mas também por todas as suas sábias ideias que contribuíram para o sucesso do meu trabalho. Eu nunca poderia esquecer todos os professores e professoras, que contribuíram com discussões, reflexões e diferentes visões que enriqueceram minha formação acadêmica e profissional. Eles foram definitivamente incríveis.

Agradeço a todos os meus colegas que participaram da minha vida acadêmica. Ao interagir e compartilhar ideias, eles também tiveram uma grande contribuição nesse difícil processo. Além disso, minha experiência como estudante universitário foi definitivamente agradável e divertida por causa deles. Portanto, foi uma aventura incrível e eu certamente me diverti.

Finalmente, agradeço aos meus amigos, parentes e todos que me amam. Este trabalho foi possível porque vocês apostaram em mim. Eu ainda acredito que posso voar ainda mais alto, por isso espero que vocês continuem orando e torcendo por mim. Eu acredito que a chave para o sucesso é a motivação em combinação com o trabalho duro, independentemente de qualquer dificuldade.

Há uma relação entre a alegria e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Paulo Freire

If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow.

John Dewey

Who dares to teach must never cease to learn.

John Cotton Dana

RESUMO

SILVA, Leandro Novaes. *Prática exploratória: gerando entendimentos acerca da vida em sala de aula com uma turma de EJA e seu professor*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Na presente dissertação, objetivo compreender em que medida a Prática Exploratória pode mobilizar as pessoas a refletirem acerca do processo de aprender uma língua estrangeira de forma a construir uma aprendizagem mais significativa. Para tal, busquei entender a perspectiva de aprendizes de língua inglesa de uma turma de EJA e seu professor acerca da vida em sala de aula quando estes têm a oportunidade de refletir. Busco compreender o processo de ensino e aprendizagem desse idioma para esse grupo e que influência o processo reflexivo pode ter na construção de crenças (BARCELOS, 2006) sobre aprender idiomas e sobre o próprio aprendizado. Para desenvolver este estudo, a princípio, foram abordadas teorias que tratam de aprendizagem de segunda língua para entender qual o papel de aspectos relacionados a crenças (BARCELOS, 2006) e formas de interação (ALLWRIGHT, 2009) nesse processo. Deste modo, este trabalho se inscreve na área de Linguística Aplicada (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2002), sendo a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; 2008) a abordagem teórico-metodológica que o configura. Adotei, por isso, o posicionamento da Prática Exploratória em diálogo com a Pesquisa Qualitativa (CHIZZOTTI, 2003) a fim de gerar dados com alunos de uma turma de EJA e seu professor, de maneira a produzir um processo reflexivo que promova o desenvolvimento mútuo sobre as questões que são o foco da investigação. A Prática Exploratória possibilita abordar o *puzzle*, ou questão a ser investigada (MILLER, 2010), e a discutir com os próprios participantes questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. As APPEs, “Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório” (MILLER, 2012; HANKS, 2017), podem ser conduzidas como uma ferramenta para entender a perspectiva dos alunos em relação às suas próprias aulas. Vale a pena esclarecer que entendo tais atividades à luz do que Allwright (2003a, apud MILLER, 2012) orienta como um trabalho conjunto para gerar entendimentos de questões relevantes para os envolvidos. O desenvolvimento mútuo estaria associado ao ato de “planejar para entender” (MILLER, 2012) a fim de gerar oportunidades de entendimentos mais profundos para os participantes. Nessa perspectiva, propicia-se a reflexão, o mapeamento de crenças e percepções sobre as questões investigadas. A proposta desse trabalho, embora objetive a construção de entendimentos locais (MORAES BEZERRA, 2007), pode ajudar professores da área de ensino de língua inglesa a refletirem sobre suas práticas, bem como incentivá-los a ter uma escuta e um olhar mais sintonizado com seus alunos ao se depararem com situações de ensino em que não tenham o retorno de aprendizagem que esperam por parte dos mesmos.

Palavras-chave: Prática exploratória. Aprendizagem de língua inglesa. Processo reflexivo. Qualidade de vida em sala de aula.

ABSTRACT

SILVA, Leandro Novaes. *Exploratory practice: generating understandings about life in the classroom with a Youth and Adult Education group and their teacher*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

In the present dissertation, I aim to understand to what extent Exploratory Practice can mobilize people to reflect on the process of learning a foreign language in order to make it more meaningful. To this end, I sought to understand the perspective of English language learners of Educação para Jovens e Adultos (Youth and Adult Education group) and their teacher about life in the classroom when they have the opportunity to reflect. I seek to understand the teaching-learning process of that language for this group and the influences the reflective process may have in the construction of beliefs (BARCELOS, 2006) about language learning and about learning itself. To develop this study, theories that deal with second language learning were initially approached to understand the role of aspects related to beliefs (BARCELOS, 2006) and forms of interaction (ALLWRIGHT, 2009) in this process. Thus, this work is inscribed in the area of Applied Linguistics (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2002), with Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2003; 2008) being the theoretical-methodological approach that shapes it. Therefore, I adopted the positioning of Exploratory Practice in dialogue with Qualitative Research (CHIZZOTTI, 2003) in order to generate data with the students and their teacher and produce a reflective process that promotes mutual development on the issues that are the focus of the investigation. Exploratory Practice makes it possible to approach the puzzle or question to be investigated (MILLER, 2010) and to discuss with the participants issues related to the teaching-learning process. PEPAs, “Potentially Exploitable Pedagogic Activities” (MILLER, 2012; HANKS, 2017), can be conducted as a tool to understand the students' perspective in relation to their own classes. It is worth clarifying that I understand such activities in the light of what Allwright (2003a, apud MILLER, 2012) guides as a joint work to generate understandings of relevant issues for those involved. Mutual development would be associated with the act of “planning to understand” (MILLER, 2012) in order to generate opportunities for deeper understandings for participants. In this perspective, reflection, mapping of beliefs and perceptions about the investigated issues is provided. Although this study aims at building local understandings (MORAES BEZERRA, 2007), it can help teachers in the area of English language teaching to reflect on their practices, as well as encourage them to listen to their students and look more in tune with them when teachers encounter teaching situations in which they do not have the learning feedback they expect from them.

Keywords: Exploratory practice. English language learning. Reflective process. Quality of life in the classroom.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1	Um breve histórico sobre a Prática Exploratória.....	16
1.2	Princípios norteadores da Prática Exploratória e a integração entre a prática de realizar pesquisa e a prática docente.....	20
1.2.1	<u>APPE e geração de dados.....</u>	21
1.3	Transição de perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.....	22
1.4	Crenças para entender a sala de aula.....	26
1.4.1	<u>Entendendo crenças a partir da Prática Exploratória.....</u>	27
1.4.2	<u>Crenças quanto ao processo de ensino-aprendizagem: uma visão tradicional quanto ao ensino-aprendizagem.....</u>	29
1.5	Educação de Jovens e Adultos: um breve olhar.....	33
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	39
2.1	Paradigma, natureza da pesquisa e a Prática Exploratória como pesquisa do praticante.....	39
2.2	Descrição de procedimentos para a geração de dados.....	42
2.3	Contexto e participantes: descrição de entrada no campo.....	44
2.4	Descrição das atividades implementadas.....	47
2.4.1	<u>Atividade 1: Interação de cunho exploratório e reflexivo com o professor regente da turma.....</u>	47
2.4.2	<u>Atividade 2: Interação de cunho exploratório e reflexivo com um dos alunos.....</u>	51
2.4.3	<u>Atividade 3: ensino exploratório e o desenvolvimento de uma APPE.....</u>	53
3	ANÁLISE DOS DADOS.....	56
3.1	Crenças do professor regente acerca da vida em sala de aula...	56
3.2	Entendendo a vida em sala de aula a partir das crenças de um dos alunos.....	64

3.3	Gerando entendimentos com uma APPE.....	68
3.4	Discussão geral e entendimentos gerados.....	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado aos estudantes.....	79
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado ao professor regente da turma EJA.....	82
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido endereçado à instituição.....	85
	ANEXO A – Respostas do professor regente da turma EJA às questões que surgiram como fruto da interação com o pesquisador..	88
	ANEXO B – Respostas do pesquisador às mesmas perguntas respondidas pelo professor regente da turma EJA após leitura das respostas e reflexão da perspectiva do mesmo.....	92
	ANEXO C – Discussão acerca das respostas às questões decorrentes da interação exploratória entre professor e pesquisador via WhatsApp.....	98
	ANEXO D – Respostas de um dos alunos da turma EJA às questões que surgiram como fruto da interação com o pesquisador..	102
	ANEXO E – Respostas do pesquisador às mesmas perguntas respondidas pelo aluno da turma EJA após leitura das respostas e reflexão da perspectiva do mesmo.....	105
	ANEXO F – Plano de aula feito para a aula ministrada pelo pesquisador a pedido do professor regente da turma.....	109
	ANEXO G – APPE realizada pelo pesquisador durante a aula exploratória realizada a pedido do professor regente da turma.....	110
	ANEXO H – Gabarito da APPE entregue aos alunos.....	112

INTRODUÇÃO

A experiência docente em sala de aula, lidando com uma variedade de alunos, pode provocar vários questionamentos em professores de inglês. A partir do momento em que me deparei com a filosofia da Prática Exploratória, percebi que eu poderia levar a minha paixão pelo processo reflexivo à sala de aula e explorar meu próprio questionamento: “Em que medida a Prática Exploratória pode mobilizar as pessoas a refletir acerca de uma aprendizagem mais significativa?”. Vale ressaltar que entendo aprendizagem mais significativa partindo de uma perspectiva socioconstrucionista da aprendizagem. Tomar essa perspectiva de aprendizagem me alinha a Vygotsky ([1984]1998) e implica entendê-la como processo sócio-historicamente localizado e marcado pelas histórias dos interactantes. O ensino e a aprendizagem são entendidos como um processo em que todos podemos co-construir conhecimentos em vez de acumulá-los ou mantê-los para si, conforme enfatizado em pedagogias tradicionais (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2002). Aprender um segundo idioma diz respeito a relacionamento, envolvimento e interação (ALLWRIGHT, 2003). Os professores poderiam aproveitar suas aulas para promover oportunidades de compartilhar experiências com seus alunos. Tais aspectos dialogam com a crítica de Paulo Freire contra a forma tradicional de educar. Freire (HANKS, 2017, p. 45) estava desafiando hierarquias tradicionalmente aceitas de conhecimento e a ideia de transferência de conhecimento defendida por autoridades. Suas ideias contribuíram para o terreno fértil a partir do qual os princípios da Prática Exploratória cresceram que apontavam para o educador cujo papel não é "encher" o educando com "conhecimento". É, antes, tentar desenvolver uma nova forma de pensar, tanto no educando quanto no educador, através das relações dialógicas entre ambos. O fluxo está nas duas direções. (FREIRE, 1973, p. 125 apud HANKS, 2017, p. 45).

Na verdade, acredito que a minha preocupação no que diz respeito a questões relacionadas à vida em sala de aula tal como aprendizagem mais significativa, em que tanto aluno e professor possam co-construir conhecimento de forma crítica em meio a um processo reflexivo, não seja um fato isolado, uma vez que vejo colegas questionando a não participação ou a insatisfação de alunos em suas aulas. Trabalho como professor de Inglês desde 2009 e tenho vivido grandes oportunidades de estar em contato com diferentes alunos cujos objetivos de aprendizagem são

completamente diferentes. Ao longo de tal experiência, percebi que talvez tenha sido influenciado a acreditar que algumas ideias ou abordagens de ensino-aprendizagem podem ser eficazes para gerar uma aprendizagem mais significativa em sala de aula. Explicando: em 2013, fui promovido e me tornei coordenador pedagógico no mesmo curso de idiomas em que lecionei todos esses anos. Desde que me tornei responsável pelo treinamento de todos os professores da minha filial, minha visão em relação ao processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula foi afetada. Eu posso ter sido levado a compartilhar o mesmo ponto de vista de alguns colegas e acreditar que seguir “o protocolo” seria o suficiente, ou seja, simplesmente agir conforme os princípios pré-estabelecidos de uma abordagem de ensino-aprendizagem ou mesmo de um método de ensino na ministração de minhas aulas evitando me preocupar com outras questões que não fossem a aprovação dos alunos bem como o bom desempenho destes nas aulas e nas provas. No entanto, para mim, não bastava seguir uma metodologia ao ministrar minhas aulas e tão somente aguardar o resultado do meu trabalho sem nenhuma postura crítica ou reflexiva.

Após ter realizado o curso de especialização em língua inglesa da PUC-Rio, onde tive o primeiro contato com a Prática Exploratória, vislumbrei uma oportunidade de levar a minha paixão pelo processo de entendimentos para sala de aula, ou seja, levar para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA de agora em diante) e seu professor a conscientização e o processo reflexivo pelo qual se constitui a Prática Exploratória com a qual tenho tido contato durante minha vida acadêmica como professor-pesquisador. Assim, é possível investigar a visão de alunos e professores sobre diversas questões relacionadas à vida em sala de aula.

Considerando o cenário em que vivemos, a globalização e os avanços tecnológicos possibilitaram o desenvolvimento de uma rede digital que conecta tudo e a todos proporcionando um espaço de libertação (LÉVY, 1999). Essas questões também se refletem em sala de aula e podem afetar o processo de ensino-aprendizagem, os letramentos necessários para dar conta da nova tecnologia, por um lado, e a convivência com os letramentos já validados por outro. Desta forma, a perspectiva dos alunos pode diferir de acordo com suas realidades e necessidades as quais podem determinar suas expectativas sobre aulas mais significativas, talvez indicando que os professores não devem assumir a responsabilidade sempre que suas aulas parecerem mal sucedidas, ou seja, pouco significativa para os alunos ou mesmo para o professor, em especial se os primeiros forem alunos da EJA,

retornando à sala de aula após muito tempo de ausência, chegando a ela após um dia de trabalho.

No processo de Ensino e Aprendizagem muitos são os fatores que influenciam a dinâmica de participação de alunos e várias pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada têm mostrado alguns desses fatores: crenças (BARCELOS, 2006), formas de interação (ALLWRIGHT, 2009), dentre outros. Deste modo, é válido conduzir uma investigação que possibilite entender a vida em sala de aula em um contexto situado onde o processo reflexivo e a conscientização tenha sido gerado de acordo com os princípios da Prática Exploratória. Assim, me propus a trabalhar para entender essas questões e outras que surgiram durante a pesquisa a partir da abordagem ético-inclusiva da Prática Exploratória (MILLER, 2010, 2012), agregando outras visões a partir do suporte teórico interdisciplinar sobre crenças (BARCELOS, 2006), aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e cultural (VYGOTSKY, 1984; PONTECORVO, 2006), entre outros.

Sendo assim, este trabalho ocorre por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque tenho observado a grande dificuldade que meus colegas professores e eu temos para levar à sala de aula o processo reflexivo bem como a paixão pelo processo de entendimentos, mesmo sabendo que estamos diante de um público heterogêneo com realidades completamente distintas de modo que simplesmente seguir uma determinada metodologia de ensino pode não garantir uma aprendizagem mais significativa. Tal idealização pode partir do pressuposto que manter uma padronização do ensino pode aumentar as chances de se ter uma aprendizagem bem-sucedida; porém tal perspectiva se torna complexa e questionável diante da heterogeneidade encontrada em salas de aula. Por isso, primeiramente, acredito que vale a pena compreender o que os alunos entendem quanto à vida em suas próprias aulas ao invés de nos precipitarmos, na condição de professores, em idealizar um público homogêneo e padronizarmos nossas aulas como resultado de tal idealização. Em segundo lugar, considerando a dificuldade de levar o processo reflexivo a sala de aula, questiono quais elementos fazem com que os alunos avaliem suas aulas quando lhes é concedida a oportunidade de refletir e como a perspectiva de tais alunos influencia a qualidade de vida na sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que refletir sobre tais questões com uma turma de EJA e seu professor possa oferecer pistas para entender as minhas inquietações e, ao mesmo tempo, ajudar a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Portanto, decidi ir até a escola em que cursei meu Ensino Médio e onde tive a oportunidade de interagir com um grupo de alunos do terceiro módulo do Ensino Médio e o professor regente de tal turma EJA em aulas de língua inglesa. Nesta instituição de ensino particular no município do Rio de Janeiro, eu esperava, junto aos alunos e o professor regente da turma entender o meu *puzzle* “Por que refletir acerca da vida em sala de aula?”. Para isso, eu adotei e mantive uma postura ética, colaborativa e inclusiva com os participantes da pesquisa (alunos e professor regente) tendo em mente os princípios da Prática Exploratória. Consegui integrar os participantes da pesquisa no processo reflexivo criando oportunidades de compartilhamento de ideais e trocas de experiências de vida. Estive aberto às demandas do grupo e busquei compreender as crenças trazidas pelos participantes acerca da vida em sala de aula analisando o discurso dos participantes da pesquisa. A ideia era ter uma interação exploratória com os alunos e o professor regente da turma. Em outras palavras, não haveria perguntas pré-estabelecidas, mas na verdade questões que surgiriam como fruto do compartilhamento de ideias entre pesquisador e participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, propicia-se a reflexão, o mapeamento de crenças e percepções sobre a questão investigada. A ideia foi envolver todos os participantes, encorajando-os a refletir e discutir suas questões relativas ao foco da pesquisa – processo reflexivo, crenças, qualidade de vida em sala de aula, etc – em seu ambiente de aprendizagem.

Este trabalho está dividido em 4 capítulos em que tive a oportunidade de construir inteligibilidade no que diz respeito à vida em sala de aula me baseando em teorias que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. No primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica sobre Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001), aprendizagem (FREIRE, 1973; VYGOTSKY [1984]1998), crenças (BARCELOS, 2006), Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), bem como os princípios aos quais me alinho que serviram de embasamento para a configuração da pesquisa, a análise e a compreensão dos dados gerados e entendimentos produzidos durante a pesquisa. No segundo capítulo, apresento a natureza da pesquisa, o paradigma no qual este trabalho se enquadra e todos as estratégias e procedimentos adotados para que os dados fossem gerados. No terceiro capítulo, descrevo as atividades que foram implementadas e outras formas de interação que possibilitaram a geração dos dados. No último capítulo, analiso os dados gerados e os discuto em diálogo com a fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo. Só então finalizo este trabalho com as considerações finais sendo todo o processo fruto de

muito estudo e paixão pelo processo de ensino-aprendizagem.

As conversas com o professor regente da turma e com seus alunos, bem como a aula de revisão ministrada por mim a pedido do professor regente, o qual desejava entender uma aula segundo os Princípios da Prática Exploratória, foram oportunidades que tive para construir inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas. Desta forma, foi possível encorajar o posicionamento crítico dos participantes envolvidos no processo reflexivo de modo a se tornarem mais conscientes em relação a como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, consegui refletir sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste estudo, a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001) se configura como uma abordagem de ensino-aprendizagem com cujos princípios norteadores me alinho aqui, pois podem sustentar as ideias e as discussões que foram realizadas neste trabalho. Além disso, sendo esta uma abordagem teórico-metodológica, possibilitou-me também gerar dados, à medida que todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem aproveitaram as oportunidades para interagir e entender a vida em sala de aula ao invés de apenas se preocuparem com a eficiência do trabalho realizado pelo professor e os procedimentos adotados por este que poderiam ou não contribuir para que os alunos pudessem aprender o conteúdo ensinado. Consegui, neste trabalho, levar o processo reflexivo para um grupo de alunos e seu professor como também experienciar, junto com os mesmos, a proposta ética e inclusiva para a pesquisa da Prática Exploratória, criando um espaço discursivo para que os participantes da pesquisa pudessem intensificar ou enriquecer seus entendimentos acerca da vida em sala de aula.

Nas próximas seções deste capítulo, há, primeiramente, aspectos relevantes acerca da origem da Prática Exploratória bem como sua relação com o processo de ensino-aprendizagem e a prática de realizar pesquisas em sala de aula. Neste primeiro momento, apresento um breve histórico acerca do desenvolvimento da Prática Exploratória. Na segunda seção, abordo os princípios norteadores da Prática Exploratória e a possibilidade de integrar ensino e pesquisa para entender a vida em sala de aula, e trato também dos meios para se gerar dados através de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório [APPEs] (MILLER, 2012; HANKS, 2017) que se baseiam nos princípios da Prática Exploratória de maneira a não atrapalhar o cotidiano da turma bem como o plano de aula do professor. Na última seção, apresento entendimentos acerca de crenças e o quanto estas influenciam a vida em sala de aula.

1.1 Um breve histórico sobre a Prática Exploratória

Introduzida há mais de uma década, a Prática Exploratória tem se mostrado uma prática de ensinar, de aprender e de entender a vida em sala, segundo Allwright (2003). Por meio dela, podemos explorar os porquês acerca do processo de ensino-aprendizagem que podem surgir no cotidiano do trabalho docente enquanto todos os envolvidos neste processo interagem. *Puzzles*, que são a concretização de questionamentos sobre aspectos positivos ou não quanto à vida nas salas de aulas, podem ser propostos por todos os envolvidos cuja vontade de entender surge de uma inquietação (MORAES BEZERRA; MILLER, 2006) tal como a minha neste trabalho acerca da representação da Prática Exploratória que me leva a tentar compreender, ‘por que’, ‘como’ e ‘se de fato’ sua proposta reflexiva mobiliza as pessoas a refletirem a respeito de uma aprendizagem mais significativa e se também as levam a se interessarem pelo processo de busca por entendimentos. A tentativa de entender alguns questionamentos que nortearam as aulas de alguns dos praticantes¹ (alunos, professores, pesquisadores) envolvidos com a Prática Exploratória (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, 2003; MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2003, 2004) como foi o caso neste trabalho, proporcionou aos envolvidos a oportunidade não apenas de aprender a língua inglesa, mas também de entenderem sobre a própria ação no contexto social e também de envolverem-se em processo de reflexão crítica no sentido proposto por Paulo Freire ([1979] 2002) em sua pedagogia crítica em que o aprendiz não é um mero repositório dos conhecimentos transmitidos pelo professor, mas é ativo no processo de entender e questionar o mundo social.

Durante os anos de 1991 e 1994, o professor Dick Allwright (*Lancaster University*) foi convidado a participar como consultor externo da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI-Rio). O objetivo de tal convite era promover o desenvolvimento profissional do professor-reflexivo, o professor-pesquisador, tão em voga àquela época na área de ensino de língua estrangeira (MORAES BEZERRA, MILLER, CUNHA, 2007). Allwright, ao trabalhar com aqueles docentes, encontra professores investigando seus *puzzles* e ensinando ao mesmo tempo (Epílogo em

¹ Segundo Allwright (2003), Moraes Bezerra, Miller e Cunha (2007), nestes contextos, os ‘praticantes’ são entendidos como ‘agentes’ da busca pelo entendimento (*Practitioner Research*) – alunos e professores, professores e facilitadores de reflexão, colegas de trabalho em contextos profissionais.

ALLWRIGHT e BAILEY, 1991). Surge, então, o termo “*Exploratory Teaching*” para indicar essa prática, essa forma de estar em sala de aula com os alunos. Allwright, a partir de 1994, junto com o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro e o EPCentre (inicialmente, Lancaster University; a partir de 2006, Departamento de Letras, PUC-Rio) têm procurado vivenciar e divulgar a Prática Exploratória como “trabalho para entender” (*Work for Understandings*) realizado na vida de sala de aula (SENA, 2006; SETTE, 2006), em reuniões de reflexão profissional com professores fora de sala de aula (MILLER, 2001,2003; MORAES BEZERRA, 2007); e em outros contextos profissionais. Os envolvidos com a Prática Exploratória se afastam da ideia de que o professor seria o detentor do saber e o aprendiz alvo do conhecimento, a agentividade tanto do aluno quanto do professor, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é reconhecida por Allwright. Sendo assim, alunos e professores, professores e facilitadores de reflexão, colegas de trabalho em contextos profissionais, em outras palavras, os “praticantes”, são entendidos como “agentes” da busca pelos entendimentos.

Em síntese, a fim de estabelecer uma melhor compreensão e contextualizar historicamente, podemos aqui afirmar que existiriam três estágios diferentes no desenvolvimento da estrutura da Prática Exploratória:

Hanks (2017, p. 88) indica que, no primeiro período de existência da Prática Exploratória (aproximadamente 1991-1997), as 'características definidoras' do ensino exploratório (o termo Prática Exploratória começou a ser usado apenas em 1993) propuseram critérios para integrar indivíduos envolvidos com a prática de realizar pesquisa e também com a prática pedagógica. O segundo período (aproximadamente 1997-2003) teve uma nova ênfase em trabalhar por entendimentos, *Work for Understandings*, enquanto o terceiro período (2003 até o momento) incluiu qualidade de vida, *Quality of Life*, como força motriz para a Prática Exploratória. Segundo Hanks (2017, p.88), há alguma sobreposição, e o quadro ainda está (com razão) sujeito a mudanças em andamento, mas uma breve história da Prática Exploratória e a evolução dos princípios que a sustentam mostram que vários temas permanecem constantes. Muitos educadores, aprendizes e pesquisadores se interessam pela Prática Exploratória e seus princípios como forma de integrar ensino, aprendizagem, pesquisa e reflexão. Além dos autores já mencionados até então, encontramos a Prática Exploratória fundamentando o processo de pesquisa e de construção de entendimentos nos trabalhos de Rodrigues (2014), Colombo Gomes (2014), Ewald

(2015), Brandão (2016) e de outros praticantes envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem no meio acadêmico ou fora dele.

De acordo com Allwright (2001), a Prática Exploratória é norteada por um horizonte disposto entre a Pesquisa-ação e a Prática Reflexiva. Esses processos correspondem, por sua vez, a três conjuntos de propostas atuais sobre como a prática de desenvolvimento do professor deve ser conduzida. A Prática Exploratória se distinguiria das outras duas propostas, pois encoraja o uso deliberado da investigação das atividades corriqueiras de ensino e aprendizagem de línguas como meio de gerar dados sobre o que acontece na sala de aula ao mesmo tempo em que faz uma contribuição direta à aprendizagem, certamente, sem prejudicar ou diminuir, de nenhuma forma, o valor das lições como sendo lições para a aprendizagem de línguas. O foco não estaria nos resultados para fins individuais nem nas mudanças para fins de resoluções de problemas, conforme as outras propostas. De fato, a Prática Exploratória, segundo Allwright e Hanks (2009), tentou integrar a prática pedagógica ao ato de fazer pesquisa, defendendo que tanto professores quanto alunos são praticantes em contextos de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira ou de qualquer outra área de conhecimento e, como praticantes, ambos exercem papéis igualmente importantes de agentividade no processo de ensino e aprendizagem.

Para Hanks (2017), tais aspectos são discutidos por Allwright (2001) enfatizando que mudanças têm sido vistas como algo imperativo em nosso mundo, e que há uma suposição inquestionável de que todas as mudanças serão "melhorias" sobre o que quer que tenha existido anteriormente. Contudo, Allwright (2001) pontua que a ação para a mudança não traz consigo nenhuma garantia de que nos ajudará a desenvolver o entendimento, ou seja, mudança não traz necessariamente melhorias.

De acordo com Allwright (2003), houve uma tentativa de criar métodos que pudessem oferecer soluções aos problemas de sala de aula, direta ou indiretamente relacionados ao aprendizado da língua-alvo. Havia uma intenção de determinar o que deveria acontecer na sala de aula e determinar, desse modo, o aprendizado resultante. Allwright (2003) apontou que esses aspectos tinham a ver com uma perspectiva diferente sobre as questões de planejamento e controle; por isso, ele define como uma inadequação tentar planejar com antecedência exatamente o que deve acontecer na sala de aula. Para ele, vários problemas podem advir dessa perspectiva, especialmente o fato de a sala de aula não ser vista como uma situação

social dinâmica, mas sim de forma mecânica e estática, sob o controle total e exclusivo de um currículo oficial que padroniza o ensino, gerando livros didáticos que devem ser adotados, pois fornecem todas as instruções para os professores ministrarem suas aulas de maneira oficialmente aprovada e preparar os alunos para avaliações impostas por autoridades que certamente não mensuram o que os alunos aprenderam, mas sim, destacam aqueles que melhor se adestraram ao sistema hegemônico imposto e estão preparados para produzir conforme outros na massa, como se a aula fosse uma simples máquina de fábrica. Sendo assim, para Allwright (2003), tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma educação em que bom ensino causa boa aprendizagem.

Em Hanks (2017), também podemos encontrar a visão de Dick Allwright sobre a Prática Exploratória que seria uma forma de realizar o ensino e o aprendizado de maneira a fazer com que os professores e os alunos desenvolvam simultaneamente seus próprios entendimentos². Sendo assim, vislumbrei uma grande possibilidade de realizar uma investigação de minhas próprias práticas de ensino. Allwright (1993, 2003) propõe a integração entre pesquisa e práticas pedagógicas reconhecendo o potencial dos professores para assumirem o papel de pesquisadores praticantes. De acordo com Miller (2012), haveria, assim, a possibilidade de desenvolvimento mútuo durante a condução das aulas nas quais se trabalharia para construir entendimentos, ao invés de se angustiar em uma busca desenfreada por soluções ou respostas, conforme outrora vinha sendo feito com visões tecnicistas que clamavam por padrões e homogeneidade dando mais valor a mudanças bruscas e práticas sem o comprometimento com a compreensão do porquê das mudanças estarem ocorrendo. Desta forma, os praticantes, *classroom practitioners*, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem poderiam focar na qualidade de vida em sala de aula em vez de priorizar a qualidade do trabalho.

Na próxima seção, detenho-me nos princípios norteadores da Prática Exploratória e a contribuição desta para gerar entendimentos quanto a vida em sala de aula como fruto da integração da prática de realizar pesquisa em sala de aula e a prática docente.

² Segundo Allwright (2001), o *entendimento* é o mecanismo através do qual podemos ajudar as pessoas a apreciarem seu próprio trabalho, muito mais do que tentar ajudá-las a buscar soluções para problemas relacionados às suas atividades. Cerdera (2009) também trata da definição de entendimento à luz da Prática Exploratória como sendo uma ação que viabiliza para alunos e professores a possibilidade do prazer em estarem juntos, numa mesma empreitada, ou seja, um agir em grupo.

1.2 Princípios norteadores da Prática Exploratória e a integração entre a prática de realizar pesquisa e a prática docente

Os princípios éticos e inclusivos que norteiam a Prática Exploratória a inscrevem no horizonte delineado por Allwright (2006), ao apresentar uma proposta para uma Linguística Aplicada promissora e por Moita Lopes (2006), quando este propõe uma agenda para uma Linguística Aplicada ‘indisciplinar’. Segundo Miller (2012), Allwright enxerga a possibilidade de os alunos trabalharem junto com seus professores para entender mais profundamente a vida que eles co-constroem diariamente em suas aulas e fora dela. De acordo com Allwright e Hanks (2009), a Prática Exploratória surgiu com o intuito de evitar pesquisa acadêmica de natureza ‘parasítica’³ com práticas investigativas que invadem a sala de aula e o contexto escolar a fim de se obter dados para a pesquisa de um investigador que, logo em seguida, se retira do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, sobretudo, sem dialogar verdadeiramente com os investigados. De fato, Allwright (2006) reconhece a capacidade profissional do professor e dos alunos para produzirem conhecimento a respeito de suas vivências.

Acredito que seja válido ressaltar aqui os 7 princípios chave da Prática Exploratória de acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 149-155) aos quais eu me alinho para lidar com minhas inquietações como professor de língua inglesa e eterno aprendiz:

1. Priorizar a qualidade de vida;
2. Trabalhar para gerar entendimentos acerca das aulas e o processo de aprendizagem;
3. Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
4. Trabalhar para a união e integração de todos os envolvidos (colegialidade);

³ De acordo com Miller (2012), ao propor um ensino exploratório (cf. *Exploratory Teaching*), Allwright introduz uma modalidade de fazer pesquisa que lhe parece mais adequada do que a pesquisa acadêmica, que ele qualifica como ‘parasítica’ (cf. *parasitic research*). Sua experiência de vida como pesquisador acadêmico levou Allwright a ficar desiludido com práticas investigativas que invadem a sala de aula e o contexto escolar, obtêm dados, e se retiram do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, principalmente, sem dialogar verdadeiramente com as pessoas investigadas.

5. Envolver todos no processo (inclusão);
6. Fazer do trabalho um processo contínuo;
7. Integrar práticas curriculares já existentes ao trabalho de geração de entendimentos a fim de minimizar o fardo ou a sobrecarga e maximizar a sustentabilidade.

Esses princípios podem nos levar a refletir sobre nossas práticas docentes e a ter um olhar crítico a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Miller (2012) e Hanks (2017), tais princípios contribuem para situar a Prática Exploratória em um patamar diferente das muitas formas de Pesquisa do Praticante, *practitioner research*, as quais objetivam “melhorias” e privilegiam “resultados” e “mudanças”, assim, caindo no abismo que nos remete a abordagens tecnicistas que geram preocupações quanto à eficiência e à qualidade do trabalho realizado. Diferentemente, segundo Allwright e Hanks (2009), na Prática Exploratória, há um esforço de promover entendimentos antes ou em vez de focar em apressadas resoluções de problemas. Tal processo é individual, respeitando a singularidade no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, respeitando seu protagonismo como produtor e agente na construção de aprendizagem, dando voz e autonomia aos alunos para pensar e refletir acerca do que aprender e de como aprender. Ao mesmo tempo, é também um processo coletivo, pois envolve a integração de todos para proporcionar oportunidades de negociação de ideias e condições de compartilhamento de saberes e sentidos que se dão em interação com outros indivíduos.

1.2.1 APPE e geração de dados

Ao me deparar com os princípios norteadores da Prática Exploratória no decorrer da minha vida acadêmica, finalmente vislumbrei uma oportunidade para poder interagir com meus alunos enquanto realizava uma investigação para entender meu *puzzle* acerca da representação da Prática Exploratória que me leva a tentar compreender, por exemplo, ‘por que’, ‘como’ e ‘se de fato’ esta sua proposta reflexiva mobiliza as pessoas a refletirem acerca de uma aprendizagem mais significativa e se também as levam a se interessarem pelo processo de busca por entendimentos. Aprendi também que os professores podem usar suas atividades habituais de ensino-

aprendizagem – Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) – como formas de investigar tais *puzzles* (MILLER, 2010, 2012).

Assim, uma APPE pode ser uma tarefa simples e frequentemente adotada no cotidiano das aulas. Segundo Hanks (2017), acima de tudo, é uma atividade de sala de aula familiar. Trata-se de tomar algo tão familiar que é quase natural e reconfigurá-lo para examinar conscientemente as práticas de sala de aula que são intrigantes para nós. Trata-se de usar nossas práticas para explorar questões instigantes e compreender nossa inquietação pré-existente para entender nossa prática. Trata-se de reconhecer o potencial que os outros na sala (ou fora dela) oferecem para nos ajudar a entender. E é sobre a percepção de que a compreensão não é uma coisa finita; é fluida, sempre em movimento, brincando com ideias e sempre (potencialmente) em desenvolvimento (HANKS, 2017, p. 273). Assim, como professor e como pesquisador, posso adotar APPEs para gerar entendimentos acerca de minhas inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Pinto da Silva (2001 apud HANKS, 2017) que examinou intenções e interpretações de professores em aulas de línguas em Portugal, concluiu que a Prática Exploratória poderia ser uma alternativa apropriada para permitir que professores e aprendizes explorem suas crenças acerca de questões pedagógicas.

Na próxima seção, abordo a transição de perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem que aparentemente não abria muito espaço para atividades de conscientização como estas mencionadas anteriormente e nem dava abertura para o processo reflexivo no que diz respeito à vida em sala de aula, visto que o foco era aparentemente o controle das ações em sala de aula para supostamente potencializar o sucesso daqueles envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma padronização. Em outras palavras, uma perspectiva mais quantitativa do que qualitativa.

1.3 Transição de perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa

De acordo com Allwright (2006), na década de 1950 até o fim da década de 1960, o trabalho do linguista aplicado era associado à realização de pesquisa com o

intuito de dizer aos professores de língua estrangeira o melhor a ser feito pelos aprendizes. Conforme Allwright e Hanks (2009) pontuam, uma visão prescritiva quanto à linguagem pode ter influenciado muitos professores a ocuparem uma posição de detentor do saber cuja função seria transmitir o conteúdo para os aprendizes como se estes fossem desprovidos de conhecimento prévio. Segundo Schmitt e Celce-Murcia (2002), uma visão mais descritiva surgiu, como uma reação, em uma época em que o estruturalismo e o behaviorismo influenciaram também a forma de ensinar línguas. Havia uma maior preocupação em condicionar os indivíduos a usarem a correta estrutura da língua estrangeira seguindo suas normas além de descrever as ações apropriadas do professor. Para Allwright (2003), considerando ambas as visões, métodos como Gramática-tradução e Audio-lingual foram adotados e predominaram em uma era tecnicista que havia tentativas de controlar e prever o que ocorria em sala de aula.

Havia uma ideia de que conhecimento podia ser acumulado, porém reflexões acerca da relação entre o saber e a vida foram feitas. Em outras palavras, conforme afirma Allwright (2005), o impacto e o sentido do que saber algo traria para a vida de uma pessoa torna-se o centro da Pesquisa do Praticante (*Practitioner research*). Com o passar do tempo, percebeu-se a importância de compreender a interdependência entre teoria e prática ou hipóteses e observação. Segundo Moita Lopes (2006), na contemporaneidade, há um clamor a respeito da contribuição da Linguística Aplicada no questionamento de visões ocidentalizadas, universais e hegemônicas na pesquisa. Deste modo, caberia ao linguista aplicado ajudar e colaborar para o desenvolvimento de indivíduos conscientes sobre seus papéis sociais e suas posições ocupadas em uma sociedade mobilizada frequentemente por forças hierarquizantes. É possível perceber que tais aspectos se refletem em sala de aula, especialmente quando pensamos na representação do professor no processo de ensino-aprendizagem em uma época de rápida circulação de informação em que grande parte dos aprendizes estão envolvidos com os avanços tecnológicos, mas ainda há alunos que não tiveram a mesma oportunidade de acesso a tais avanços. Alguns professores de língua inglesa ainda se angustiam buscando a melhor forma de controlar o que ocorre em sala de aula por meio de planos de aula bem elaborados e de dinamismo, mesmo estando diante de um público heterogêneo em um contexto situado. Há possivelmente crenças provenientes tanto dos professores quanto dos aprendizes quanto à aula ideal relacionada a entretenimento de todos os envolvidos (seja aluno ou professor) de

forma que aprendizagem bem sucedida seria sinônimo de aula bem dada, segundo Allwright (2003). Possivelmente, em todo o mundo, o que parece preocupar mais os professores, de acordo com Allwright e Hanks (2009), é a falta de motivação dos alunos de modo que alguns destes professores partem do princípio que alguns de seus alunos sejam incapazes de levar a aprendizagem a sério.

Na obra *The Developing Language Learner* (ALLWRIGHT e HANKS, p. 7, 2009), é dito que a educação em geral estaria atualmente em um estado de tensão entre duas forças aparentemente irreconciliáveis. A primeira é o desejo do professor de seguir seu próprio senso de plausibilidade⁴ (PRABHU, 1987 apud ALLWRIGHT e HANKS, 2009), ou seja, alguns professores instintivamente ou intencionalmente baseiam suas tomadas de decisões ou rejeitam ações transformadoras fazendo-se valer dos longos períodos em que vivenciam à docência lidando com alunos ou de experiências na ministração de muitas aulas a fim de reivindicar para si um potencial ou uma competência profissional em saber como melhor ajudar os alunos a aprender. A segunda, também segundo Allwright e Hanks (2009), é a esmagadora pressão para professores se conformarem com demandas de instituições de ensino nacionais que defendem uma padronização.

É possível afirmar que muitas instituições detêm certa supremacia diante de um mundo capitalista de modo que instituições de ensino podem se fazer valer dos resultados bem sucedidos atingidos por seguir padrões específicos, para impedir que novas mudanças ocorram mediante o fato de que não seria necessário mudar modelos estabelecidos que têm dado certo até então. Portanto, de acordo com Allwright e Hanks (2009), instituições hegemônicas tentam garantir que o currículo oficial seja seguido ou cumprido, que o ensino seja realizado de maneira oficialmente aprovada e que os aprendizes sejam preparados para os exames impostos pelas autoridades.

Contudo, essa pressão por padronização desvirtua os professores enquanto profissionais, visto que estes ficam aprisionados de tal forma que ficam impossibilitados para escolher ou adotar procedimentos cabíveis para lidar com situações em um contexto situado. Quanto aos alunos, estes são privados de sua liberdade de pensar, tomar decisões e expressar seus pontos de vista acerca da

⁴ Este construto proposto por Prabhu (1990) está relacionado “à compreensão subjetiva que o professor tem acerca do ensino que faz” (1990:172), envolvendo o conceito que tenha “acerca de como a aprendizagem acontece e como o ensino a causa ou favorece” (ibid.).

educação que lhes é imposta (FREIRE, 1973 apud HANKS, 2017). Os alunos não são vistos como produtores ou agentes na construção da aprendizagem (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Segundo Allwright (2009), eles são vistos de forma homogênea como massa a ser preparada para produzir em um mundo capitalista, e seus professores ocupando a função de agentes do Estado. Tal Estado detem o poder e tenta desenfreadamente garantir a ordem e manter sua hegemonia. Tal aspecto dialoga com as ideias de Gramsci (1971 apud SIMPSON e MAYR, 2010) ao relatar que forças opressoras existem na sociedade e o poder do opressor só é legitimado mediante o reconhecimento daqueles que são oprimidos.

No que diz respeito às instituições de ensino, estas também podem servir para manter a ordem e o domínio daqueles que detêm o poder, e quanto à representação da escola, conforme problematizado por Signorini (2006), no que diz respeito ao Estado-nação liberal republicano, a igualdade é algo a ser conquistado individualmente por cada falante por meio do letramento escolar: por meio da escolarização, todos podem apropriar-se de formas e funções valorizadas pelo Estado e demais instituições e, assim, conquistar a igualdade de condições na comunicação social.

Em suma, acredito que todos os aspectos anteriores contribuíram para o desenvolvimento da Linguística Aplicada como um campo de conhecimento que não busca meramente encaminhamentos para problemas e fenômenos que impactam a aprendizagem de uma língua, mas na verdade se busca construir inteligibilidade sobre questões que estão acontecendo em contextos situados.

Na própria Prática Exploratória também, conforme Allwright (2003), a ênfase não está na resolução de problemas nem na busca desenfreada por soluções, mas acredita-se no desenvolvimento de questões (*puzzles*) e na problematização da vida em sala de aula à medida que haja interação. Com isso, promove-se desenvolvimento mútuo tendo como prioridade o trabalho para entender, assim, possibilitando a compreensão da qualidade de vida em determinado contexto situado. Para dar conta do presente estudo à luz da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), há várias questões que discutirei nas próximas sessões tais como crenças com o intuito de gerar entendimentos e construir inteligibilidade ao longo desta pesquisa.

1.4 Crenças para entender a sala de aula

Nesta seção, há uma abordagem acerca de crenças como construto discutido por autores na Linguística Aplicada. Construo entendimentos sobre sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, recorro à Prática Exploratória e a algumas de suas relevantes concepções para construir inteligibilidade acerca de crenças.

Como aponta Barcelos (2004), a pesquisa acerca de crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada iniciou em meados de 1980, no exterior, e em meados de 1990 no Brasil, com as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em programas de pós-graduação em Linguística Aplicada (PUC-SP e UNICAMP). O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois, a partir do momento em que o homem começou a pensar, ele passou a crer em algo. Segundo Barcelos (2004), é um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos, não só dentro da Linguística Aplicada. A pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil pode ser dividida em três períodos: um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente.⁵

Vale a pena esclarecer que compreendo crenças neste trabalho a partir da caracterização proposta por Barcelos:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re-)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais, paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18 in MORAES BEZERRA; MILLER; CUNHA, 2007).

Portanto, entendemos aqui crenças como uma construção social. É possível perceber dentro da sala de aula algumas marcas deixadas por conta de visões tradicionais do ensino-aprendizagem que faziam da Linguística Aplicada a área de conhecimento cuja função era idealmente fornecer instruções e orientações para garantir a eficiência do trabalho do professor e tornar mais possível a aprendizagem

⁵ Veja Barcelos (no prelo) para mais informações a respeito desses períodos.

por meio de aulas “bem dadas”. Vale lembrar que, segundo Allwright (2003), pensava-se no papel do linguista aplicado como estabelecedor de métodos eficazes para melhorar aulas e assegurar a aprendizagem bem sucedida. Contudo, tal perspectiva tem sido desconstruída ao ponto de professores terem que refletir sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem que não a de mero detentor do saber e daí se perceberem e assumirem o papel de agentes autônomos nesse processo (MORAES BEZERRA; MILLER; CUNHA, 2007).

1.4.1 Entendendo crenças a partir da Prática Exploratória

Na Prática Exploratória, há espaço para valorizarmos a coragem de inventar, imaginar, aceitar a possibilidade de viver a vida buscando entendê-la melhor. Inês Miller (2010) realiza uma reflexão sobre as parcerias universidade-escola promovidas pela mesma e descritas em uma de suas obras na qual aspectos éticos dos princípios da Prática Exploratória são ressaltados. Estando envolvida com tal empreitada, Miller juntamente com seus parceiros de pesquisa percebem que conversar sobre a própria prática com os co-praticantes costuma promover momentos de reflexão sobre as crenças, conceitos e valores que dão fundamento às práticas; espaços para tratar dos afetos co-construídos em contextos pessoais profissionais; um *ethos* de confiança e de respeito entre todos os seres humanos envolvidos e um efeito terapêutico que costuma caracterizar o trabalho exploratório. Na experiência de trabalho com parcerias universidade-escola, segundo Miller (2010), percebeu-se que esse trabalho precisa ser eticamente sensível buscando respeitar e dar tratamento ético às diversas situações profissionais, principalmente as que envolvem as negociações entre as crenças pessoais e profissionais dos participantes envolvidos. Portanto, a Prática Exploratória pode proporcionar oportunidades aos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem de refletirem e problematizarem suas crenças, inquietações e opressões. A fim de buscar entendimentos de questões locais, sócio-historicamente situadas, poderíamos, a partir de Hanks (2017), repensar no quão, alguns de nós, educadores, estamos influenciados e conformados quanto às exigências de instituições que valorizam a padronização, a eficiência e os resultados tratando o ensino-aprendizagem bem mais como um produto do que um processo.

Todos os aspectos mencionados anteriormente contribuem, a meu ver, para compreendermos um pouco a respeito de um processo de construção de crenças ao longo do tempo à medida que se buscava, conforme Allwright e Hanks (2009), controlar a ação e a postura do professor, focar na eficiência do ensino a ponto de preparar o aluno para o mundo através de métodos de ensino legitimados e reconhecidos por forças hegemônicas que detêm o poder na esfera da educação. Logo, crenças são construídas no que diz respeito à representação do professor e quanto ao papel do aluno. Crenças quanto à aula “ideal” se constroem de maneira a sermos levados a pressupor que a boa aprendizagem poderia ser decorrente de um bom ensino (ALLWRIGHT, 2003), ou seja, uma visão tecnicista quanto ao processo de ensino-aprendizagem que homogeneiza os integrantes e busca padronizar a prática docente como se o processo de ensino-aprendizagem fosse um produto ao invés de um processo resultante da interação entre os indivíduos (MILLER, 2012; HANKS, 2017).

De acordo com Allwright (2003), a consciência quanto à imprevisibilidade do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que se repense o porquê de tentar controlar o que ocorre dentro de sala de aula como se houvesse uma fórmula para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, conceber aulas como algo previsível ao ponto de requerer um “script” que não deve ser transgredido, nos leva a trivializar o processo de ensino-aprendizagem. O domínio de técnicas e criação de métodos apropriados não podem ser vistos como primazia diante da insubstituível interação e socialização dos indivíduos que têm a chance de compartilhar ideias e negociar sentidos à medida que se comunicam. Desta forma, o saber não seria algo dado e adquirido, mas sim construído em comunhão que exigirá não somente aspectos cognitivos, mas também aspectos afetivos decorrentes de relacionamentos e experiências vivenciadas com o outro. Ou seja, a noção do Outro (BAKHTIN, 1986) traz a percepção de que nossos entendimentos não são dependentes exclusivamente de nosso próprio ser, mas fruto de nossas interações com outros seres (professores, aprendizes, membros familiares), dentro e fora das salas de aula, de fato com toda a sociedade (ALLWRIGHT e HANKS, 2009).

De acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 2), o termo *practitioner* é utilizado para estabelecer um paralelo quanto ao papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem. Tal termo deslocaria o aluno de uma posição passiva para uma posição de maior protagonismo. Em outras palavras, conforme a minha leitura

da obra dos autores acima, professores são oficialmente vistos como profissionais encarregados da prática de ensino de línguas em sala de aula, mas os próprios aprendizes são igualmente responsáveis pela própria aprendizagem. A representação do aluno como um mero alvo de aprendizagem é problematizada, ou seja, o aluno não seria apenas uma tábula-rasa ou um repositório de conhecimento, cabendo ao professor transmitir todo conhecimento necessário como se o aprendiz fosse desprovido de conhecimento prévio. Portanto, seria válida a tentativa de pensar nos aprendizes como produtores, geradores ou agentes na construção da aprendizagem. Segundo Allwright e Hanks (2009), os alunos até mesmo teriam um “poder de veto” (*right of veto*) quanto ao ensino e talvez sobre a aprendizagem também. O aluno poderia criar um bloqueio ou obstáculos que inviabilizariam as tentativas do professor em desempenhar o seu papel e estabelecer conexões com os aprendizes e ser um mediador construindo inteligibilidade durante as aulas. Ainda conforme a obra de Allwright e Hanks (2009, p. 2), também nos é proposto repensar a noção de desenvolvimento. Da mesma forma que os professores podem ver o seu trabalho como uma oportunidade de desenvolvimento, os aprendizes também podem ser melhores aprendizes quando possuem autonomia sobre o que aprender e como aprender. Desenvolver criticidade e aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao ponto de, ao término de um curso, o aprendiz ser capaz de levar a experiência vivida para a sua vida e continuar sedento por mais aprendizagem talvez seja a ideia de desenvolvimento que gostaríamos de testemunhar.

1.4.2 Crenças quanto ao processo de ensino-aprendizagem: uma visão tradicional

Quando um professor não assinala trabalhos de casa, deixa de escrever no quadro, evita dinamizar suas aulas ou permite que os alunos levantem de suas carteiras durante a aula e conversem com seus colegas de classe, provocando até barulho e certo alvoroço a ponto de ser perceptível para quem ouve tudo pelo lado de fora da classe, sua postura poderia provocar certo espanto e estranheza por parte de pais ou qualquer outro indivíduo cuja crença o leve a limitar o processo de ensino-aprendizagem conservando dentro de si uma visão tradicional que o impede de ver qualquer outra configuração de aula que não seja a de outrora em que havia um

detentor do saber (professor), de pé, com direito à palavra, e os recipientes de conhecimento (aprendizes) sentados em silêncio, podendo falar quando fosse permitido. Sendo assim, caberia ao professor ensinar, tirar dúvidas, fazer os alunos praticarem o que fora ensinado, testar os aprendizes e garantir a aprendizagem como se o processo de ensino-aprendizagem fosse meramente o seguir de um protocolo.

Contudo, não há script, segundo Allwright (2003), que possa substituir a relação de confiança estabelecida entre professor e aluno e as experiências distintas em contextos situados que podem corresponder ou não às expectativas de outrem. Allwright (2003) afirma que tudo isso é fruto de um passado educacional prescritivista, em alguns contextos ainda em vigor, e que buscava controlar o que ocorria em sala de aula. E, a meu ver, diante de um mundo capitalista que preza pela praticidade de tudo aquilo que funciona eficazmente conforme esperado, é preferível ter em mãos tudo aquilo que seja passível de ser replicado como qualquer outro produto comercializado. Daí podemos extrair a noção de bom ensino que até hoje nos rodeia tendo em vista que podemos encontrar ainda indivíduos que determinam como boa aula toda aquela em que há silêncio, alunos sentados e comportados, dinamismo e recursos tecnológicos, conforme a minha experiência como educador. Do mesmo modo, o bom professor seria aquele que escreve bastante exercícios no quadro, passa trabalho de casa para os alunos, tem pulso firme para controlar a turma mantendo-os concentrados sem nenhum sinal de bagunça ou desorganização. Contudo, a perspectiva de cada aluno ou qualquer outro indivíduo envolvido com o processo de ensino-aprendizagem é relativa e subjetiva. Diante disso, ousou afirmar aqui que estamos diante de uma esfera de imprevisibilidade em que a ideia de que um bom ensino levaria a uma aprendizagem bem sucedida é questionável e deve ser problematizada.

Segundo Celani (2016), o ensino de uma língua estrangeira é um direito inalienável de todo ser humano e, para a autora, a língua inglesa especificamente é vista como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais. Havia, outrora, um projeto modernista da *globalização*, por fins do século XIX, que visava à universalidade, à standardização e à sistematização, com previsibilidade e eficiência, à adoção de valores que definem o progresso. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser bem sucedido à medida que problemas pudessem ser previstos e solucionados. Em outras palavras, a qualidade do trabalho e o cumprimento de procedimentos metodológicos

eram vistos como fatores determinantes no que diz respeito a eficácia das aulas. No entanto, houve uma mudança de perspectiva com o projeto pós-moderno que revisa o projeto anterior, incorporando o saber local de acordo com suas próprias regras e apropriando-se das diferenças. Celani (2016) coloca em questão o fato de que teorias deveriam servir para informar e aprimorar práticas e oportunidades, porém isto não estaria acontecendo de modo que a autora problematiza as aulas de língua estrangeira que podem não ser relevantes para alguns alunos. Neste caso, a experiência se torna um fator fundamental e não pode ser desprezada, desde que seja entendida como reflexão a respeito dos problemas enfrentados.

Saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos de maneira descontextualizada e homogênea, mas sim de forma dinâmica, em um processo contínuo de produção e de reconstrução. A autora (2016) também critica o fato de que o desenvolvimento do saber local em relação à linguagem e como a linguagem é usada e estudada são ainda tratados como crenças e sabedoria recebida. Seria necessária uma conversa contínua tanto com o saber local quanto com o saber global⁶ a ponto de se poder questionar os paradigmas estabelecidos face à realidade da prática e com olhar atento e crítico para detectar efeitos da homogeneidade global em relação à linguagem e à construção do conhecimento. Caberia ao professor se fazer valer de sua experiência para agir conforme cada caso e realizar um incessante trabalho em busca de desenvolvimento da sua capacidade de reconhecimento de problemas provenientes da teoria ou de outras causas. Em outras palavras, o relacionamento, a cooperação e a integração do professor com seus alunos seriam aspectos indispensáveis para lidar com o que vier a acontecer em sala de aula.

Moraes Bezerra (2007) também utiliza não apenas os princípios, mas a própria filosofia da Prática Exploratória para orientar o trabalho de estudos e reflexão com professores de um curso de idiomas, numa perspectiva de educação continuada. Tal como Magalhães e Celani (2005), Moraes Bezerra identifica crenças no discurso dos professores participantes de sua pesquisa, inclusive no dela mesma, de forma que o grupo possa refletir sobre as implicações para o ensinar, para o aprender, para a relação dos envolvidos nessas ações dentro da sala de aula e fora dela, mas ainda no âmbito do curso de idiomas em que o grupo se encontra. Contudo, a autora não

⁶ Adotando a concepção de Linguística Aplicada mestiça, nômade e Indisciplinar de Moita Lopes (2006), Celani (2016) discute os conceitos de global e local estabelecendo uma analogia entre a teoria como saber global e a prática como saber local.

agiu no sentido de mover o grupo a mudanças de suas práticas pedagógicas, pois, caso elas tivessem que acontecer, seriam fruto do processo da reflexão e da ação coletiva para entendimentos. Com a mesma perspectiva em minha pesquisa, alinho-me a tais autoras buscando aproveitar as oportunidades de aprendizagem e reflexão que tive em uma turma onde a aprendizagem da língua inglesa era o objetivo. Apesar de haver naturalmente momentos de embate de ideias em que contradições entre o real e o ideal podem provocar situações delicadas. Entendimentos e desenvolvimento mútuo foram possíveis na medida em que conseguimos interagir.

Em um mundo capitalista, há um sistema predominante que leva os indivíduos a buscarem constantemente o lucro e o acúmulo de bens. Diante disso, eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem frequentemente é tratado como um produto que pode ser vendido, negociado e adquirido com esforço e dedicação. É possível encontrar até instituições de ensino que vendem a aprendizagem de língua inglesa em menos tempo a fim de competir com outras instituições tendo em vista a necessidade atual, segundo Celani (2016), de se saber uma língua estrangeira. Tais aspectos podem estar contribuindo para gerar crenças quanto ao processo de ensino-aprendizagem que poderia ser visto como um resultado final de um bom investimento. Em outras palavras, investir dinheiro, tempo e esforço trariam o sucesso quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, atendo-me ao que diz Dick Allwright (2006) acerca do processo de ensino aprendizagem; a “melhor” forma de ensino (*the “best” teaching*) seria aquela que proporcionasse as maiores e produtivas oportunidades de aprendizagem. Segundo o autor, há ainda professores que priorizam eficiência como referência no processo de ensino-aprendizagem dando mais atenção à qualidade do trabalho do que à qualidade de vida em sala de aula. Além disso, Pinto da Silva (2001), que examinou intenções e interpretações de professores em aulas de línguas em Portugal, concluiu que a Prática Exploratória poderia ser uma alternativa apropriada para permitir que professores e aprendizes explorassem suas crenças sobre questões pedagógicas (HANKS, 2017). Em suma, poderíamos ser aprendizes a longo prazo e desenvolver criticidade ao longo de todo o processo.

Na próxima seção, forneço alguns esclarecimentos acerca do que se trata Educação de Jovens e Adultos bem como sua relevância nos dias atuais. Vale ressaltar que a minha decisão de trabalhar com uma turma de EJA surgiu devido ao fato de nunca anteriormente ter tido uma experiência em tal contexto, seja como aluno

seja como professor. Portanto, valeu a pena tentar entender a vida em sala de aula neste contexto situado. Além disso, o fato de todos os alunos serem maiores de 18 anos facilitou a minha tarefa de pesquisador quando o convite para participar da pesquisa foi feito diretamente aos próprios alunos, caso contrário os alunos apenas poderiam participar da pesquisa mediante a autorização de seus responsáveis. Os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme padrão estabelecido pelo Comitê de Ética durante a aprovação deste trabalho de pesquisa. Disponibilizo este documento no apêndice A, ao final desta dissertação.

1.5 Educação de Jovens e Adultos: um breve olhar

Para fins de entendimento, senti necessidade de criar uma seção na qual pudesse falar brevemente sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA). Primeiramente, vale destacar que a reconstrução da trajetória da Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa complexa, especialmente pela ausência de registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não-governamental. Sendo assim, com base nas referências que consegui reunir, apresento uma síntese com a finalidade de responder a três perguntas: 1. Como surgiu a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?; 2. Que funções a Educação de Jovens e Adultos exerce?, e 3. Que perfil um aluno da Educação de Jovens e Adultos pode ter?

A fim de responder à primeira pergunta “Como surgiu a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?” busquei algumas informações relevantes em um documento oficial elaborado por diversos educadores e colaboradores da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. As informações a seguir estão em consonância com a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. De acordo com tal proposta (BRASIL, 2002), a construção de uma educação básica para jovens e adultos – voltada para a cidadania – não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Conforme descrito na proposta do MEC para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2002, p. 13), na segunda década do século 20, diversos movimentos civis, e também oficiais, se dedicaram à luta contra o analfabetismo, considerado um mal nacional. A pressão acarretada pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. Ainda segundo o documento, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações. Nessa época, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos. Foi apenas na década de 1940 que a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, e instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos.

De acordo com a proposta para EJA (BRASIL, 2002, p. 15), na década de 1960, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, que teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Entretanto, toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão (BRASIL, 2002). Persistiram algumas iniciativas, desenvolvidas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidade política. Conforme o citado documento, para enfrentar o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos (BRASIL, 2002). Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos (BRASIL, 2002). Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo.

Em conformidade ainda com o documento citado (BRASIL, 2002, p. 16), em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo. O ensino supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN n.º 5.692/71, estabelecendo que ele se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados (BRASIL, 2002). Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Já nesse período se afirmava a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a *suplência*, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o *suprimento*, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a *aprendizagem*; e a *qualificação*. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Com o fim do período militar o Mobral foi extinto e, em 1985, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002). Essa instituição ficou conhecida como Fundação Educar e tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Com a extinção dessa fundação, em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos.

A fim de responder à segunda pergunta “Que funções a Educação de Jovens e Adultos exerce?” busquei novamente algumas informações relevantes na *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*; documento oficial elaborado por diversos educadores e colaboradores da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. De acordo com tal

proposta (BRASIL, 2002, p. 17), a LDBEN n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

A resolução CNE/CEB n.º 1/2000, por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação (BRASIL, 2002).

As diretrizes destacam que a EJA conforme a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2002, p. 17), como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar:

- equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;
- diferença: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções:

- Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

- Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida

social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

- Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Há estudos acerca de Educação de Jovens e Adultos no meio acadêmico e, a fim de responder à terceira pergunta “Que perfil um aluno da Educação de Jovens e Adultos pode ter?”, lanço mão de uma monografia produzida por Corrêa (2016) ao término do curso de especialização em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo produzido pela autora para refletir sobre a EJA e sobre o conteúdo de língua inglesa a ser trabalhado em uma escola da rede pública de ensino que atendia alunos de uma comunidade no Rio de Janeiro. Nessa oportunidade, ela, usando os princípios da Prática Exploratória, envolveu esses alunos, criando oportunidades de aprendizagem e de reflexão.

Segundo Corrêa (2016, p. 26-27), o aluno da Educação de Jovens e Adultos é uma pessoa que não considera, infelizmente, pelas circunstâncias oferecidas pela vida, a escolarização como prioridade em sua vida. É um aluno que sobrevive sem o que a escola poderia lhe oferecer. É um aluno que busca a sua sobrevivência com o que conseguiu da vida: experiências não escolares ou cultas e o uso delas para trabalhar. Com isso, vivendo sem a escola, por muito ou pouco tempo, distancia-se cada vez mais desse universo formal do saber. Sabe que consegue sobreviver sem a escola, porém deseja pertencer a ela. Tanto o aluno que passou muito tempo fora da escola quanto aquele que acabou de ser transferido para a EJA, por conta da idade, no fundo, quer encontrar um sentido para estar nesse espaço.

Ainda segundo Corrêa (2016, p. 27), quando o público da EJA está na escola, conscientemente ou não, ele busca uma realização para estar ali. Normalmente, são pessoas cansadas fisicamente por terem tido um dia longo de trabalho, ou, quando a escola é mais cedo, são pessoas que ainda se deslocarão para o emprego. Sem falar naqueles que trabalham durante a madrugada e vão direto para a escola, sem terem

tido uma noite de sono merecida a todo ser humano. Além disso, existem aquelas que têm muitas obrigações com casa e família.

Todas essas questões precisam ser consideradas tanto pelo professor como por algum pesquisador que adentre uma sala de aula de EJA. É um rico espaço de aprendizagem e, como poderá ser visto nos trechos produzidos por um aluno e pelo professor que serão foco de análise posteriormente, muito se tem a entender com esses agentes e suas experiências.

No próximo capítulo, trato da metodologia de pesquisa e descrevo os procedimentos de geração de dados bem como as atividades implementadas durante a interação entre os participantes da pesquisa de uma turma de EJA e eu, pesquisador. Vale destacar que me baseio nos princípios éticos e inclusivos que norteiam a Prática Exploratória os quais também nortearam a minha postura como pesquisador.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo relatar e descrever alguns dos procedimentos metodológicos que foram adotados neste estudo. Em primeiro lugar, esclareço a natureza da pesquisa e o paradigma dentro do qual este estudo se localiza. Situo a pesquisa do praticante dentro do paradigma participativo e colaborativo (HERON, REASON, 1997), por ser um tipo de pesquisa que envolve a cooperação entre os participantes de uma comunidade de prática⁷. Em segundo lugar, apresento informações no que diz respeito ao contexto e aos participantes. Em seguida, descrevo como os dados puderam ser gerados e o procedimento de análise dos mesmos. Vale ressaltar que a Prática Exploratória, como abordagem teórico-metodológica, norteou este trabalho de pesquisa.

2.1 Paradigma, natureza da pesquisa e a Prática Exploratória como pesquisa do praticante

O objetivo principal nesta seção é situar este estudo dentro do paradigma participativo e colaborativo de pesquisa (HERON, REASON, 1997), de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2003), e que é fruto de interação, cooperação e trabalho em conjunto com os participantes da pesquisa (praticantes). Em seguida, apresento questões que caracterizam a pesquisa do praticante e como a Prática Exploratória se insere nesse tipo de pesquisa.

A fim de compreender em profundidade a vida social, a sociedade em que vivemos, descrever e compreender a complexidade de fenômenos sociais, podemos realizar pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa hoje recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas da fenomenologia, da

⁷ Para Wenger (1998), o conceito de prática não implica dicotomia entre prática e teoria; podendo a comunidade de prática ser definida como um contexto ou local onde se desenvolve, se negocia e se compartilha o modo de viver (n) o mundo. Viver, conforme essa conceituação, é um processo contínuo de negociação de significados.

hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Toda a discussão acerca da Prática Exploratória ao decorrer desta dissertação destaca o trabalho em conjunto para entender questões no que diz respeito à qualidade de vida na sala de aula. Conforme mencionado anteriormente, esta maneira exploratória de trabalhar motivou um grupo de praticantes a desenvolver esse olhar no ambiente acadêmico. Essa forma de investigação denomina-se Pesquisa do Praticante, “com professores investigando suas próprias práticas” (ALLWRIGHT, 2003, p. 137). Essa modalidade de pesquisa no meio acadêmico encontra representação nos trabalhos de Miller (2001), Moraes Bezerra (2007), entre outros, que diz respeito a um movimento que tem considerado o fazer cotidiano do professor como um trabalho digno de ser investigado, cuja experiência e saber devem ser valorizados sem deixar de incluir também os alunos neste processo, quando possível. O objetivo de tal postura investigativa se explica pelo anseio por compreender o processo de ensino-aprendizagem.

A sala de aula, como um ambiente social e de trabalho, é composta por indivíduos cujas histórias e experiências de vida se distinguem. Ter um olhar sintonizado com a realidade do grupo bem como de cada indivíduo é fundamental. Foi o que procurei fazer ao longo da pesquisa. Da mesma forma, a geração dos dados se tornou possível e novos rumos foram traçados mediante a interação entre os participantes e eu. Tal integração possibilitou uma análise crítica sobre os seguintes termos e conceitos: aula “ideal”, qualidade de vida em aulas de língua inglesa, entendimentos, reflexão e etc. Em suma, tal análise, juntamente com a experiência nas aulas de inglês da turma onde os dados foram gerados, contribuiu para que eu pudesse entender em que medida a Prática Exploratória mobiliza pessoas a refletir acerca da vida em sala de aula. Aprendi que na proposta reflexiva configurada pela Prática Exploratória, o professor não age objetivando uma melhora técnica, nem soluções ou resultados imediatos para problemas. O que se quer é, de fato, entender coletivamente questões que dizem respeito à qualidade de vida em sala de aula (MILLER, 2010). Para mim, assim ocorreu nesta pesquisa em que houve uma escuta mais cuidadosa por parte não apenas do professor regente e eu enquanto pesquisador praticante exploratório, mas também dos alunos sobre o que dizem em

suas interações além de um olhar mais acurado sobre o que fazem no cotidiano de sala de aula enquanto co-construíamos conhecimento.

Vale ressaltar que a configuração de pesquisa que gerou a presente dissertação se opõe ao escopo da pesquisa de tradição positivista, problematizada por Reason (1994), quando esta ressalta que tal tradição de pesquisa “considera a ciência apartada da vida cotidiana e o pesquisador como sujeito dentro de um mundo de objetos diferentes.” (REASON, 1994, p. 9). Isso se comprova não somente neste trabalho, mas em qualquer outro cujo anseio também seja conceber a co-construção de conhecimentos como fruto de interação social, realizar pesquisa acerca da vida humana, construir entendimentos a respeito de experiências vividas e contribuir para que o processo de investigação se desenvolva.

A ideia de conhecimento compartilhado contribui para compreender o paradigma participativo. À medida que condições de se pensar em conjunto e oportunidades de negociar ideias são criadas, deslocamos a ênfase outrora estabelecida na perspectiva do pesquisador para considerar a visão de todos os envolvidos com a pesquisa, incluindo professores e alunos, a fim de valorizar o conhecimento desenvolvido colaborativamente.

[...] o controle de uma investigação parece bem menos problemático, exceto à medida que os investigadores procuram conquistar a participação genuína dos participantes. (LINCOLN e GUBA, 2006, p. 179).

Portanto, o paradigma colaborativo pressupõe a integração de todos os envolvidos no processo de construção de um conhecimento comum e tais aspectos nos remete à filosofia da Prática Exploratória a qual também privilegia a união de todos para a geração de entendimentos.

Uma metodologia de pesquisa participativa, em que conduzimos a pesquisa *com* as pessoas ao invés de ser *sobre* as pessoas busca acabar com essa divisão, propondo que pessoas de todos os tipos possam pesquisar juntos sobre sua experiência e sua prática. (REASON, 1994, p.11).

Além da integração de pessoas, conforme mencionado acima, outra questão central para os praticantes da Prática Exploratória é o trabalho por entendimentos e conhecimento mútuo. Em uma pesquisa de cunho exploratório e reflexivo em sala de aula, todos os participantes desenvolvem agência, pois todos atuam no processo de ensino-aprendizagem e de investigação. Embora a Prática Exploratória possa

contribuir para a realização de pesquisas, nas quais alunos e professores são incentivados a investigar suas próprias práticas de aprendizagem-ensino enquanto atuam no cotidiano escolar (HANKS, 2017, p. 3), a mesma não deve ser adotada apenas para fins de pesquisa, mas para a compreensão de eventos relacionados à vida em sala de aula durante o ensino. Hanks descreve da seguinte forma: O professor, olhando por esse prisma, desempenha o papel do par mais competente, ajudando o aprendiz a se desenvolver como agente de sua própria prática e de seu aprendizado (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Dessa forma, este também desenvolve seu potencial investigativo e reflexivo. Adotando a Prática Exploratória, percebo que é possível interagir com alunos e professores e integrá-los à reflexão enquanto realizo uma investigação para entender minhas próprias inquietações ou mesmo as inquietações dos participantes da pesquisa acerca da vida em sala de aula. Eu concordo com Hanks (2017) quando esta afirma que os professores podem usar suas atividades habituais de ensino-aprendizagem como formas de investigar suas inquietações. Assim, concluí que eu mesmo poderia tentar entender em que medida a Prática Exploratória mobiliza pessoas a refletir a respeito da vida em sala de aula indo à uma escola, de onde fui aluno e estagiário durante a graduação, com o intuito de interagir com uma turma de adultos em aulas de língua inglesa e realizar uma interação exploratória, ou seja, uma diálogo de cunho reflexivo em que todas as partes compartilham ideias sem que haja um par mais competente detentor da verdade ou da razão tentando persuadir ou desvalorizar as crenças ou forma de conceber a vida em sala de aula. Além disso, meu desejo era também desenvolver com os alunos da turma, caso o professor regente da turma assim o permitisse, uma APPE (Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório), ou seja, uma adaptação feita a uma atividade em sala de aula que permitiria aos alunos trabalhar com o conteúdo pedagógico de alguma lição e também explorar uma reflexão sobre um tópico ou tema específico.

2.2 Descrição de procedimentos para a geração de dados

A geração de dados seguiu as etapas abaixo:

- Submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil a fim de obter o

aval para o desenvolvimento da pesquisa.

- Fazer contato com a escola.
- Obter o consentimento da instituição e do professor regente da turma
- Interação exploratória: interação com professor e alunos com o intuito de compartilhar ideias e possibilitar desenvolvimento mútuo
- Ensino exploratório: Atividade para a consolidação de algum conteúdo gramatical (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados
- Considerações finais e contribuições

Primeiramente, submeti o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil para que o Comitê de Ética avaliasse a forma como a geração dos dados seria feita e assim um parecer fosse disponibilizado. Após a liberação de um parecer acerca da pesquisa pelo Comitê de Ética, ajustes foram feitos pelo pesquisador junto com sua orientadora a fim de cumprir as exigências do Comitê de Ética que visava preservar e respeitar a liberdade dos participantes e manter a postura ética durante a investigação. Estabelecer contato foi essencial para esclarecer aos participantes sobre a proposta colaborativa da pesquisa e para providenciar o consentimento para a realização da mesma. A ideia foi ter uma interação exploratória com os alunos e o professor regente da turma. Adotei e mantive uma postura ética, colaborativa e inclusiva com os participantes da pesquisa (alunos e professor regente) tendo em mente os princípios da Prática Exploratória. Desta forma, foi possível criar as condições necessárias para que tanto o professor quanto seus alunos se sentissem confortáveis para esclarecer suas perspectivas acerca da vida em sala de aula além de compartilhar ideias e gerar entendimentos comigo. Uma APPE, ou seja, “Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório”, pode ser conduzida também como uma estratégia para entender a perspectiva dos alunos em relação à vida em sala de aula. Vale à pena reafirmar que entendo tais atividades à luz do que Allwright (2003, apud MILLER, 2012) orienta como um trabalho conjunto para gerar entendimentos de questões relevantes para os envolvidos. O desenvolvimento mútuo estaria associado ao ato de “planejar para entender” a fim de gerar oportunidades de entendimentos mais profundos para os praticantes. Sendo assim, compreendo as APPEs em conformidade com o que Miller (2012) afirma a respeito das mesmas:

Tais atividades, que normalmente são desenvolvidas em conjunto, buscam intensificar a oportunidade de pensar com o outro, ou seja, oportunizam o aspecto inclusivo da investigação. Criam-se, assim, momentos discursivos nos quais os praticantes co-constroem 'trabalho para entender' enquanto estão desenvolvendo o trabalho pedagógico ou profissional cotidiano. (MILLER, p. 107, 2012).

Os alunos podem exercitar o conteúdo gramatical ensinado e contribuir na geração de mais dados. Qualquer ação foi feita em conformidade com o plano de aula do professor regente. Disponibilizo mais detalhes acerca desta aula que ministrei e também indicando o porquê de a mesma ter sido ministrada na próxima sessão.

Após esse ensino exploratório, uma discussão se fez relevante para refletir a respeito do processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre a contribuição de cada indivíduo sobre ele. Todos esses procedimentos não apenas contribuíram para gerar dados, mas também para chegar a um entendimento colaborativo quanto a minha inquietação. Espera-se igualmente que tais entendimentos sejam úteis aos educandos no sentido de refletirem sobre suas práticas de aprendizagem.

2.3 Contexto e participantes: descrição de entrada no campo

Um dos principais desafios deste trabalho para mim foi escolher uma Instituição de Ensino na qual os dados pudessem ser gerados. Levando em conta princípios da Prática Exploratória, minha intenção era evitar, conforme já mencionei, pesquisa parasítica chegando como um estranho subitamente em sala de aula. Eu queria evitar o rótulo de invasor cujo objetivo seria espiar professor e alunos bem como suas práticas em aula. De fato, meu objetivo era ser acolhido e integrado a fim de interagir com os membros da turma, compreender o contexto e gerar oportunidades de reflexão e entendimentos com todos os envolvidos baseado no que fosse observado e realizado durante as aulas. Portanto, minha decisão não poderia ser feita de forma aleatória.

A participação nesta pesquisa consistiu em uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na Prática Exploratória. Esta é uma boa escolha para a realização desta pesquisa, pois o objetivo da investigação é entender em que medida a Prática Exploratória mobiliza pessoas a refletir acerca da vida em sala de aula e o quanto este

processo reflexivo pode ou não contribuir para a qualidade de vida me sala de aula. Para tal, interagi com um grupo de estudantes de inglês que estudam em uma instituição de ensino particular no município do Rio de Janeiro no bairro de Realengo, onde também resido. Decidi trabalhar com uma turma de EJA pelo fato de todos serem maior de idade na mesma escola onde estudei e realizei meu estágio durante minha graduação. Aspectos relativos a proximidade e afetividade podem ter influenciado a minha escolha pela escola em questão.

Acho relevante confessar, a princípio, que encontrar uma instituição que permitisse a realização de uma pesquisa em que o pesquisador tivesse aval para observar e interagir em sala de aula foi um grande desafio em 2019. Percebi que havia uma preocupação com a privacidade institucional que impedia qualquer pessoa estranha de entrar em salas de aula. Tentei obter consentimento no curso de idiomas no qual estudei, na escola municipal onde cursei meu ensino fundamental e em outras instituições de ensino, mas tive minhas tentativas frustradas. Possivelmente, esse impedimento se tornou ainda mais contundente depois de algumas tragédias envolvendo escolas, por exemplo, a Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo, no subúrbio carioca em 2011, onde resido até então, e onde 12 crianças foram mortas por conta de disparos feitos por um criminoso. A ideia inicial era ser acolhido por uma instituição de ensino que tivesse alguma representação afetiva na minha trajetória e não simplesmente escolher de forma aleatória o local da geração dos dados. Logo, perseverei e a primeira ação tomada por mim foi entrar em contato com a escola onde estudei durante todo o Ensino Médio. Lá conversei com os diretores da instituição particular que, por sinal, eram os mesmos que haviam realizado minha matrícula e, no fim, entregue meu diploma. A diretora já sabia que eu estava me dedicando para construir uma trajetória acadêmica, pois eu já havia retornado à escola em 2012 para realizar o Estágio Supervisionado exigido durante a graduação a fim de concluir a licenciatura. Portanto, os diretores ficaram muito satisfeitos em saber que um dos ex-alunos da instituição havia passado no vestibular além de, mais recentemente, ter passado no processo seletivo para o Mestrado e retornado à escola com boas novas. Quando eu comuniquei que eu estava realizando uma pesquisa envolvendo aulas de língua inglesa, a diretora da escola se mostrou muito solícita dando-me carta branca para agendar uma reunião com a coordenadora pedagógica. Para mim, foi aí que se iniciou a construção de um relacionamento parceiro entre mim e a escola. Minha ideia era não só tentar apresentar algumas contribuições com a minha presença ativa para

os envolvidos com a pesquisa, mas também, ao meu ver, retribuir o trabalho a mim prestado outrora quando integrava o grupo de estudantes da instituição, justificando assim minha escolha pela mesma.

Poucos dias depois, agendei uma reunião com a coordenadora pedagógica quando tive a oportunidade de falar a respeito da pesquisa, mostrar alguns documentos relevantes e explicar mais detalhadamente alguns princípios da Prática Exploratória que condena aquele modo de pesquisa “parasítica”, na qual, segundo Allwright e Hanks (2009), o pesquisador invadiria a sala de aula a fim de coletar dados e concluir sua investigação às custas dos envolvidos sem apresentar contribuições relevantes para os mesmos. Portanto, expus minha intenção colaborativa em construir um relacionamento não só com os membros responsáveis pela instituição, mas também construir entendimento mútuo com aqueles diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula: professor e alunos do ensino médio. Então combinei uma reunião com o professor regente da turma, pois assim teria uma oportunidade de compartilhar ideias, relatar minha trajetória, ficar à disposição para contribuir e colaborar durante as assistências de aula e propor a nossa integração com o intuito de entender questões que surgissem durante as aulas que seriam ministradas pelo professor regente durante minha estadia na escola, sendo tais questões relacionadas a algum aspecto acerca do processo de ensino-aprendizagem segundo a perspectiva dos envolvidos. Portanto, vale lembrar que meu posicionamento diante da instituição e seus integrantes enquanto pesquisador seria norteado conforme os princípios da Prática Exploratória que prioriza a qualidade de vida e a construção de entendimento mútuo.

No dia em que me reuni com o professor, a coordenadora me recepcionou e tivemos o prazer de compartilhar ideias acomodados em sua sala. Ela disse que já havia enviado um lembrete ao professor, o qual já estava a caminho da escola. Pouco antes de o professor chegar, ela concluiu nossa conversa expressando sua opinião quanto a minha presença na instituição. Disse-me que atualmente as pessoas não estão dispendo seu tempo para dar atenção, carinho e se relacionarem diretamente com as pessoas para assim trocarem ideias e conviverem. Vi nesse encontro uma oportunidade que tivemos de estreitar ainda mais nosso relacionamento e comecei a me sentir acolhido pela escola.

Apresento na próxima seção as atividades implementadas na turma de EJA para realizar a minha pesquisa.

2.4 Descrição das atividades implementadas

Nesta seção, descrevo mais detalhadamente as atividades que de fato desenvolvi no campo de pesquisa e como todos os envolvidos reagiram em meio a nossa interação. Primeiramente, falo da atividade resultante da interação entre mim e o professor regente da turma. Em seguida, apresento a atividade resultante da interação entre mim e um dos alunos que concordaram em participar da pesquisa. E finalmente, detulho a APPE preparada por mim depois que o professor regente da turma se interessou em saber mais a respeito da Prática Exploratória e como seus princípios norteadores poderiam gerar reflexão na sala de aula com seus alunos.

2.4.1 Atividade 1: Interação de cunho exploratório e reflexivo com o professor regente da turma

Ao me reunir com o professor, pudemos trocar ideias depois de ter explicado todo o meu projeto de pesquisa. O professor comentou que começou sua trajetória estudando física na UFRJ ao invés de inglês, porém alguns obstáculos financeiros o fizeram dar aulas particulares de inglês. Então, ele decidiu deixar a faculdade de física afirmando “já estou trabalhando com inglês, então vamos seguir esse troço”. Ao compartilharmos ideias, ele expôs alguns de seus pontos de vista em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre alguns comentários, destaco aqui aqueles que mais me chamaram a atenção e me levaram a refletir: “gosto de dar aula, pois foi aí que me encontrei como profissional”, “dando aula experienciei que cada aluno tem a sua individualidade”, “o ensino e a aprendizagem são produtos”, “quando você prioriza o que precede a aula, a aula em si e a aprendizagem do aluno se tornam secundários”, “instituições que dão aulas coletivas tentam potencializar a metodologia para que alunos aprendam de formas diferentes” e “quando o foco é o coletivo, tentamos alcançar o maior número possível de alunos no que diz respeito à aprendizagem”. Ao discutirmos, o professor justificou sua posição dizendo que escolhas são feitas em conformidade com seu contexto situado. Muitos alunos não conhecem inglês, portanto o professor escolheu trabalhar com gramática e

vocabulário para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, isso até pode dar uma impressão de uma aula chata, mas se tratando de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) com pouco tempo disponível para se trabalhar o conteúdo (45 minutos) e com alunos cujas realidades são problemáticas e heterogêneas, ele considera que sua escolha seja mais prática e válida para seu contexto situado. Sobretudo, considerando sua tentativa de pelo menos promover a existência relevante da língua inglesa na vida dos alunos. Logo, para o professor, sua aula seria até uma introdução à língua inglesa.

Dentro agora de sala de aula, o professor achou interessante que eu me apresentasse diante da turma e falasse da minha pesquisa e da minha trajetória pela escola como aluno, estagiário e agora como pesquisador mestrando querendo retribuir o trabalho prestado pela instituição e me colocando à disposição para auxiliar as turmas de língua inglesa conforme suas necessidades específicas. Nesta aula o professor enfatizou a gramática dos verbos do *Present Simple*, corrigindo uma atividade enviada anteriormente para o grupo no aplicativo WhatsApp da turma. O professor teve que ficar em sala além do horário previsto, pois havia alunos novos ingressando na turma, mesmo o semestre já tendo iniciado há meses atrás.

Na segunda vez que assisti à aula do professor, percebi pouco antes de ir para a sala que o professor estava com dificuldade em preencher o diário de aula com a presença dos alunos de vários meses passados, portanto ofereci-me para ajudá-lo com tal tarefa, enquanto simultaneamente compartilhávamos ideias e discutíamos sobre nossas perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Foi aí que surgiu a ideia de solicitar ao professor que respondesse a algumas questões que surgiram em minha mente como resultado de nossas interações a fim de promover entendimento mútuo tendo em vista que o professor também leria as minhas respostas às mesmas questões que eu lhe enviaria pelo WhatsApp logo depois que ele enviasse as respostas dele e assim evitar influenciar as respostas dadas pelo mesmo. Já em sala de aula nesse dia, alguns alunos conversavam muito alto e algumas alunas ficaram incomodadas dizendo que havia pessoas ali só para obter o certificado do Ensino Médio e outros estavam ali para aprender de fato. Contudo, o professor não interveio ao ponto que uma aluna pediu para este repetir a explicação do conteúdo gramatical (*coordinating connectives*) argumentando que não havia prestado atenção e também aproveitou para expressar sua preocupação com a prova final questionando se poderia consultar a internet o que foi negado pelo professor.

No dia seguinte, o professor já havia enviado pelo WhatsApp as suas respostas quanto sua perspectiva a respeito do processo de ensino-aprendizagem. As questões que surgiram como fruto de nossa interação estão descritas abaixo:

- 1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?
- 2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método?
- 3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:
- 4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso:
- 5) É importante motivar o aluno? Por que?
- 6) Existem aulas monótonas? Explique:
- 7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:

O professor respondeu a cada uma das questões conforme imagens expostas no Anexo A que eu disponibilizo e reproduzo ao fim desta dissertação para facilitar a compreensão sobre a geração de dados.

Vale ressaltar que o professor já havia concordado em participar da pesquisa assinando um Termo de Consentimento Livre Esclarecido que disponibilizo na seção Apêndice deste trabalho. Nesse documento, informo todos os aspectos acerca do meu projeto de pesquisa bem como informações relevantes no que diz respeito a questões procedurais, éticas, pessoais e riscos.

Em seguida, apresentei as minhas respostas às mesmas questões conforme havia combinado com o professor, pois se tratando de entendimento mútuo acredito que seja definitivamente válido que a perspectiva de ambas as partes sobretudo do pesquisador cuja intenção não é influenciar a resposta dos envolvidos com a pesquisa, mas sim ter seus pontos de vistas também ouvidos e acolhidos caso sejam necessários para a qualidade de vida daquele contexto situado. Não acredito na imparcialidade do pesquisador ainda mais quando me propus a interagir, negociar ideias e compartilhar experiências à medida que vivenciava a realidade daquele contexto no qual me encontrava. Sendo assim, penso que eu, enquanto pesquisador também mereço ser ouvido, acolhido e questionado. Da mesma forma, tentei ouvir, questionar, problematizar e talvez promover desenvolvimento mútuo e uma

transformação em decorrência de entendimentos.

Disponibilizo também, no Anexo B, ao final desta dissertação as minhas respostas às questões e da mesma forma reproduzo as imagens para fins ilustrativos e de entendimentos.

Boa parte das minhas respostas foram feitas a partir de ideias já construídas na minha presente dissertação com o intuito de expor minhas ideias, reflexões e inquietações desenvolvidas durante o início deste trabalho. Considerei tal experiência como uma oportunidade para entendimento mútuo. Depois de lermos as respostas de cada um e entender um pouco acerca da perspectiva um do outro quanto ao processo de ensino-aprendizagem, iniciamos um debate pelo aplicativo para celulares WhatsApp que certamente se deu devido ao fato que, após a nossa leitura, minimamente houve algum efeito em nós ao ponto que não éramos mais os mesmos ao término de tal experiência em comparação com o início da troca de ideias. Disponibilizo no Anexo C no fim deste trabalho a discussão que tivemos via WhatsApp na qual, a meu ver, conseguimos negociar ideias, construir inteligibilidade e gerar entendimento mútuo.

Trocando ideias pelo aplicativo WhatsApp, tivemos a oportunidade de compreender a perspectiva um do outro e gerar entendimentos. Percebi também, durante as aulas observadas, que alguns alunos se matricularam e entraram em sala de aula com o semestre já em andamento tendo o professor já ministrado diversas aulas. Deste modo, estes alunos assumiram em acordo com a instituição um risco iminente de ter que enfrentar dificuldades quanto a conteúdos já abordados pelo professor regente da turma. Do meu ponto de vista, percebeu que tais alunos estavam dispostos a pagar qualquer preço para não perder tempo e ter que aguardar uma outra oportunidade para concluir o Ensino Médio. Os alunos aparentemente estavam cientes que sem sacrifício e dedicação, não haveria recompensa tão pouco mérito em recebê-la. Além disso, percebi também que alguns alunos se angustiavam e sentiam insegurança ao saber que teriam seu saber avaliado no fim do semestre por uma única prova. Durante as aulas, os alunos buscaram alternativas junto com o professor para sanar dúvidas que em 45 minutos de aula não seriam capazes de resolver. Portanto, percebi que de forma cooperativa, um grupo no WhatsApp foi criado pela turma com o intuito de promover interação e lidar com as dúvidas antes da realização das provas.

2.4.2 Atividade 2: Interação de cunho exploratório e reflexivo com um dos alunos

Aproveitei essa angústia e dificuldade por parte dos alunos para estreitar meu relacionamento também com a turma conforme já fizera com o professor regente. Minha intenção era contribuir oferecendo-me para ajudar de alguma forma, contribuindo com os envolvidos no que fosse útil e relevante. Sendo assim, com a permissão da direção e do professor regente, disponibilizei meu número do celular para aqueles que quisessem algum suporte com o conteúdo já ministrado pelo professor. Caso os alunos se sentissem à vontade para me adicionar e entrar em contato comigo, assim poderia ser feito. No mesmo dia, alguns alunos me incluíram no grupo da turma e me contataram em chamada privada a fim de solicitar minha ajuda. Aproveitei essa oportunidade para conhecer melhor os sonhos e perspectivas desses alunos e saber o porquê de estarem estudando a noite em uma instituição de EJA. Alguns alunos confessaram que já haviam sido reprovados anteriormente e que estavam perdendo oportunidades de emprego por não ter o certificado de conclusão do Ensino Médio. Logo, estudar no EJA seria uma alternativa viável e prática por meio da qual novas portas se abririam e oportunidades surgiriam. Foi aí que surgiu a ideia de solicitar também aos alunos que respondessem a algumas questões decorrentes de minha curiosidade e resultado de nossas interações pelo aplicativo WhatsApp a fim de promover entendimento mútuo tendo em vista que os alunos também leriam as minhas respostas às mesmas questões que eu lhes enviaria pelo aplicativo WhatsApp logo depois que eles enviassem as respostas deles e assim evitaria influenciar as respostas dadas pelos mesmos.

As questões que surgiram como fruto de nossa interação foram estas apresentadas abaixo:

- 1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?
- 2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método? Fale sobre suas expectativas, objetivos e sonhos. Há alguma razão para você continuar estudando?
- 3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

- 4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso.
- 5) É importante estar motivado nas aulas? Você está motivado atualmente? Fale sobre sua motivação.
- 6) Existem aulas monótonas? Explique.
- 7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique.

Disponibilizo no Anexo D no fim desta dissertação as respostas fornecidas por um dos alunos a cada uma das minhas perguntas durante nossa interação que foram fruto de minha curiosidade e inquietação conforme imagens expostas da conversa via WhatsApp que reproduzi e transcrevi.

Em seguida, apresentei as minhas respostas às mesmas questões conforme havia combinado com o aluno, pois se tratando de entendimento mútuo, acredito que valeria a pena disponibilizar o meu ponto de vista para que pudéssemos entender a perspectiva de ambas as partes sobretudo do pesquisador cuja intenção não é influenciar a resposta dos envolvidos com a pesquisa, mas sim ter seus pontos de vistas também ouvidos e acolhidos caso sejam necessários para a qualidade de vida daquele contexto situado. Não acredito na imparcialidade do pesquisador ainda mais quando me propus a interagir, negociar ideias e compartilhar experiências à medida que vivenciava a realidade daquele contexto no qual me encontrava. Sendo assim, penso que eu, na condição de pesquisador, também mereço ser ouvido, acolhido e questionado pelos alunos. Da mesma forma, ouvi, questionei, problematizei e busquei trabalhar com eles para promover desenvolvimento mútuo e uma transformação em decorrência de entendimentos novamente. Disponibilizo tais respostas no Anexo E no fim desta dissertação.

Tendo o aluno e eu analisado as respostas um do outro, conseguimos estreitar nosso relacionamento e entender um pouco a respeito de nossas perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Aproveitei a oportunidade para apresentar os princípios da Prática Exploratória e gerar um momento de reflexão. O aluno afirmou apenas que apreciou os conceitos e não discordava dos princípios da Prática Exploratória enquanto conversávamos pelo aplicativo WhatsApp.

2.4.3 Atividade 3: ensino exploratório e o desenvolvimento de uma APPE

Pouco antes de eu deixar a instituição, pois estavam aproximando-se as provas finais, eu fui convidado pelo professor regente a ministrar uma aula, pois ele ficou curioso em entender um pouco mais acerca da Prática Exploratória e seu caráter investigativo que integra a prática pedagógica com a ato de pesquisar tendo por prioridade a qualidade de vida e a geração de entendimento mútuo. O professor regente da turma apresentou tal proposta a fim de observar um colega de profissão em ação, em pé de igualdade, tentando compreender como uma aula norteada segundo os princípios da Prática Exploratória se daria. Ele havia lido o “termo de consentimento livre esclarecido” – disponível no Apêndice B no fim desta dissertação – onde havia alguns detalhes acerca da pesquisa tal como a possibilidade de “um ensino exploratório” com a realização de uma APPE a fim de abordar o meu *puzzle*, tentar compreender minhas inquietações e ajudar os envolvidos ministrando uma aula a partir do conteúdo apontado pelo professor regente e em concordância com suas sugestões, caso as fizesse. Diante disso, percebi uma oportunidade de contribuir, conforme solicitou o professor regente da turma, revisando o conteúdo ministrado até então a fim de tranquilizar os alunos antes que as provas fossem aplicadas. O professor, então, confiou a mim a responsabilidade de revisar conteúdos gramaticais (*Simple Present, Verb to be, Possessive Pronouns, Possessive case, Coordinating conjunctions*) e utilizar qualquer recurso para promover uma aula em que tanto seus alunos e eu tivéssemos a melhor das experiências. Com isso se criou uma forte expectativa.

Um dia antes da aula pela qual fiquei responsável, encaminhei um plano de aula ao professor para que este compreendesse as ideias que eu tinha em mente para tal aula. Disponibilizo, no Anexo F, no fim deste trabalho uma cópia de tal plano de aula fidedigno ao original.

Nos 10 minutos iniciais de aula, fiz uma revisão do conteúdo gramatical por meio de uma competição conforme combinado com o professor regente da turma. Em seguida, eu fiz uma atividade com a turma que consistia na leitura e interpretação de um texto que tratava do tema “tecnologia, geração z e o futuro da educação”. Eu escolhi tal texto, pois ele já fora uma atividade utilizada por mim na época de Estágio Supervisionado durante a minha graduação, além de haver considerado o tema do

texto relevante para talvez levar os alunos a refletirem acerca de educação, aula ideal, monotonia e sua relação com EJA. Disponibilizo tal atividade, no Anexo G, no final deste trabalho para fins de entendimentos.

Nos 10 minutos seguintes, tive a oportunidade de trabalhar os conteúdos gramaticais com os alunos por meio do texto e buscando dos próprios alunos exemplos reais estimulando cada um a tentar utilizar o que fora ensinado. Logo, após, separei mais 10 minutos para que pudéssemos criar um pôster com opiniões de todos os alunos no que diz respeito à educação e aula ideal. Finalmente, nos 5 minutos restantes, poderíamos juntos refletir e discutir acerca da experiência que tivemos juntos. Contudo, para minha surpresa, não houve tempo para a criação do pôster tão pouco para a discussão presencial em sala, visto que os alunos levaram bem mais tempo para abordar o texto e compreender o conteúdo gramatical explorado durante a aula conforme o professor regente havia solicitado, pois eles precisam revisar tudo para a realização da prova final. Contudo, refleti e prometi encaminhar, tanto para o professor quanto para os alunos, o gabarito tão logo eles entregassem na aula seguinte o exercício feito a respeito do texto e sobre os conteúdos gramaticais. A última pergunta da atividade era a que mais me interessava, pois por meio dela eu poderia entender um pouco mais a perspectiva dos alunos acerca de aula ideal e monotonia levando em conta a pergunta que fora feita “Existe aula ideal ou monótona? Explique. Há alguma aula que tenha marcado sua vida? Você pode falar sobre ela? Como foi?”. Com isso, eu teria uma APPE pela qual eu teria a oportunidade de refletir acerca do meu *puzzle* junto com os alunos, entender a perspectiva deles quanto à aula ideal e aulas monótonas, e depois que eu entregasse o gabarito os alunos, teriam a oportunidade de ler e entender a minha própria perspectiva enquanto professor-pesquisador, visto que eu acredito que mereço ser lido e ter minha própria perspectiva compreendida por aqueles envolvidos com a perspectiva, pois todos possuímos opiniões próprias e crenças que merecem ser discutidas. Afinal, ao trabalharmos segundo os princípios da Prática Exploratória, o desenvolvimento mútuo e a colegialidade pressupõem a interação e a participação de todos os envolvidos com a pesquisa incluindo o próprio pesquisador. Disponibilizo também o gabarito da atividade no Anexo H, ao final deste trabalho, com as minhas respostas. Esclareço que, na última questão da referida atividade, eu expressei minha própria perspectiva acerca de aula ideal e aulas monótonas. Vale lembrar que o gabarito somente foi entregue aos alunos tão logo eles entregaram a atividade feita para que não houvesse

o risco deste pesquisador interferir ou influenciar as respostas dadas pelos alunos. Esta foi a estratégia adotada para lidar com a falta de tempo para concluir as atividades proposta no dia da aula e também para houvesse uma oportunidade de reflexão acerca da vida em sala de aula.

Na próxima seção, dedico-me a analisar os dados gerados como fruto de todas as interações descritas anteriormente.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, dedico-me a analisar os dados gerados. Na primeira seção, analiso o discurso do professor regente da turma decorrente da nossa interação. Vale ressaltar que questões foram surgindo conforme o professor regente da turma e eu conversávamos a respeito da vida em sala de aula presencialmente ou por WhatsApp. Tivemos a chance de ouvir e sermos ouvidos no que diz respeito a nossas crenças. Semelhantemente, na segunda seção, analiso o discurso de um dos alunos que aceitou participar da pesquisa atentando-me para as suas crenças acerca da vida em sala de aula. Na terceira seção, analiso a APPE que fora realizada na aula que eu ministrei para a turma a pedido do professor regente. Tendo em mente o social e o verbal como dimensões intercambiáveis, visto que a produção de sentidos se dá na interseção entre estas, tentei entender as crenças dos participantes desta pesquisa analisando as respostas dadas por estes durante nossa interação. Analiso o discurso dos participantes levando em conta a ideia de linguagem como um sistema de escolhas que serve como recurso para gerar diferentes sentidos na interação (JANKS, 2016, p. 22-23). O nosso discurso está carregado de subjetividade, crenças e ideologias. Além disso, Signorini (2006) propõe um foco na língua em uso que exige uma compreensão aprofundada de sua dimensão histórica, social e política e de seus modos de participação na configuração do que se apresenta para o falante, e também para o analista, como realidade objetiva numa situação dada. Portanto, selecionei apenas alguns trechos de cada resposta em que encontrei marcadores da posição do sujeito ou indícios de que estes cultivam crenças sobre a vida em sala de aula bem como do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Crenças do professor regente acerca da vida em sala de aula

Durante a interação que tive com o professor regente da turma de EJA, obtive a autorização deste para interagir com a turma de inglês pela qual ele era responsável e também tivemos a oportunidade de compartilhar ideias bem como conhecer a perspectiva um do outro no que diz respeito à vida em sala de aula. Quando nos

encontrávamos na escola, tínhamos a chance de discutir nossas inquietações no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, mas também combinamos de conversar pelo WhatsApp a fim de otimizar nosso tempo. Momentos de desenvolvimento mútuo tornaram-se possíveis mediante a nossa interação exploratória. Posso afirmar que este primeiro contato com o professor representou uma oportunidade que tive de compreender um dos princípios da Prática Exploratória que vai de encontro à pesquisa de natureza “parasítica” em que o pesquisador invade a sala de aula a fim de investigar suas questões ou tentar resolver problemas para logo depois abandonar o campo de pesquisa sem oferecer muitas contribuições significativas para os envolvidos com a pesquisa (alunos e professor). Para evitar, então, uma postura de invasor que de repente surgiria dentro da turma, tive em mente a filosofia da Prática Exploratória conduzindo as minhas atitudes e ações como pesquisador. Por isso, decidi conversar com o professor regente da turma antes de interagir dentro de sala de aula para que o processo de integração acontecesse desde o início. Tanto professor quanto a direção da instituição concordaram com a realização da pesquisa assinando um Termo de Consentimento Livre Esclarecido que disponibilizo no Apêndice B e C no fim desta dissertação. De fato, minha postura fez toda a diferença, pois fui realmente acolhido pelo professor e por sua turma. Além disso, à medida que o professor e eu interagíamos, algumas perguntas foram surgindo como fruto de nossas conversas de modo que encaminhei tais perguntas para que o professor as respondesse de acordo com sua perspectiva e crenças. Assim, consegui gerar dados de registro escrito para minha pesquisa não havendo nenhuma gravação das conversas. Vale ressaltar que digitei e mantive o formato original em relação à ortografia e concordância para todos os trechos selecionados para análise a seguir. Quando o professor respondeu a primeira pergunta “Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?”, fui surpreendido pela sua resposta:

- Resumindo, esse **professor**, apresentou um exemplo de alguém que é **produtivo, feliz e confortável** com aquilo que provê o seu sustento, ainda que tenha sido de modo **pouco ‘convencional’** [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 1 – 21-05-2019 – Professor].

Essa pergunta levou o professor a refletir acerca da vida em sala de aula e o mesmo reconhece que há práticas convencionais e outras que quebram expectativas. A escolha do termo “pouco convencional” que o professor regente utilizou para se

referir à atitude de seu antigo professor, cuja aula marcou sua vida, pode ser um indício de que o professor regente possivelmente cultiva uma visão mais tradicional no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma crença quanto ao papel do professor em ensinar sem interromper a aula para expressar opinião sobre sua própria profissão, conforme fora feito. O professor regente deve ter sido afetado de alguma forma pela atitude de seu antigo professor a ponto de desenvolver uma perspectiva diferente no que diz respeito a ser um professor. A escolha das palavras “produtivo”, “feliz” e “confortável” para se referir ao professor como profissional, revela a possível transição de perspectiva por parte do professor regente. O uso de tais palavras pode ser um indício de que o professor regente da turma havia desconstruído uma crença de que professor seria um profissional pouco produtivo, infeliz e mal remunerado.

Na segunda questão respondida pelo professor regente da turma “Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto à alguma visão ou método?”, o professor revela, por meio de seu discurso, algumas crenças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem:

- “**Ensino**” e “**aprendizagem**” são sinônimos daquilo que é chamado de “**emissão**” e “**recepção**” de informação. São estágios daquilo que chamamos de comunicação e entre ambos há o meio pelo qual a **informação é transmitida** [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 2 – 21-05-2019 – Professor].

A escolha dos termos “emissão” e “recepção” para se referir respectivamente ao “ensino” e à “aprendizagem” revela que o professor regente cultiva a crença de que educar ou ensinar seria transmissão de conhecimento, sendo o professor o detentor do saber e o aluno recipiente de informação. Tal perspectiva aponta para o que Freire (1987) denomina de educação bancária. Além disso, o enunciado “informação é transmitida” ratifica ainda mais a ideia cultivada pelo professor regente acerca do processo de ensino-aprendizagem como transmissão de informação em que o aluno seria “tábula-rasa” ou alvo do ensino do professor. Tais aspectos revelam a crença de que o papel do educador é “encher” o educando com “conhecimento” (FREIRE, 1973, p. 125).

A resposta do professor regente à terceira questão “Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:”, pareceu-me seguir a mesma linha de pensamento tradicional no que diz respeito ao processo de ensino-

aprendizado:

- **Aulas coletivas** nunca são **ideais**, elas no máximo conseguem ser **mais ou menos eficientes**. Entenda-se aqui por 'eficiência' ter o máximo possível de alunos **absorvendo plenamente aquele conhecimento** [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 3 – 21-05-2019 – Professor].

A escolha dos termos “ideais” e “mais ou menos eficientes” para se referir à “aulas coletivas” mostra que o professor regente cultiva a crença de que se deve controlar o que acontece em sala de aula, focando na eficiência do ensino a ponto de preparar o aluno para o mundo através de métodos de ensino legitimados e reconhecidos por forças hegemônicas que detêm o poder na esfera da educação, conforme aponta Allwright (2009). Além disso, o enunciado “absorvendo plenamente aquele conhecimento” parece colocar em evidência a crença do professor regente de que o conhecimento é acumulado e que aula “ideal” estaria relacionado ao eficiente trabalho do professor em fazer com que seus alunos aprendam o que lhes são ensinados. A perspectiva do professor regente aponta para a ideia de que boa aprendizagem poderia ser resultado de um bom ensino (ALLWRIGHT, 2003), ou seja, uma visão tecnicista quanto ao processo de ensino-aprendizagem que homogeneiza os integrantes e busca padronizar a prática docente como se o processo de ensino-aprendizagem fosse um produto ao invés de um processo resultante da interação entre os indivíduos (MILLER, 2012; HANKS, 2017).

A resposta dada pelo professor regente à quarta questão “Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso”, chamou a atenção por conta da forma como aprendizagem de língua inglesa é vista pelo professor regente:

- Além disso, muita **informação** dos mais variados campos são **acessíveis** via **língua inglesa**, então você tem acesso aos mais variados conhecimentos ao ter o inglês como **ferramenta**. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 4 – 21-05-2019 – Professor]

A escolha do termo “acessíveis” para se referir à “informação” e o uso do termo “ferramenta” para se referir a “língua inglesa” revela a crença do professor regente de que a aprendizagem de língua inglesa torna o mundo mais acessível. De fato, a língua inglesa pode se tornar um diferencial na vida de algumas pessoas e contribuir para a conquista de grandes oportunidades. Com isso em mente, o professor de inglês pode querer valorizar a aprendizagem da língua que ele ensina, torná-la relevante para

aqueles alunos, que muitas vezes, acham a aprendizagem do inglês irrelevante. Por outro lado, para mim, este pode ser também um indício do quão influenciados e conformados, alguns de nós educadores, estamos quanto às exigências de instituições que valorizam a padronização, a eficiência e os resultados tratando o ensino-aprendizagem bem mais como um produto do que um processo, conforme aponta Hanks (2017). Diante de um mundo plurilíngue, partir do pressuposto de que a língua inglesa seja a ferramenta que tornará a vida de alunos mais acessível sem antes mesmo entender a realidade e a necessidade dos aprendizes parece-me ser uma postura que precisa ser repensada. Ainda mais se tratando de uma turma de EJA onde, segundo Corrêa (2016, p. 27), há alunos cansados e sobrecarregados os quais frequentemente precisam conciliar a vida profissional e a vida acadêmica. Tais alunos estão reconstruindo novos sentidos para estar presente no espaço escolar e podem não estar dispostos a aprender a língua inglesa caso a considerem irrelevante para suas vidas. Se alguém estiver determinado a aprender, eu acredito que ninguém poderá impedi-lo. Contudo, se determinado indivíduo não estiver disposto a aprender, creio que dificilmente alguém poderá fazê-lo mudar de ideia. Allwright e Hanks (2009), apontam que há, por parte do aluno, o poder do veto. A meu ver, cabe ao professor agir conforme um jardineiro, ou seja, continuar plantando sementes na esperança de que esta semente seja regada e no futuro germine e dê frutos.

Nas três questões restantes respondida pelo professor regente da turma “É importante motivar o aluno? Por que?”, “Existem aulas monótonas? Explique” e “O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:” pareceu-me seguir a mesma linha de reflexão, conforme respectivamente disponibilizado abaixo:

- Entre **aqueles que não se interessam, o trabalho se torna mais árduo**, mas tão necessário quanto. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 5 – 21-05-2019 – Professor]

- Assim, tanto o próprio **professor** pode não ter encontrado **a melhor forma de ensinar** uma certa matéria, quanto **o aluno não ter nenhum gosto** por ela, etc. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 6 – 21-05-2019 – Professor]

- Sim, pois se **o aluno não estiver motivado**, ele não vai aprender, **a aula será monótona** e, dependendo do caso, poderá atrapalhar outros alunos que podem ou não se interessarem, estarem motivados. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 7 – 21-05-2019 – Professor]

O uso dos enunciados “aqueles que não se interessam”, “o aluno não ter

nenhum gosto por ela” e “o aluno não estiver motivado” revela a crença do professor regente quanto às condições necessárias para obter êxito no cumprimento do seu trabalho. Tal perspectiva dialoga novamente com a ideia de que um bom ensino levaria a uma boa aprendizagem. O professor regente enfatiza novamente não só a eficiência do trabalho do professor “a melhor forma de ensinar” como também as consequências decorrentes da indisposição do aluno para aprender “o trabalho se torna mais árduo” e “a aula será monótona”. Contudo, Allwright e Hanks (2009) afirmam que o aprendiz tem o seu direito ao veto, ou seja, podem exercer seu direito de vetar aquilo que os fazem sentir ameaçados diante do grupo. Embora eu concorde que seja importante a realização de aulas significativas, outra consideração certamente é o nível de desafio que o educador apresenta à turma. Por exemplo, se os alunos forem solicitados a fazer tarefas simples, embora em tópicos relevantes para eles, os mesmos podem se desconectar e perder o interesse pela atividade proposta. Eu acredito na capacidade que professores e alunos têm para gerar entendimentos no que diz respeito à vida em sala de aula e co-construir conhecimentos em aulas que podem ser tanto significativas quanto desafiadoras para todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Após ter recebido as respostas do professor e procurado entender a perspectiva do mesmo acerca do processo de ensino-aprendizagem, achei justo e cabível que eu também fosse ouvido pelo professor regente. Tendo a filosofia da Prática Exploratória em mente e priorizando o desenvolvimento mútuo, considerei que eu merecia também ter a minha perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem compreendida pelo professor regente. Portanto, respondi as mesmas questões que o professor regente já havia respondido, aproveitando a oportunidade para compartilhar os princípios da Prática Exploratória e disponibilizar outras visões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Compartilhei a minha experiência com a Prática Exploratória que me levou a não ser excessivamente preocupado com a qualidade do meu trabalho e mais atento à qualidade de vida em sala de aula. Esta preocupação excessiva me levava, ingenuamente, a tentar manter tudo o que acontecia em sala de aula sob meu controle. Então, entendi a importância de trabalhar para entender, em vez de buscar instintivamente soluções para problemas que possam surgir em sala de aula. Tentei registrar para o professor regente que a Prática Exploratória pode ser uma alternativa não somente para entender os *puzzles* relacionados ao cotidiano de dentro e fora de sala de aula, mas também para contribuir

para a formação de agentes motivadores e pensadores críticos. Cada um vive a Prática Exploratória de forma específica, mas vale ressaltar a importância de fornecer os caminhos para a aprendizagem e priorizar a qualidade de vida promovendo a integração de todos os envolvidos no processo de co-construção de conhecimento. Aproveitei a oportunidade para também refletir acerca do que eu mesmo havia escrito e compartilhado com o professor. Tentei me distanciar e olhar criticamente para meu texto de forma a também mapear minhas crenças. Elas eram divergentes em relação ao professor regente da turma. Selecionei alguns trechos das minhas respostas dadas à cada questão que de alguma forma refletisse minhas crenças sobre a vida em sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem.

- Durante minha investigação, adotei os princípios da **Prática Exploratória** a fim de compreender meu “puzzle” em integração com meus alunos à medida que conduzia simultaneamente minhas aulas. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 1 – 24-05-2019 – Pesquisador]
- Vejo na **Prática Exploratória**, uma ótima oportunidade para lidar com minhas inquietações, pois acredito que problematizar, questionar-se quanto aos porquês sem a pressão de obter uma resposta resolutória, mas sim gerar entendimentos sejam primazia em meio a uma investigação. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 2 – 24-05-2019 – Pesquisador]
- Sendo assim, tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma **educação** em que “bom ensino” causa “boa aprendizagem” (ALLWRIGHT, 2003). [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 3 – 24-05-2019 – Pesquisador]
- Segundo **Celani (2016)**, o ensino de uma língua estrangeira é um direito inalienável de todo ser humano e para a autora a **língua inglesa** especificamente é vista como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 4 – 24-05-2019 – Pesquisador]
- Há possivelmente **crenças** provenientes tanto dos professores quanto dos aprendizes quanto à “**aula ideal**” relacionada a entretenimento de todos os envolvidos (seja aluno ou professor) onde “aprendizagem bem-sucedida” seria sinônimo de “aula bem dada”. Possivelmente, em todo o mundo, o que parece preocupar mais os professores é a **falta de motivação dos alunos** de modo que alguns destes professores partem do princípio que alguns de seus alunos sejam incapazes de levar a aprendizagem a sério (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 5 – 24-05-2019 – Pesquisador]
- Estou investigando, mas acredito que **aulas monótonas** envolvem as **crenças** e expectativas dos indivíduos quanto à configuração das aulas. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 6 – 24-05-2019 – Pesquisador]
- Acredito que eu esteja diante de **questões relativas que precisam ser entendidas de maneira situada**. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 7 – 24-05-2019 – Pesquisador]

Como se percebe nos trechos acima, tentei aproveitar a oportunidade para apresentar ao professor regente da turma EJA a filosofia da Prática Exploratória e a

visão socioconstrucionista de aprendizagem. A fim de também ter minha perspectiva acerca de ensino-aprendizagem compreendida pelo professor, eu decido falar diretamente da “Prática Exploratória” e cito autores como Allwright para sustentar minha visão. Além disso, ofereço ao professor uma oportunidade de acessar o trabalho de tais autores caso se interesse em compreender outras perspectivas com as quais comungo no que diz respeito à vida em sala de aula. Eu decidi abordar temas como “educação”, “língua inglesa”, “crenças”, “aula ideal”, “motivação” e “aulas monótonas” nas minhas respostas, pois provocam certa inquietação em mim e merecem ser problematizados em parceria com aqueles diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem (professor e alunos), na minha opinião. Todas essas escolhas podem refletir, de certa forma, a minha paixão pelo processo reflexivo que a Prática Exploratória pode ajudar a desenvolver à medida que interagimos e compartilhamos ideias com outros indivíduos dispostos a compartilhar suas experiências no que diz respeito à vida em sala de aula. Acredito que “me apaixonei” pelo processo reflexivo a tal ponto de também querer compartilhá-lo com o professor. Além disso, percebi também a minha crença acerca de aulas tradicionais. Tive uma oportunidade de problematizar e desconstruir a minha visão negativa no que diz respeito a tais aulas. Cabe ao professor junto com seus alunos construir as oportunidades de aprendizagem. As oportunidades de aprendizagem podem ser construídas através de um ensino mais tradicional ou segundo a filosofia da Prática Exploratória ou qualquer outro encaminhamento para o ensino. Conforme mencionei no último trecho, tratam-se de “questões relativas que precisam ser entendidas de maneira situada”.

Vale ressaltar que mantive sempre uma postura ética em relação ao professor, respeitando a sua perspectiva e suas experiências de vida. Jamais tive a prepotência de achar que apenas com a Prática Exploratória, se consegue produzir uma aula significativa para os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, tivemos a oportunidade de refletir acerca da vida em sala de aula em parceria ao mesmo tempo que refletíamos sobre a demanda dos alunos em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Entendendo a vida em sala de aula a partir das crenças de um dos alunos

Após obter a autorização do professor regente, apresentei-me aos alunos da turma EJA durante a aula de língua inglesa, e relatei minha trajetória acadêmica sem esquecer de mencionar que também havia estudado na mesma escola onde agora eles estudavam. Aproveitei a oportunidade para falar a respeito da minha inquietação enquanto cursava o Mestrado, envolvendo a vida em sala de aula e convidei-os a participar da minha pesquisa. Cada turma de EJA possuía aproximadamente 40 alunos. Os alunos interessados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no fim desta dissertação, no Apêndice A e me passaram o número do celular para conversarmos também pelo aplicativo WhatsApp.

Escolhi um dos alunos com o qual tive mais contato tanto na escola quanto pelo aplicativo WhatsApp, pois, dentre os 4 alunos que aceitaram participar da pesquisa (3 meninas e 1 menino), apenas ele conseguiu disponibilizar um tempo maior para realizar uma interação exploratória escrita comigo. Como pesquisador, procurei entender a decisão de alguns alunos quando os mesmos decidiram não participar da pesquisa e também quando alguns dos participantes da pesquisa não disponibilizaram um tempo para interagir comigo. Tais atitudes são, de fato, compreensíveis em especial por se tratar de alunos de uma turma de EJA. Segundo Corrêa (2016, p. 27), há alunos exaustos e sobrecarregados os quais, via de regra, necessitam conciliar a vida profissional e a vida acadêmica. Assim como na experiência com o professor regente da turma, o aluno e eu tivemos a oportunidade de responder as mesmas perguntas que o professor já havia respondido. A ideia era também identificar, no discurso do aluno, algum indício de quais crenças haviam sido cultivadas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, também selecionei alguns trechos de cada resposta fornecida pelo aluno após a nossa interação.

A resposta do aluno à primeira pergunta “Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?”, diz respeito à integração de todos no processo de ensino-aprendizagem:

- Uma aula durante o Ensino Médio que **o professor me usou de exemplo para a turma**. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 1 – 06-06-2019 – Aluno]

Diante de um “público heterogêneo” encontrado nas diversas salas de aula, é possível afirmar que há alunos com personalidades distintas de modo que alguns podem gostar de participar da aula, porém há outros que não apreciam interagir e isso não necessariamente irá impedir ou atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem. O aluno em questão se limitou a descrever brevemente sua experiência sem apresentar muitos detalhes sobre como havia reagido quando foi usado como exemplo. O uso do enunciado “o professor me usou de exemplo para a turma” demonstra a capacidade do aluno de compartilhar uma experiência acerca da vida em sala de aula para que possa ser problematizada, podendo esta experiência ter sido positiva ou negativa para o aluno. Tal perspectiva vai de encontro à crença de que o aluno é tábula-rasa. O aluno também pode ser agente no processo de ensino-aprendizagem e compartilhar suas experiências junto com seu professor.

Na segunda questão respondida pelo aluno da turma EJA “Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método? Fale sobre suas expectativas, objetivos e sonhos. Há alguma razão para você continuar estudando?” o aluno parece reconhecer o ensino-aprendizagem como um processo contínuo:

- Os estudos são uma coisa muito fundamental para todos nós, **continuar estudando só nos ajuda mais e mais**. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 2 – 06-06-2019 – Aluno]

O uso do enunciado “continuar estudando só nos ajuda mais e mais” revela a crença do aluno no que diz respeito a importância dos estudos para a vida de qualquer pessoa, ou seja, uma educação que pode ser vista como um processo contínuo.

A resposta dada pelo aluno à terceira questão “Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:”, chamou-me a atenção pelo fato de também revelar algumas crenças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem:

- **As aulas** em que o professor só explica no final e de forma **rápida** é o **método menos efetivo** no aprendizado por ser de forma **ligeira** e sem tempo para mais explicações, **uma aula boa** seria a que o professor explica após 5 minutos depois de escrever. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 3 – 06-06-2019 – Aluno]

O uso das palavras “rápida” e “ligeira” para se referir à forma como “as aulas”

podem ser conduzidas por alguns professores pareceu-me ser uma crítica a métodos tradicionais de ensino que levam o professor a se preocupar mais com a transmissão do conteúdo ou do cumprimento do plano de aula do que com a aprendizagem do aluno. Tal crítica pode estar indicando que, de fato, educadores em geral vivem sob uma esmagadora pressão para atender e se conformar com demandas de instituições de ensino nacionais que defendem uma padronização e levam o professor a ministrar aulas apressadas para conseguir dar conta de todo o conteúdo que precisa ser ensinado. Com isso, o aluno desenvolve uma crença de que em uma “aula boa” o professor explica mais tempo do que escreve no quadro. Para mim, esta seria a noção de uma aula expositiva tradicional com a qual muitos alunos estão acostumados. Contudo, a definição de aula como boa é relativa e subjetiva.

Na quarta questão respondida pelo aluno da turma EJA “Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso” o aluno parece reconhecer o ensino-aprendizagem de língua inglesa como uma oportunidade de se adaptar ou ser integrado:

- Como **o mundo está se adaptando à língua inglesa**, nada mais coerente de **nos adaptarmos também**. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 4 – 06-06-2019 – Aluno]

O uso do enunciado “o mundo está se adaptando à língua inglesa” revela a crença de que a língua inglesa é necessária para aqueles que almejam melhores oportunidades profissionais e acadêmicas. Sendo assim, se o mundo está se fazendo valer da língua inglesa para se comunicar em um mundo globalizado, caberia a nós acompanharmos tais mudanças, segundo o aluno. Contudo, conforme a minha experiência como educador, nem todas as pessoas veem a aprendizagem da língua inglesa como uma necessidade, visto que cada indivíduo carrega suas próprias experiências de vida e têm necessidades diversas em contextos situados. O trecho “nos adaptarmos também” pode ser visto igualmente como uma necessidade de fazer parte ou ser integrado ao mundo, seguindo as mesmas práticas de outros indivíduos, porém a noção de coletividade e integração não podem ser confundidas com homogeneidade. A meu ver, podemos co-construir conhecimento e compartilhar ideias de uma forma em que todos saiam ganhando e com respeito às diferenças diante de um mundo plurilíngue.

Nas três questões restantes respondida pelo aluno da turma “É importante

motivar o aluno? Por que?”, “Existem aulas monótonas? Explique” e “O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:” pareceu-me seguir a mesma linha de pensamento, conforme respectivamente disponibilizado abaixo:

- A **motivação** em aula ajuda muito o aluno em seu **aprendizado**. Hoje em dia estou motivado a aprender por estar atrás de minha independência. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 5 – 06-06-2019 – Aluno]

- Apenas algumas **aulas** por conta da **matéria**, na qual o professor tem que passar é pequena, então exige mais explicação e exercícios da mesma matéria do que nas outras aulas. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 6 – 06-06-2019 – Aluno]

- Sim, pois mesmo se **o aluno não quiser**, ele **escutando o professor falando** ou se ele **escrever o que está no quadro**, ele vai **assimilar aquilo que foi ensinado**. [interação escrita exploratória – trecho transcrito da resposta da questão 7 – 06-06-2019 – Aluno]

Quando o aluno relaciona “motivação” e “aprendizado”, ele parece reconhecer que a falta de motivação e a complexidade de algumas matérias podem ser fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem, contudo não se exime da responsabilidade de trabalhar em sala de aula “escutando o professor falando” ou “escrevendo o que está no quadro” para que o processo de ensino-aprendizado seja bem sucedido. Contudo, da mesma forma que na resposta do seu professor regente, percebe-se no aluno o cultivo de uma crença tradicional acerca do processo de ensino-aprendizagem. A uso do enunciado “assimilar aquilo que foi ensinado” revela uma perspectiva de educar como se fosse um ato de transmitir conhecimento no que diz respeito ao professor e também à ideia de conhecimento que pode ser acumulado pelo aprendiz. Seguindo uma perspectiva de Freire (1973), a meu ver, ninguém educa o outro. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem envolve o compartilhamento de experiências e a co-construção de conhecimento em meio a interação dos indivíduos.

Da mesma forma que fiz com o professor regente da turma, também disponibilizei as minhas respostas às mesmas sete questões para manter uma postura em consonância com a filosofia da Prática Exploratória que nos leva a ouvir e sermos ouvidos, ou seja, uma oportunidade de negociar ideias, refletir e gerar entendimentos.

Aproveitei a oportunidade para levar minha paixão pelo processo reflexivo também ao aluno relatando minha experiência com a Prática Exploratória durante minha vida acadêmica além de relatar minhas antigas crenças tradicionais acerca do

processo de ensino-aprendizagem e falar do quanto o processo reflexivo que a Prática Exploratória nos encoraja a desenvolver foi gerando novos entendimentos dentro de mim e abrindo os meus olhos para a complexidade da vida em sala de aula.

3.3 Gerando entendimentos com uma APPE

Depois que trocamos ideias por meio de nossa interação exploratória, o professor refletiu e quis entender como uma aula que seguisse os princípios da Prática Exploratória poderia ser realizada. O professor almejava compreender como um professor poderia integrar a prática docente à prática de fazer pesquisa a respeito da vida em sala de aula com seus próprios alunos.

Portanto, preparei um plano de aula, disponível no Anexo F, no fim deste trabalho, seguindo as orientações do professor regente que consistia em revisar o conteúdo gramatical ministrado (*Modal verbs*) até então a fim de preparar os alunos para a prova final prevista para a semana seguinte. Encaminhei o plano de aula para me certificar se o professor regente aprovaria. O professor não só aprovou, mas concedeu total abertura para a realização da minha aula. A minha APPE envolvia a interpretação de um texto que poderia levar os alunos a refletir a respeito da vida em sala de aula abordando temas como o trabalho do professor em sala de aula, alunos da geração Z⁸, o uso de novas tecnologias em sala de aula e o futuro da educação. Trabalhei também o conteúdo gramatical conforme o professor regente havia solicitado, porém o fiz de uma forma que ele jamais havia visto antes. Por meio da APPE, eu pude interagir com a turma, levar o processo reflexivo no que diz respeito à vida em sala de aula e abordar o conteúdo gramatical de forma funcional. A última questão da APPE “Existe aula ‘ideal’ ou ‘monótona’? Explique. Há alguma aula que tenha marcado sua vida? Você pode falar sobre ela? Como foi?” foi feita por mim com o intuito de mostrar para o professor como ele poderia investigar e entender sua prática docente pela perspectiva dos alunos sem interromper suas aulas, mas sim

⁸ Segundo McCrindle (2011), Geração Z é aquela constituída dos nativos digitais, nascidos a partir de 1993. Indivíduos com latente familiaridade à tecnologia. É caracterizada pela facilidade de realização de várias tarefas ao mesmo tempo, o imediatismo e a dificuldade de lidar com autoridade e hierarquia. Nascidos após a difusão da internet, chegam ao mercado procurando por um mundo semelhante ao deles, totalmente conectado, aberto a interações, veloz e global.

unindo sua investigação com sua prática docente. Os alunos teriam a chance de responder uma questão que estava relacionada com a aula, refletir sobre a vida em sala de aula e ainda se preparar para a prova conforme seu professor queria.

Desta forma, eu mantive uma postura ética com o professor e seus alunos respeitando as demandas de todos os indivíduos. Em nenhum momento quis desmerecer “aulas tradicionais” ou “aulas expositivas” tentando rotulá-las como “não ideais”. Muito menos desejei mudar a forma como o professor ministrava as aulas. Na verdade, a minha intenção durante todo esse trabalho era estar aberto a ouvir, entender as demandas do grupo, levar a minha paixão pelo processo reflexivo e priorizar a qualidade de vida em sala de aula. Agindo assim, eu tentei entender o quanto a Prática Exploratória pode mobilizar pessoas a refletir acerca da vida em sala de aula. Tendo em vista que alunos de EJA concluem o Ensino Médio em menos tempo, despedi-me do grupo sabendo que manteríamos contato por telefone e que nos reencontraríamos caso eles desejassem para falar a respeito dos entendimentos gerados.

Prometi entregar uma versão da minha dissertação para a escola, o professor e os alunos que participaram da pesquisa para que eles tivessem ciência de todo o trabalho realizado. Esse retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados revela também a postura ética que a filosofia da Prática Exploratória nos encoraja a assumir. Decidi agir desta forma, pois o professor já não faz mais parte do corpo docente da instituição onde os dados foram gerados e os alunos já não estudam nesta mesma instituição já tendo conseguido trabalho ou passado no processo seletivo para estudar em uma universidade. Com isso, não conseguimos nos reunir para realizar a última seção reflexiva acerca da nossa experiência juntos. Porém, ainda sim, estou ciente que tentei não somente contribuir mas também retribuir todo acolhimento e toda generosidade que demonstraram comigo. Estou certo de que pelo menos uma semente foi plantada no coração de cada participante da pesquisa e cabe a cada um deles refletir e decidir se esta semente germinará e talvez oferecendo um mundo repleto de possibilidades.

3.4 Discussão geral e entendimentos gerados

Ao longo deste trabalho, percebi que as perspectivas quanto à vida em sala de aula e expectativas quanto à “aula ideal” são crenças e se distinguem de acordo com as realidades e necessidades de cada indivíduo. Além disso, vale à pena ressaltar que os professores podem refletir sobre suas práticas bem como desenvolver uma escuta e um olhar mais sintonizado com seus alunos em vez de assumir a responsabilidade sempre que suas aulas parecerem não haver correspondido às expectativas dos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem ou se depararem com situações de ensino em que não tenham o retorno de aprendizagem que esperam por parte dos mesmos.

Talvez até mesmo a imprevisibilidade de certas aulas de inglês possa ser interessante para alguns integrantes de sala de aula, especialmente quando se leva em conta o fato de que as aulas não são como fórmulas. Há professores que podem apreciar sua autonomia e seu poder de improvisar, mas outros professores podem, por outro lado, preferir ter suas aulas totalmente preparadas para evitar incidentes que não podem controlar e / ou situações que não esperam.

Alguns alunos podem apreciar aulas nas quais exercitem sua criatividade em um processo de co-construção de conhecimento, mas há alunos que podem não gostar de participar. Assim como Allwright e Hanks (2009) afirmam que o aprendiz tem o seu direito ao veto, acredito que os participantes desse grupo de EJA também exerçam seu direito de vetar aquilo que os levam a se sentirem ameaçados diante do grupo. Ainda que os princípios da Prática Exploratória considerem envolver todos no processo e valorizar a participação de todos como praticantes, por exemplo, não se pode negar as pressões das relações assimétricas, embora sejam mais negociadas entre os participantes e oscilantes em tal contexto.

Costumava preocupar-me excessivamente com a qualidade do meu trabalho, porém consegui lidar com as minhas angústias quando entendi que um trabalho bem-sucedido com os alunos envolve integração e foco na qualidade de vida em sala de aula. O meu foco quanto à eficiência me levava a buscar métodos que me ajudassem a controlar o que acontecia em sala de aula como se o processo de ensino-aprendizagem fosse um mero cumprimento de protocolo ou script. Minhas inquietações me levaram a querer entender a vida em sala de aula dentro das minhas

turmas ou em outros contextos com professores e alunos distintos. À medida que fui desconstruindo algumas ideias, comecei também a problematizar a minha obsessão quanto à eficácia do trabalho docente em sala de aula. Tive a oportunidade de desconstruir minhas próprias crenças à medida que fui tendo contato com os princípios da Prática Exploratória e tendo a oportunidade de vivenciá-la ganhando ainda mais vida no coração de indivíduos envolvidos com a minha pesquisa e se tornando um pouco mais reflexivos e críticos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à qualidade de vida em sala de aula. A Prática Exploratória pode mobilizar pessoas a se interessarem pelo processo reflexivo, pela geração de entendimentos e conhecimento mútuo. Percebi que o processo reflexivo é parte da vida e entendi que a perspectiva que temos em relação à vida em sala de aula pode ser relativa e subjetiva. Eu compreendi que eu também costumava ter algumas crenças tradicionais sobre "ser pesquisador". O diálogo e a convivência com alunos e professores durante o entendimento do meu "*puzzle*", ajudou-me a refletir sobre minhas crenças, pois não estava acostumado a problematizar algumas das minhas percepções tradicionais em relação à "eficiência do trabalho docente", "o melhor método", "o controle do processo de aprendizagem", "conhecimento compartilhado" e assim por diante. Aprendi a importância de priorizar a qualidade de vida através da experiência com os alunos em sala de aula, em vez de me deter, exclusivamente, na qualidade do meu trabalho. Em outras palavras, tento levar em conta não somente aspectos cognitivos no processo de ensino-aprendizagem, mas também aspectos afetivos que ajudem na co-construção do saber crítico.

O relacionamento com meus alunos, juntamente com a experiência adquirida como jovem pesquisador, fez-me questionar algumas crenças que eu costumava ter. Em uma era pós-método, ainda é possível encontrar pessoas que se debruçam sobre eficiência, resultados concretos e soluções absolutas para problemas (KUMARAVADIVELU, 1994 apud MILLER, 2012, p.11). Contudo, é possível trabalhar pelos entendimentos (ALLWRIGHT, 2003) antes de qualquer busca por resultados ou soluções para problemas que possam acontecer em sala de aula. Ciente da minha condição de pesquisador exploratório e um professor que estará em constante processo de aprendizagem, a Prática Exploratória contribuiu para me fazer viver uma crise de identidade profissional "positiva" (MILLER, 2001) através da qual eu consegui entender que o indivíduo que ousa ensinar nunca deixa de aprender.

Eu concordo com Freire (1973), quando este afirma que a educação autêntica

não ocorre quando um indivíduo transmite informações para outro, mas acontece quando um indivíduo compartilha a experiência com outro, ou seja, uma co-construção de conhecimentos através da interação. Logo, educação não é unidirecional, mas sim um fluxo constante, para frente e para trás, em um relacionamento dialógico entre as pessoas. Em outras palavras, a aprendizagem é parte do processo de socialização, de modo que os alunos combinam suas informações básicas e experiências com os conhecimentos trocados em um processo de interação e compartilhamento de ideias, a fim de alcançar uma nova perspectiva. O papel de um professor não é apenas a difusão de informações, mas talvez mediar e criar situações de aprendizagem em que todos (alunos, professores e pesquisadores) sejam agentes ou produtores no processo de co-construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas dos integrantes de uma turma e seu professor podem variar dependendo de como a interação acontece, pois cada indivíduo pode apresentar dificuldades ou necessidades diferentes no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo deste trabalho, compreendi que a vida em sala de aula é complexa e com muitas idiossincrasias, pois envolve vários indivíduos com suas crenças ou perspectivas peculiares bem como experiências de vida distintas.

Penso que lidar com o processo de ensino-aprendizagem seja transitar em um terreno repleto de possibilidades e caminhar na esfera do imprevisível. À medida que os indivíduos interagem, negociam ideias e compartilham experiências de vida, condições necessárias para uma aprendizagem significativa podem ser geradas.

Ao tentar entender o meu *puzzle* “Por que refletir acerca da vida em sala de aula?”, descobri que a Prática Exploratória de fato pode mobilizar as pessoas a refletirem acerca de uma aprendizagem mais significativa, pois a sua proposta reflexiva possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos que podem se unir em prol da qualidade de vida em sala de aula. A paixão pelo processo reflexivo se torna possível à medida que haja interação e integração dos indivíduos para a co-construção de conhecimentos. Em vez de tentarmos controlar o que ocorre em sala de aula focando na eficiência do trabalho realizado pelo professor ou na busca por solução de problemas nas aulas, poderíamos, na verdade, trabalhar mais pelos entendimentos, reconhecendo a agentividade tanto do professor quanto dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Acompanho Gieve e Miller (2006), pois acredito que, ao priorizarmos a qualidade de vida vivenciada em sala de aula ou em sessões de reflexão, a Prática Exploratória cria um espaço discursivo para que os participantes de uma situação possam pelo menos intensificar ou enriquecer seus entendimentos a respeito da experiência vivida. Refiro-me à qualidade dos entendimentos e aos seus efeitos transformadores, não à melhora das condições ou dos resultados observáveis obtidos.

A meu ver, a sala de aula pode não ser o lugar das respostas absolutas, das soluções de problemas ou da transmissão do conhecimento. A vida em sala de aula não se resume na relação assimétrica e desproporcional entre um professor detentor do saber e seu *alumnus* (um ser sem luz) que necessita ser preenchido de

conhecimento e preparado para o mundo, conforme critica Freire ([1979] 2002). Acredito que a sala de aula seja o lugar dos questionamentos, das problematizações, das dúvidas e das incertezas. Para mim, o conhecimento não tem que ser acumulado para si, mas sim co-construído com outros indivíduos. Desta forma, o desenvolvimento mútuo pode ser potencializado à medida que a crença quanto à eficiência do trabalho que talvez produza resultados não seja o foco, mas na verdade que a prioridade seja a qualidade de vida em sala de aula e a paixão pelo processo reflexivo.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSON, B. IRUJO, S. *Research and practice in language teacher education: Voices from the field*, Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, p. 115-133, 2001.

ALLWRIGHT, D. Learning and teaching as well as you know. Why is it so difficult? In: WAGNER, J. (Ed.) *Paedagogik og læring i fremmed- og andetsprog*. Odense Working Papers in Language and Communication, n. 22, January, p. 1-41, 2001.

ALLWRIGHT, D. Planning for Understanding: A New Approach to the Problem of Method. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico, Vivenciando a Escola*, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003.

ALLWRIGHT, D. *From Teaching Points to 'Learning Opportunities' and Beyond*. In: TESOL QUARTERLY, v. 39, n. 1, p. 9-31, March, 2005.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in applied linguistics. In: GIEVE, S; MILLER, I. K. de (Eds.) *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 11-17, 2006.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso: estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

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. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Linguagem e Ensino. Pelotas, v. 9, n. 2, dez. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental*, 2002.

BRANDÃO, E. J. R. *Agora é super diferente: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos sobre a qualidade de vida de uma turma de primeiro ano do ensino médio*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 146 f., 2016

CELANI, M. A. A. *Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais*. DELTA. v. 32, n. 2, p. 543-555. 2016.

CERDERA, C. P. *A noção de entendimento na Prática Exploratória: uma reflexão wittgensteiniana*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLOMBO GOMES, G. S. *Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória*. Tese de doutorado, Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 260 f., 2014.

CORREA, D. A. C. *Ensino / aprendizagem de Inglês numa escola exclusiva de EJA: Produzindo conhecimentos e construindo nosso currículo*, Monografia. Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, UERJ, 2016.

EWALD, C. X. *“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador*. Tese de doutorado, Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 326 f., 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1973.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1979], 2002.

HANKS, J. Exploratory Practice in language teaching – Puzzling about principles and practices. In: CANDLIN. C. N.; CRICHTON. J. *Research and practice in applied linguistics* (ed.). London: Palgrave Macmillan. 2017.

HERON, J; REASON, P. *A participatory inquiry paradigm*, Qualitative Inquiry, v. 3, 1997.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M; CABONIERE, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 21-24, 2016.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 169-192, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C; CELANI, M. A. A. Reflective Sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG. v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MILLER, I. K. *Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice: A reflexive and socio-interactional approach*. Unpublished Ph.D. thesis. Lancaster University, United Kingdom, 2001.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: Gimenez, T.; Góes, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MILLER, I. K. A prática exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: Silva, Kleber; Daniel, Fátima G.; Kaneko-Marques, Sandra M.; Salomão, Ana Cristina B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MCCRINDLE, M. *The ABC of the XYZ: understanding global generations*. Sydney: UNSW Press, 2011.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 85-87, 2006.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Rio de Janeiro: IPEL/ Departamento de Letras-PUC-Rio, p. 58-72, 2003.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “*Eu acho impossível colocar em prática, mas eu queria.*”- uma reflexão sobre a implementação de uma abordagem de gêneros para o ensino de inglês. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Departamento de Letras, mimeo, 2004.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “*Com quantos fios se tece uma reflexão?*” *Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. Professores de inglês envolvidos na sócio-construção discursiva de seus entendimentos: O espaço da Prática Exploratória. *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras – Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: UFG, CD-ROM, p. 256-268, 2006.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Prática de ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar”. In: FONTOURA, H. A. (Org.). *Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, p. 191-213, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: “o que vai ficar para os alunos?”*. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, n. 13, p. 59-76, 2012.

PINTO DA SILVA, C. M. F. *Intentions and interpretations in the language classroom: a case study of ELT in a Portuguese polytechnic*. Unpublished PhD thesis, Lancaster

University, 2001.

PONTECORVO, C. *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular, 2006.

PRABHU, N.S. *There is No Best Method – Why?* TESOL Quarterly, 1990.

REASON, P. (Ed.). *Participation in human inquiry*. London: Sage Publications, 1994.

RODRIGUES, R. L. A. A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico. Rio de Janeiro, 205p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

SCHMITT, N; CELCE-MURCIA, M. An overview of applied linguistics. In: SCHMITT, N. (ed.) *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold, 2002.

SENA, C. G. *Ensinando e aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Departamento de Letras, PUC, Rio de Janeiro, 2006.

SETTE, M. L. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 169-190, 2006.

SIMPSON, P; MAYR, A. *Language and Power: A Resource Book for Students*. Abingdon: Routledge, 2010.

TAVARES, M. R. *A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo*. São Paulo: the ESPECIALIST, v. 35, n. 1, p. 28-41, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 1998.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado aos estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) *Todas as minhas aulas são monótonas?: refletindo sobre motivação e qualidade de vida em aulas de língua inglesa*, conduzida por *Leandro Novaes da Silva*. Este estudo tem por objetivo:

[a] investigar como os alunos em uma instituição de ensino entendem o ensino de língua inglesa a partir das crenças que trazem sobre configuração da aula, conteúdo e, sobretudo, a ação docente de forma a refletir sobre o que seja monotonia no processo de ensino-aprendizagem e como a mesma afeta os envolvidos;

[b] construir inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas, encorajando o posicionamento crítico dos aprendizes envolvidos no processo reflexivo de forma a se tornarem mais críticos e conscientes quando se trata da forma como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem;

[c] refletir sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si;

[d] a partir de entendimentos locais, contribuir para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

Você foi selecionado(a) por fazer parte do grupo com o qual será realizado uma pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cada participante está sujeito ao risco de se sentir constrangido por ter que lidar com uma pessoa estranha em sala de aula (pesquisador) ou preocupado se a participação gera algum prejuízo. Porém, com uma postura transparente e confortadora, o pesquisador deixará claro por meio de uma reunião inicial com os participantes, do termo de assentimento e do termo de consentimento livre esclarecido que a pesquisa não gerará ônus para nenhum participante e este pode desistir de participar quando quiser e a qualquer momento sem justificativa prévia e a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes, pois o pesquisador é bolsista de agência de fomento FAPERJ que incentiva a realização de pesquisas relevantes no meio acadêmico. Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Instituição de Ensino. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Salvo se estes autorizarem. Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

A participação nesta pesquisa consistirá em uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na Prática Exploratória. Esta é uma boa escolha para a realização deste projeto de pesquisa, pois o objetivo do mesmo é investigar a monotonia nas aulas de inglês, a fim de compreender seus efeitos e analisar as razões de sua ocorrência, discutindo com um grupo de estudantes de inglês que estudam em uma escola no município do Rio de Janeiro.

A geração de dados seguirá as etapas abaixo:

- Fazer contato
- Obter o consentimento
- Ensino exploratório: Atividade para produção de narrativas (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Ensino exploratório: Atividade para produção de um pôster (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados
- Considerações finais e contribuições

Estabelecer contato é essencial para esclarecer aos participantes sobre a proposta colaborativa da pesquisa e para providenciar o consentimento para a realização da mesma. A primeira atividade a ser desenvolvida sob a supervisão do professor regente e da orientadora de pesquisa consistirá na produção de narrativas escritas durante as aulas de língua inglesa que tratem do assunto – i.e. aulas monótonas – a fim de entender uma possível perspectiva dos alunos quanto a aula “ideal”. Será necessário saber o que os motiva e isso pode funcionar como uma estratégia para fazer os alunos refletirem sobre experiências passadas notáveis quando se trata de monotonia nas aulas de inglês. As narrativas que serão produzidas pelos alunos na língua alvo servirá de base para a geração dos dados.

Haverá um momento em que será ensinado algum conteúdo gramatical como verbos modais “can”, “could”, “must”, “have to”, “should” e assim por diante, durante algumas das aulas. Uma APPE, ou seja, “Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório”, pode ser conduzida como uma ferramenta para entender a perspectiva dos meus alunos em relação às aulas monótonas. Os alunos poderão exercitar o conteúdo gramatical ensinado e contribuir na geração de mais dados por meio de outra atividade proposta tal como um pôster. Qualquer ação será feita em conformidade com o plano de aula do professor regente.

Após esse ensino exploratório, uma discussão se fará relevante para refletir a respeito do processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre a contribuição de cada indivíduo sobre ele. Todos esses procedimentos não apenas contribuirão para gerar dados, mas também para chegar a um entendimento colaborativo quanto a minha inquietação. Espera-se igualmente que tais entendimentos sejam úteis aos educandos no sentido de refletirem sobre suas práticas de aprendizagem visando aprimorá-las.

Ao longo da pesquisa, haverá uma análise crítica sobre os seguintes termos e conceitos: monotonia, motivação, aula “ideal”, qualidade de vida em aulas de língua inglesa, entendimentos, reflexão e etc. Em suma, tal análise, juntamente com a experiência nas aulas de inglês, contribuirá para entender a monotonia para este grupo de estudantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Leandro Novaes da Silva, mestrando da UERJ/FFP e pesquisador bolsista da FAPERJ, rua Leocádia – 658 A, Realengo, Rio de Janeiro, RJ, email – leandroleo658@gmail.com e telefones: 55 21 3336-9337 – 55 21 9682-45145, de modo a facilitar a comunicação.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do participante: _____

Pesquisador: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado ao professor regente da turma EJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) *Todas as minhas aulas são monótonas?: refletindo sobre motivação e qualidade de vida em aulas de língua inglesa*, conduzida por *Leandro Novaes da Silva*. Este estudo tem por objetivo:

[a] investigar como os alunos em uma instituição de ensino entendem o ensino de língua inglesa a partir das crenças que trazem sobre configuração da aula, conteúdo e, sobretudo, a ação docente de forma a refletir sobre o que seja monotonia no processo de ensino-aprendizagem e como a mesma afeta os envolvidos;

[b] construir inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas, encorajando o posicionamento crítico dos aprendizes envolvidos no processo reflexivo de forma a se tornarem mais críticos e conscientes quando se trata da forma como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem;

[c] refletir sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si;

[d] a partir de entendimentos locais, contribuir para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

Você foi selecionado(a) por fazer parte do grupo com o qual será realizado uma pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cada participante está sujeito ao risco de se sentir constrangido por ter que lidar com uma pessoa estranha em sala de aula (pesquisador) ou preocupado se a participação gera algum prejuízo. Porém, com uma postura transparente e confortadora, o pesquisador deixará claro por meio de uma reunião inicial com os participantes, do termo de assentimento e do termo de consentimento livre esclarecido que a pesquisa não gerará ônus para nenhum participante e este pode desistir de participar quando quiser e a qualquer momento sem justificativa prévia e a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes, pois o pesquisador é bolsista de agência de fomento FAPERJ que incentiva a realização de pesquisas relevantes no meio acadêmico. Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Instituição de Ensino. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Salvo se estes autorizarem. Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

A participação nesta pesquisa consistirá em uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na Prática Exploratória. Esta é uma boa escolha para a realização deste projeto de pesquisa, pois o objetivo do mesmo é investigar a monotonia nas aulas de inglês, a fim de compreender seus efeitos e analisar as razões de sua ocorrência, discutindo com um grupo de estudantes de inglês que estudam em uma escola no município do Rio de Janeiro.

A geração de dados seguiria as etapas abaixo:

- Fazer contato
- Obter o consentimento
- Ensino exploratório: Atividade para produção de narrativas (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Ensino exploratório: Atividade para produção de um pôster (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados
- Considerações finais e contribuições

Estabelecer contato é essencial para esclarecer aos participantes sobre a proposta colaborativa da pesquisa e para providenciar o consentimento para a realização da mesma. A primeira atividade a ser desenvolvida sob a supervisão do professor regente e da orientadora de pesquisa consistirá na produção de narrativas escritas durante as aulas de língua inglesa que tratem do assunto – i.e. aulas monótonas – a fim de entender uma possível perspectiva dos alunos quanto a aula “ideal”. Será necessário saber o que os motiva e isso pode funcionar como uma estratégia para fazer os alunos refletirem sobre experiências passadas notáveis quando se trata de monotonia nas aulas de inglês. As narrativas que serão produzidas pelos alunos na língua alvo servirá de base para a geração dos dados.

Haverá um momento em que será ensinado algum conteúdo gramatical como verbos modais “can”, “could”, “must”, “have to”, “should” e assim por diante, durante algumas das aulas. Uma APPE, ou seja, “Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório”, pode ser conduzida como uma ferramenta para entender a perspectiva dos meus alunos em relação às aulas monótonas. Os alunos poderão exercitar o conteúdo gramatical ensinado e contribuir na geração de mais dados por meio de outra atividade proposta tal como um pôster. Qualquer ação será feita em conformidade com o plano de aula do professor regente.

Após esse ensino exploratório, uma discussão se fará relevante para refletir a respeito do processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre a contribuição de cada indivíduo sobre ele. Todos esses procedimentos não apenas contribuirão para gerar dados, mas também para chegar a um entendimento colaborativo quanto a minha inquietação. Espera-se igualmente que tais entendimentos sejam úteis aos educandos no sentido de refletirem sobre suas práticas de aprendizagem visando aprimorá-las.

Ao longo da pesquisa, haverá uma análise crítica sobre os seguintes termos e conceitos: monotonia, motivação, aula “ideal”, qualidade de vida em aulas de língua inglesa, entendimentos, reflexão e etc. Em suma, tal análise, juntamente com a experiência nas aulas de inglês, contribuirá para entender a monotonia para este grupo de estudantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Leandro Novaes da Silva, mestrando da UERJ/FFP e pesquisador bolsista da FAPERJ, rua Leocádia – 658 A, Realengo, Rio de Janeiro, RJ, email – leandroleo658@gmail.com e telefones: 55 21 3336-9337 – 55 21 9682-45145, de modo a facilitar a comunicação.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) professor(a): _____

Pesquisador: _____

Assinatura do(a) professor(a): _____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

[imprescindível]: _____

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido endereçado à instituição**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado Dirigente da Instituição de Ensino,

Vossa senhoria está sendo convidado(a) a participar junto com vossa instituição, como voluntários(as), do estudo/pesquisa intitulado(a) *Todas as minhas aulas são monótonas?: refletindo sobre motivação e qualidade de vida em aulas de língua inglesa*, conduzida por *Leandro Novaes da Silva*. Este estudo tem por objetivo:

[a] investigar como os alunos em uma instituição de ensino entendem o ensino de língua inglesa a partir das crenças que trazem sobre configuração da aula, conteúdo e, sobretudo, a ação docente de forma a refletir sobre o que seja monotonia no processo de ensino-aprendizagem e como a mesma afeta os envolvidos;

[b] construir inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas, encorajando o posicionamento crítico dos aprendizes envolvidos no processo reflexivo de forma a se tornarem mais críticos e conscientes quando se trata da forma como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem;

[c] refletir sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si;

[d] a partir de entendimentos locais, contribuir para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

Você foi selecionado(a) por fazer parte do grupo com o qual será realizado uma pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cada participante está sujeito ao risco de se sentir constrangido por ter que lidar com uma pessoa estranha em sala de aula (pesquisador) ou preocupado se a participação gera algum prejuízo. Porém, com uma postura transparente e confortadora, o pesquisador deixará claro por meio de uma reunião inicial com os participantes, do termo de assentimento e do termo de consentimento livre esclarecido que a pesquisa não gerará ônus para nenhum participante e este pode desistir de participar quando quiser e a qualquer momento sem justificativa prévia e a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes, pois o pesquisador é bolsista de agência de fomento FAPERJ que incentiva a realização de pesquisas relevantes no meio acadêmico. Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Instituição de Ensino. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Salvo se estes autorizarem. Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Rubrica do Dirigente da Instituição: _____

Rubrica do pesquisador: _____

A participação nesta pesquisa consistirá em uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na Prática Exploratória. Esta é uma boa escolha para a realização deste projeto de pesquisa, pois o objetivo do mesmo é investigar a monotonia nas aulas de inglês, a fim de compreender seus efeitos e analisar as razões de sua ocorrência, discutindo com um grupo de estudantes de inglês que estudam em uma escola no município do Rio de Janeiro.

A geração de dados seguiria as etapas abaixo:

- Fazer contato
- Obter o consentimento
- Ensino exploratório: Atividade para produção de narrativas (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Ensino exploratório: Atividade para produção de um pôster (APPE) em acordo com o professor regente da turma
- Retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados
- Considerações finais e contribuições

Estabelecer contato é essencial para esclarecer aos participantes sobre a proposta colaborativa da pesquisa e para providenciar o consentimento para a realização da mesma. A primeira atividade a ser desenvolvida sob a supervisão do professor regente e da orientadora de pesquisa consistirá na produção de narrativas escritas durante as aulas de língua inglesa que tratem do assunto – i.e. aulas monótonas – a fim de entender uma possível perspectiva dos alunos quanto a aula “ideal”. Será necessário saber o que os motiva e isso pode funcionar como uma estratégia para fazer os alunos refletirem sobre experiências passadas notáveis quando se trata de monotonia nas aulas de inglês. As narrativas que serão produzidas pelos alunos na língua alvo servirá de base para a geração dos dados.

Haverá um momento em que será ensinado algum conteúdo gramatical como verbos modais “can”, “could”, “must”, “have to”, “should” e assim por diante, durante algumas das aulas. Uma APPE, ou seja, “Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório”, pode ser conduzida como uma ferramenta para entender a perspectiva dos meus alunos em relação às aulas monótonas. Os alunos poderão exercitar o conteúdo gramatical ensinado e contribuir na geração de mais dados por meio de outra atividade proposta tal como um pôster. Qualquer ação será feita em conformidade com o plano de aula do professor regente.

Após esse ensino exploratório, uma discussão se fará relevante para refletir a respeito do processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre a contribuição de cada indivíduo sobre ele. Todos esses procedimentos não apenas contribuirão para gerar dados, mas também para chegar a um entendimento colaborativo quanto a minha inquietação. Espera-se igualmente que tais entendimentos sejam úteis aos educandos no sentido de refletirem sobre suas práticas de aprendizagem visando aprimorá-las.

Ao longo da pesquisa, haverá uma análise crítica sobre os seguintes termos e conceitos: monotonia, motivação, aula “ideal”, qualidade de vida em aulas de língua inglesa, entendimentos, reflexão e etc. Em suma, tal análise, juntamente com a experiência nas aulas de inglês, contribuirá para entender a monotonia para este grupo de estudantes.

Rubrica do Dirigente da Instituição: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Leandro Novaes da Silva, mestrando da UERJ/FFP e pesquisador bolsista da FAPERJ, rua Leocádia – 658 A, Realengo, Rio de Janeiro, RJ, email – leandroleo658@gmail.com e telefones: 55 21 3336-9337 – 55 21 9682-45145, de modo a facilitar a comunicação.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Dirigente Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.
da

Instituição: _____

Pesquisador: _____

Assinatura do(a) Dirigente da Instituição: _____
Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____

Rubrica do Dirigente da Instituição: _____	Rubrica do pesquisador: _____
--	-------------------------------

ANEXO A – Respostas do professor regente da turma EJA às questões que surgiram como fruto da interação com o pesquisador

Nome: Ca
 Função: P
 Escola: A

1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?

Na verdade, há várias aulas que me marcaram, cada uma por algum aspecto específico ligado à matéria que o professor ensinava, ou não. Um professor de Geografia do meu Ensino Médio certa vez disse em sala:

– Cara, eu não saberia o que faria se trabalhasse em qualquer outra coisa que não fosse ser professor. Faço o que gosto, determino as horas em que quero trabalhar e ainda ganho bem. Veja hoje por exemplo; não sai de casa sem ter feito uma das coisas que mais gosto de fazer, que é ver a Liga da Justiça!

Resumindo, esse professor, Alessandro Canedo, apresentou um exemplo de alguém que é produtivo, feliz e confortável com aquilo que provém o seu sustento, ainda que tenha sido de modo pouco 'convencional'.

2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método?

'Ensino' e 'aprendizagem' são sinônimos daquilo que é chamado de 'emissão' e 'recepção' de informação. São estágios daquilo que chamamos de comunicação e entre ambos há o meio pelo qual a informação é transmitida. Tanto o emissor quanto o receptor possuem características próprias que influenciam nesse processo que ou vão concretizar a comunicação ou, em minha opinião, deveriam impedi-la.

Críticas são cabíveis quando a comunicação não ocorre, seja de modo coletivo, seja de modo individual. O pior cenário – que é regra em escolas – é que pela comunicação ser imposta, as pessoas não apenas recusam conhecimento, mas também têm repulsa à ideia de adquiri-lo. Em outros termos, detestam estudar.

3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

Pessoalmente, quando reflito sobre aulas, costumo separá-las em 'coletivas' (em turmas) e 'individuais'.

Aulas coletivas nunca são ideais, elas no máximo conseguem ser mais ou menos eficientes. Entenda-se aqui por 'eficiência' ter o máximo possível de alunos absorvendo plenamente aquele conhecimento. O motivo é que numa aula há alunos que não têm interesse de estudarem aquela disciplina, os que não conseguem aprender pelo método usado pelo professor/instituição e os que nem têm interesse, nem são receptivos ao método do professor/instituição. Do mesmo modo, o inverso também ocorre; há os que têm interesse, os que se adaptam àquela metodologia e são receptivos ao professor/instituição.

O máximo de eficiência que aulas coletivas conseguem produzir é administrar a adaptação dos alunos àquele método e gerar reciprocidade entre aluno-professor/instituição. É possível converter desinteresse em interesse? Sim, mas é uma possibilidade somente.

Já as aulas individuais conseguem se aproximarem da ideia de 'ideal', pois tal método permite que o professor se adapte ao aluno tanto em metodologia quanto a relação docente e discente. Da mesma forma, normalmente o aluno que tem esse tipo de ensino tem uma probabilidade maior de se interessar em aprender aquele conteúdo. Do contrário, ele sequer estaria ali. Mesmo entre os poucos desinteressados a possibilidade de conversão a um interesse é maior justo pela relação direta entre aluno e professor.

4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso:



Porque é um método de comunicação mais direto, com estruturas gramaticais mais simples. Tal inclusive é um dos fatores que tornou o inglês a língua mais falada do mundo. Além disso, muita informação dos mais variados campos são acessíveis via língua inglesa, então você tem acesso aos mais variados conhecimentos ao ter o inglês como ferramenta. Isso sem mencionar acesso a novas culturas, entretenimentos e etc. Uma visão de mundo nova e mais ampla eu diria, inclusive.

5) É importante motivar o aluno? Por que?

Sim, pois, mesmo entre aqueles que têm interesse na matéria precisam que essa atração seja alimentada, seja motivada. Do contrário, esse interesse se torna uma quebra de expectativa que, por sua vez, se torna desinteresse. Entre aqueles que não se interessam, o trabalho se torna mais árduo, mas tão necessário quanto.

6) Existem aulas monótonas? Explique:

Existem, sempre existiram e sempre existirão. O ensino não se resume ao modo como se ensina, mas também de quem está na condição de aluno. Mesmo o fato deste gostar de uma disciplina X qualquer não garante que não exista algum tema com o qual ele não se identifica.

Por exemplo, um aluno numa turma de inglês pode se sentir cativado ao estudar tempos verbais, mas desestimulado ao estudar vocabulário. Ou então um aluno que goste de matemática pode gostar de geometria plana, mas não gostar de geometria analítica, ou equações.

Assim, tanto o próprio professor pode não ter encontrado a melhor forma de ensinar uma certa matéria, quanto o aluno não ter nenhum gosto por ela, etc.

7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:

Sim, pois se o aluno não estiver motivado, ele não vai aprender, a aula será monótona e, dependendo do caso, poderá atrapalhar outros alunos que podem ou não se interessarem, estarem motivados.

Exemplo prático do dia-a-dia:

Joãozinho detesta inglês, mas é obrigado a ficar na sala para copiar um conteúdo que não o interessa. Ora, Joãozinho está num local circulado por amigos. O que ele fará nesse tempo em que um conteúdo desinteressante a ele é apresentado? Ele interagirá com seus amigos. Isso atrapalha algum amigo dele que poderia estar interessado, caso não estivesse conversando com Joãozinho. Além disso, ainda atrapalha os alunos ao redor, pois a conversa dificulta a compreensão deles em sala. É um efeito 'bola de neve'.

1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?

Na verdade, há várias aulas que me marcaram, cada uma por algum aspecto específico ligado à matéria que o professor ensinava, ou não. Um professor de Geografia do meu Ensino Médio certa vez disse em sala: – Cara, eu não saberia o que faria se trabalhasse em qualquer outra coisa que não fosse ser professor. Faço o que gosto, determino as horas em que quero trabalhar e ainda ganho bem. Veja hoje por exemplo; não saí de casa sem ter feito uma das coisas que mais gosto de fazer, que é ver a Liga da Justiça! Resumindo, esse professor, apresentou um exemplo de alguém que é produtivo, feliz e confortável com aquilo que provém o seu sustento, ainda que tenha sido de modo pouco 'convencional'.

2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método?

'Ensino' e 'aprendizagem' são sinônimos daquilo que é chamado de 'emissão' e 'recepção' de informação. São estágios daquilo que chamamos de comunicação e entre ambos há o meio pelo qual a informação é transmitida. Tanto o emissor quanto o receptor possuem características próprias que influenciam nesse processo que ou vão concretizar a comunicação ou, em minha opinião, deveriam impedi-la. Críticas são cabíveis quando a comunicação não ocorre, seja de modo coletivo, seja de modo individual. O pior cenário – que é regra em escolas – é que pela comunicação ser imposta, as pessoas não apenas recusam conhecimento, mas também têm repulsa à ideia de adquiri-lo. Em outros termos, detestam estudar.

3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

Pessoalmente, quando reflito sobre aulas, costumo separá-las em 'coletivas' (em turmas) e 'individuais'. Aulas coletivas nunca são ideais, elas no máximo conseguem ser mais ou menos eficientes. Entenda-se aqui por 'eficiência' ter o máximo possível de alunos absorvendo plenamente aquele conhecimento. O motivo é que numa aula há alunos que não têm interesse de estudarem aquela disciplina, os que não conseguem aprender pelo método usado pelo professor/instituição e os que nem têm interesse, nem são receptivos ao método do professor/instituição. Do mesmo modo, o inverso também ocorre; há os que têm interesse, os que se adaptam àquela metodologia e são receptivos ao professor/instituição. O máximo de eficiência que aulas coletivas conseguem produzir é administrar a adaptação dos alunos àquele método e gerar reciprocidade entre aluno-professor/instituição. É possível converter desinteresse em interesse? Sim, mas é uma possibilidade somente. Já as aulas individuais conseguem se aproximarem da ideia de 'ideal', pois tal método permite que o professor se adapte ao aluno tanto em metodologia quanto a relação docente e discente. Da mesma forma, normalmente o aluno que tem esse tipo de ensino tem uma probabilidade maior de se interessar em aprender aquele conteúdo. Do contrário, ele sequer estaria ali. Mesmo entre os poucos desinteressados a possibilidade de conversão a um interesse é maior justo pela relação direta entre aluno e professor.

4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso:

Porque é um método de comunicação mais direto, com estruturas gramaticais mais simples. Tal inclusive é um dos fatores que tornou o inglês a língua mais falada do mundo. Além disso, muita informação dos mais variados campos são acessíveis via língua inglesa, então você tem acesso aos mais variados conhecimentos ao ter o inglês como ferramenta. Isso sem mencionar acesso a novas culturas, entretenimentos e etc. Uma visão de mundo nova e mais ampla eu diria, inclusive.

5) É importante motivar o aluno? Por quê?

Sim, pois, mesmo entre aqueles que têm interesse na matéria precisam que essa atração seja alimentada, seja motivada. Do contrário, esse interesse se torna uma quebra de expectativa que, por sua vez, se torna desinteresse. Entre aqueles que não se interessam, o trabalho se torna mais árduo, mas tão necessário quanto.

6) Existem aulas monótonas? Explique:

Existem, sempre existiram e sempre existirão. O ensino não se resume ao modo como se ensina, mas também de quem está na condição de aluno. Mesmo o fato deste gostar de uma disciplina X qualquer não garante que não exista algum tema com o qual ele não se identifica. Por exemplo, um aluno numa turma de inglês pode se sentir cativado ao estudar tempos verbais, mas desestimulado ao estudar vocabulário. Ou então um aluno que goste de matemática pode gostar de geometria plana, mas não gostar de geometria analítica, ou equações. Assim, tanto o próprio professor pode não ter encontrado a melhor forma de ensinar uma certa matéria, quanto o aluno não ter nenhum gosto por ela, etc.

7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:

Sim, pois se o aluno não estiver motivado, ele não vai aprender, a aula será monótona e, dependendo do caso, poderá atrapalhar outros alunos que podem ou não se interessarem, estarem motivados. Exemplo prático do dia-a-dia: Joãozinho detesta inglês, mas é obrigado a ficar na sala para copiar um conteúdo que não o interessa. Ora, fulano está num local circulado por amigos. O que ele fará nesse tempo em que um conteúdo desinteressante a ele é apresentado? Ele interagirá com seus amigos. Isso atrapalha algum amigo dele que poderia estar interessado, caso não estivesse conversando com Joãozinho. Além disso, ainda atrapalha os alunos ao redor, pois a conversa dificulta a compreensão deles em sala. É um efeito 'bola de neve'.

ANEXO B – Respostas do pesquisador às mesmas perguntas respondidas pelo professor regente da turma EJA após leitura das respostas e reflexão da perspectiva do mesmo

Leandro Novaes da Silva

Pesquisador e Mestrando em Estudos Linguísticos

Faculdade de Formação de Professores / Universidade do estado do Rio de Janeiro (FFP / UERJ)

1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?

De fato, houve várias aulas que marcaram minha vida, porém me recordo de uma aula quando eu ainda estava fazendo o curso de Especialização. Em 2017, decidi que era hora de estudar em um curso de Especialização em Língua Inglesa e fui aprovado para realizar os meus estudos na PUC-Rio. Foi aí que surgiu o meu puzzle durante uma das aulas “Tópicos em Pesquisa em Língua Inglesa I” na qual tive a oportunidade de refletir e desenvolver questões que me intrigavam a fim de possivelmente conduzir uma pesquisa de monografia com base em tais questões “Why are some of my classes monotonous?” (Por que algumas das minhas aulas são monótonas?). Durante minha investigação, adotei os princípios da Prática Exploratória a fim de compreender meu “puzzle” em integração com meus alunos a medida que conduzia simultaneamente minhas aulas. No processo percebi que estava entendendo não só o meu “puzzle”, mas também compreendendo a mim mesmo levando-me a uma crise profissional “positiva” (MILLER, 2012 in SILVA, K. A. da; et al. (Orgs.) p. 319-341) que me fez problematizar as minhas práticas docentes e entender minhas próprias crenças

2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método?

Eu tenho trabalhado como professor de inglês desde 2009. Enquanto trabalhava em um curso de idiomas no estado do Rio de Janeiro, tive grandes oportunidades de estar em contato com diferentes alunos e professores cujas crenças diferiam completamente em relação à “aula ideal”. Ao longo de tal experiência, percebi que talvez eu tenha passado por um processo de condicionamento quando se trata da ideia de monotonia e fiquei “obcecado” com a ideia de motivação como um aspecto essencial que poderia levar à “aula ideal”. A visão do departamento pedagógico do curso no qual trabalhei, que acreditava que seus métodos, técnicas, procedimentos e formas de ensino estavam funcionando bem naquela época e sem necessidade de mudar nada, pode ter me influenciado a compartilhar alguns pontos de vista dos mesmos me fazendo buscar a maneira mais eficaz de ministrar minhas aulas, especialmente depois de eu ter sido promovido à coordenador pedagógico começando assim a difundir entre os outros professores as minhas ideias quanto a “aula ideal”. Eu costumava acreditar que a monotonia só tinha a ver com a falta de dinamismo ou de procedimentos tecnicistas em uma sala de aula e a falta de participação ou interação dos alunos quando um professor não elabora

um plano de aula apropriado para dar uma aula de inglês interessante. Minha experiência profissional lidando com alunos e professores contribuiu para levantar várias questões. Entre essas questões, meu 'puzzle' "Por que algumas das minhas aulas são monótonas?" tinha sido motivo de inquietação para mim. Vejo na Prática Exploratória, uma ótima oportunidade para lidar com minhas inquietações, pois acredito que problematizar, questionar-se quanto aos porquês sem a pressão de obter uma resposta resolutória, mas sim gerar entendimentos sejam primazia em meio a uma investigação.

3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

De acordo com Allwright (2003), houve uma tentativa de criar métodos que pudessem oferecer soluções aos problemas de sala de aula concebíveis direta ou indiretamente relacionados ao aprendizado da língua-alvo. Havia uma intenção de determinar o que deveria acontecer na sala de aula e determinar, desse modo, o aprendizado resultante. Allwright apontou que esses aspectos tinham a ver com uma perspectiva diferente sobre as questões de planejamento e controle, por isso ele define como uma inadequação de tentar planejar com antecedência exatamente o que deve acontecer na sala de aula. Para ele, vários problemas podem advir dessa perspectiva, especialmente o fato de a sala de aula não ser vista como uma situação social dinâmica, mas sim de forma mecânica e estática, sob o controle total e exclusivo de um currículo oficial que padroniza o ensino gerando livros didáticos que devem ser adotados, pois fornecem todas as instruções para os professores ministrarem suas aulas de maneira oficialmente aprovada e preparar os alunos para avaliações impostas por autoridades que certamente não mensura o que os alunos aprenderam, mas sim destacam aqueles que melhor se adestraram ao sistema hegemônico imposto e estão preparados para produzir conforme outros na massa, como se a aula fosse uma simples máquina de fábrica. Sendo assim, tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma educação em que "bom ensino" causa "boa aprendizagem" (ALLWRIGHT, 2013).

4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso:

Segundo Celani (2016), o ensino de uma língua estrangeira é um direito inalienável de todo ser humano e para a autora a língua inglesa especificamente é vista como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais. Havia outrora um projeto modernista da *globalização*, por fins do século XIX, que visava à universalidade, à standardização e à sistematização, com previsibilidade e eficiência, à adoção de valores que definem o progresso. Desde modo, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser bem sucedido a medida que problemas pudessem ser previstos e solucionados. Em outras palavras, a qualidade do trabalho e o cumprimento de procedimentos metodológicos eram vistos como fatores determinantes no que diz respeito a eficácia das aulas. No entanto, houve uma mudança de perspectiva com o projeto pós-moderno que revisa o projeto anterior, incorporando o saber local de acordo com suas próprias regras e apropriando-se das diferenças. Celani (2016) coloca em questão o fato de que teorias deveriam servir para

informar e aprimorar práticas e oportunidades, porém isto não estaria acontecendo de modo que a autora problematiza as aulas de língua estrangeira que podem não ser relevantes para alguns alunos de escola pública. Neste caso, a experiência se torna um fator fundamental e não pode ser desprezada, desde que seja entendida como reflexão a respeito dos problemas enfrentados. Saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução. A autora também critica o fato de que o desenvolvimento do saber local em relação a linguagem e como a linguagem é usada e estudada é ainda tratada como crenças e sabedoria recebida. Seria necessário uma conversa contínua tanto com o saber local quanto com o saber global a ponto de se poder questionar os paradigmas estabelecidos face à realidade da prática e com olhar atento e crítico para detectar efeitos da homogeneidade global em relação a linguagem e à construção do conhecimento. Caberia ao professor se fazer valer de sua experiência para agir conforme cada caso e a incessante missão em busca de desenvolvimento da sua capacidade de reconhecimento de problemas provenientes da teoria ou de outras causas.

5) É importante motivar o aluno? Por que?

Havia uma ideia de que conhecimento podia ser acumulado, porém reflexões acerca da relação entre o saber e a vida foram feitas. Em outras palavras, o impacto e o sentido do que “saber” algo traria para a vida de uma pessoa torna-se o centro da Pesquisa do Praticante “Practitioner reaserch” (ALLWRIGHT, 2005). Com o passar do tempo, percebeu-se a importância de compreender a interdependência entre teoria e prática ou hipóteses e observação. Na contemporaneidade, há um “clamor” a respeito da contribuição da Linguística Aplicada no questionamento de visões ocidentalizadas, universais e hegemônicas (MOITA LOPES, 2006). Deste modo, caberia ao linguista aplicado ajudar e conscientizar os indivíduos acerca de seus papéis sociais e suas posições ocupadas em uma sociedade mobilizada frequentemente por forças hierarquizantes. É possível perceber que tais aspectos se refletem em sala de aula, especialmente quando pensamos na representação do professor no processo de ensino-aprendizagem em uma época de rápida circulação de informação onde grande parte dos aprendizes estão envolvidos com os avanços tecnológicos, mas ainda há alunos que não tiveram a mesma oportunidade de exposição a tais avanços. Alguns professores de língua inglesa ainda se angustiam buscando a melhor forma de controlar o que ocorre em sala de aula por meio de planos de aula “bem elaborados” e dinamismo, mesmo estando diante de um público heterogêneo em um contexto situado. Há possivelmente crenças provenientes tanto dos professores quanto dos aprendizes quanto a “aula ideal” relacionada a entretenimento de todos os envolvidos (seja aluno ou professor) onde “aprendizagem bem sucedida” seria sinônimo de “aula bem dada”. Possivelmente, em todo o mundo, o que parece preocupar mais os professores é a falta de motivação dos alunos de modo que alguns destes professores partem do princípio que alguns de seus alunos sejam incapazes de levar a aprendizagem a sério (ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

6) Existem aulas monótonas? Explique:

Estou investigando, mas acredito que aulas monótonas envolve as crenças e expectativas dos indivíduos quanto a configuração das aulas. Tentarei problematizar a fim de compreender.

7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não

monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:

Estou buscando entendimentos quanto a tal questão. Almejo compreender a perspectiva dos alunos e de professores quanto a aulas monótonas e se há algum impacto no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que eu esteja diante de questões relativas que precisam ser entendidas de maneira situada.

1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?

De fato, houve várias aulas que marcaram minha vida, porém me recordo de uma aula quando eu ainda estava fazendo o curso de Especialização. Em 2017, decidi que era hora de estudar em um

curso de Especialização em Língua Inglesa e fui aprovado para realizar os meus estudos na PUC-Rio. Foi aí que surgiu o meu *puzzle* durante uma das aulas “Tópicos em Pesquisa em Língua Inglesa I” na qual tive a oportunidade de refletir e desenvolver questões que me intrigavam a fim de possivelmente conduzir uma pesquisa de monografia com base em tais questões *Why are some of my classes monotonous?* (Por que algumas das minhas aulas são monótonas?). Durante minha investigação, adotei os princípios da Prática Exploratória a fim de compreender meu “*puzzle*” em integração com meus alunos a medida que conduzia simultaneamente minhas aulas. No processo percebi que estava entendendo não só o meu “*puzzle*”, mas também compreendendo a mim mesmo levando-me a uma crise profissional “positiva” (MILLER, 2012 in SILVA, K. A. da; et al. (Orgs.) p. 319-341) que me fez problematizar as minhas práticas docentes e entender minhas próprias crenças

2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método?

Eu tenho trabalhado como professor de inglês desde 2009. Enquanto trabalhava em um curso de idiomas no estado do Rio de Janeiro, tive grandes oportunidades de estar em contato com diferentes alunos e professores cujas crenças diferiam completamente em relação à “aula ideal”. Ao longo de tal experiência, percebi que talvez eu tenha passado por um processo de condicionamento quando se trata da ideia de monotonia e fiquei “obcecado” com a ideia de motivação como um aspecto essencial que poderia levar à “aula ideal”. A visão do departamento pedagógico do curso no qual trabalhei, que acreditava que seus métodos, técnicas, procedimentos e formas de ensino estavam funcionando bem naquela época e sem necessidade de mudar nada, pode ter me influenciado a compartilhar alguns pontos de vista dos mesmos me fazendo buscar a maneira mais eficaz de ministrar minhas aulas, especialmente depois de eu ter sido promovido à coordenador pedagógico começando assim a difundir entre os outros professores as minhas ideias quanto a “aula ideal”. Eu costumava acreditar que a monotonia só tinha a ver com a falta de dinamismo ou de procedimentos tecnicistas em uma sala de aula e a falta de participação ou interação dos alunos quando um professor não elabora um plano de aula apropriado para dar uma aula de inglês interessante. Minha experiência profissional lidando com alunos e professores contribuiu para levantar várias questões. Entre essas questões, meu ‘*puzzle*’ “Por que algumas das minhas aulas são monótonas?” tinha sido motivo de inquietação para mim. Vejo na Prática Exploratória, uma ótima oportunidade para lidar com minhas inquietações, pois acredito que problematizar, questionar-se quanto aos porquês sem a pressão de obter uma resposta resolutória, mas sim gerar entendimentos sejam primazia em meio a uma investigação.

3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

De acordo com Allwright (2003), houve uma tentativa de criar métodos que pudessem oferecer soluções aos problemas de sala de aula concebíveis direta ou indiretamente relacionados ao aprendizado da língua-alvo. Havia uma intenção de determinar o que deveria acontecer na sala de aula e determinar, desse modo, o aprendizado resultante. Allwright apontou que esses aspectos tinham a

ver com uma perspectiva diferente sobre as questões de planejamento e controle, por isso ele define como uma inadequação de tentar planejar com antecedência exatamente o que deve acontecer na sala de aula. Para ele, vários problemas podem advir dessa perspectiva, especialmente o fato de a sala de aula não ser vista como uma situação social dinâmica, mas sim de forma mecânica e estática, sob o controle total e exclusivo de um currículo oficial que padroniza o ensino gerando livros didáticos que devem ser adotados, pois fornecem todas as instruções para os professores ministrarem suas aulas de maneira oficialmente aprovada e preparar os alunos para avaliações impostas por autoridades que certamente não mensura o que os alunos aprenderam, mas sim destacam aqueles que melhor se adestraram ao sistema hegemônico imposto e estão preparados para produzir conforme outros na massa, como se a aula fosse uma simples máquina de fábrica. Sendo assim, tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma educação em que “bom ensino” causa “boa aprendizagem” (ALLWRIGHT, 2003).

4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso:

Segundo Celani (2016), o ensino de uma língua estrangeira é um direito inalienável de todo ser humano e para a autora a língua inglesa especificamente é vista como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais. Havia outrora um projeto modernista da *globalização*, por fins do século XIX, que visava à universalidade, à standardização e à sistematização, com previsibilidade e eficiência, à adoção de valores que definem o progresso. Desde modo, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser bem sucedido a medida que problemas pudessem ser previstos e solucionados. Em outras palavras, a qualidade do trabalho e o cumprimento de procedimentos metodológicos eram vistos como fatores determinantes no que diz respeito a eficácia das aulas. No entanto, houve uma mudança de perspectiva com o projeto pós-moderno que revisa o projeto anterior, incorporando o saber local de acordo com suas próprias regras e apropriando-se das diferenças. Celani (2016) coloca em questão o fato de que teorias deveriam servir para informar e aprimorar práticas e oportunidades, porém isto não estaria acontecendo de modo que a autora problematiza as aulas de língua estrangeira que podem não ser relevantes para alguns alunos de escola pública. Neste caso, a experiência se torna um fator fundamental e não pode ser desprezada, desde que seja entendida como reflexão a respeito dos problemas enfrentados. Saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução. A autora também critica o fato de que o desenvolvimento do saber local em relação a linguagem e como a linguagem é usada e estudada é ainda tratada como crenças e sabedoria recebida. Seria necessário uma conversa contínua tanto com o saber local quanto com o saber global a ponto de se poder questionar os paradigmas estabelecidos face à realidade da prática e com olhar atento e crítico para detectar efeitos da homogeneidade global em relação a linguagem e à construção do conhecimento. Caberia ao professor se fazer valer de sua experiência para agir conforme cada caso e a incessante missão em busca de desenvolvimento da sua capacidade de reconhecimento de problemas provenientes da teoria ou de outras causas.

5) É importante motivar o aluno? Por que?

Havia uma ideia de que conhecimento podia ser acumulado, porém reflexões acerca da relação entre o saber e a vida foram feitas. Em outras palavras, o impacto e o sentido do que “saber” algo traria para a vida de uma pessoa torna-se o centro da Pesquisa do Praticante “Practitioner research” (ALLWRIGHT, 2005). Com o passar do tempo, percebeu-se a importância de compreender a interdependência entre teoria e prática ou hipóteses e observação. Na contemporaneidade, há um “clamor” a respeito da contribuição da Linguística Aplicada no questionamento de visões ocidentalizadas, universais e hegemônicas (MOITA LOPES, 2006). Deste modo, caberia ao linguista aplicado ajudar e conscientizar os indivíduos acerca de seus papéis sociais e suas posições ocupadas em uma sociedade mobilizada frequentemente por forças hierarquizantes. É possível perceber que tais aspectos se refletem em sala de aula, especialmente quando pensamos na representação do professor no processo de ensino-aprendizagem em uma época de rápida circulação de informação onde grande parte dos aprendizes estão envolvidos com os avanços tecnológicos, mas ainda há alunos que não tiveram a mesma oportunidade de exposição a tais avanços. Alguns professores de língua inglesa ainda se angustiam buscando a melhor forma de controlar o que ocorre em sala de aula por meio de planos de aula “bem elaborados” e dinamismo, mesmo estando diante de um público heterogêneo em um contexto situado. Há possivelmente crenças provenientes tanto dos professores quanto dos aprendizes quanto a “aula ideal” relacionada a entretenimento de todos os envolvidos (seja aluno ou professor) onde “aprendizagem bem sucedida” seria sinônimo de “aula bem dada”. Possivelmente, em todo o mundo, o que parece preocupar mais os professores é a falta de motivação dos alunos de modo que alguns destes professores partem do princípio que alguns de seus alunos sejam incapazes de levar a aprendizagem a sério (ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

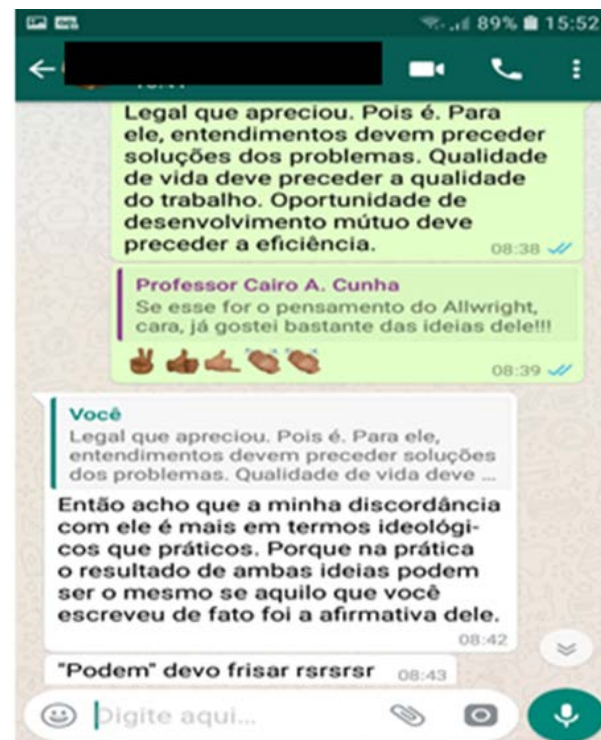
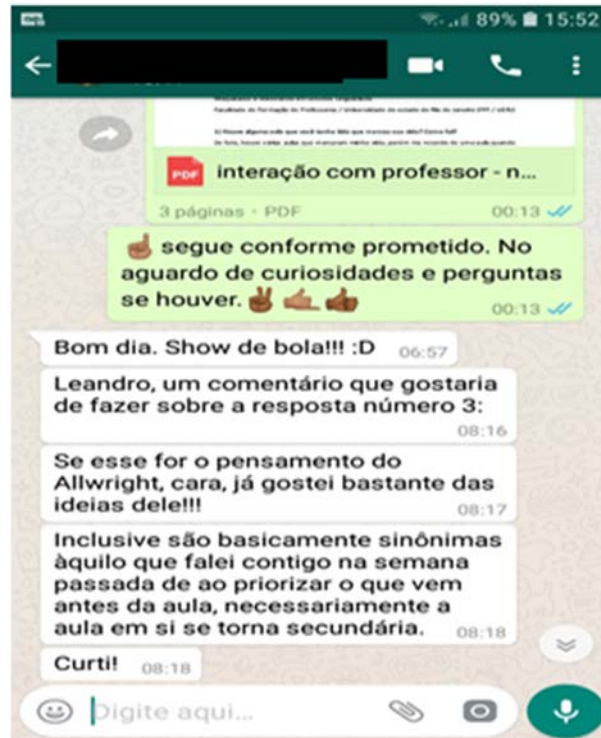
6) Existem aulas monótonas? Explique:

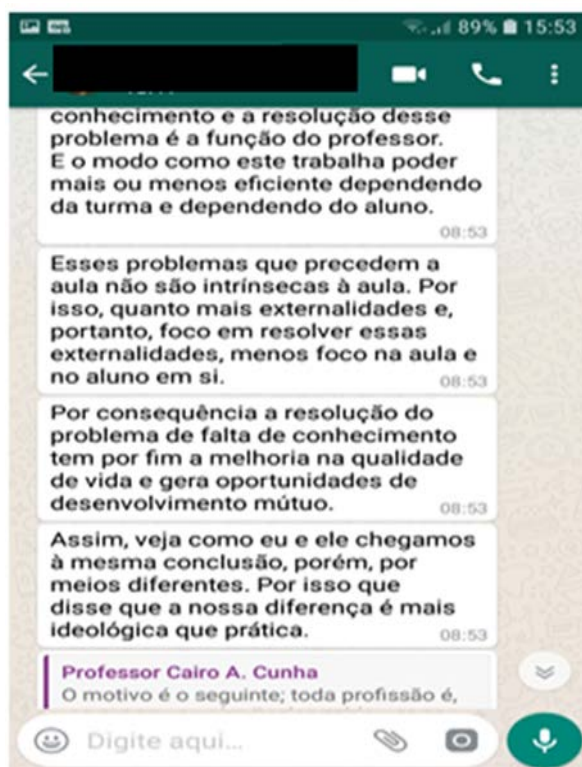
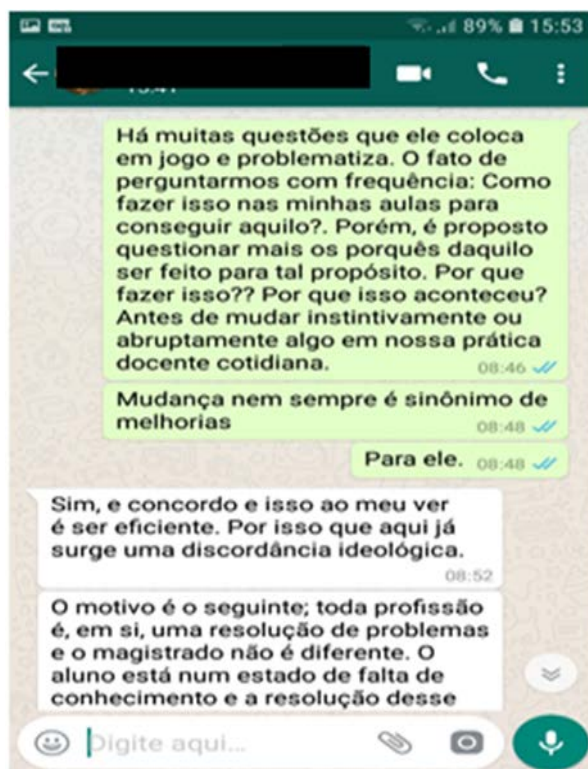
Estou investigando, mas acredito que aulas monótonas envolve as crenças e expectativas dos indivíduos quanto a configuração das aulas. Tentarei problematizar a fim de compreender.

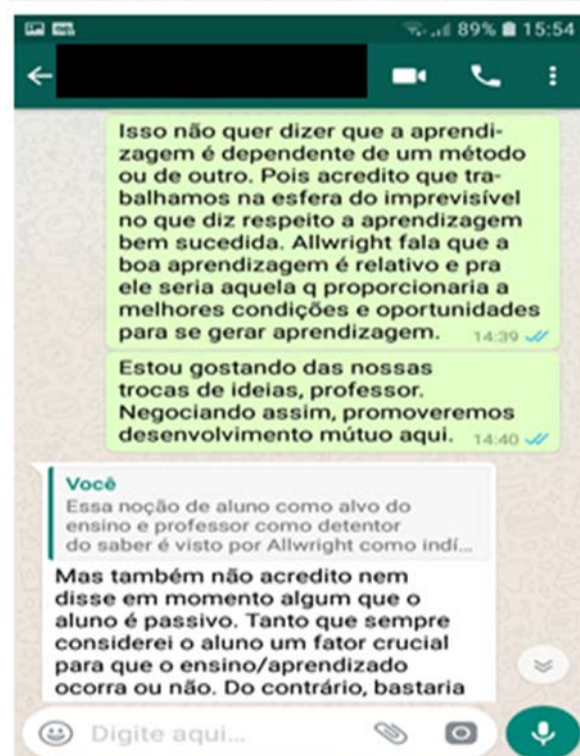
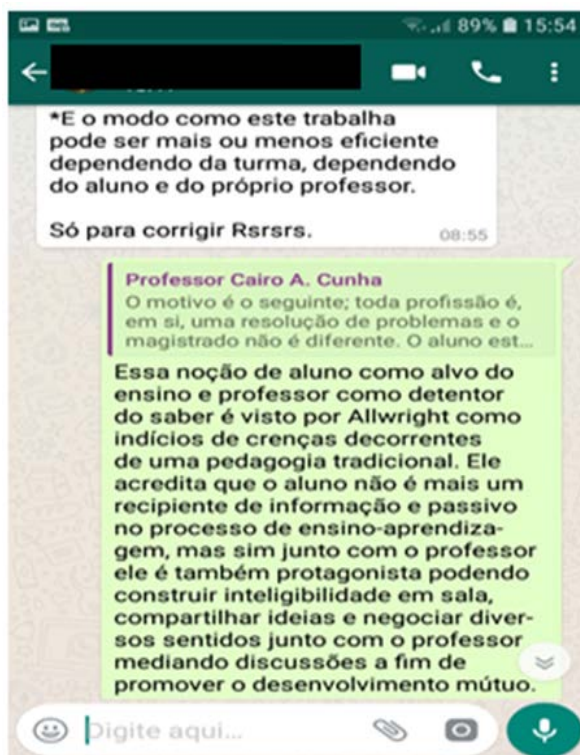
7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:

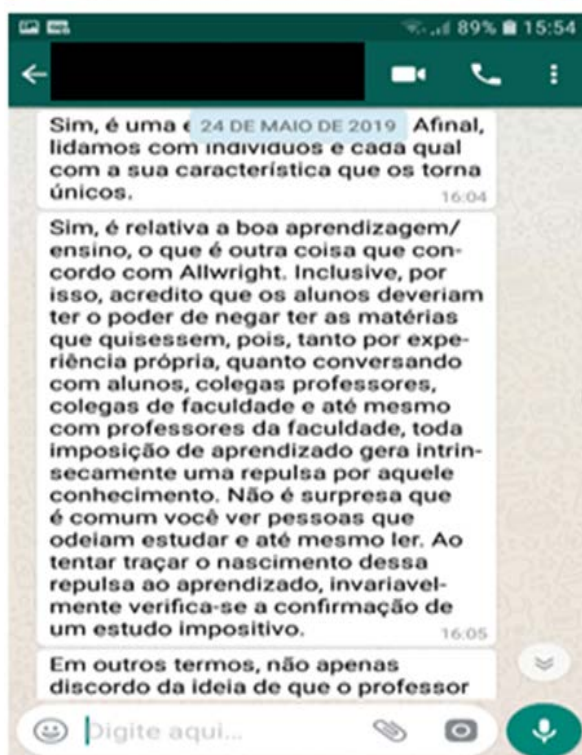
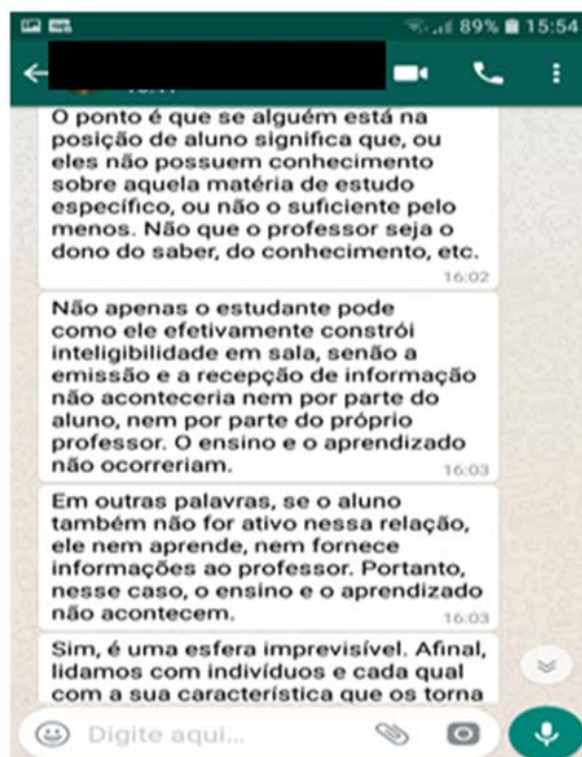
Estou buscando entendimentos quanto a tal questão. Almejo compreender a perspectiva dos alunos e de professores quanto a aulas monótonas e se há algum impacto no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que eu esteja diante de questões relativas que precisam ser entendidas de maneira situada.

ANEXO C – Discussão acerca das respostas às questões decorrentes da interação exploratória entre professor e pesquisador via WhatsApp

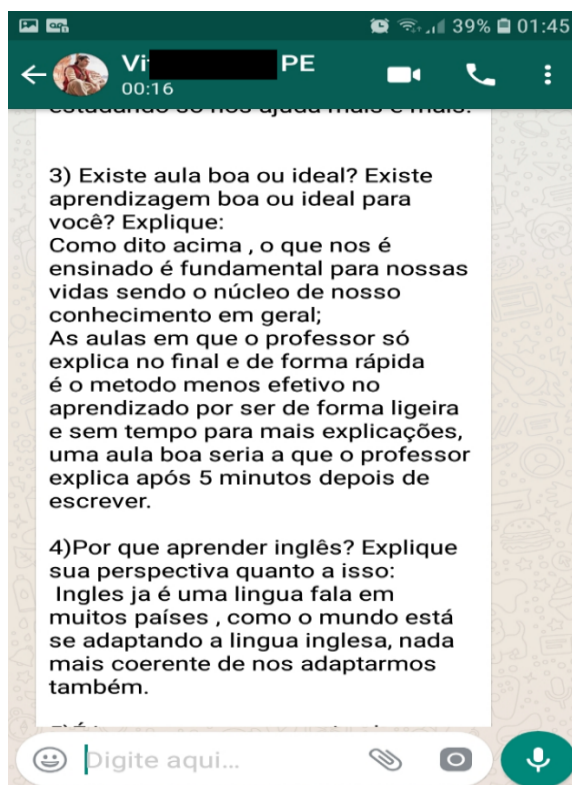
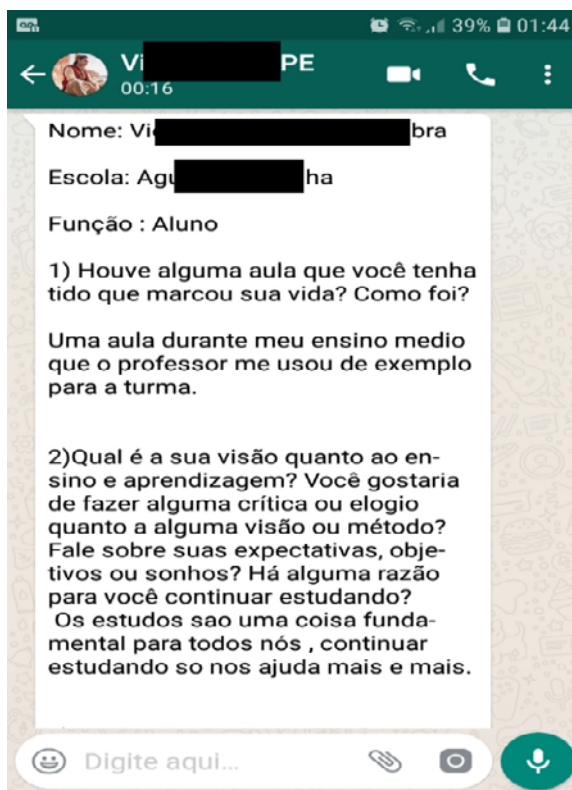


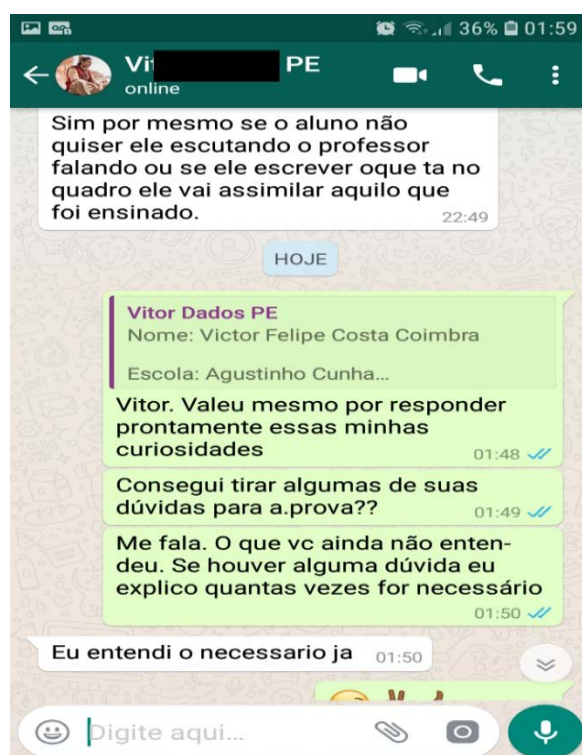
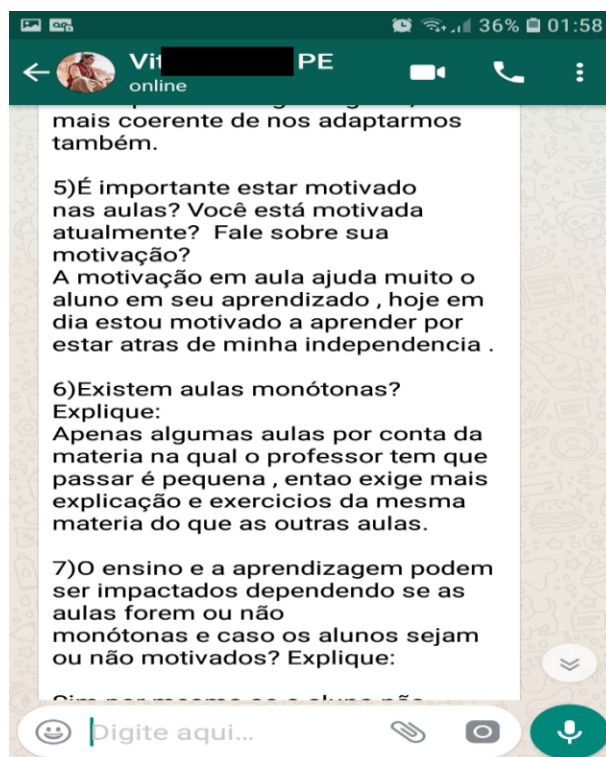






ANEXO D – Respostas de um dos alunos da turma EJA às questões que surgiram como fruto da interação com o pesquisador





1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?

Uma aula durante meu Ensino Médio que o professor me usou de exemplo para a turma.

2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método? Fale sobre suas expectativas, objetivos e sonhos. Há alguma razão para você continuar estudando?

Os estudos são uma coisa muito fundamental para todos nós, continuar estudando só nos ajuda mais e mais.

3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

Como dito acima, o que nos é ensinado é fundamental para nossas vidas sendo o núcleo de nosso conhecimento em geral. As aulas em que o professor só explica no final e de forma rápida é o método menos efetivo no aprendizado por ser de forma ligeira e sem tempo para mais explicações, uma aula boa seria a que o professor explica após 5 minutos depois de escrever.

4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso.

Inglês já é uma língua falada em muitos países. Como o mundo está se adaptando à língua inglesa, nada mais coerente de nos adaptarmos também.

5) É importante estar motivado nas aulas? Você está motivado atualmente? Fale sobre sua motivação.

A motivação em aula ajuda muito o aluno em seu aprendizado. Hoje em dia estou motivado a aprender por estar atrás de minha independência.

6) Existem aulas monótonas? Explique.

Apenas algumas aulas por conta da matéria, na qual o professor tem que passar é pequena, então exige mais explicação e exercícios da mesma matéria do que nas outras aulas.

7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique.

Sim, pois mesmo se o aluno não quiser, ele escutando o professor falando ou se ele escrever o que está no quadro, ele vai assimilar aquilo que foi ensinado.

ANEXO E – Respostas do pesquisador às mesmas perguntas respondidas pelo aluno da turma EJA após leitura das respostas e reflexão da perspectiva do mesmo

1) Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi?

De fato, houve várias aulas que marcaram minha vida, porém me recordo de uma aula quando eu ainda estava fazendo o curso de Especialização. Em 2017, decidi que era hora de estudar em um curso de Especialização em Língua Inglesa e fui aprovado para realizar os meus estudos na PUC-Rio. Foi aí que surgiu o meu *puzzle* durante uma das aulas “Tópicos em Pesquisa em Língua Inglesa I” na qual tive a oportunidade de refletir e desenvolver questões que me intrigavam a fim de possivelmente conduzir uma pesquisa de monografia com base em tais questões *Why are some of my classes monotonous?* (Por que algumas das minhas aulas são monótonas?). Durante minha investigação, adotei os princípios da Prática Exploratória a fim de compreender meu “*puzzle*” em integração com meus alunos a medida que conduzia simultaneamente minhas aulas. No processo percebi que estava entendendo não só o meu “*puzzle*”, mas também compreendendo a mim mesmo levando-me a uma crise profissional “positiva” (MILLER, 2012 in SILVA, K. A. da; et al. (Orgs.) p. 319-341) que me fez problematizar as minhas práticas docentes e entender minhas próprias crenças

2) Qual é a sua visão quanto a ensino e aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método? Fale sobre suas expectativas, objetivos e sonhos. Há alguma razão para você continuar estudando?

Eu tenho trabalhado como professor de inglês desde 2009. Enquanto trabalhava em um curso de idiomas no estado do Rio de Janeiro, tive grandes oportunidades de estar em contato com diferentes alunos e professores cujas crenças diferiam completamente em relação à “aula ideal”. Ao longo de tal experiência, percebi que talvez eu tenha passado por um processo de condicionamento quando se trata da ideia de monotonia e fiquei “obcecado” com a ideia de motivação como um aspecto essencial que poderia levar à “aula ideal”. A visão do departamento pedagógico do curso no qual trabalhei, que acreditava que seus métodos, técnicas, procedimentos e formas de ensino estavam funcionando bem naquela época e sem necessidade de mudar nada, pode ter me influenciado a compartilhar alguns pontos de vista dos mesmos me fazendo buscar a maneira mais eficaz de ministrar minhas aulas, especialmente depois de eu ter sido promovido à coordenador pedagógico começando assim a difundir entre os outros professores as minhas ideias quanto a “aula ideal”. Eu costumava acreditar que a monotonia só tinha a ver com a falta de dinamismo ou de procedimentos tecnicistas em uma sala de aula e a falta de participação ou interação dos alunos quando um professor não elabora um plano de aula apropriado para dar uma aula de inglês interessante. Minha experiência profissional lidando com alunos e professores contribuiu para levantar várias questões. Entre essas questões, meu ‘*puzzle*’ “Por que algumas das minhas aulas são monótonas?” tinha sido motivo de inquietação para mim. Vejo na Prática Exploratória, uma ótima oportunidade para lidar com minhas inquietações, pois acredito que problematizar, questionar-se quanto aos porquês sem a pressão de obter uma resposta resolutória, mas sim gerar entendimentos sejam primazia em meio a uma investigação. Eu tenho um sonho de ser

professor universitário e ter uma boa remuneração para poder ajudar ainda mais os meus pais e ter a minha própria família um dia para sustentar. Almejo ser plenamente independente.

3) Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:

De acordo com Allwright (2003), houve uma tentativa de criar métodos que pudessem oferecer soluções aos problemas de sala de aula concebíveis direta ou indiretamente relacionados ao aprendizado da língua-alvo. Havia uma intenção de determinar o que deveria acontecer na sala de aula e determinar, desse modo, o aprendizado resultante. Allwright apontou que esses aspectos tinham a ver com uma perspectiva diferente sobre as questões de planejamento e controle, por isso ele define como uma inadequação de tentar planejar com antecedência exatamente o que deve acontecer na sala de aula. Para ele, vários problemas podem advir dessa perspectiva, especialmente o fato de a sala de aula não ser vista como uma situação social dinâmica, mas sim de forma mecânica e estática, sob o controle total e exclusivo de um currículo oficial que padroniza o ensino gerando livros didáticos que devem ser adotados, pois fornecem todas as instruções para os professores ministrarem suas aulas de maneira oficialmente aprovada e preparar os alunos para avaliações impostas por autoridades que certamente não mensura o que os alunos aprenderam, mas sim destacam aqueles que melhor se adestraram ao sistema hegemônico imposto e estão preparados para produzir conforme outros na massa, como se a aula fosse uma simples máquina de fábrica. Sendo assim, tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma educação em que “bom ensino” causa “boa aprendizagem” (ALLWRIGHT, 2013).

4) Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso:

Segundo Celani (2016), o ensino de uma língua estrangeira é um direito inalienável de todo ser humano e para a autora a língua inglesa especificamente é vista como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais. Havia outrora um projeto modernista da globalização, por fins do século XIX, que visava à universalidade, à standardização e à sistematização, com previsibilidade e eficiência, à adoção de valores que definem o progresso. Desde modo, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser bem sucedido a medida que problemas pudessem ser previstos e solucionados. Em outras palavras, a qualidade do trabalho e o cumprimento de procedimentos metodológicos eram vistos como fatores determinantes no que diz respeito a eficácia das aulas. No entanto, houve uma mudança de perspectiva com o projeto pós-moderno que revisa o projeto anterior, incorporando o saber local de acordo com suas próprias regras e apropriando-se das diferenças. Celani (2016) coloca em questão o fato de que teorias deveriam servir para informar e aprimorar práticas e oportunidades, porém isto não estaria acontecendo de modo que a autora problematiza as aulas de língua estrangeira que podem não ser relevantes para alguns alunos de escola pública. Neste caso, a experiência se torna um fator fundamental e não pode ser desprezada, desde que seja entendida como reflexão a respeito dos problemas enfrentados. Saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução. A autora também critica o fato de que o desenvolvimento do saber local em relação a linguagem e como a linguagem é usada e estudada

é ainda tratada como crenças e sabedoria recebida. Seria necessário uma conversa contínua tanto com o saber local quanto com o saber global a ponto de se poder questionar os paradigmas estabelecidos face à realidade da prática e com olhar atento e crítico para detectar efeitos da homogeneidade global em relação a linguagem e à construção do conhecimento. Caberia ao professor se fazer valer de sua experiência para agir conforme cada caso e a incessante missão em busca de desenvolvimento da sua capacidade de reconhecimento de problemas provenientes da teoria ou de outras causas.

5) É importante estar motivado nas aulas? Você está motivado atualmente? Fale sobre sua motivação?

Havia uma ideia de que conhecimento podia ser acumulado, porém reflexões acerca da relação entre o saber e a vida foram feitas. Em outras palavras, o impacto e o sentido do que “saber” algo traria para a vida de uma pessoa torna-se o centro da Pesquisa do Praticante “Practitioner research” (ALLWRIGHT, 2005). Com o passar do tempo, percebeu-se a importância de compreender a interdependência entre teoria e prática ou hipóteses e observação. Na contemporaneidade, há um “clamor” a respeito da contribuição da Linguística Aplicada no questionamento de visões ocidentalizadas, universais e hegemônicas (MOITA LOPES, 2006). Deste modo, caberia ao linguista aplicado ajudar e conscientizar os indivíduos acerca de seus papéis sociais e suas posições ocupadas em uma sociedade mobilizada frequentemente por forças hierarquizantes. É possível perceber que tais aspectos se refletem em sala de aula, especialmente quando pensamos na representação do professor no processo de ensino-aprendizagem em uma época de rápida circulação de informação onde grande parte dos aprendizes estão envolvidos com os avanços tecnológicos, mas ainda há alunos que não tiveram a mesma oportunidade de exposição a tais avanços. Alguns professores de língua inglesa ainda se angustiam buscando a melhor forma de controlar o que ocorre em sala de aula por meio de planos de aula “bem elaborados” e dinamismo, mesmo estando diante de um público heterogêneo em um contexto situado. Há possivelmente crenças provenientes tanto dos professores quanto dos aprendizes quanto a “aula ideal” relacionada a entretenimento de todos os envolvidos (seja aluno ou professor) onde “aprendizagem bem sucedida” seria sinônimo de “aula bem dada”. Possivelmente, em todo o mundo, o que parece preocupar mais os professores é a falta de motivação dos alunos de modo que alguns destes professores partem do princípio que alguns de seus alunos sejam incapazes de levar a aprendizagem a sério (ALLWRIGHT & HANKS, 2009). Atualmente, eu estou motivado por ter realizado meu sonho de realizar a minha Pós-graduação e tentar contribuir de alguma forma compartilhando conhecimento com as novas gerações.

6) Existem aulas monótonas? Explique:

Estou investigando, mas acredito que aulas monótonas envolve as crenças e expectativas dos indivíduos quanto a configuração das aulas. Tentarei problematizar a fim de compreender.

7) O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique:

Estou buscando entendimentos quanto a tal questão. Almejo compreender a perspectiva dos alunos e de professores quanto a aulas monótonas e se há algum impacto no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que eu esteja diante de questões relativas que precisam ser entendidas de maneira situada.

ANEXO F – Plano de aula feito para a aula ministrada pelo pesquisador a pedido do professor regente da turma

➤ LESSON PLAN

I. Identification:

Academic year: 2019 Semester: 1º
 Fase: (1) – (2) – (3)
 Cooperating teacher: Cairo
 University Researcher: Leandro Novaes

II. Lesson overview:

Review: Content - Verb to be, Possessive Pronouns, Simple Present, Coordinating Conjunctions, How many/how much

III. BNCC Standards:

General Competence 2 and 4. Specific Competence 3 in relation to the teaching and learning process of the English language in Elementary School. Help them understand the content by means of elicitation and contextualization and understand its function.


IV. Objectives:

- Teach students the Simple Present tense and verb to be
- Teach students the possessive pronouns and coordination conjunctions in a contextualized way

V. Lesson implementation:

Timing	Procedures	Resources
10 minutes	Review the grammatical content by means of a competition	Warm up/ dice
10 minutes	Read and interpret a text as a strategy to understand the content in a context.	Text
10 minutes	Elicit real examples	Voice or mimic
10 minutes	Ask students to write their own sentences in a piece of paper and place them in a poster provided by the teacher	Poster
5minutes	Comments, Reflection and Sense of achievement	Recap the whole class

ANEXO G – APPE realizada pelo pesquisador durante a aula exploratória realizada a pedido do professor regente da turma

	Escola [REDACTED] Rio de Janeiro, Realengo Disciplina: INGLÊS Professor Regente: C [REDACTED] Pesquisador: Leandro Novaes
---	--

Aluno(a): _____ T.: _____ nº: _____ Data: / /

Technology, Generation Z, and the Future of Education

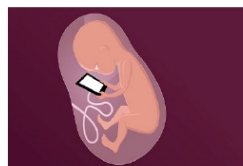
July 6, 2017

Technology has revolutionized the way people communicate, access information, and learn, which is why teaching practices should be remodeled to satisfy the changing educational needs of students.

A teacher's job is to ensure that students are educated and prepared for college and their careers. However, because traditional teaching methods were designed before technology use became prevalent, they do not prepare students for the world that has been significantly altered by technology. Members of Generation Z think, behave, and learn differently because they grew up in a society replete with technology. Educators should update their teaching methods to address the effects of frequent technology use on Generation Z, such as decreased attention spans, while also preparing students to use technology in the real world.



Because technology has caused students to learn more efficaciously through interactive learning, teachers should emphasize this type of learning by using resources such as interactive online lessons rather than have students learn mostly inactively through lectures. Members of Generation Z are predominantly digital natives, meaning that they have had access to technology since birth. Digital natives enjoy managing their lessons by making mistakes and learning from them. In other words, they do not want someone to tell them what to do or what something is. They want to explore it on their own. Students of Generation Z find interactive learning more appealing, so they are more likely to remain engaged in interactive lessons than non-interactive lessons. Therefore, students would learn more if teachers emphasized interactive learning.



Since digital natives have had access to interactive media for the majority of their lives, they are used to discovering how to use new technology quickly without any help, which has changed the way they learn. This shows that digital natives are more familiar with interactive and experimental learning than they are with learning that requires copying specific instructions. Traditional teaching

methods such as lectures do not teach students of Generation Z in the way that they have grown up learning, which makes understanding material from traditional lessons laborious and inefficient for digital natives. For example, university students have used online resources to learn material instead of attending lectures

because they found the online resources more effective (“Rethinking”), proving that students absorb more information through interactive media than they do with traditional lessons. Teachers can make their lessons more participatory by integrating educational computer programs into their lessons, such as interactive online classrooms, and thereby make their lessons more useful by allowing students to learn more.

<https://blog.noplag.com/technology-generation-z-and-the-future-of-education/> accessed in 21/11/2018

1. Before reading the text, look at the **Title** and **Subheading** to answer the questions below:
 - a. Who is the expected reader of the text?
 - Teachers
 - Students
 - Parents
 - b. The title and subheading suggest that technology in the classroom is viewed as something:
 - Positive.
 - Negative.
2. What is the main purpose of the text?
 - To provide an information about facts or events in a critical way
 - To advertise
 - To give instructions
3. According to the author why do the members of Generation Z think differently? (Por que a geração Z pensa diferente segundo o autor?)

-
-
4. Read the second paragraph again to answer the questions below:
 - a. What should teachers do and what they shouldn't do to be more effective on preparing lessons to generation Z students? (O que professores devem fazer e o que não devem fazer para serem mais efetivos no planejamento de suas lições para alunos da geração Z?)

-
-
- b. According to the text, how do the members of generation Z like to conduct their lessons? (De acordo com o texto, como a geração Z gosta de encontrar em suas aulas?)

-
-
5. Identifique no texto enunciados que contenham o verbo “to be” conjugado no presente e escreva abaixo:


-
-
6. Identifique no texto orações que contenham “coordinating conjunctions” e escreva abaixo:

-
-
7. Identifique no texto frases que contenham verbos conjugados no “Simple Present” e escreva abaixo:

-
-
8. Identifique no trechos que contenham “Possessive Pronouns” e escreva abaixo:

-
-
9. Existe aula “ideal” ou “monótona”? Explique. Há alguma aula que tenha marcado sua vida? Você pode falar sobre ela? Como foi?

ANEXO H – Gabarito da APPE entregue aos alunos

	Escola A [REDACTED]
	Rio de Janeiro, Realengo
	Disciplina: INGLÊS Professor Regente: C [REDACTED]
	Pesquisador: Leandro Novaes

Aluno(a):

T.: n°: Data: / /

Technology, Generation Z, and the Future of Education

July 6, 2017

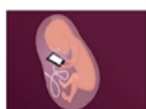
Technology has revolutionized the way people communicate, access information, and learn, which is why teaching practices should be remodeled to satisfy the changing educational needs of students.

A teacher's job is to ensure that students are educated and prepared for college and their careers. However, because traditional teaching methods were designed before technology use became prevalent, they do not prepare students for the world that has been significantly altered by technology. Members of Generation Z think, behave, and learn differently because they grew up in a society replete with technology. Educators should update their teaching methods to address the effects of frequent technology use on Generation Z, such as decreased attention spans, while also preparing students to use technology in the real world.



Because technology has caused students to learn more efficaciously through interactive learning, teachers should emphasize this type of learning by using resources such as interactive online lessons rather than have students learn mostly inactively through lectures. Members of Generation Z are predominantly digital natives, meaning that they have had access to technology since birth. Digital natives enjoy managing their lessons by making mistakes and learning from them. In other words, they do not want someone to tell them what to do or what something is. They want to explore it on their own. Students of Generation Z find interactive learning more appealing, so they are more likely to remain engaged in interactive lessons than non-interactive lessons. Therefore, students would learn more if teachers emphasized interactive learning.

Since digital natives have had access to interactive media for the majority of their lives, they are used to discovering how to use new technology quickly without any help, which has changed the way they learn. This shows that digital natives are more familiar with interactive and experimental learning than they are with learning that requires copying specific instructions. Traditional teaching



methods such as lectures do not teach students of Generation Z in the way that they have grown up learning, which makes understanding material from traditional lessons laborious and inefficient for digital natives. For example, university students have used online resources to learn material instead of attending lectures because they found the online resources more effective ("Rethinking"), proving that students absorb more information through interactive media than they do with traditional lessons. Teachers can make their lessons more participatory by integrating educational computer programs into their lessons, such as interactive online classrooms, and thereby make their lessons more useful by allowing students to learn more.

<https://blog.noplag.com/technology-generation-z-and-the-future-of-education/>, accessed in 21/11/2018

- Before reading the text, look at the **Title** and **Subheading** to answer the questions below:
 - Who is the expected reader of the text?
 - Teachers
 - Students **The text is relevant for those who are involved with the teaching-learning process (o texto é relevante para aqueles envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem)**
 - Parents
 - The title and subheading suggest that technology in the classroom is viewed as something:
 - Positive.
 - Negative.
- What is the main purpose of the text?
 - To provide an information about facts or events in a critical way
 - To advertise
 - To give instructions **News (Porque se trata de uma notícia)**
- According to the author why do the members of Generation Z think differently? (Por que a geração Z pensa diferente segundo o autor?)

Because they grew in a society replete with technology (Porque eles cresceram em uma sociedade repleta de tecnologia)
- Read the second paragraph again to answer the questions below:

- a. What should teachers do and what they shouldn't do to be more effective on preparing lessons to generation Z students? (O que professores devem fazer e o que não devem fazer para serem mais efetivos no planejamento de suas lições para alunos da geração Z?)

Teachers should emphasize the interactive learning by using resources such as interactive online lessons rather than have students learn mostly inactively through lectures. (Professores deveriam enfatizar a aprendizagem interativa adotando recursos tais como lições online interativas ao invés de fazer os alunos aprenderem por aulas expositivas)

- b. According to the text, how do the members of generation Z like to conduct their lessons? (De acordo com o texto, como a geração Z gosta de encontrar em suas aulas?)

By making mistakes and learning from them. They do not want someone to tell them what to do or what something is. They want to explore it on their own. They appreciate their autonomy. (Cometer erros e aprender com eles. Eles não gostam de ninguém dizendo o que eles devem fazer ou determinando como as coisas devem ser. Eles querem explorar o mundo por conta própria. Eles apreciam a autonomia.)

5. Identifique no texto enunciados que contenham o verbo "to be" conjugado no presente e escreva abaixo:
A teacher's job IS to ensure, students ARE educated and prepared for college and their careers, Members of Generation z ARE predominantly digital natives, they ARE more likely to remain engaged in interactive lessons.
6. Identifique no texto orações que contenham "coordinating conjunctions" e escreva abaixo:
A teacher's job IS to ensure that students are educated AND prepared for college and their careers / Members of Generation Z think, behave, AND learn differently / they do not want someone to tell them what to do OR what something is / Students of Generation Z find interactive learning more appealing, SO they are more likely to remain engaged in interactive lessons. -> and (addition), or (alternative), so (conclusion). No texto não existe a conjunção adversativa "but", nem a conjunção explicativa "for".
7. Identifique no texto frases que contenham verbos conjugados no "Simple Present" e escreva abaixo:
They DO NOT PREPARE students for the world / Members of Generation z THINK / they DO NOT WANT someone to tell them. / They WANT TO explore it on their own. Students of Generation z FIND interactive learning more appealing.
8. Identifique no trechos que contenham "Possessive Pronouns" e escreva abaixo:
EDUCATORS should update THEIR teaching methods / TEACHERS can make THEIR lessons more participatory
9. Existe aula "ideal" ou "monótona"? Explique. Há alguma aula que tenha marcado sua vida? Você pode falar sobre ela? Como foi?

De fato, houve várias aulas que marcaram minha vida, porém me recordo de uma aula quando eu ainda estava fazendo o curso de Especialização. Em 2017, decidi que era hora de estudar em um curso de Especialização em Língua Inglesa e fui aprovado para realizar os meus estudos na PUC-Rio. Foi aí que surgiu o meu puzzle durante uma das aulas "Tópicos em Pesquisa em Língua Inglesa I" na qual tive a oportunidade de refletir e desenvolver questões que me intrigavam a fim de possivelmente conduzir uma pesquisa de monografia com base em tais questões "Why are some of my classes monotonous?" (Por que algumas das minhas aulas são monótonas?). Durante minha investigação, adotei os princípios da Prática Exploratória a fim de compreender meu "puzzle" em integração com meus alunos a medida que conduzia simultaneamente minhas aulas. No processo percebi que estava entendendo não só o meu "puzzle", mas também compreendendo a mim mesmo levando-me a uma crise profissional "positiva" (MILLER, 2012) que me fez problematizar as minhas práticas docentes e entender minhas próprias crenças. Eu tenho trabalhado como professor de inglês desde 2009. Enquanto trabalhava em um curso de idiomas no estado do Rio de Janeiro, tive grandes oportunidades de estar em contato com diferentes alunos e professores cujas crenças diferiam completamente em relação à "aula ideal". Ao longo de tal experiência, percebi que talvez eu tenha passado por um processo de condicionamento quando se trata da ideia de monotonia e fiquei "obcecado" com a ideia de motivação como um aspecto essencial que poderia levar à "aula ideal". A visão do departamento pedagógico do curso no qual trabalhei, que acreditava que seus métodos, técnicas, procedimentos e formas de ensino estavam funcionando bem naquela época e sem necessidade de mudar nada, pode ter me influenciado a compartilhar alguns pontos de vista dos mesmos me fazendo buscar a maneira mais eficaz de ministrar minhas aulas, especialmente depois de eu ter sido promovido à coordenador pedagógico começando assim a difundir entre os outros professores as minhas ideias quanto a "aula ideal". Eu costumava acreditar que a monotonia só tinha a ver com a falta de dinamismo ou de procedimentos tecnicistas em uma sala de aula e a falta de participação ou interação dos alunos quando um professor não elabora um plano de aula apropriado para dar uma aula de inglês interessante. Minha experiência profissional lidando com alunos e professores contribuiu para levantar várias questões. Entre essas questões, meu 'puzzle' "Por que algumas das minhas aulas são monótonas?" tinha sido motivo de inquietação para mim. Vejo na Prática Exploratória, uma ótima oportunidade para lidar com minhas inquietações, pois acredito que problematizar, questionar-se quanto aos porquês sem a pressão de obter uma resposta resolutoria, mas sim gerar entendimentos sejam primazia em meio a uma investigação. De acordo com Allwright (2003), houve uma tentativa de criar métodos que pudessem oferecer soluções aos problemas de sala de aula concebíveis direta ou indiretamente relacionados ao aprendizado da língua-alvo. Havia uma intenção de determinar o que deveria acontecer na sala de aula e determinar, desse modo, o aprendizado resultante. Allwright apontou que esses aspectos tinham a ver com uma perspectiva diferente sobre as questões de planejamento e controle, por isso ele define como uma inadequação de tentar planejar com antecedência exatamente o que deve acontecer na sala de aula. Para ele, vários problemas podem advir dessa perspectiva, especialmente o fato de a sala de aula não ser vista como uma situação social dinâmica, mas sim de forma mecânica e estática, sob o controle total e exclusivo de um currículo oficial que padroniza o ensino gerando livros didáticos que devem ser adotados, pois fornecem todas as instruções para os professores ministrarem suas aulas de maneira oficialmente aprovada e preparar os alunos para avaliações impostas por autoridades que certamente não mensura o que os alunos aprenderam, mas sim destacam aqueles que melhor se adestraram ao sistema hegemônico imposto e estão preparados para produzir conforme outros na massa, como se a aula fosse uma simples máquina de fábrica. Sendo assim, tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma educação em que "bom ensino" causa "boa aprendizagem" (ALLWRIGHT, 2013). Para mim, tanto alunos quanto professores são agentes de conhecimento e a aprendizagem é fruto da interação entre estes.