



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

AMANDA MAGALHÃES SANTIAGO

**Experiências vividas em um espaço de (não) conversação em
inglês com aprendizes do sexto e sétimo ano em uma escola
pública de Catalão – GO**

CATALÃO
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Amanda Magalhães Santiago

3. Título do trabalho

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UM ESPAÇO DE (NÃO)CONVERSAÇÃO EM INGLÊS COM APRENDIZES DO SEXTO E SÉTIMO ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CATALÃO - GO.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 29/07/2021, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **AMANDA MAGALHÃES SANTIAGO, Discente**, em 02/08/2021, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2050199** e o código CRC **24329CC0**.

AMANDA MAGALHÃES SANTIAGO

**Experiências vividas em um espaço de (não) conversação em
inglês com aprendizes do sexto e sétimo ano em uma escola
pública de Catalão – GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade
Linha de Pesquisa: Linha 3 - Língua, Linguagem e Cultura

Orientadora: Dra. Viviane Cabral Bengezen

CATALÃO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santiago, Amanda Magalhães
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UM ESPAÇO DE (NÃO)
CONVERSAÇÃO EM INGLÊS COM APRENDIZES DO SEXTO E
SÉTIMO ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CATALÃO – GO
[manuscrito] / Amanda Magalhães Santiago. - 2021.
104 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós
Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2021.

Bibliografia. Anexos.
Inclui lista de figuras.

1. Espaço de conversação. 2. Lugares seguros. 3. Histórias secretas.
4. Pesquisa Narrativa. I. Bengezen, Viviane Cabral, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA UAELL-RC 002/2021

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 136/2021

Às quatorze horas do dia vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e um, reuniu-se a Banca Examinadora - à distância, Via Videoconferência - designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, composta pelas docentes: Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen – [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; Profa. Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier, da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, da UFU; para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada “EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UM ESPAÇO DE CONVERSAÇÃO EM INGLÊS COM APRENDIZES DO SEXTO E SÉTIMO ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CATALÃO GO”, de autoria da mestranda Amanda Magalhães Santiago, matrícula 2019101018. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestra. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra as examinadoras, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação discente e a arguição das examinadoras aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: APROVADA, estando apta a fazer jus ao Título de Mestra em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e um. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

A banca sugeriu um novo título: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UM ESPAÇO DE (NÃO)CONVERSAÇÃO EM INGLÊS COM APRENDIZES DO SEXTO E SÉTIMO ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CATALÃO - GO.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2o A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Duarte Xavier, Professora do Magistério Superior**, em 25/02/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Professora do Magistério Superior**, em 25/02/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antônio Fernandes Júnior, Vice-Coordenador de Pós-graduação**, em 25/02/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1856541** e o código CRC **8B455049**.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar aos participantes dessa pesquisa, Nathan e Jéssica, que ao longo de dois anos me deixaram e ajudaram a entender um pouco de suas experiências na escola.

À Universidade Federal de Goiás na Regional Catalão e à Universidade de Saskatchewan, pela oportunidade de realizar essa pesquisa.

À equipe do LAEL (Laboratório de Estudos da Linguagem) pela colaboração e disponibilização do espaço do laboratório como local de trabalho e desenvolvimento de pesquisa.

À CAPES e ao Programa Futuros Líderes das Américas (ELAP), que me possibilitaram maior dedicação à pesquisa, por meio da concessão das bolsas.

A minha orientadora e amiga, Viviane Cabral Bengezen, que desde o primeiro momento em que conheci me incentivou e ensinou. Você fez com que eu sempre me sentisse acolhida e nunca só durante a realização de um trabalho que pode ser por vezes muito solitário. Você me apresentou a pesquisa narrativa, me incentivou a participar de grupos, atividades, rodas de conversas e discussões, me ajudou a realizar um sonho de longa data, e tudo isso me fez crescer como pessoa e pesquisadora.

Às professoras Fabíola Aparecida Sartin Almeida, Dilma Mello, Shaun Murphy, Maria Helena de Paula e Sheila Carvalho, que me instruíram de forma muito rica nas disciplinas que cursei durante o mestrado.

Às professoras Vanessa Xavier e Dilma Mello, pelas valiosas contribuições na qualificação e na defesa deste trabalho. Vocês me ajudaram a entender melhor o que é pesquisar em cada uma de suas falas.

A professora Valeska Virgínia Soares Souza por ter me proporcionado tantos momentos de discussão em grupos de estudos e pesquisa e pelos esclarecimentos de tantas dúvidas.

Aos colegas de GPNEP: Gilmar, Irene, Geralda, Terezinha, Mayara, Gyzely, Debliane e aos colegas do grupo Engaging: Ana Laura, Ana Carolina, Mayara e Carlos. As compreensões e *insights* que tive nessa pesquisa jamais teriam acontecido sem vocês.

Aos meus irmãos Áthila e Diogo por sempre me fazerem rir e lembrar que sou o meio de um trio muito feliz.

A minha mãe que por toda a minha vida foi quem eu sempre quis ouvir primeiro e em quem eu me ancorei quando me senti perdida. Você sempre me ajudou a achar a razão e a melhor direção. O seu conselho sempre foi o melhor conselho.

Ao meu pai por sempre estar presente quando eu precisei e por ser uma fonte de estabilidade em minha vida. Em momentos de incerteza, eu pensei em você - isso me ajudou muito.

Aos meus amigos Erivan e Camila pelos anos de companheirismo, de ajuda, de ensino, de desabafo, de divertimento.

A Alessandra, minha irmã de alma, que me ajudou, me ouviu, me aconselhou, me instruiu, me animou, que enxugou minhas lágrimas, que me fez rir infinitamente, que me acompanhou durante todo o processo de escrita deste trabalho, que cuidou das minhas gatas durante o tempo que estive fora com todo o carinho do mundo. Sem você, essa pesquisa não existiria. A sua amizade é imprescindível para mim.

Ao professor Shaun Murphy, que me recebeu na Universidade de Saskatchewan de braços abertos e me instruiu e me ensinou tanto sobre pesquisa narrativa e sobre diferentes perspectivas educacionais.

A Janet e a Natalie, por terem me ensinado tanto sobre justiça social e sobre como ser uma pessoa melhor. Vocês me receberam em sua casa e me fizeram sentir como se fosse uma de vocês. Vocês me ouviram e foram as melhores companhias que alguém poderia ter durante uma pandemia.

A família Santana, que na reta final dessa dissertação foi a principal responsável pelo meu riso e por me manter focada.

A todos e todas que torceram e celebraram comigo em todos os pontos importantes dessa jornada de mestrado.

Education is not preparation for life; education is life itself.

John Dewey

RESUMO

Nesta pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) busquei compreender as experiências vividas em um espaço de (não) conversação em língua inglesa intitulado *Let's Talk*, criado por mim, com alunos de sexto e sétimo ano de uma escola pública em Catalão-GO. Eu tinha como objetivos específicos de pesquisa analisar o espaço de conversação com foco na forma como os participantes, Jéssica e Nathan, narraram as experiências que viveram no *Let's Talk*, narrar as minhas experiências no *Let's Talk* como professora do espaço e problematizar, por meio das histórias das experiências vividas minha ansiedade em liderar o espaço de conversação e as histórias de Jéssica e Nathan ao utilizarem o espaço de conversação como local para viverem suas histórias de aprendizagem de inglês, de como podemos construir espaços de aprendizagem da proficiência oral em língua inglesa. Utilizei, para direcionar a pesquisa, as seguintes indagações: quais histórias eu vivi enquanto professora no espaço de conversação na escola? Qual foi o papel do espaço de conversação na escola para a aprendizagem dos participantes? Como se deu a transformação do espaço de conversação em lugar seguro para mim e para os participantes? Utilizei para a compor os textos de campo dos encontros no espaço de conversação, notas de campo das conversas com participantes, gravações em áudio dos encontros de conversação, conversas de texto pelo aplicativo WhatsApp e conversas de vídeo pelo celular e computador. Baseie-me teoricamente em Leffa (2012) e Paiva (2018) para discutir o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Sobre o método e o pós-método, apoiei-me em Kumaravadivelu (2002) e sobre discussões acerca de histórias secretas, sagradas e de fachadas, utilizei os conceitos propostos por Clandinin e Connelly (1995). Como resultados de pesquisa, entender que o mito do “falante nativo” de inglês está presente nas noções de aprendizagem de inglês na escola pública, perceber a transformação de um espaço de conversação em um lugar seguro (CLANDININ; CONNELLY, 1995) onde eu e os participantes pudemos viver histórias secretas de ensino e aprendizagem em conversas sobre o que é saber e aprender inglês na escola pública.

Palavras-Chave: Espaço de conversação. Lugares seguros. Histórias secretas. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

In this narrative inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2015) I sought to understand the experiences lived in a space of (non)conversation in English language entitled Let's Talk, created by me, with sixth and seventh grade students of a public school in Catalão-GO. I had as specific research goals to analyze the conversation space with a focus on how the participants, Jessica and Nathan, narrated their experiences in Let's Talk, to narrate my experiences in Let's Talk as a teacher of the space, and to problematize, through the stories of the lived experiences my anxiety in leading the conversation space and Jessica and Nathan's stories in using the conversation space as a place to live their English learning stories, of how we can build learning spaces for oral English language proficiency. I used, to direct the research, the following questions: what stories did I experience as a teacher in the conversation space at school? What was the role of the school talk space in the participants' learning? How did the conversation space transform into a safe place for me and the participants? I used the field texts of the meetings in the conversation space, field notes of the conversations with participants, audio recordings of the conversation meetings, text conversations via WhatsApp, and video conversations via cell phone and computer. I theoretically based myself on Leffa (2012) and Paiva (2018) to discuss foreign language teaching in Brazil. On method and post-method, I relied on Kumaravadivelu (2002) and on discussions about secret, sacred, and façade stories, I used the concepts proposed by Clandinin and Connelly (1995). As research results, to understand that the myth of the "native speaker" of English is present in notions of learning English in public school, to realize the transformation of a conversational space into a safe place (CLANDININ; CONNELLY, 1995) where the participants and I could live secret stories of teaching and learning in conversations about what it is to know and learn English in public school.

Keywords: Conversation space. Safe spaces. Secret stories. Narrative inquiry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Jogo de tabuleiro What Someone Does.	73
Figura 2. Jogo de tabuleiro Use A Word.	75
Figura 3. Jogo de tabuleiro About Me	77
Figura 4. Jogo de tabuleiro Which One Is Different? Why?	79
Figura 5. Jogo de tabuleiro Name 3.....	81
Figura 6. Jogo de tabuleiro Name Your Favorite	83
Figura 7. Dedicatória e contracapa do livro Scaredy Squirrel.....	84
Figura 8. Página do livro Scaredy Squirrel.....	85
Figura 9. Dedicatória e contracapa do livro Sometimes I Feel Like A Fox	85
Figura 10. Página do livro Sometimes I Feel Like A Fox	86
Figura 11. Homepage do poema Where I'm From no site de George Ella Lyon	87
Figura 12. Plano de aula para a construção do poema Where I'm From	88

SUMÁRIO

INÍCIOS NARRATIVOS.....	16
<i>O início do Conversation Hour</i>	<i>17</i>
<i>O que aprendi na jornada do TCC e o que faltava aprender.....</i>	<i>19</i>
Um breve estado da arte	21
1. REVISANDO A LITERATURA SOBRE ESPAÇOS DE CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, PRÁTICA ORAL DE INGLÊS E LUGARES SEGUROS.27	27
Considerações acerca do ensino de inglês no Brasil	27
Histórias secretas, sagradas e de fachada	29
Lugares Seguros	30
2. O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE PERCORREMOS.....	32
A pesquisa narrativa – uma forma de investigar as experiências vividas	32
Contexto de pesquisa	35
A Escola Raio de Sol	35
Onde conversamos: o espaço de conversação em inglês <i>Let's Talk</i>	36
Quem conversou: Os participantes de pesquisa	38
Apresentando Jéssica	38
<i>De onde eu venho</i>	38
Apresentando Nathan	39
<i>De onde eu venho</i>	39
Apresentando Amanda	40
<i>De onde eu venho</i>	41
Como compus textos de campo	41
Como fiz a transição dos textos intermediários ao texto de pesquisa	45
3. NARRANDO E COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.....	48
As experiências vividas antes de entrar em campo	48
<i>A sensação de estar parada na soleira do campo de pesquisa</i>	<i>48</i>
<i>No pátio, no recreio, na biblioteca – qual será o espaço da conversação?.....</i>	<i>50</i>

O começo da (não) conversação em inglês: a história de fachada	52
<i>O começo com os alunos: conversa na biblioteca</i>	52
<i>Sem vontade de espaço: o dia que a conversação não aconteceu</i>	55
<i>A impossibilidade de conversar com todos na biblioteca, um espaço de silêncio</i>	57
<i>O campo não foi o que eu esperava: a frustração e a insegurança da professora de inglês</i>	60
Entendendo minha experiência com a pesquisa	62
Primeira conversa com Jéssica	63
Primeira conversa com Nathan.....	65
Desempacotando as conversas com Jéssica e Nathan e as experiências no <i>Let's Talk</i>	67
O <i>Let's Talk</i> na Escola Raio de Sol como um lugar seguro	67
Reimaginando a conversação em inglês	71
Jogos de tabuleiro	72
Livros infantis: <i>Scaredy Squirrel</i> e <i>Sometimes I Feel Like a Fox</i>	84
O poema <i>Where I'm from</i> de George Ella Lyon.....	86
O mito do falante nativo na Escola Raio de Sol	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	99
Anexo 1 – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99
Anexo 2 – TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	103

INÍCIOS NARRATIVOS

Esta é uma pesquisa narrativa sobre a minha tentativa de criação e participação como professora em um espaço de conversação em inglês com jovens brasileiros em uma escola pública na cidade de Catalão-GO. Quase sempre, quando pensamos em conversação em inglês, o que vem à mente é um grupo de pessoas falando inglês com desenvoltura, fluidez, conversando sobre temas diversos e passando um tempo agradável. Quase sempre se acredita que conversação é para pessoas que estejam em um nível de inglês intermediário ou avançado (seja lá o que isso signifique) e geralmente é realizada em centros de idiomas particulares, com turmas reduzidas e preferencialmente com a presença do que muitos chamam de “falantes nativos”¹ de inglês. Às vezes, esses espaços de conversação em língua inglesa ocorrem em projetos vinculados aos cursos de Letras das universidades.

Em toda minha vida escolar estudei inglês como língua estrangeira na escola e minhas notas eram medianas. A crença de que “não se aprende inglês na escola” tão prevalente na fala de muitas pessoas que me cercavam (professores, familiares e vizinhos), estava presente nas escolas em que eu estudava e era constante entre nós discentes. Eu utilizava a língua inglesa quando conversava em fóruns na internet em inglês, assistia e compreendia programas sem legendas e traduzia letras de músicas em websites, mas ainda assim, caso me perguntassem, naquela época de escola, se eu sabia inglês, eu responderia que não, pois acreditava que “saber inglês” era mais do que eu achava que sabia. Eu pensava que em algum momento, algo dentro de minha cabeça diria “agora você sabe inglês” e aí sim eu poderia afirmar que sabia inglês. Eu pensava que quando soubesse inglês, eu não teria nenhuma dúvida mais sobre a língua.

Quando iniciei um curso de idiomas em 2008, fiz um teste de nivelamento e fui colocada em um nível abaixo do avançado. Isso me fez pensar que enquanto na escola me diziam e eu acreditava que eu não sabia inglês, em outros espaços, nesse caso, a escola de idioma, eu sabia muito. Essa dissonância do que eu sabia e do que eu achava que sabia me fez refletir, anos depois, sobre o que é saber inglês e o que os aprendizes sabem de inglês.

¹ Utilizo o termo ‘falante nativo’ pensando nas características estereotipadas que vivenciei enquanto trabalhei em escolas de idiomas. Essas características podem ser definidas de acordo com Walesko (2019) que apresenta como o termo “falante nativo” é muito utilizado como referência para o estabelecimento de níveis de proficiência nas línguas em instituições de ensino e que apresentam a proficiência do “falante nativo” como um objetivo a ser alcançado (p. 102) e ainda que essa interpretação do termo é tomada por muitos como um “falante padrão” idealizado e visto como referencial teórico de muitos textos e materiais didáticos considerados autênticos provenientes principalmente de estados-nação colonizadores. (p. 102)

No final de 2012, recebi o certificado de proficiência em inglês do curso de idiomas que cursava e no ano seguinte fui convidada a assistir o treinamento de professores e me tornar membro do quadro de professores da escola. Desde então, nunca parei de ministrar aulas de inglês. Entre alunos de cursos de idiomas, alunos particulares e alunos de estágio, considero já ter dado aulas para cerca de 400 alunos em 8 anos. Busquei sempre ficar atenta a cursos de aperfeiçoamento e qualificação, o que me levou a, em 2018, realizar e ser aprovada no teste *Cambridge English: Proficiency (CPE)* aplicado pela *Cambridge Assessment*.

Em 2015, eu me matriculei no curso de Letras Português e Inglês, em uma universidade pública brasileira. Enquanto estava na graduação, ministrava aulas de inglês no Centro de Línguas da universidade, um projeto que visava o ensino de idiomas à comunidade universitária e externa e, conversando com alguns alunos, percebi que a vontade de muitos era de falar mais em língua inglesa. Um dos questionamentos que recebia era de alunos que estavam nos níveis iniciais do curso de inglês e não tinham ainda a autorização para participar da conversação que o projeto disponibilizava. A participação nesse espaço era pautada nos seguintes critérios: os participantes deveriam estar, pelo menos, na metade do curso e ter uma habilidade maior em falar e ouvir inglês. Comecei a criar, em minha mente, um plano para pôr em prática: um espaço no qual *aprendizes* e falantes de língua inglesa pudessem praticar o idioma e conversar sem a necessidade de um nivelamento prévio para participação. Dessa ideia, criei o projeto intitulado *Conversation Hour*. Foi nesse espaço de prática que vivi as primeiras experiências como professora em um espaço de conversação com características mais informais em comparação aos que eu já havia participado. Conto na narrativa intitulada *O início do Conversation Hour* como esse espaço foi palco para as experiências que vivi e escrevi sobre em meu TCC.

Essa narrativa é importante pois foi ao escrevê-la e refletir sobre minha experiência no espaço que criei, que pude começar a estruturar meu objetivo e as indagações de pesquisa que me direcionam nesta pesquisa. Começo por ela conforme a perspectiva teórico-metodológica utilizada neste trabalho, a pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2015).

O início do Conversation Hour

No início de 2018 comecei um grupo de conversação em inglês com o qual tinha sonhado por alguns anos. Achava que era importante a existência desse grupo para as pessoas que tivessem interesse em praticar inglês fora do ambiente formal e hierárquico da sala de aula (cheio de regras gramaticais, exercícios de repetição, com um professor em pé falando a maior parte do tempo e os alunos cumprindo ordens), porque eu mesma fiz uso de espaços como esses

e ficava insatisfeita. Entre os anos de 2008 e 2013 fui uma ávida participante de grupos de conversação em inglês onde podia praticar minhas habilidades orais. Eles eram bastante formais, no sentido de serem estruturados por tópicos decididos pelos monitores/responsáveis pelo grupo e por serem um tanto rígidos nesse aspecto pré-definido do tema da conversa. Apesar dessa rigidez, esses espaços foram indispensáveis para a construção da minha habilidade oral bem como da minha confiança ao falar inglês.

Como professora de inglês em centros de ensino de línguas e em aulas particulares, eu constantemente ouvia dos alunos histórias de insegurança ao falar inglês e de falta de prática. Sendo assim, criei o projeto de extensão *Conversation Hour* - Espaço de Conversação em língua inglesa. O espaço de conversação foi concebido para ser um local de trocas entre os monitores (alunos do curso de Letras que já eram proficientes na produção oral) e os participantes (alunos da UFG/RC que tinham dificuldades em falar inglês e/ou que queriam praticar) . O espaço começou como um projeto particular e logo foi formalizado junto à UFG/RC como um projeto de extensão sob a coordenação da professora Dra. Viviane Bengezen. Os encontros aconteciam uma vez por semana, com duração de 1 hora. O primeiro dia do encontro aconteceu em uma lanchonete que vendia açaí em frente a universidade e contou com a presença de 9 pessoas. Levei comigo duas amigas, pois estava muito apreensiva que ninguém apareceria e com a presença delas, me senti mais tranquila. A divulgação tinha toda sido feita pelo *WhatsApp*, portanto não tinha ideia do número de pessoas que apareceriam. Cenários em que eu ficava sozinha a cenários em que a lanchonete lotava e os donos ficavam chateados comigo passavam pela minha mente. Os participantes foram chegando aos poucos e metade deles eu não conhecia. Eram todos universitários e cursavam Letras, Engenharia, Psicologia, Ciências Biológicas. O projeto foi realizado no ano de 2018 e fui a monitora dele por cerca de 7 meses. As experiências que vivenciamos no *Conversation Hour* foram foco de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - como monitora desse espaço, analisei quem eu era e quem eu estava me tornando como professora de língua inglesa.

(Narrativa inicial 1, junho/2019)

A narrativa que conto concerne aos meus primeiros impulsos para a realização de minha pesquisa de TCC. Eu estava curiosa a respeito dos formatos dos espaços de conversação dos quais participei, pois me inquietava a rigidez que via em relação aos tópicos e a estrutura fixa e imutável que testemunhava. Também me incomodava a falta de participação dos aprendizes de

língua inglesa, os relatos de timidez e insegurança e o mito do falante nativo. Continuando a traçar meus inícios narrativos, sigo para minha segunda narrativa intitulada *O que aprendi na jornada do TCC*, pois ao escrevê-la, consolidei minha vontade de continuar pesquisando os espaços de conversação, principalmente aqueles que fugissem do formato de sala de aula.

O que aprendi na jornada do TCC e o que faltava aprender

Ao iniciar o último ano do curso de Letras, tivemos, eu e meus colegas, que definir quais temas gostaríamos de pesquisar e com quais professores desenvolveríamos uma pesquisa. Quando fui apresentada à pesquisa narrativa pela professora Viviane, me encantei com a oportunidade de estudar algo que muito me interessava (a importância da prática oral da língua inglesa em ambientes informais, fora da sala de aula) a partir de minhas histórias. Me enchia os olhos a oportunidade de falar da minha experiência em espaços de conversação e expressar a importância dessa prática informal para mim.

Ainda bastante novata na pesquisa narrativa, fui aprendendo sobre as relações éticas necessárias para este tipo de pesquisa, de modo a honrar a fala dos participantes e respeitar as questões levantadas pelo Comitê de Ética. Comecei a entender as dificuldades burocráticas para o estabelecimento de um projeto de extensão, envolvendo horários, monitores e locais e compreendi que a vontade e/ou disponibilidade dos participantes de se envolverem com um espaço de conversação não era a mesma que a minha. Assim, fui confrontada com a dificuldade de me manter fiel ao que eu considerava comportamento ideal de uma professora do espaço de conversação (ser alguém que deixasse as pessoas confortáveis para conversar) e sofri ao ver que este comportamento era diferente da minha prática naquele papel. Essas questões e outras mais foram me abrindo os olhos para a dificuldade de realização de pesquisa em pouco tempo, com conhecimento incompleto da teoria e com incertezas sobre questões éticas.

No final, meu TCC ficou bastante diferente do que eu imaginava. Comecei a entender que não podia falar pelos participantes, nem apresentar o que eu achava serem as opiniões deles e também passei a entender um pouco mais sobre a importância de honrar as histórias vividas pelas pessoas no ambiente pesquisado, principalmente em relação a mim mesma, voltando o olhar para quem eu era em relação às pessoas que participavam da conversação.

Ao terminar o TCC, alguns dos questionamentos que eu tinha sobre o espaço de conversação se expandiram e se transformaram e, por isso, eu busquei continuar a aprofundar meus conhecimentos teóricos metodológicos de pesquisa para continuar, mesmo após o término da graduação, essa investigação sobre falar e aprender inglês em espaços de conversação.

(Narrativa inicial 2, agosto/2019)

As narrativas iniciais que apresento anteriormente são importantes pois “[...] a pesquisa narrativa é uma metodologia de reflexão contínua, [e por isso] pesquisadores narrativos precisam inquirir continuamente sobre suas experiências antes, durante e depois de cada investigação”² (CLANDININ, 2013, p. 55). A partir das histórias relatadas nestas duas narrativas iniciais sobre minha experiência nos espaços de conversação dos quais participei, dos questionamentos que surgiram durante a produção de meu TCC e da minha prática como professora de inglês, estruturei meu objetivo geral com esta pesquisa, que é compreender as experiências vividas em um espaço de conversação em língua inglesa, criado por mim, com alunos de sexto e sétimo ano de uma escola pública em Catalão-GO.

Para auxiliar o meu explorar das experiências, busco responder às seguintes indagações de pesquisa: quais histórias eu vivo enquanto professora no espaço de conversação na escola? Qual é o papel do espaço de conversação na escola para a aprendizagem dos participantes? Como se dá a transformação do espaço de conversação em lugar seguro para mim e para os participantes?

Meus objetivos específicos foram analisar o espaço de conversação com foco na forma como os participantes narraram as experiências que viveram, narrar as minhas experiências e as experiências dos participantes no espaço de conversação em relação a sua constituição como lugar seguro e problematizar por meio das histórias o que constitui proficiência oral em língua inglesa.

Clandinin (2013) apresenta a necessidade de pesquisadores narrativos justificarem suas pesquisas em três frentes diferentes: justificativas pessoal, prática e social ou teórica. Como justificativa pessoal, realizei esta pesquisa para entender a minha experiência com os espaços de conversação, tendo ocupado o papel de participante enquanto aluna e depois continuando meu papel como professora. As experiências que tive nestes espaços me instigaram a pesquisar mais profundamente as trocas que acontecem nos espaços de conversação e o que constitui um espaço de conversação. Justifico praticamente a realização desta pesquisa devido ao cada vez maior papel da língua inglesa como língua utilizada para comunicação entre pessoas e a maior necessidade de qualificação de pessoas neste idioma. O ensino de inglês na escola há muito tem sido questionado sobre sua importância ao mesmo tempo que é cada vez mais requisitado em ambientes de trabalho e qualificação. Diante disso, a investigação sobre o ensino de língua

² Tradução minha. Original: [...] narrative inquiry is an ongoing reflexive and reflective methodology, [therefore] narrative inquirers need to continually inquire into their experiences before, during and after each inquiry.

inglesa na escola pública, sobre as “definições” de espaços de conversação e sobre o que é falar inglês se tornam indispensáveis. Justifico socialmente a realização desta pesquisa pela necessidade de mais estudos sobre os processos de aprender a ouvir e falar inglês na escola pública, com o compartilhamento de relatos de experiências que poderão ser de auxílio a professores que buscam conhecer melhor seus alunos e interagir mais nas aulas de inglês.

Um breve estado da arte

Durante a realização de um breve estado da arte de pesquisas que envolvessem espaços de conversação em língua inglesa, observei uma abundância de pesquisas em diversas áreas como Secretariado Executivo, Hotelaria e Turismo, Psicologia, Pedagogia, Letras entre outros. Essa variedade de áreas foi encontrada devido à ampla utilização do termo *conversação* em títulos e resumos de trabalhos e artigos. Para especificar a busca de trabalhos e artigos que estivessem inscritos na área de Letras e mais especificamente, na área da Linguística Aplicada, fiz uso dos filtros no Banco de Teses e Dissertações e Banco de Revistas e Periódicos da CAPES.

Nas pesquisas encontradas, foi comum encontrar o espaço de conversação sendo visto como o local onde a coleta de dados era realizada ou onde a aplicação de teorias/técnicas de ensino acontecia. Pesquisas em que o espaço de conversação em si tivesse sido analisado ou em que as experiências vividas dentro de um espaço de conversação tivessem sido o foco da pesquisa foram menos frequentes. Discuto brevemente a seguir quatro trabalhos que utilizaram o espaço de conversação como local de pesquisa. Os trabalhos são o de Medeiros e Ferreira (2010), Brandão e Silva (2011), Santos e Castro (2011) e Oliveira (2017).

O trabalho “Análise da conversação de dois alunos surdos aprendendo inglês: a organização do reparo” de Medeiros e Ferreira (2010) foi realizado em uma escola pública de EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) em Goiânia. O estudo aconteceu com a participação de dois alunos surdos e uma intérprete na aula de inglês. A perspectiva teórica adotada no estudo foi a da Análise de Conversação, focalizando o sistema de Reparo. As autoras argumentam que a Análise de Conversação pode ser utilizada para entender as interações entre os participantes visto que a diferença entre participantes surdos e participantes não surdos é a modalidade do meio de conversa (respectivamente oral e gestual-visual). As autoras explicam os conceitos relacionados à LM (Língua Materna), L2 (Segunda Língua) e LE (Língua Estrangeira). No caso dos participantes, ambos, apesar de ainda aprendizes, têm a Libras como LM, a língua portuguesa como L2, visto que é a língua utilizada para interpretação e explicação

por parte de intérpretes e a língua inglesa como LE. As autoras realizaram a análise dos dados baseadas na transcrição da fala provida pela intérprete que oralizou tanto a sua sinalização quanto a sinalização dos participantes para que pudesse ser registrada em áudio. Nas transcrições o sistema de Reparo foi evidenciado em quatro situações. Os dados demonstraram que a presença do Reparo em conversas independe da oralidade, visto que a característica gestual-visual da Libras dá conta de transmitir as informações trocadas pelos aprendizes de LE.

Os alunos surdos e a intérprete estavam inseridos em um contexto de aula de inglês regular com alunos ouvintes e a professora de inglês. A atividade dada à classe para ser feita era a leitura de um texto em língua inglesa, a discussão desse texto em grupo e as respostas de duas questões sobre esse texto. No grupo em que os alunos surdos estavam inseridos, as autoras indicam o uso da tradução como a metodologia utilizada para a discussão do texto. Uma das questões consistia na busca de cognatos entre as palavras em inglês e português. Esse exercício foi direcionado para toda a classe e não tinha necessidade de oralização para ser feito em sala. Dessa maneira, as autoras consideram que “a atividade conversacional de surdos, aprendendo inglês no contexto da sala de aula, apresenta aspectos semelhantes à conversação de pessoas ouvintes, a diferença é que a primeira é gestual-visual e a segunda oral.” (p. 17).

O estudo de Medeiros e Ferreira (2010) abriu, para mim, espaço para uma discussão sobre o papel da oralidade no aprendizado de inglês pois, visto que uma pessoa surda pode e consegue aprender o idioma sem fazer uso da oralidade, qual a importância da oralidade para a aprendizagem de inglês para aprendizes oralizados? Existiria uma supervalorização da oralidade no ensino de Língua Inglesa nas escolas e institutos de ensino de línguas sendo que sabemos que diferentes aspectos compõem o rol de habilidades desenvolvidas na aprendizagem de inglês? O aprendiz que é proficiente na compreensão e na leitura de inglês pode utilizar o inglês tal qual o aprendiz que possui proficiência em outras habilidades como habilidade oral e escrita de inglês.

No artigo “Histórias de colaboração em um projeto de conversação em língua inglesa vinculado ao Núcleo de Estudos Canadenses”, de Brandão e Silva (2011) as autoras realizam uma pesquisa de cunho qualitativo em um espaço de conversação realizado na Universidade Federal de Uberlândia. O espaço de conversação, nesse caso, fazia parte de um projeto de extensão no qual as autoras eram monitoras e o objetivo foi pesquisá-lo como um espaço de aprendizado colaborativo. Para a realização da pesquisa, as autoras utilizaram o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa em conjunto com considerações sobre aprendizagem colaborativa e a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem.

Em “Inscrições discursivas sobre competência oral em língua inglesa em contexto de aula de conversação”, Santos e Castro (2011) realizaram uma pesquisa de Iniciação Científica na Universidade de Uberlândia com 20 alunos de uma ONG na qual os estudantes eram integrantes de uma aula de conversação em língua inglesa. O objetivo das autoras era o de entender como estes alunos representavam sua competência oral em língua inglesa em contexto de aula de conversação. Como arcabouço teórico as autoras utilizaram questões da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Os dados desta pesquisa foram coletados e analisados conforme a proposta AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (SERRANI-INFANTE, 1998), na qual os depoimentos dos participantes foram obtidos por meio da gravação de respostas a perguntas abertas. As autoras analisaram os efeitos de sentido produzidos quando os sujeitos enunciam sobre sua competência oral. Os resultados obtidos demonstraram que os sujeitos “vivem a ilusão de que um contato intenso com a língua ou até mesmo com um falante nativo os fará aprender essa língua de forma natural, sem conflitos e sem dificuldades” (SANTOS; CASTRO, 2011, p. 17), que “a escola foi discursivamente representada como o ‘não-lugar’ para a aprendizagem da língua” (p. 18) e que “sujeitos aprendizes de uma outra língua são perpassados e constituídos pelos discursos que permeiam esse contexto de aprendizagem. A oralidade se torna primordial apagando, assim, as outras competências linguísticas” (p. 18).

Oliveira (2017) em seu trabalho intitulado “Abordando temas polêmicos: representações sociais construídas em aulas de conversação de língua inglesa” tem como objetivo “discutir como os participantes de um projeto de pesquisa e extensão, discutem sobre questões polêmicas e como reconstróem suas representações sociais” (OLIVEIRA, 2017, p. 3), em um projeto de extensão realizado no IFMG que oferece oficinas de conversação em língua inglesa com o propósito de promover o letramento oral crítico dos participantes e a formação de alunos assistentes de professores. A autora explica que a realização do projeto partiu da solicitação dos alunos por um espaço em que pudessem praticar suas habilidades orais de modo a ter um uso efetivo da língua alvo. É notável neste trabalho a semelhança com a presente pesquisa quanto ao desejo de fugir do padrão de aulas de conversação. Era interesse dos alunos ter uma “prática da conversação sem seguir os moldes de uma aula tradicional” (OLIVEIRA, 2017, p. 6). O projeto contou durante sua duração de dois anos, com mais de 30 alunos. A autora relata que as oficinas tinham como foco o desenvolvimento de habilidades orais, mas que as possibilidades de treino e utilização das habilidades de leitura, escrita e compreensão auditiva

também estavam presentes. A autora argumenta nesse artigo que a utilização do espaço de conversação para discussão de temas considerados polêmicos contribuiu tanto para a inclusão social e para a aprendizagem dos alunos quanto para a reflexão das práticas de ensino por parte dos bolsistas monitores do projeto.

Esses trabalhos, que têm em comum a utilização de espaços de conversação como locais de pesquisa, são muito importantes devido à necessidade de pesquisas sobre as trocas que acontecem nesses espaços, sobre a aprendizagem construída, as pessoas envolvidas, os espaços onde ocorrem, a frequência e sobre a necessidade de expansão e valorização de espaços de conversação. Os trabalhos de Brandão e Silva (2011) e de Oliveira (2017) especialmente se conectam com minha investigação quando surgem de um desejo de alunos e aprendizes de língua inglesa de lugares em que possam praticar e desenvolver suas habilidades em língua inglesa.

O trabalho de Medeiros e Ferreira (2010) se assemelha a minha pesquisa quando questiono o papel da oralidade no aprendizado de língua estrangeira. A proficiência em língua estrangeira é formada por um conjunto de diferentes habilidades e o ensino de línguas estrangeiras a pessoas com deficiência coloca em destaque uma prática bastante comum em nossa sociedade, que é a de supervalorização de uma habilidade (a oralidade) em desfavor de outras. Dessa forma, alinho-me com esse trabalho no entendimento que saber uma língua estrangeira vai além de saber apenas oralizar nessa língua. Habilidades de leitura, escrita e compreensão também fazem parte do aprendizado de língua estrangeira e do saber uma língua. Podemos apresentar aqui uma problematização em relação à pronúncia de palavras e ao sotaque de falantes de língua inglesa que podem se sentir desvalorizados por não se considerarem proficientes devido à diferença na maneira de falar, ainda que esta diferença em nada atrapalhe a inteligibilidade na comunicação.

O trabalho de Brandão e Silva (2011) é inspiração para esta pesquisa quando apresenta com o uso das narrativas das autoras, o funcionamento de um espaço de conversação como um espaço em que as trocas entre as monitoras e os participantes não aconteceram de cima para baixo, mas sim de forma colaborativa.

Por fim, o trabalho de Santos e Castro (2011) se assemelha a esta dissertação quando questiona os tópicos que são mais comumente utilizados para discussão em espaços de conversação e leva para discussão temas que são evadidos de discussões por serem considerados controversos ou tabus.

Um fato contrastante entre os trabalhos analisados e a presente pesquisa, é o local de realização dos espaços de conversação. Com a exceção do trabalho de Oliveira (2017) que é realizado no IFMG, instituição que atende ao ensino médio, ensino profissionalizante e superior, todas as outras pesquisas acontecem em ambientes universitários e com participantes de idades acima de 16 anos.

A pesquisa que realizei aconteceu com participantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Goiás, um grupo que pouco é analisado em relação a prática oral de língua inglesa e aprendizagem de língua estrangeira, em geral. Essa se torna uma das diferenças entre as pesquisas apresentadas e minha dissertação de mestrado. Outro aspecto de minha pesquisa que difere é que investigo narrativamente as experiências que vivencio junto com os participantes de pesquisa e proponho discutir essas experiências, considerando as tensões³ e os pontos de conflito a partir dos relatos dos próprios participantes (não me limitando a somente meu entendimento das histórias).

Em minha introdução, apresentei minhas narrativas iniciais em que conto um pouco sobre minha experiência como aprendiz de língua inglesa em espaços de conversação e sobre minha primeira experiência com a investigação de espaços de conversação. Essas são as experiências que me provocaram a buscar as respostas para as indagações feitas neste trabalho, os meus objetivos de pesquisa, geral e os específicos, as minhas justificativas pessoal, prática e teórica para realização do trabalho. Apresentei também um breve estado da arte sobre pesquisas que abordam o espaço de conversação em inglês.

No capítulo um, intitulado “Revisando a literatura sobre espaços de conversação em língua estrangeira, prática oral de inglês e lugares seguros.” faço uma discussão sobre o ensino de inglês no Brasil, específico discussões sobre o ensino da produção oral na aula de inglês, apresento os conceitos de histórias secretas, sagradas e de fachada (CLANDININ; CONNELLY, 1995) e discuto o estabelecimento de lugares seguros no espaço de conversação (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

O capítulo dois, intitulado “O caminho teórico-metodológico que percorremos” está dividido em quatro seções: “A pesquisa narrativa – uma forma de investigar as experiências vividas”, “O contexto de pesquisa”, “Como compus textos de campo” e “Como fiz a transição dos textos intermediários ao texto de pesquisa”.

³ Tensões aqui se referem, segundo Clandinin (2021) a concepção deweyana de tensões, ou seja, a conflitos que se encontram nas fronteiras da experiência com o meio em que acontecem. (Comunicação oral de Jean Clandinin durante o Research Issues Table Online de 19 de janeiro de 2021, promovido pelo Centre for Research for Teacher Education and Development (CRTED) da Universidade de Alberta)

O capítulo três é intitulado “Narrando e compondo sentidos das experiências” em que faço o exercício de contar e recontar (CLANDININ; CONNELLY, 2000) minhas experiências ao entrar em campo. O capítulo está dividido nas seções “As experiências vividas antes de entrar em campo”, “O começo da (não) conversação em inglês: a história de fachada”, “Entendendo minha experiência com a pesquisa”, “O Let’s Talk na Escola Raio de Sol como um lugar seguro”, “Reimaginando a conversação em inglês” e “O mito do falante nativo na Escola Raio de Sol”.

Por fim, apresento minhas considerações finais acerca da pesquisa realizada, retomo minhas questões de pesquisa, apresento algumas limitações desse estudo e discuto brevemente a necessidade de realização de pesquisas futuras.

1. REVISANDO A LITERATURA SOBRE ESPAÇOS DE CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, PRÁTICA ORAL DE INGLÊS E LUGARES SEGUROS.

Neste capítulo, apresento e discuto conceitos importantes para fundamentar minha investigação. Eu começo com considerações acerca do ensino de inglês no Brasil, discuto como acontece o ensino de habilidade oral em inglês em salas de aula, apresento os conceitos de histórias sagradas, secretas e de fachada (CLANDININ; CONNELLY, 1995) e de Lugar Seguro (1995).

Considerações acerca do ensino de inglês no Brasil

Discussões sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil tem estado presente na academia por décadas. O Brasil, inserido em esferas econômicas, comerciais e culturais com outros países cujas línguas maternas são diferentes da nossa, tem a necessidade de pessoas que consigam se comunicar com falantes de outras línguas. Gimenez *et al* especifica que o inglês “é hoje utilizad[o] majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.” (2015, p. 2) Nesse contexto, Seidlhofer (2005) explica que o inglês como língua franca surge como uma forma de se referir à comunicação em inglês entre falantes de diferentes idiomas (p. 339).

Autores como Kumaravadivelu (2002) e Leffa (2012) apresentam os conceitos de método e pós-método para exemplificar como as perspectivas de ensino-aprendizagem mudaram com as diferentes concepções de língua e uso de língua estrangeira. No Brasil, diversos métodos de ensino de LE foram utilizados nos séculos XIX e XX e compõem a chamada era do método. Leffa (2012) define o método como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época (KUHN, 2005) ou da legislação vigente” (LEFFA, 2012, p. 391). Já Kumaravadivelu (2002) descreve como princípios teóricos e práticas de sala de aula que lemos nos manuais de métodos. Alguns dos métodos de ensino próprios da era do método que foram bastante utilizadas no ensino de línguas no Brasil e os quais discutirei a seguir são o método de tradução e gramática, o método direto e a abordagem comunicativa.

Cada um dos métodos citados anteriormente possui características individuais em relação ao ensino de cada habilidade de aprendizagem de língua estrangeira, porém volto minha atenção ao papel do aprendizado das habilidades de compreensão e habilidade oral.

O método da tradução e da gramática tinha como foco, conforme o próprio nome já nos apresenta, o uso da tradução de vocábulos da língua estrangeira e a associação de seus significados à língua materna tendo a produção oral muito pouca presença nesse método. Dessa maneira, a “produção de uma frase escrita ou falada como na sua compreensão durante a leitura ou a escuta, era feita indiretamente, sempre passando pela língua materna” (LEFFA, 2012 p. 395). Outra característica indispensável do método era o ensino de regras gramaticais e sintáticas da língua alvo aliadas a textos simplificados. A atividade prática consistia em “exercícios de tradução e versão, mas perguntas de compreensão e interpretação dos textos selecionados também eram usadas; a avaliação era feita por meio de provas escritas” (LEFFA, 2012, p. 394).

Em contrapartida direta ao tipo de ensino de língua estrangeira apresentado no método de tradução e gramática, acontece o desenvolvimento do método direto, que busca “um texto que tenta caracterizar o dia-a-dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido.” (LEFFA, 2012, p. 396). Nesse método, esperava-se que o cotidiano, o uso da língua antes da explicação de regras gramaticais ou sintáticas facilitasse o aluno de LE de pensar na língua alvo e não na LM. A língua materna não deveria ser utilizada em classe e “o professor, em geral nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades” (GOMES, 2016, p. 2). Uma das consequências da proibição de língua materna nesse método era a frustração de professores e aprendizes devido à dificuldade para explicar palavras e conceitos a aprendizes que ainda não possuíam proficiência na LE.

Um método que gera bastante impacto na área de ensino de línguas e formação de professores de línguas é o que convencionamos chamar de abordagem comunicativa, que ganha espaço na década de 70 (LEFFA, 2012, p. 397). Com essa abordagem o foco do ensino passa a se apoiar na interação de uma pessoa com o mundo e a utilização da língua para ações e objetivos específicos. (LEFFA, 2012, p. 397) Discute-se então, que um professor universitário necessita e teria um uso diferente de língua estrangeira de um garçom em uma cidade turística, de uma recepcionista de loja, de um dentista, entre outros. A abordagem comunicativa propunha a integração das quatro habilidades comunicativas, a imersão e a interação na LE e o uso de materiais autênticos. (CARVALHO; SOARES, 2020, p. 159)

Uma mudança que acontece no ensino de línguas estrangeiras é a direção de onde a maneira de ensinar vem. No pós-método, o professor toma para si uma autonomia de ensino e

se empodera quando utiliza os conhecimentos baseados em sua realidade, contexto e suas experiências para o ensino de língua estrangeira. (LEFFA, 2012, p. 399)

O foco no ensino baseado na experiência do professor e orientado em sua prática em sala de aula, ao contrário de um método imposto pelo conhecimento de elites acadêmicas, traz uma mudança para o ensino de línguas (LEFFA, 2012, p. 402). O pós-método, vem, portanto, não para ser um método alternativo de estudo, mas sim um modo alternativo de ensinar, que se distancia dos métodos prescritivos tão em voga em muitas instituições de ensino. O pós-método permite ao professor o ensino de línguas aberto a reflexões acerca de sua prática que permitem crescimento e desenvolvimento pessoal e em sala de aula. (LEFFA, 2012, p. 402)

Histórias secretas, sagradas e de fachada

Clandinin e Connelly (1995) utilizam, para discutir os espaços que professores ocupam em ambientes escolares, a metáfora da paisagem do conhecimento profissional. Os autores fazem essa escolha pois entendem que os espaços que professores ocupam nas escolas não são compostos apenas de suas salas de aulas, mas sim das salas de aulas e ou outros lugares de uso comum que professores habitam como secretarias, coordenações, laboratórios, pátio, bibliotecas, diretorias entre outros. O uso da metáfora da paisagem busca englobar as dimensões de espaço, lugar e tempo para explicar o conhecimento profissional do professor nos ambientes escolares que abarcam não somente o tempo do professor dentro da sala de aula e sim em interação com as pessoas que compõem uma escola e seus diversos papéis dentro dela.

Clandinin e Connelly (1995) explicam que as experiências que os professores vivem dentro das escolas nem sempre são positivas. Os autores utilizam a metáfora do funil para representar como nas escolas, a prática do professor pode ser alterada quando diretrizes educacionais, originadas de vários locais (comumente concebidas por uma elite de doutores, pesquisadores, legisladores, etc.) são impostas de cima para baixo a sua prática de ensino sem que haja um diálogo ou atenção ao conhecimento prático profissional do professor. O afunilamento dessas diretrizes desemboca no professor e em sua sala de aula sem que ele tenha a possibilidade de argumentar ou o poder de decidir se implementará em sua sala de aula as mudanças impostas. Estando os professores em situações em que parte de sua prática ou comportamento é ditado pelas instituições, os vários ambientes que o professor ocupa na escola tomam diferentes significações de segurança e nesses diferentes ambientes, o professor vive diferentes histórias.

Partindo dessa imposição, Clandinin e Connelly (1995) passaram a investigar o conhecimento dos professores em termos de histórias sagradas, secretas e de fachada, vividas

em diferentes paisagens que os professores habitam em suas práticas educacionais. Enquanto pesquisavam a paisagem do conhecimento profissional do professor (CLANDININ; CONNELLY, 1995), os autores argumentam que o professor se encontrava em dois lugares epistemologicamente e moralmente diferentes: o dentro da sala de aula e o fora da sala de aula. Eles apresentam o local fora da sala de aula como onde as teorias e as políticas educacionais são implementadas para alterar as práticas dos professores e dos alunos. Clandinin e Connelly (1996) descrevem esse fora da sala de aula como “[...] um lugar repleto de receitas impostas. É um lugar cheio de visões de outras pessoas sobre o que é certo para as crianças.” (p. 2). Esse lugar apresenta a imposição “através de várias estratégias de implementação, resultados de pesquisa, declarações normativas, planos, esquemas de melhoria etc.” (p. 2) de práticas educacionais que não condizem com o conhecimento prático de sala de aula que cada professor constrói. As histórias vividas nestes locais, os autores conferem a qualidade de história sagrada, na qual o conhecimento prático do professor não é o fio condutor de sua postura, mas sim as teorias e as políticas educacionais. Esse lugar, fora da sala de aula, muitas vezes não se constitui como lugar seguro para os professores, pois não é condizente com seus conhecimentos e prática.

De acordo com Clandinin e Connelly (1995), o lugar seguro para o professor, muitas das vezes, é dentro da sala de aula, onde ele se sente à vontade para realizar sua prática de ensino livre do escrutínio administrativo e das imposições que o cercam porta afora. Ali, o professor vive uma história secreta, na qual se sente livre para realizar sua prática de ensino pensando na relação entre seus alunos e si mesmo.

Como as histórias sagradas e as histórias secretas são, muitas vezes, contraditórias, surge a necessidade de alguns professores viverem histórias de fachada. As histórias de fachada são aquelas vividas pelos professores enquanto buscam “se encaixar no Sistema educacional, isto é, quando precisam se adequar às histórias dominantes das instituições” (BENGEZEN, 2017, p. 79).

Lugares Seguros

A paisagem do conhecimento profissional dentro da sala de aula pode ser vista mais claramente quando contrastada com a paisagem do conhecimento profissional fora da sala de aula (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 12). Uma das maneiras que os autores buscam apresentar a diferença entre esses espaços é o quão comum são as portas fechadas nas escolas. É comum um professor estranhar políticas de portas sempre abertas em escolas, pois faz parte de um senso comum em instituições de ensino que a sala de aula é local de domínio do

professor, onde este tem autonomia sobre suas turmas e salas. A privacidade destes locais ajuda na constituição de salas de aulas como lugares seguros para professores, livre de escrutínio e julgamento. Nesses espaços, os professores se sentem livres para viver suas histórias de prática pessoal. São espaços que podem se tornar o local no qual histórias secretas se desvelam, histórias que não seriam admitidas em salas de conferências ou de coordenação. São histórias divididas, talvez, com outros colegas que também vivem suas histórias secretas nas salas de aulas que ocupam.

Esse lugar na paisagem do conhecimento prático profissional possibilita que o professor viva sua história de ensino, e se sinta seguro. Em contraste a esse lugar seguro, o espaço fora da sala de aula, nas salas dos professores, coordenações e diretorias constituem lugares em que os professores podem não se sentir tão seguros, lugares em que a história que acontece ali é a da instituição, a história sagrada.

2. O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE PERCORREMOS

Neste capítulo, discuto a pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2015) como caminho teórico metodológico de pesquisa, detalhando conceitos e movimentos importantes desta abordagem, além de expor as etapas da pesquisa. Apresento o contexto de pesquisa com foco na Escola Raio de Sol, no espaço de conversação *Let's Talk*, nos participantes da pesquisa, na forma de composição de textos de campo, incluindo os instrumentos que utilizei e como fiz a transformação de textos de campo em textos de pesquisa intermediários e de pesquisa.

A pesquisa narrativa – uma forma de investigar as experiências vividas

O caminho teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa foi o da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2015), pois meu principal objetivo era entender como os participantes de pesquisa e eu vivemos experiências em um espaço de conversação em língua inglesa na escola pública.

O interesse dos autores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly em entender o conhecimento experiencial (CLANDININ, 2013) que as pessoas tinham, ou seja, de entender como as pessoas aprendem vivendo suas vidas e como elas narram essas experiências que vivem, propiciou o desenvolvimento da Pesquisa Narrativa como caminho teórico-metodológico de pesquisa (CLANDININ, 2013). A corporificação das experiências que as pessoas vivem é baseada em uma unidade narrativa, ou seja, para falar de suas experiências e o que aprenderam com elas, as pessoas contam histórias. O pesquisador narrativo, por sua vez, vive a experiência de pesquisar e para entendê-la e aprofundar seus conhecimentos dessa vivência, ele também conta histórias. As histórias nesse sentido têm então, uma dupla função de serem tanto o fenômeno analisado quanto o método de pesquisa. Clandinin e Connelly (2000) afirmam que a história é tanto método quanto fenômeno de pesquisa como podemos ver em Mello (2004):

Mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado. Clandinin e Connelly (2000) dizem que a história é o objeto e também o método de pesquisa (MELLO, 2004, p 91).

Dessa maneira, durante a realização de uma pesquisa narrativa, não somente a experiência está sob investigação, mas também o ato de investigar que se desvela ao longo da pesquisa. Clandinin e Connelly (2015) ao desenvolverem a teoria da pesquisa narrativa tinham o foco na experiência vivida e narrada, e para desenvolver a teoria utilizaram a concepção deweyana de experiência. Para Dewey (1938), a experiência no âmbito da Educação é algo que alunos vivem em todos os contextos educacionais, mas diferentemente de outros pesquisadores, Dewey não considerava todas as experiências como iguais. Ele argumentava que em um ambiente escolar, por exemplo, diferentes tipos de experiências são possíveis, dentre as quais experiências educativas, não-educativas e até deseducativas. Para entender como a experiência poderia atender a essas diferentes qualificações, ele utilizou três termos que vem a ser: a continuidade, a interação e a situação, que são os princípios da noção de experiência fundamentais para entendermos a pesquisa narrativa e o conceito de espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa (CLANDININ, 2013).

A continuidade, para o autor, é a característica pela qual as experiências se ancoram no passado e se lançam ao futuro. Nesse sentido, a experiência vivida no presente tem suas raízes no passado em experiências já vividas, e servirá de espaço para que experiências futuras se fundam e se realizem. Todas as experiências de uma pessoa possuem essa característica, de serem conectadas continuamente ao passado e ao futuro, conferindo uma qualidade temporal à experiência. Aliada à continuidade, Dewey (1938) apresenta a interação, visto que o indivíduo não existe em um vácuo em que suas experiências não estariam conectadas com o ambiente ao seu redor, mas pelo contrário, a pessoa que age também sofre a experiência, podendo ser entendido como o indivíduo tendo o poder de interagir com o mundo ao seu redor e o mundo de interagir com o indivíduo. A criança na escola interage com o ambiente escolar no mesmo momento em que esse interage com a criança, realizando um movimento entre as partes envolvidas. A presença da interação entre indivíduo e ambiente, situada temporalmente entre passado, presente e futuro, caracteriza a situação, em que a experiência é analisada em constante movimento para frente e para trás (continuidade) e para dentro e para fora (interação) situada em um lugar (DEWEY, 1938). Segundo esses critérios, a ação humana está sempre em continuidade, nunca estando ou podendo ser analisada estaticamente.

Aportando-se no conceito de experiência de Dewey, Clandinin e Connelly (2015) constroem a metáfora do espaço tridimensional que tem como base os termos pessoal e social (a interação), o passado, o presente e o futuro (a continuidade) aliados a uma noção topológica de lugar (a situação). Conforme Clandinin (2013), esse espaço tridimensional é uma ferramenta

que o pesquisador narrativo utiliza para entender a experiência vivida, realizando todos os movimentos inerentes à compreensão das experiências (movimento introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo) (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Meu interesse, como pesquisadora, é no processo de aprendizagem que acontece no espaço de conversação, buscando entender como os aprendizes de língua estrangeira vivem as experiências de aprendizagem e construção de conhecimento em ambientes que não se configuram como aulas tradicionais e como as trocas entre participantes conferem ao espaço de conversação características de aprendizagem em grupo, colaborativa e interativa. Dos espaços de conversação que eu participei enquanto aprendiz, os que mais me marcaram foram os que as trocas que aconteciam entre mim e os outros participantes eram os mais naturais possíveis, sem esforço para seguir uma ordem predeterminada de produção oral e cujo assunto de discussão tinha surgido naturalmente. Tomando essa experiência pessoal com espaços de conversação como ponto de partida, eu me questionava constantemente, enquanto realizava esta pesquisa, quais as experiências que os alunos do 6º e 7º anos tinham nesses espaços e como eles entendiam essas experiências.

Minha participação nesses espaços contribuiu muito para me ensinar que eu aprendo ao ouvir o outro quando conversa comigo e que eu poderia contribuir para a aprendizagem do outro quando este me ouve. Esse entendimento foi fundamental para a construção de uma confiança em falar inglês de que o que eu tinha para falar e o que eu tinha para ouvir eram importantes e que o espaço de conversação em que eu me encontrava era propício para a fluidez de conversa e compartilhamento de conhecimento. Quando tive um maior entendimento dessa minha experiência nos espaços de conversação e de meu crescimento como falante de língua inglesa e mais tarde como professora, passei a me interessar mais e a entender melhor as interações nos espaços de conversação, qual era o meu papel no processo de ensino e aprendizagem de inglês e quais eram os papéis dos alunos. Eu queria saber quem eles eram ao entrar nesses espaços de conversa, como eles se transformavam ao longo do processo de aprender uma língua estrangeira em grupo, como eles sentiam minha presença na escola (eu era uma pesquisadora de fora), se eles também, como eu, aprendiam falando sobre o que sabiam e aprendiam ouvindo os outros participantes falarem o que eles sabiam e com isso, entender que nessas trocas construímos juntos um corpo de conhecimento que não poderia ser alcançado em sala de aula tradicional.

Contexto de pesquisa

Apresento nesta seção o contexto em que a pesquisa foi realizada. Apresento primeiramente a escola Raio de Sol, em seguida comento como se formou o espaço de conversação *Let's Talk*, e depois disso os participantes de pesquisa: Jéssica, Nathan e eu.

A Escola Raio de Sol

A escola escolhida para a realização desta pesquisa foi a escola Raio de Sol⁴ que se situa em uma área urbana da cidade de Catalão, foi fundada no ano de 1959 e hoje atende cerca de 700 alunos, operando do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio. É uma instituição acostumada a receber alunos e pesquisadores da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC) durante a realização de estágios, principalmente nos cursos de Licenciatura. Minha familiaridade com a escola e o desejo de realizar esta pesquisa lá adveio do fato de ter sido onde realizei, durante minha graduação, quatro estágios curriculares obrigatórios de docência, dois relacionados à língua inglesa, um de língua portuguesa e um de literatura brasileira.

O primeiro deles foi no primeiro semestre de 2017, de observação de aulas de língua inglesa com a primeira docente com quem trabalhei na escola, uma professora que estava se aposentando naquele ano. O estágio foi realizado em uma turma de 6º ano, durante 4 semanas. Os outros três estágios tiveram duração de 4 a 6 semanas e foram realizados com a segunda docente com quem trabalhei na escola, uma professora que ministrava as aulas de português no ensino fundamental inteiro e dividia as aulas de inglês com outra docente. A ordem de realização dos estágios após o estágio de observação de inglês foi o de literatura brasileira, língua portuguesa e língua inglesa. Os estágios no curso de Letras Português e Inglês na UFG-RC foram realizados em duplas e durante os quatro semestres, realizei as atividades em parceria com a mesma pessoa.

Especialmente no ano de 2018, durante a realização do terceiro e quarto período de estágio, escolhemos voltar para a escola pois tínhamos desenvolvido um relacionamento de camaradagem com os alunos das turmas nas quais estagiamos. Éramos, eu e minha parceira de estágio, cumprimentadas nos corredores da escola e, quando não conseguimos realizar o estágio pela segunda vez nas mesmas classes, ouvimos lamentações dos alunos. Lembro de me sentir triste com essa impossibilidade pois pensava que a conexão que tinha com os alunos seria algo que possibilitaria um maior espaço de negociação entre os alunos e nós, professoras estagiárias.

⁴ Nome atribuído a escola para manter a anonimidade do local de pesquisa.

Quando chegou a hora de realizar a pesquisa de campo durante o mestrado, entrei em contato com a professora de inglês com quem havia trabalhado nos três estágios e apresentei a ideia do espaço de conversação. Expliquei que imaginei que eu poderia realizar o espaço de conversação no pátio da escola, durante o recreio em alguns dias da semana. Eu avisaria nas turmas que estaria no pátio para realizar esse espaço de conversação e que aqueles que quisessem participar se aproximariam de onde eu estivesse e ali o espaço aconteceria. A professora ouviu minha sugestão e concordou com ela. Após esse primeiro aceite informal, iniciei o processo oficial de formalização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG-RC. Para submeter a pesquisa ao CEP, era necessário a autorização e assinatura dos responsáveis pela escola. Essa permissão foi dada pela diretora da instituição, depois que lhe fiz a proposta do espaço e apresentei o projeto de mestrado que eu havia elaborado. A submissão da proposta aconteceu em junho de 2019 e no final de agosto de 2019 eu recebi a autorização pelo comitê para iniciar o espaço de conversação.

Com a autorização do CEP em mãos, voltei ansiosa para a escola para comunicar que o espaço poderia ser iniciado. Naquela ocasião, não pude me encontrar com a diretora com quem havia conversado, pois ela estava de licença da escola. Fui direcionada pelas secretárias da instituição a me comunicar com a coordenadora pedagógica que assumiu a liderança da escola durante a licença da diretora. Eu apresentei o plano de trabalho do projeto de extensão, o projeto de mestrado, minha ideia de como ele poderia ser realizado (no pátio da escola) e a autorização do CEP. A coordenadora me ouviu, pareceu gostar da ideia do espaço de conversação, mas me comunicou que a escola estava passando por uma reforma demorada e que os alunos não estavam sendo permitidos sair de salas durante o recreio por motivos de segurança da obra e pelo excesso de poeira que a obra estava gerando. Por esses motivos, adaptações teriam que ser feitas no funcionamento do espaço.

Onde conversamos: o espaço de conversação em inglês *Let's Talk*

Em conversa com a coordenadora e com a professora da classe, ficou decidido então que os encontros aconteceriam em salas de aula que estivessem vazias enquanto a biblioteca estava sendo reformada e na biblioteca quando a obra na mesma fosse concluída. Devido a impossibilidade de o encontro acontecer no recreio e, portanto, eu ter acesso a todas as turmas do fundamental 2, ficou decidido que os encontros aconteceriam nas turmas do 6ºA, 6ºB e 7ºA, pois as aulas de inglês dessas turmas aconteciam duas vezes na semana e todas elas tinham uma dessas aulas nas sextas-feiras. O funcionamento do espaço de conversação seria então todas as

sextas, durante a aula de inglês da turma e os participantes do espaço iriam comigo para uma sala de aula disponível ou para a biblioteca e o restante da turma teria aula de inglês com a professora na sala da turma.

Depois que o funcionamento do espaço foi desenhado, fui à escola e acompanhei a professora nas turmas de sexta-feira para eu pudesse me apresentar aos alunos, explicar sobre minha pesquisa, falar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser assinado pelos responsáveis dos alunos os autorizando a participar da pesquisa e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que deveria ser assinado pelos próprios estudantes caso desejassem participar da pesquisa e da necessidade de assiduidade dos participantes no espaço, pois se faltassem a mais de um encontro seguido, não poderiam participar mais. Durante esse momento de apresentação, alguns alunos do 7ºA me cumprimentaram por lembrarem de mim de quando fui estagiária durante a graduação, o que me causava satisfação pois eu cria que possibilitaria um estabelecimento de uma relação de familiaridade e compartilhamento. Eu queria que os alunos se sentissem confiantes que poderiam conversar comigo sem medo ou receio. Os alunos do 6ºA e 6ºB não me conheciam pois 2019 era o primeiro ano que estudavam naquela escola, mas eu esperava que pelas conversas em corredores, eles ouvissem de outros alunos que eu era alguém em quem podiam confiar.

Depois desse primeiro contato com os alunos e com a professora, para apresentar meu projeto de pesquisa, a professora perguntou aos alunos quem gostaria de participar do espaço de conversação em inglês e deu um aviso que, para participar, era necessário que se comportassem e prestassem atenção, pois os encontros aconteceriam durante as aulas, mas continuaria sendo necessário que eles fizessem provas e atividades igual aos alunos que não participassem do espaço. Muitas mãos se levantaram nas turmas e a professora me perguntou quantos poderiam participar. Eu falei que no máximo cinco alunos por turma pois não sentia que conseguiria dar atenção a mais alunos, e ela selecionou das mãos levantadas, alunos que ela considerava serem mais proficientes em inglês durante as aulas dela. Ela indicou 3 alunas do 6ºA, 5 alunos do 6ºB e 3 alunos do 7ºA. Os encontros aconteceram até o início de dezembro de 2019.

A seleção dos alunos partindo da escolha da professora foi algo que me incomodou, mas por insegurança e por levar em consideração a experiência dela em sala de aula com os alunos, eu me mantive calada e deixei que ela continuasse com a seleção, mesmo não estando em perfeito acordo com a situação.

Enquanto eu lidava com a escola, com a diretora, a coordenadora e a professora, eu escrevia notas de campos e narrava o que acontecia nessas interações. Utilizei essas notas de campo para escrever narrativas sobre minhas experiências antes e durante o espaço de conversação.

Quem conversou: Os participantes de pesquisa

Nesta seção, apresento os participantes da minha pesquisa de mestrado: Jéssica e Nathan. Durante a fase de escrita desta dissertação, Jéssica, Nathan e eu nos envolvemos numa conversa sobre quem somos, quem estamos nos tornando e de onde somos, e por meio de atividade na qual utilizamos o poema *Where I'm from* de George Ella Lyon (1999), fizemos a prática de escrita de poemas e dessa aventura, compusemos os nossos próprios poemas, que compartilho a seguir.

Apresentando Jéssica

Jéssica tinha 13 anos quando participou do *Let's Talk* e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental. Jéssica era uma menina animada, que gostava de dançar, de ouvir K-pop e de falar inglês. Ela morava com seus pais, seu irmão mais velho e sua irmã mais nova. Ela passava fins de semana no campo, na fazenda da família a qual se referia como roça. O ano em que participou do *Let's Talk* foi o seu segundo ano naquela escola, e ela tinha um grupo de amigas bastante próximo. Ela era estudiosa e procurava fazer suas atividades com atenção e antecedência. Compartilho agora o poema com base na obra de George Ella Lyon (1999) que Jéssica e eu compusemos ao respondermos as perguntas elaboradas pela autora do poema original:

De onde eu venho

Venho de viajar para Porto Seguro e para o Paraná
De brócolis quente e lasanha.
De me parecer com minha mãe e agir como minha irmã
Eu sou de amar Harry Potter e gostar de balé.
De "você deve desistir do balé" e de "eu nunca vou desistir do balé".
Eu estou de ser católica
De ir a igrejas evangélicas
Sou de sentir falta da minha melhor amiga
porque ela agora vive com Deus

Eu sou de olhar para as pessoas de forma debochada
De nunca desistir
Eu sou de sempre continuar tentando
Eu estou de nunca me ferir
De amar falar inglês
Sou da minha mãe, do meu pai, de toda a minha família
Eu estou de estar junto.⁵

Apresentando Nathan

Nathan tinha 12 anos quando participou do *Let's Talk* e estava no 6º ano. Era considerado por colegas e pelos professores como muito inteligente: sempre era o primeiro aspecto de sua identidade que comentavam. Ele morava com a família que incluía seu pai, sua mãe e sua irmã mais velha. Ele, ao mesmo tempo que se sentia solitário, tinha muito apreço pelos amigos. Se interessava por viagens, por animes e por vídeo games. Gostava de listas de coisas curiosas, que procurava na internet para se divertir. Ele não gostava de fazer as atividades. Ele sabia que dava conta, mas diz que não queria fazê-las. Ele tirava notas boas mesmo assim. Compartilho o poema com base na obra de George Ella Lyon (1999) que Nathan e eu compusemos ao respondermos as perguntas elaboradas pela autora do poema original:

De onde eu venho

Eu sou de jogar cartas e cozinhar juntos
De ter o cabelo escuro.

⁵ Tradução minha. Original:

Where I'm From

I am from traveling to Porto Seguro and to Paraná
From hot broccoli and lasagna.
I'm from looking like my mother and acting like my sister
I am from loving Harry Potter and liking ballet.
From "you should quit ballet" and from "I will never quit ballet"
I'm from being catholic
From going to evangelical churches
I'm from missing my best friend
because she now lives with God
I am from looking at people funny
From never giving up
I'm from always keep trying
I am from never getting hurt
From loving speaking English
I'm from my mom, from my dad, from my whole family
I am from being together.

Eu sou de minha mãe, meu pai e minha irmã
Eu sou de quebrar meu dedo e de me arranhar
De "não tem problema, ok e tanto faz".
Eu sou de pizza e salgadinho
Eu sou de "você é inútil".
De "você é inteligente
Sou de viajar para Fortaleza
Sou do pão e do vinho
Sou das saudades dos meus avós
Porque eles não estão mais aqui⁶

Apresentando Amanda

Eu sou a pesquisadora-participante desta pesquisa. Tinha 26 anos quando fui a professora do *Let's Talk* e sempre gostei muito de falar inglês. Iniciei meus estudos em cursos de idiomas aos 15 anos e comecei a dar aulas de inglês nesses mesmos cursos de idiomas aos 19. Aos 22 anos decidi formalizar minha formação ao ingressar no curso de Letras. Defendi meu TCC com uma pesquisa sobre as experiências vividas em um espaço de conversação na universidade e aos 26 tomei a decisão de continuar minha formação ao ingressar na pós-graduação no curso de mestrado em Estudos da Linguagem. Busquei minha primeira certificação em 2015 com a primeira prova de TOEFL que fiz e continuei nesse caminho até 2018 quando realizei o exame CPE (*Cambridge English: Proficiency*), considerado por muitos como um grau de certificação importante. Eu senti que tinha em comum com Jéssica e Nathan algumas características de identidade que ajudaram a criar laços de familiaridade entre mim e eles. Com Jéssica compartilho a curiosidade e o prazer em aprender inglês. Como Nathan,

⁶ Tradução minha. Original:

Where I'm From

I am from playing cards and cooking together
From being dark haired.
I'm from my mom, my dad and my sister
I am from breaking my finger and from getting scratched
From "there's no need, ok and whatever"
I'm from pizza and Brazilian snacks
I am from "you're useless"
From "you're intelligent"
I am from going to Fortaleza
From bread and wine
I'm from missing my grandparents
Because they are not here anymore

também sou alguém que se considera um pouco solitária e que gosta de aprender curiosidades. Compartilho o poema com base na obra de George Ella Lyon (1999) que eu compus:

De onde eu venho

Eu sou de mousse de maracujá
De jogos de cartas e música alta nos fins de semana
Eu sou de "o que você tem que entender é".
Eu sou de "você tem uma bela voz".
De bater palmas na igreja e de machucar meu dedo no basquete
Eu sou da saudade da Sharon e da minha avó
Eu sou de morar sozinha
De ver neve e de falar inglês
Sou de "Eu gosto de sua amizade" e de "Eu quero agora".
Eu sou de vinagrete e brigadeiro nos fins de semana
Da falta de educação e de ter uma boca grande
Eu sou de pão e vinho.
Eu sou de dar um jeito⁷

Como compus textos de campo

A escrita de um trabalho passa por diferentes estágios de desenvolvimento e, na pesquisa narrativa, um dos primeiros estágios (depois dos inícios narrativos que nos ajudam a delimitar o tema de pesquisa e estruturas nossos objetivos) é a composição de textos de campo. Os textos de campo são os materiais que o pesquisador narrativo utiliza durante a etapa que equivaleria à coleta de dados (termo utilizado em outras perspectivas metodológicas). Nesta pesquisa, como

⁷ Tradução minha. Original:

Where I'm From

I am from passionfruit mousse

From card games and loud music on weekends

I'm from "what you have to understand is"

I am from "you have a beautiful voice"

From clapping in church and from hurting my finger in basketball

I'm from missing Sharon and my grandma

I am from living by myself

From seeing snow and from speaking English

I'm from "I like your friendship" and from "I want it now"

I am from vinaigrette and brigadeiro on weekends

From impoliteness and from having a big mouth

I'm from bread and wine.

I am from figuring things out.

instrumentos de composição de textos de campo, fiz uma tentativa de uso de diários reflexivos⁸, notas de campo, mensagens de *WhatsApp* e gravação em áudio das narrativas orais dos participantes, como explico detalhadamente nos parágrafos seguintes.

Eu me encontrei com as turmas dez vezes entre os meses de agosto e dezembro de 2019. O dia em que eu ia à escola para conduzir o espaço de conversação eram às sextas-feiras e a ordem dos encontros no dia era primeiro a turma do 6º B, depois do 7º A e depois do 6º A. Dos dez encontros que tivemos no espaço de conversação, eu gravei os cinco primeiros, porém, pude perceber que havia muita falha no áudio das gravações pelos barulhos da rua agitada da qual a escola era próxima ou pela interferência do próprio barulho de outros usuários da biblioteca. O barulho de construção devido a uma reforma que a escola passava também contribuiu para a má qualidade dos áudios. Como os encontros aconteciam em aulas seguidas na sexta-feira, eu aguardava até o fim do último encontro e ditava em áudio o que havia ocorrido em cada turma, quem havia estado presente e minhas impressões do encontro.

Nos dias seguintes, eu escrevia uma narrativa sobre os encontros e, nas quintas-feiras, apresentava essas narrativas na disciplina de Pesquisa Narrativa que cursei na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Essa disciplina era ministrada pelo professor Shaun Murphy, pela professora Dilma Mello e pela professora Viviane Bengezen. Nessas aulas havia um espaço para leitura das narrativas, discussão e sugestão por parte dos professores e outros alunos da turma sobre as narrativas.

Eu voltei a entrar em contato com os participantes de pesquisa em abril do ano seguinte pelo *WhatsApp* para buscar co-compôr sentidos das experiências que vivemos. Com Nathan, eu me encontrei virtualmente três vezes para conversarmos sobre suas experiências, em maio e setembro de 2020 e em janeiro de 2021. Com Jéssica, me encontrei virtualmente três vezes, em maio e outubro de 2020 e em janeiro de 2021. Minhas conversas com Nathan foram um pouco mais longas, pois ele tinha mais disponibilidade para conversar devido a sua conexão de internet ser mais estável. Jéssica, muitas vezes, demorou a poder entrar em contato e conversar, pois, se deslocava muito para a área rural, onde sua conexão era instável.

⁸ Nesta etapa da pesquisa fiz uma tentativa de escrita de diários reflexivos. Refiro-me como uma tentativa, em um momento de crescente desenvolvimento, pois não utilizei na totalidade as etapas de escrita reflexiva sugeridas por Liberali (1999) descritas brevemente a seguir: descrever (ligado à descrição da ação em forma de texto), informar (envolve uma busca pelos princípios que embasam [...] as ações), confrontar (ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento) e reconstruir (relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido) (LIBERALI, 1999, p. 30)

A primeira das conversas com ambos os participantes aconteceu por vídeo. Com Nathan eu conversei por uma chamada em vídeo do *WhatsApp* e com Jéssica pelo caminho de contato que ela se sentia mais confortável, que foi uma chamada em vídeo pelo computador utilizando o *Facebook*. Essas conversas por vídeo eu não consegui gravar e, por esse motivo, logo após o término de ambas, eu escrevi sobre elas. Os contatos seguintes aconteceram por mensagens de texto no aplicativo *WhatsApp*. Em cada encontro, eu pedi que os participantes dedicassem uma hora para conversar comigo e eles me atenderam. Todos os áudios que tenho dos encontros, as narrativas que escrevi, os áudios que gravei falando dos encontros e arquivo das mensagens de texto trocadas entre mim e os participantes estão salvos em uma pasta em meu computador, um aparelho com senha e de acesso único e exclusivamente meu.

Outro momento que acontece no desenvolvimento de uma pesquisa narrativa é a transformação de textos de campo em textos intermediários de pesquisa. Quando fazemos os movimentos prospectivos, retrospectivos, introspectivos e extrospectivos no espaço tridimensional sobre as experiências que relatamos em nossos textos de campo ao longo da pesquisa, nós interpretamos a experiência levando em conta as diferentes dimensões de continuidade, socialidade e lugar e é possível que percebamos temas e tensões que perpassam as experiências vividas. Essa percepção acontece de forma individual, pois o momento da situação vivida pode ser o mesmo para diferentes pessoas, porém sua interpretação dessa experiência será diferente uma da outra. As tensões e os conflitos vivenciados, considerando-se as justificativas de pesquisa, a audiência e os objetivos da pesquisa, conduzem o pesquisador a traçar fios narrativos que conectam diferentes partes da experiência vivida e podem funcionar como um fio condutor para a realização da composição de sentidos das experiências através da escrita de histórias em que explicamos como vemos e entendemos nossas histórias (CLANDININ, 2013).

Um fator que é de grande importância em qualquer pesquisa é a ética. É necessária uma atenção redobrada às questões burocráticas e oficiais dos termos de autorização, ao anonimato e a responsabilidade ética entre pesquisadores, participantes e instituições. Essa atenção deve acontecer ao longo de toda a pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Na pesquisa narrativa, uma grande atenção é dada a ética relacional durante a realização da pesquisa. O termo relacional se refere a relação ética que deve existir entre pesquisador e participantes que perpassa desde o início da pesquisa até o final da pesquisa (CLANDININ, CONNELLY, 2015). O que analisamos são como as pessoas narram as experiências que vivem. Por buscarmos entender como as pessoas contam sobre quem são e quem estão se tornando, sobre como veem

o mundo, não é possível que em pesquisa narrativa tratemos das histórias apenas como dados a serem analisados e sem buscar dos participantes de pesquisa um retorno sobre como estamos interpretando as interações. O pesquisador, posicionado nesse local, deve prover ao participante o poder de concordar ou não com a interpretação do pesquisador e, no caso de não concordância, negociar a forma de apresentação e análise das experiências, podendo estar incluso nessa negociação a retirada de trechos e interpretações com as quais o participante não concorde.

Ao analisarmos nossas experiências e as experiências de participantes que estão inseridos em um lugar, seja este educacional ou não, temos que manter o respeito à história de vida e às experiências das pessoas (CLANDININ, 2013). Não posso eu, como pesquisadora, falar *pelos* participantes, mas sim, compor sentidos *junto com* eles. Isso implica buscar representar o que o participante narra da forma mais honrosa possível e exige um contato, um estabelecimento de relação entre pesquisadores e participantes que excede o estabelecido por manuais e textos regulamentadores.

Nessa metodologia, o pesquisador está inserido na pesquisa e a pesquisa se dá em relação ao pesquisador. Essa não é uma análise que se realiza como um pesquisador “observador” a coletar “dados” apenas. O investigador, durante a realização da pesquisa, se insere em uma vida em andamento, repleta de facetas e lugares que o pesquisador tem que ser cuidadoso ao lidar. Devido ao fato de o foco da pesquisa narrativa ser no modo como os participantes de pesquisa narram as experiências vividas, o número de participantes de pesquisa precisa ser reduzido, já que contamos e recontamos as histórias com riqueza de detalhes, à medida que a pesquisa narrativa estuda as pessoas e suas experiências, algo muito grande e complexo para ser analisado em grande quantidade, especialmente se levarmos em conta o tempo reduzido e o ritmo de grande produção exigido na academia.

No analisar das histórias, algumas tensões podem ser percebidas e ao serem trabalhadas, ajudam a um entendimento mais aprofundado das experiências. Durante o desempacotamento das histórias do espaço de conversação que foi o contexto desta pesquisa, vivi tensões em relação à aprendizagem dos participantes, a minha aprendizagem e ao ambiente escolar público no Brasil. Foi ao compor os sentidos das experiências vividas e analisar os fios narrativos que perpassaram as histórias construídas naquele ambiente, que pude analisar a paisagem educacional na qual estava inserida.

Como fiz a transição dos textos intermediários ao texto de pesquisa

Ao longo do momento de escrita da pesquisa narrativa, acontece a transformação de textos intermediários em textos de pesquisa, instância na qual é necessário considerar as justificativas, os objetivos e as indagações de pesquisa, dentro do espaço tridimensional da pesquisa narrativa. A transição dos textos de campo para os textos de pesquisa intermediários e por fim para os textos de pesquisa não se dá sem complexidade, pois não há uma receita ou classificação fácil. O pesquisador narrativo retorna aos seus textos de campo muitas vezes, trazendo suas experiências e histórias e muitas vezes revivendo e recontando seus questionamentos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 178).

Tendo em mente esse movimento de vai e volta na transformação dos textos de campo em textos de pesquisa, busquei compor sentidos das experiências vividas, considerando os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), que apresentam diferentes possibilidades de escrita para a pesquisa qualitativa. As autoras propõem por exemplo a utilização de pastiches, anedotas, vinhetas, poemas, imagens de palavras, metáforas, histórias em camadas e outros pois partem do pressuposto de que o que parece ser um simples ato de escolha de forma é parte integrante da análise e interpretação. A forma modela o sentido⁹ (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2005, p. 70).

Sobre a coleta de dados, por exemplo, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005) afirmam que “em vez de uma tentativa de encontrar ou ver sentido 'nos dados', é muito mais produtivo compor o sentido que os dados podem nos levar a entender”¹⁰ (p. 30). Para elas, o ato de escrever “é uma ferramenta para classificar e encontrar pepitas de ideias que desencadeiam novas formas de ver e entender”¹¹ (p. 31), ou seja, no momento da escrita, podemos interpretar as histórias de diversas formas e trilhar diferentes caminhos de composição de sentidos. Duas categorias que as autoras descrevem para distinguir os tipos de escrita são a escrita reflexiva e a escrita analítica (p. 38). As autoras discutem a escrita reflexiva como sendo uma maneira de nos ajudar a criticar nosso próprio trabalho e entender melhor as direções que seguiremos. Essa visão reflexiva é o que nos auxilia na transformação de notas de campo em textos, que podem ser integrais para a construção de sentido. O processo de releitura e reescrita destes textos é o que proporciona ao pesquisador a possibilidade de encontrar novas interpretações e de se

⁹ Tradução minha. Original: What seems a simple act of choosing form is integral to analysis and interpretation. Form shapes meaning.

¹⁰ Tradução minha. Original: Instead of an attempt to find or see meaning 'in the data' it is far more productive to compose meaning that the data may lead us to understand.

¹¹ Tradução minha. Original: is a tool for sorting through and finding nuggets of ideas that trigger new ways of seeing and understanding.

tornarem conscientes de que quando escrevem textos de pesquisa, eles constroem realidades e reconhecem aspectos de seus campos de estudo (p. 39). Sobre a escrita analítica as autoras descrevem como

basicamente [um ato de] separar e elevar" (p. 176) temas que surgem ao longo de um texto. A elevação desses temas e uma subsequente separação em categorias não é o objetivo final desse modo de análise, mas sim uma etapa que proporciona ao escritor a capacidade de "discernir relacionamentos, padrões e temas que perpassam as categorias¹² (ELY, VINZ, DOWNING E ANZUL, 2005, p. 39)

Para as autoras, a pesquisa que foca mais na escrita analítica não é vazia de interpretação e sim mais estruturada em passos específicos para o tratamento dos dados e emergência de temas.

Busquei, nesta pesquisa, fazer uso de uma composição de sentidos baseada nos áudios que gravei, nas conversas de *WhatsApp* que tive com os participantes, nas conversas em vídeo que tivemos e nas notas de campo que compus durante minha estadia no campo. Na transformação desses textos de campo em textos intermediários, fiz uso de narrativas para compor sentidos das experiências que eu e os participantes de pesquisa vivemos.

O processo de desenvolvimento da escrita da dissertação foi algo intimamente conectado a como eu processei os sentimentos que tive enquanto participava do espaço de conversação. Com esses sentimentos em mente, escrevi sobre o que vivi com Jéssica e Nathan no espaço de conversação no texto de qualificação. Durante o exame de qualificação, fui aconselhada a levar esse relato para o GPNEP¹³ para que outras perspectivas e ideias pudessem agregar a discussão. Utilizo as palavras de Larry Nelson em Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997, p. 289) para falar sobre minha experiência no GPNEP

As críticas construtivas visavam resolver problemas, assumir riscos, esclarecer questões e explorar caminhos de mais criatividade. Mesmo a comisseração entre nós serviu a propósitos construtivos, ao aliviar nossas ansiedades e vulnerabilidades. Os *insights* que recebi do meu grupo de apoio foram úteis para me direcionar para áreas que eu não havia considerado completamente¹⁴.

Ao ler para o GPNEP o que eu havia escrito sobre a conversa com Jéssica e Nathan e falar abertamente sobre a minha insegurança em relação a minha pesquisa e a dúvida que eu

¹² Tradução minha. Original: discern relationships, patterns, and themes that run through the categories

¹³ Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

¹⁴ Tradução minha. Original: Constructive criticisms were aimed at problem solving, taking risks, clarifying issues, and exploring avenues of further creativity. Even commiserating with one another served constructive purposes, in assuaging our anxieties and vulnerabilities. The insights I received from my support group were helpful in directing me towards areas I had not fully considered.

tinha se realmente o que eu tinha formado era um grupo de conversação. Essa dúvida existia devido ao fato de ao longo dos encontros, a quantidade de conversa em inglês ser menor do que a quantidade de conversa em português. O que era muito comum de acontecer durante os encontros era eu falar em inglês com os participantes do espaço, eles entenderem e me responderem em inglês. Quando levei esse questionamento que tinha, ouvi de meus colegas de GPNEP algo que eu não havia considerado: que o espaço de conversação poderia ter sido importante não somente para falar *em* inglês, mas sim para falar *de* inglês. Os estudantes que participavam do espaço de conversação precisavam daquele espaço para dividir suas ansiedades, aflições e medos em relação à língua inglesa.

3. NARRANDO E COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Neste capítulo, narro as experiências que vivi antes de iniciar o espaço de conversa; ao em si. Utilizo para me ajudar a compor sentidos, dois relatos que escrevi enquanto passava pela etapa de propor o espaço de conversação *Let`s Talk* para a escola e depois enquanto eu buscava imaginar como o espaço aconteceria com as mudanças que foram propostas.

As experiências vividas antes de entrar em campo

Sobre minha entrada no campo de pesquisa e o início da minha relação com a escola e seus professores, escrevi as histórias “A sensação de estar parada na soleira do campo de pesquisa” e “No pátio, no recreio, na biblioteca – qual será o espaço da conversação?”. Seguindo o caminho metodológico do viver, contar e recontar de histórias para entender a experiência, eu conto e reconto essas duas histórias, dando atenção as tensões que perpassaram minha experiência na escola: minha ansiedade em assumir o papel de pesquisadora, a insegurança que senti por não ter planejado as atividades com antecedência e o meu medo de fazer errado que prejudicou a execução do *Let`s Talk*.

A sensação de estar parada na soleira do campo de pesquisa

A primeira vez que fui à escola em que minha pesquisa foi realizada, estávamos no mês de maio de 2019 e achei que logo estaria em campo, realizando o espaço de conversação. Estava no primeiro semestre do mestrado, assistindo disciplinas e tentando aprender a ser uma mestranda. Entre assistir palestras sobre ética em pesquisa e refinar o projeto que queria submeter ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG/RC, encaminhei em junho a documentação necessária (projeto, termos de consentimento para responsáveis e menores de idade, autorização do departamento, entre outros) ao comitê de ética. No final de agosto recebi a aprovação do comitê de ética da UFG para realizar a pesquisa. Voltei à escola no início de setembro. A diretora com quem eu havia conversado em minha visita no dia 14 de maio de 2019 não ocupava a direção da escola naquele semestre. Pediram-me para voltar outro dia e conversar com a coordenadora geral, que estava substituindo a diretora. Essa, me pediu para voltar em outro turno e conversar com a coordenadora do vespertino. Essa, me pediu para voltar na semana seguinte para conversar com as professoras de inglês, pois naquela semana que já havia se iniciado era semana de provas. Voltei na semana seguinte e as professoras não estavam lá. A coordenadora também não. Na sala onde uma delas deveria estar, tinha um rapaz

aplicando provas. Naquela época, escrevi: “*Minha entrada no campo tem sido algo difícil de alcançar. Sexta feira (hoje é quarta), tentarei novamente entrar em campo com a turma de uma das professoras*” (Texto de campo – Relato, setembro/2019).

Ao escrever esse relato, eu busquei contar o que estava acontecendo para que eu entendesse o que seria “iniciar” a pesquisa. Até aquele momento, eu tinha em mente que fazer a pesquisa seria estar sentada com os alunos e falando em inglês e que o que acontecia antes disso era o preâmbulo. Pessoa ansiosa que sou, queria que esse momento passasse logo e partir para o inglês. Quando situações que eu considerava obstáculos começaram a acontecer (ter que conversar com a coordenadora e não com a diretora, o espaço não poder acontecer no pátio, o espaço acontecer durante as aulas de inglês), eu comecei a me sentir contrariada e sem rumo. O desenho que eu havia feito para a pesquisa estava sendo modificado e eu não sabia se reconheceria a pesquisa que estava realizando.

O tempo relativamente curto do mestrado, aliado ao tempo demasiadamente longo para a autorização do comitê de ética me faziam pensar que eu não tinha tempo de começar novamente em outra escola ou mudar de tema de pesquisa. Meu tempo para realização da pesquisa em campo era reduzido pois, em março de 2019 eu havia sido aprovada para fazer parte do mestrado na *University of Saskatchewan* (USASK) sob supervisão do professor dr. Shaun Murhpy durante o primeiro semestre de 2020. Na USASK, eu aprofundaria o meu conhecimento de pesquisa narrativa com o professor Shaun e faria a composição de sentidos dos textos de campo. Sendo assim, eu sentia que não tinha alternativa a aceitar as condições que me foram apresentadas, apesar de no início, eu já me questionar se o espaço de conversação em inglês aconteceria realmente.

A série de acontecimentos, que eu via como empecilhos, causou em mim um sentimento de desesperança, e com esse sentimento, eu me retraí. Hoje, eu vejo que deveria ter me aproximado de minha orientadora, relatado o que estava acontecendo, ter seguido em frente com uma mudança de planos ao invés de continuar com os planos que já me traziam insegurança. A deferência que tive a professora de inglês e a coordenação da escola em relação as decisões acerca do espaço de conversação fizeram, a meu ver, com que eu não reconhecesse o espaço e, portanto, não tomasse como responsabilidade a melhor execução possível dele.

Não quero, de maneira alguma, retirar de mim a responsabilidade sobre o que aconteceu. Aprendi com essa experiência que, para pesquisas como a minha que envolvem alguma etapa

acontecer na escola, a compreensão, colaboração e negociação entre a pesquisadora, a universidade, o comitê de ética e os alunos têm que ser claros e presente em todos os momentos.

Por eu ter sido a pessoa quem não construiu a ponte que interligaria todos os diferentes atores nesse cenário de pesquisa, eu não soube encontrar uma solução em conjunto para as situações que surgiam. Essa foi apenas uma das vezes em que ficou claro para mim que uma pesquisa, principalmente uma pesquisa de cunho qualitativo como a pesquisa narrativa, não pode ser realizada solitariamente, e sim, que se beneficia de ser compartilhada e discutida durante todo o processo de pesquisa em grupos de estudos e comunidades responsivas.

No pátio, no recreio, na biblioteca – qual será o espaço da conversação?

O plano para o mestrado era o de estabelecer um espaço de conversação informal de inglês na escola pública. Eu imaginava que teríamos um local para realizar os encontros, em que poderíamos nos sentar no chão em roda, que os participantes do espaço poderiam trazer objetos, livros, brinquedos, o que quisessem para conversarmos, e que poderíamos nos encontrar mais de uma vez por semana. Quando recebi a aprovação do CEP e estava apta a voltar a escola, escrevi:

A diretora disse que sim. Já me imaginava no recreio, sentada em roda no pátio falando sobre desenhos animados, futebol e videogame. Não saiu da imaginação. Ainda não fui ao campo, mas me propuseram um espaço na biblioteca, durante as aulas, pois as crianças não são permitidas sair da sala no intervalo. Quem quiser participar, terá que fazê-lo no horário da aula de inglês. Argumentei por um cantinho, para não ficar apenas na biblioteca, e isso consegui em parte, pois enquanto a biblioteca estivesse em reforma, eu poderia utilizar salas de aulas vazias. Depois do fim da reforma na biblioteca, no entanto, só poderia realizar o espaço lá. Ainda não interagi com as crianças. Penso se os participantes serão voluntários e me pergunto: “o espaço de conversação deixará de ser informal se eles não estiverem ali de escolha própria? O plano inicial será realizado?” (Trecho de Relato de campo- setembro/2019)

Ao lembrar do momento em que escrevi esse relato, sinto novamente a profunda dúvida que eu sentia em relação à pesquisa que eu iria realizar. A começar pelos encontros acontecerem durante as aulas de inglês. Esse fato fez com que, mais tarde enquanto os encontros aconteciam, eu sentisse que deveria ensinar aos alunos o que eles não estavam vendo dentro da sala de aula. O que antes do início do projeto na escola, eu imaginava ser uma grande oportunidade de

aprendizagem para os alunos, que além de participarem das aulas de inglês, também participariam do espaço de conversação se tornou em minha mente um momento em que eu estava era retirando oportunidades de aprendizado dos participantes do espaço visto que não estavam acompanhando o conteúdo com os outros alunos em classe. Eu me preocupava em falar em inglês com os alunos durante os encontros, porém eles não me respondiam em inglês, apenas em português e com isso eu achava cada vez mais que eles estavam perdendo tempo estando comigo.

Durante a concepção do espaço de conversação, eu buscava criar um espaço que fosse informal, sem o formato de aula e uso restrito de tópicos pré-selecionados como os que eu havia participado quando era aluna de inglês em escolas de idiomas. Durante minha graduação, eu não participei de nenhum espaço de conversação como aluna, somente como professora-monitora e era pedido de mim que realizasse espaços de conversação nos moldes iguais aos que eu havia participado como aprendiz.

Quando chegou o momento de eu realizar o espaço na escola, eu queria muito que ele fosse um ambiente informal, em que os assuntos discutidos surgissem de maneira orgânica, de acordo com a vivência minha e dos estudantes. Por ter essa ideia, eu me recusei durante a fase de planejamento do espaço de conversação de criar um plano geral ou uma maneira de elicitar tópicos dos participantes do espaço. Agindo dessa forma, eu criei uma armadilha para mim mesma, pois, durante os encontros, quando o assunto não era trabalhado pelos alunos, ou não tinha continuação, eu me sentia pedida sobre o que fazer. Hoje reflito que a característica informal do espaço não tem nada a ver com uma falta de planejamento do espaço. O uso de caixa de memórias, linhas do tempo, materiais extras que eu poderia levar para os encontros contribuiriam para elicitar dos participantes do espaço tópicos de conversa e discussão que não tirariam do espaço a característica de informal. Justamente pelo fato de os tópicos surgirem das experiências deles o espaço se constituiria informal.

Uma terceira questão que observo no relato é o direcionamento para a biblioteca. Me pergunto como eu pensei que poderia realizar um espaço de conversação, onde eu e os participantes conversaríamos, na biblioteca que por si só é um local de silêncio. A biblioteca quando estávamos lá não costumava estar cheia, mesmo assim, era um espaço que não provinha uma liberdade de expressão, fala e riso, que poderiam ser alcançados em outro local. A biblioteca era outro fator que contribuía para a aparência de formalidade em um espaço que intencionava ser informal.

Consigo hoje ver as ações confrontantes que tomei durante a execução do espaço de conversação e mais adiante, sugiro ações que poderão ser tomadas por outros professores, instrutores que queiram agir diferente de mim.

Ao reler essas histórias, começo a entender minha relutância em aceitar que as coisas não aconteceriam do jeito que eu queria. Identifiquei uma similaridade a minha postura durante a realização do espaço de conversação durante o TCC em que eu buscava ser uma professora que se adaptava com as conversas e acontecimentos do espaço sem sofrer e não conseguia. Eu me angustiava pela falta de um controle sobre como as coisas se desdobravam e frustração quando o rumo dos acontecimentos tomava um caminho diferente.

Durante a análise de meu TCC, eu pude ver que era muito mais rígida e controladora em relação ao espaço de conversação realizado na época e aos participantes do que imaginava. Ao terminar o TCC, pensei “agora que sei disso, agirei diferente”. Grande foi a minha surpresa ao reler as narrativas acima e ver que a rigidez e o controle não foram embora ou melhoraram, e sim, atrevo-me a dizer, ficaram piores, pois a minha necessidade de controle impediu que eu pedisse ajuda a minha orientadora, a universidade e ao GPNEP.

O começo da (não) conversação em inglês: a história de fachada

Apresento nesta seção as histórias que vivi enquanto construía a história de fachada que vivi durante a realização do *Let's Talk* na Escola Raio de Sol.

O começo com os alunos: conversa na biblioteca

Artur, Marcelo, Bruno, Jéssica do 7º ano A e eu, sentamo-nos em uma mesa da biblioteca. A escola está mais da metade vazia. É véspera de feriado, e não qualquer um, o do dia das crianças. Me apresento novamente:

— Oi pessoal, meu nome é Amanda como falei lá na sala e eu faço mestrado na UFG. Eu queria saber algumas coisas de vocês. Vocês gostam de inglês?

— Eu gosto muito — responde Jéssica.

— Eu também — replica Marcelo.

Eu olho para os outros dois participantes, Artur e Bruno. Artur dá de ombros e Bruno me diz:

— Olha, não muito. Prefiro português mesmo.

Pergunto então se eles usam inglês em suas vidas. Artur me responde sobre o uso em jogos:

— Eu sei algumas coisas porque eu jogo videogame e os meus jogos são em inglês.

— Os meus jogos também são em inglês e eu acho legal — Marcelo me diz —. Mas não sei muito não — ele completa.

Jéssica me conta que gosta de inglês por conta das músicas que gosta.

—Eu gosto de inglês e de coreano. Adoro K-pop e eles cantam em inglês também.

Respondo que não sabia disso e que realmente é uma forma legal de aprender inglês. Ouvindo música. Pergunto para Bruno se ele gosta de inglês e se usa inglês em sua vida. Ele me responde:

— Eu não gosto de inglês. Eu só sei português mesmo.

Jéssica toca no meu braço para chamar minha atenção e me diz:

— Eu gosto de francês também. Meu irmão já morou na França. Ele até trouxe um amigo francês para o Brasil. Mas se eu pudesse escolher eu moraria na Coréia do Sul

Jéssica me pergunta se eu já morei fora do Brasil. Eu lhe respondo que ainda não, mas que logo irei — Ano que vem eu vou morar no Canadá por seis meses. Vai ser a primeira vez que vou para outro país.

Marcelo ri para mim e me diz:

— Poxa, me leva junto.

Eu rio e digo que se eu pudesse eu o levaria. Eu lhe digo que poderíamos conversar pelo *WhatsApp* enquanto eu estivesse fora do Brasil se ele quisesse e ele me responde

—Legal.

Uma aluna entrou na biblioteca nesse momento para avisar que a aula havia acabado na sala e que os alunos precisavam voltar. Eu fiquei surpresa pois não havia ouvido o sinal tocar. Enquanto voltávamos para a sala de aula Jéssica me pergunta

— Eu posso participar semana que vem de novo?

Eu respondo:

— Sim, é claro.

Marcelo me chama do outro lado me pergunta quantos anos eu tenho. Eu respondo:

—Eu tenho 26 anos.

Ele me olha com uma cara de surpresa e diz:

— E você já é professora?

Eu sorrio e afirmo que sim. Nesse momento chegamos à porta da sala de aula. Eu me despeço dos alunos e lhes digo:

— Até semana que vem.

(Relato de campo - outubro/2019)

Esse relato era parte de uma série de outros relatos que escrevi durante meu trabalho em desenvolvimento na para a disciplina de pesquisa narrativa. Eu buscava apresentar como foi minha entrada em campo e os primeiros contatos com os alunos que fariam parte do *Let's Talk*. Nesses primeiros encontros o uso de inglês em conversa foi pouco, pois estávamos nos conhecendo e porque eu não sabia como iniciar um espaço de conversação com aprendizes que ainda não eram proficientes. Lembro de ficar um pouco preocupada de não termos falado muito em inglês, principalmente porque lembrava do aviso da professora de que os alunos teriam que acompanhar o currículo de atividades que aconteciam na sala, só que sozinhos e em casa. Apreensiva por esse motivo, lembro de pensar e fazer um acordo comigo mesma que na semana seguinte falaríamos mais em inglês pois eu tentaria realmente usar o inglês que eles sabiam. Pensei que perguntaria a eles sobre falar em inglês e eles falariam em inglês. Eu acreditava que para o espaço de conversação ser informal, eu não poderia fazer um planejamento prévio de atividades então, não as fiz. Hoje penso que minha decisão foi ingênua pois, se os alunos eram aprendizes não proficientes e detentores de um vocabulário básico, se eu não utilizasse alguma metodologia para facilitar o uso de inglês, o uso de inglês não aconteceria espontaneamente.

Ao longo dos encontros seguintes o uso de inglês no espaço de conversação continuou esparso e mínimo e isso me causava aflição. Eu me sentia um pouco desapontada pois os alunos não falavam em inglês comigo. A professora tinha indicado os estudantes quem ela achava serem os mais proficientes em inglês então deixei minhas expectativas irem muito alto.

A incidência de um desapontamento pela não completude de minhas expectativas era algo com o que eu já era familiar visto que foi o que aconteceu enquanto realizava minha pesquisa de TCC no espaço de conversação na universidade. Penso também em minha arrogância enquanto professora do espaço, em me sentir desapontada com os alunos. Hoje me pergunto o quão desapontados eles podem ter se sentido comigo como professora do espaço que não lhes ajudou a aprender tanto quanto esperavam. Ao me desapontar e não saber lidar com os sentimentos que me tomaram (frustração com os alunos por não serem o que eu havia idealizado e frustração comigo mesma por não saber lidar com minhas expectativas), senti vergonha de meu comportamento e comecei, desde o primeiro dia, a não acreditar em minha pesquisa.

Conforme as semanas foram se passando e as conversas no espaço de conversação continuaram acontecendo em português e não em língua inglês, mais desencorajada eu me sentia. Senti vergonha de ter padrões inalcançáveis, tive dificuldade em lidar com situações inesperadas, senti receio em me expor demais com os participantes, receio de ser desencorajante, pensava que estava fazendo o inglês parecer chato, eu achava que tinha “começado errado”, ou seja, que o

espaço de conversação em inglês não estava sendo *em* inglês. Enquanto eu ia para a escola e realizava o espaço de conversação, eu participava de uma disciplina de Pesquisa Narrativa ministrada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelas professoras Viviane Bengezen, Dilma Mello e pelo professor Shaun Murphy. Os professores pediam que nós levássemos narrativas de nossas pesquisas. Eu escrevia as narrativas para a disciplina, porém, não revelava toda minha insegurança. Eu selecionava partes que eu achava mais “bonitas”, ou seja, partes em que eu narrava como os espaços de conversação estavam indo muito bem e como eu e os alunos conversávamos muito.

Em minha mente, na época, eu pensava que se admitisse que me sentia perdida e que os participantes não falavam tanto inglês no espaço, eu admitiria que o espaço de conversação e minha pesquisa haviam falhado. Com essa angústia, continuei participando do espaço de conversação na escola e da disciplina na UFU, criando e utilizando uma história de fachada (CLANDININ; CONNELLY, 1995) para não admitir minhas falhas.

Abaixo, escrevo uma narrativa intitulada “Sem vontade de espaço: negociando espaços e sendo receptiva aos participantes” na qual conto de um dia de aula em que os estudantes não quiseram participar do espaço de conversação.

Sem vontade de espaço: o dia que a conversação não aconteceu

Turmas misturadas, horários trocados e turmas com sono.

Tanto o 6º A quando o 6º B com a maior parte dos alunos com quem já havia interagido ausentes.

Os novos, reunidos no fundo da classe, conversando entre si, sem querer prestar atenção na professora ou em mim.

Um aluno, sentado perto de mim, com o rosto apoiado na mão me disse: “Hoje estou sem vontade de espaço”.

Para o espaço de conversação, ninguém quis ir.

(Texto intermediário de pesquisa, outubro/2019)

Quando escrevi o relato que me ajudou a compor esse texto de pesquisa, eu disse “ninguém quis ir”. Ao interpretar essa história hoje, o *ninguém* mencionado, inclui a mim mesma. Eu me perguntei enquanto relia essa história ‘Por que ela termina ali? Por que não insisti para irmos? Por que não disse que seria legal e que poderíamos aprender? Por que eu desisti? Por que eu não insisti?’. Pensei de imediato que a culpa era minha. Que os estudantes não queriam participar do espaço porque o achavam chato e que eu não o fazia interessante. Fiquei receosa da professora da classe interpretar aquela falta de vontade de participação como uma falha minha na realização do espaço e que seria descoberta a falta de inglês no espaço.

A partir dessa reflexão, entendo que é por isso que os professores criam as histórias de fachada – Clandinin e Connelly (1995, 1996) explicam em seu texto sobre a paisagem do conhecimento profissional do professor que professores enfrentam dilemas nas escolas em relação aos seus posicionamentos na paisagem educacional que inclui os espaços dentro e fora das salas de aulas, Os autores dizem que fora da sala de aula, o professor se vê obrigado a utilizar a linguagem do conduto, ou seja, a linguagem de planejamento, resultados e de regras normativas. Essa linguagem não é, no entanto, uma linguagem que permita aos professores contar histórias de dúvida, de incerteza, de acontecimentos reais de sala de aulas. Isso causa um dilema aos professores que não podem revelar muito de seu próprio conhecimento pois este pode ser interpretado com o viés da dúvida, da incerteza, da não expertise. Para se encaixarem na paisagem educacional prevista na história sagrada de professor detentor de conhecimento e que não tem dúvidas de sua prática, professores utilizam histórias de fachada. Os autores argumentam que as histórias de fachada são como os professores lidam com os dilemas que as realidades diferentes de dentro e de fora da sala de aula causam.

Tempos depois, ao fazer um movimento retrospectivo até aquele dia quando vivi essa experiência, eu me surpreendi pensando se os estudantes, a maioria não participantes do espaço de conversação (os alunos que normalmente participavam do espaço de conversação haviam faltado aquele dia), não estavam simplesmente cansados ou que não queriam participar do espaço por não terem esse costume. Minha primeira reação foi achar que a culpada pela não participação era eu mesma pois pensava que eu não estava passando a ideia de que o espaço era legal para os estudantes. Hoje penso que pode ter sido um pouco das duas situações e que as tentativas de realização do espaço de conversação foram apenas isso: tentativas. O falhar em não engajar os alunos por uma falta de planejamento intencional me ensinou que a construção de um espaço de conversação e a transformação dele em um espaço seguro para trocas e aprendizado necessita sim de um planejamento prévio. Esse planejamento não tem que se tornar um *script* a ser seguido à risca, mas sim uma ferramenta de apoio ao professor/monitor/pesquisador de um espaço de conversação.

Em contraste com o dia narrado anteriormente, em que o espaço não aconteceu, narro na história intitulada “Puxada em cinco direções: tensões sobre o uso da linguagem”, um dia em que os participantes estavam bastante falantes. O aspecto informal a que eu almejava, nesse dia, tomou uma direção contrária dos anteriores em que eu sentia que faltava assunto durante o encontro. Nesse dia, eram tantos os assuntos discutidos ao mesmo tempo que eu não pude dar atenção a todos os alunos que queria compartilhar suas histórias comigo.

A impossibilidade de conversar com todos na biblioteca, um espaço de silêncio

André, Nathan, Guilherme João estão comigo na biblioteca quando começamos a falar sobre o que fazemos em nosso tempo livre.

Faço uma pergunta em inglês sobre o que mais gostam de fazer em casa:

— *What do you like to do at home? Do you have hobbies?*

— Eu gosto de astronomia — me responde Nathan.

— Eu também gosto de astronomia — completa André.

— Ah, eu gosto é de videogame e futebol — Guilherme completa — Ainda mais se for videogame de futebol.

— Eu gosto de videogame, mas só jogo no celular. O que eu mais gosto chama Victor

— João me fala. Ele e Guilherme começam uma conversa paralela sobre o tal jogo Victor.

André e Nathan chamam minha atenção e começam a me contar sobre o que um colega de classe disse enquanto falavam sobre o espaço na aula de Geografia.

— O professor estava contando sobre as camadas da terra e o Rafael falou que tinha gente que morava no centro da terra — Me conta Nathan. André continua:

— A gente falou para ele deixar de ser bobo, que é claro que ninguém morava dentro da terra, mas ele não estava creditando, você acredita Amanda?

Eu respondi que acreditava que ele tinha essa concepção e pergunto:

— Ele aceitou que as pessoas moram na superfície da terra e não dentro da terra?

Nathan me diz que tinha dúvidas se Rafael havia aceitado ou não:

— Olha, eu não sei viu. O professor explicou para ele, mas ele não estava com cara de que acreditou.

Enquanto me virava para voltar a conversar com João e Guilherme, Nathan me chama novamente e me pergunta:

— Você sabe a diferença entre um planeta e uma lua?

Eu sabia a diferença, mas vi que ele queria me falar pois sabia a resposta então digo que não e ele me explica:

— A diferença é quem cada um orbita. Se orbita o sol, é um planeta. Se orbita um planeta, é uma lua.

Aceno com a cabeça e digo que faz sentido mesmo. Compartilho o que sei sobre os planetas e as luas:

— Você sabia que uma das luas de Júpiter, a Ganímedes, é maior que o planeta mercúrio? Galileu a descobriu.

Nathan se mostra surpreso e me diz que não sabia. Completa dizendo

— O espaço é uma coisa muito estranha né.

—Bastante — eu respondo e em seguida pergunto — O professor falou sobre isso tudo com vocês?

Nathan me responde que não:

— Eu pesquisei a internet porque fiquei curioso. A gente não aprende coisa legal na escola — ele diz.

Eu pergunto:

— Quando você acha que vai aprender coisas legais na escola? — e ele me responde:

—Só nos próximos anos — ele responde.

André, João e Guilherme, que estavam conversando sobre outro jogo, o GTA, nos chamam e João me diz:

— Sabia que é impossível jogar GTA seguindo as regras do mundo normal? Um policial tentou, mas não conseguiu. Tem que quebrar as leis para ganhar no jogo. E tem muito inglês lá

Guilherme me diz:

— É verdade, eu nunca entendo nada, só pulo os videozinhos.

Nesse momento o sinal tocou. Nos levantamos, colocamos as cadeiras embaixo da mesa como as encontramos e voltamos para a sala de aula.

Texto de campo, em novembro/2019)

Nessa história, menciono os temas que surgiram durante um encontro de conversação (astronomia e videogames) e reflito sobre algo que a professora da turma havia me dito. Durante a realização dos espaços de conversação fui avisada pela professora que alguns dos participantes do projeto eram um pouco bagunceiros e que eu deveria tentar controlá-los para que não ficassem apenas falando sobre coisas que não tinham a ver com o inglês.

Esse aviso ficava em minha mente, em segundo plano, durante a realização dos espaços de conversação pois tinha receio de os alunos falarem muito alto e o bibliotecário reclamar. Esse receio nunca foi necessário pois em nenhuma das turmas, em nenhuma das aulas, os alunos se excederam ou levantaram a voz. O comportamento de todos durante a realização dos

encontros era ótima, e todos eram participativos. Uns falavam mais que os outros, mas todos sempre falavam pois eu fazia perguntas a todos.

Hoje questiono, mais uma vez a realização do espaço de conversação na biblioteca. Nenhum dos espaços de conversação que eu havia participado aconteciam em uma biblioteca. Eu já tinha participado de espaços de conversação na escola de idiomas que frequentava em uma sala de aula, O espaço de conversação que realizei durante meu TCC acontecia em uma lanchonete que vendia açaí e mais tarde na cantina da universidade. No ano de 2019 participava como monitora de um projeto de extensão na universidade chamado *Coffee Chat* em que fazíamos um espaço de conversação aberto à comunidade universitária disponibilizando café e bolachas para quem quisesse participar. Esses encontros aconteciam ao ar livre, próximo à secretaria do curso de Letras e o movimento de ir e vir das pessoas na universidade era constante e em nada atrapalhava a realização do espaço de conversação.

O espaço de conversação acontecer na biblioteca era algo que me inibia de me expressar em voz mais alta. Penso que eu posso ter influenciado os alunos a serem mais discretos e utilizarem tons de voz mais baixos e controlados o que pode ter inibido os alunos de participarem mais livremente do espaço de conversação.

Algo que sinto quando faço um movimento retrospectivo ao ler essa narrativa é meu desconforto em lidar com as diferentes direções em que me puxaram a atenção, de não saber lidar com os dois assuntos ao mesmo tempo e de ter dúvidas se deveria fixar o assunto em um termo só ou deixá-los falar à vontade. Ao pensar em focar o assunto, não estaria eu fazendo a mesma coisa que os monitores dos espaços de conversação de que participava quando mais nova faziam? Formalizar a conversar e fechar o espaço para discussão? E se deixar a conversa rolar era o que era o meu objetivo durante o projeto, por que eu não me sentia à vontade fazendo isso?

A conversação em inglês era algo novo para os alunos do espaço de conversação e também era novo para mim, com alunos do Ensino Fundamental da escola pública. Eles não tinham a experiência com estes espaços que eu tinha e além de não terem essa experiência, eu não tinha feito um planejamento que os ajudasse a entender o espaço de conversação como um local de prática de inglês.

No final do semestre em que o *Let's Talk* aconteceu e em que eu participei da disciplina de Pesquisa Narrativa na UFU, escrevi o relato que segue, no qual, talvez pela primeira vez, revele para outras pessoas um pouco da angústia que sentia. Embora tenha sido muito difícil, para mim, essa exposição da minha vulnerabilidade, entendo que compartilhar essa história é

relevante para minha pesquisa e para a área da Linguística Aplicada, por mostrar que a partir da vulnerabilidade é possível nos apoiarmos uns nos outros e encontrar forças, imaginando reviver experiências que foram doloridas.

O campo não foi o que eu esperava: a frustração e a insegurança da professora de inglês

Meu trabalho em desenvolvimento começou umas três semanas depois do início da disciplina na UFU, já mencionada. Ainda em dúvida sobre o que desenvolver, minha orientadora me sugeriu trabalhar com as histórias das experiências da minha pesquisa, pois os colegas de turma formavam um grupo responsivo que poderia me ajudar muito ao longo da investigação.

Assim, o fiz. Aceitei a boa sugestão. O trabalho em desenvolvimento era para ser desenvolvido e construído a cada semana. Dessa maneira, os três professores podiam se dividir em grupos menores para uma escuta narrativa, atenta e responsiva das histórias compartilhadas pelos discentes daquela disciplina na construção daquele trabalho. Essa divisão acontecia todas as semanas, na primeira parte da aula. O início da disciplina e minha entrada em campo aconteceram na mesma época e lembro de comentar isso quando me apresentei para os meus colegas de classe no primeiro dia de aula. Em um desses grupos menores, nas semanas seguintes, a professora Dilma foi quem me aconselhou a falar sobre minha entrada no campo. No meu caso, esse campo era a escola onde realizaria o espaço de conversação em inglês.

Com o foco de narrar as experiências vividas durante minha entrada em campo de pesquisa, fiquei esperando entrar em campo. Escrevi sobre me encontrar com a coordenadora, escrevi sobre a conversa com a professora. Escrevi sobre minha experiência com espaços de conversação, e na minha perspectiva, nada do campo chegar. No final de agosto, veio a aprovação do comitê de ética. Finalmente! “Entrarei no campo”, eu pensei. Fui à escola me apresentar aos alunos e falar da pesquisa, falar do comitê de ética, dos documentos da participação na pesquisa.

O campo não foi o que eu esperava. Nadinha. Nada do que eu havia criado em minha cabeça se realizou. Eu achava que ia ter um espaço em que eu pudesse convidar as crianças a participar e decorar com fotos, desenhos que fizéssemos, memórias de nossos encontros. Isso não aconteceu. Achei que ia poder realizar os encontros mais de uma vez por semana. Não. Achei que as crianças que participariam seriam as mais interessadas em aprender inglês da história do universo. Também não.

E me desanimei. E pensei, “ah, minha pesquisa vai ser péssima”. Pensei “gente, vou para o Canadá passar vergonha na frente do Shaun por ser uma pesquisadora ruim que não consegue realizar nada”. E pensei assim por muito tempo.

Até que uma colega me falou uma frase que eu já havia ouvido e que já fora responsável por muitas de minhas epifanias e mudanças radicais. A frase era “Se está ruim, mude. Você não é uma árvore.”

Eu não sou uma árvore. eu posso me mexer. eu posso mudar.

Literalmente, sim.

Figurativamente, também.

Pensei, vou mudar minha perspectiva. Vou pensar diferente. Sigo na minha tentativa de pensar diferente. Imaginei a Dilma, sentada na minha frente me perguntando: Será que o espaço de conversação foi ruim mesmo? Será que se você mudar seu foco as coisas não melhoram? Respondi à Dilma em minha mente, “acho que se mudar, melhora sim.”

Voltei ao documento em minha pasta no computador em que havia escrito minhas narrativas, dos poucos encontros que pude realizar, e notei uma coisa em comum entre todas elas. Eram histórias de fachada. Falo do que as crianças me perguntaram e como as respondi. Todas as falas são sobre inglês. Sempre tenho a resposta do que me foi perguntado.

A realidade não era aquela. Nada daquilo. Me peguei pensando, por que escrevi assim? Me vieram pensamentos de “não quero desapontar minha orientadora”, “não quero ser vista como uma pesquisadora que não alcança resultados” e “não quero ter fracassos.”

A verdade nos encontros era que as crianças pouco falavam de inglês ou em inglês no espaço de conversação. Eu gaguejava muitas das respostas às perguntas que me fizeram, com alguma forma de “não sei” saindo constantemente de minha boca. O tempo de conversa com as crianças era pouco e, mesmo assim, me pegava olhando para o relógio, me perguntando se já não era hora de encerrar. Me senti fora de controle.

Estou buscando escrever minhas histórias sem essas coberturas de fachada do “está tudo bem, tudo dando certo” para realmente entender minha experiência nesse espaço. As pressões da história secreta na qual eu mesma me forço a ficar, são as pressões das quais eu luto para me libertar.

Comentei com minha orientadora sobre isso e ela me disse “Olha aí, similar à sua história no TCC”, e isso me deixou muito triste. Meu TCC me traz orgulho de ter sido realizado, mas não dos resultados obtidos. Naquela experiência, me senti controladora e ao mesmo tempo fora

de controle. Querendo com todas as forças ser mais “de boas” e cada vez mais, menos “de boas”.

Será que estou fadada a repetir a mesma história? Talvez. Meu cérebro sabe que talvez sim. Talvez surjam dessas experiências na escola mais histórias de controle e a dificuldade em me desprender dele, mas se essas histórias se repetem, não estou parada no mesmo lugar? Como posso avançar?

Em meu trabalho em desenvolvimento, era para falar sobre minha entrada em campo de pesquisa. Será que posso responder com uma frase apenas? Se eu puder, minha resposta é: A entrada no campo é difícil. É bem mais difícil do que eu imaginava. Em minha mente, meu campo é imaginário, e por ser imaginário, não tem bordas. Sem essas bordas, me sinto eternamente com um lenço cobrindo meus olhos, procurando uma parede para me apoiar sem nunca encontrar.

(História escrita por mim, em dezembro/2019)

Ao escrever essa narrativa, expus algo que estava mantendo em segredo para meus colegas de classe e professores. Falei de minha insegurança como pesquisadora iniciante, de me sentir incerta sobre meus conhecimentos e realização de pesquisa. Sobre uma Amanda que se sentia perdida, sobre não saber criar um espaço de conversação.

Entendo que até aqui apresentei um contexto de pesquisa bastante melancólico para mim, pesquisadora, mas com o tempo, comecei a entender que muito pode ser aprendido com minha experiência de “falha”. Pensando nesse sentido, apresento a seguir como eu agiria no planejamento de um espaço de conversação hoje. Penso que este movimento me ajuda a entender e aprender com o que vivi e pode auxiliar futuros professores que tenham interesse em criar espaços de conversação em inglês em escolas.

Entendendo minha experiência com a pesquisa

No início de 2020, viajei para o Canadá para participar do *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP) e estudar sob a tutela do professor doutor Shaun Murphy. A mudança de país foi bastante impactante para mim e de início eu não soube lidar com a mudança. Quando me reuni com o Shaun e ele me pediu que eu explicasse minha pesquisa com mais detalhes, além dos que eu havia mencionado durante minha inscrição no programa, eu falei sobre o tema, a proposta e que muitas trocas haviam acontecido nos encontros. Ele me sugeriu então que eu participasse de um grupo de conversação que existia na cidade de Saskatoon e que escrevesse em minha dissertação sobre minha participação nesse grupo. Com

essa sugestão, eu fiquei bastante animada pois poderia viver a experiência de participar de um grupo de conversação como participante e não como professora. Infelizmente, não foi possível minha participação no grupo, devido à pandemia do novo coronavírus que causou a doença COVID-19 no mundo inteiro, no ano de 2020. A partir de março de 2020, as instituições canadenses suspenderam o convívio físico e a participação no grupo de conversação nunca aconteceu.

A insegurança de permanência no Canadá durante a pandemia (devido a acordos e discussões entre os países), a ansiedade causada pelo medo do contágio já que pouco era sabido sobre a doença causada pelo vírus no início de 2020 e a preocupação com minha família e de estar longe dela contribuiu para que eu me sentisse extremamente sem rumo durante um tempo precioso.

Com o passar do tempo os meus sentimentos começaram a se acalmar pois mais informações sobre a doença começaram a ser divulgadas, eu tive maior certeza sobre minha possibilidade de volta ao Brasil e, depois dessa volta, eu comecei a interagir mais com minha orientadora, com o GPNEP, com o grupo de estudos *Engaging*. Quando estabeleci uma rotina em que me sentia mais segura de mim mesma, da minha saúde, da saúde de meus familiares e amigos, as coisas começaram a se tranquilizar para mim.

Esse cenário começou a mudar em maio de 2020, quando entrei em contato virtualmente, utilizando o *WhatsApp* e o *Facebook* com os participantes de pesquisa Jéssica e Nathan. Abaixo relato como foram essas primeiras conversas

Primeira conversa com Jéssica

Minha conversa com Jéssica aconteceu no dia 29 de junho de 2020, pela manhã, por uma chamada de vídeo no *Facebook* utilizando o computador. Começamos nossa conversa nos atualizando sobre como estava sendo estudar e viver em época de pandemia. Ela me falou sobre como preferia ir à escola muito mais do que estudar online, que sentia falta dos colegas de classe e que não achava que as aulas online eram tão boas quanto as aulas presenciais. Eu falei que também estava estranhando não ir à universidade para estudar e que o distanciamento de colegas era bastante diferente para mim também. Ela me perguntou sobre como era estar no Canadá e como era morar em outro país. Falei sobre a experiência com o frio e com a saudade do Brasil e das pessoas de lá.

Depois de um primeiro momento de nos atualizarmos sobre a vida uma da outra, perguntei se poderíamos conversar um pouco sobre o espaço de conversação que tivemos:

— O que você achou do *Let's Talk*? Você poderia me falar um pouco sobre sua experiência? - perguntei.

—Sinto falta do espaço de conversação! Eu achava muito divertido quando nos encontrávamos no ano passado! —Jéssica me disse.

— O que você gostava no espaço?

— Eu gostava quando a gente falava porque dava para ouvir o que os outros estavam falando— Ela me responde e continua — Como era pouca gente, enquanto todo mundo falava, eu repetia as palavras que eu não conhecia e as que eu conhecia também.

— Você repetia as palavras? Como nunca notei isso? — pergunto.

— Eu falo para mim mesma, baixinho. Assim, eu consigo prestar atenção na conversa e repetir ao mesmo tempo.

— Por que você fazia isso Jéssica? — pergunto a ela.

— Porque no *Let's Talk* dava para fazer isso. Na sala tem muita gente. Ai muita gente falando ao mesmo tempo me confunde. No *Let's Talk* nós somos menos pessoas, então dá para fazer.

— Entendi. E você participaria do *Let's Talk* de novo? — eu pergunto.

— Sim, participaria sim. Eu gostei muito. Lá dava para todo mundo que estava lá falar e ouvir todo mundo. — Jéssica me responde.

Esse primeiro contato com Jéssica depois do término dos encontros de conversação foi bastante surpreendente para mim pois eu estava há tanto tempo tendo uma visão negativa de tudo que havíamos vivido e não me passava pela mente que para os participantes, a experiência poderia ter sido diferente.

Perguntei para Jéssica como estavam sendo as aulas de inglês online e ela me disse que não gostava delas. A professora mandava um PDF com textos e tarefas para fazerem e as vezes um vídeo explicando um pouco. Ela novamente me falou que gostava mais das aulas presenciais. Perguntei então se ela continuava a praticar inglês durante a pandemia e ela me disse que sim. Que fazia todas as tarefas que eram mandadas para casa e que estava assistindo a muitas séries e filmes em inglês e prestando a atenção nos sons. Me perguntou se eu recomendava alguma outra coisa que ela pudesse fazer e eu indiquei um site em que ela poderia ler e ouvir textos em inglês em diferentes velocidades de fala. Ao me despedir, perguntei se ela achava que o espaço

de conversação tinha sido útil para sua aprendizagem e ela me respondeu que “sim, muito. É bem mais divertido conversar que ler na sala”.

Primeira conversa com Nathan

Conversei com Nathan no dia 29 de maio de 2020, à tarde, por chamada de vídeo. Ele havia me avisado quando trocamos mensagens para agendar essa ligação que utilizaria o celular de sua mãe pois a câmera era melhor para nos vermos. Como tinha feito quando conversei com Jéssica, perguntei como ele estava em relação a escola, a pandemia e a estar em casa:

— Oi Nathan. Como estão as coisas em época de Covid? —pergunto.

— Estão indo né professora. Ficar dentro de casa é muito chato —Ele me conta.

— Como estão sendo as aulas de inglês? — eu pergunto.

— Meio chatas. Os professores passam um PDF com uma explicação e um monte de tarefa. Eles nem explicam direito o que é para fazer — Nathan me responde.

— Nossa, imagino que não seja fácil mesmo — respondo.

— Eu sinto falta de ir para a escola sabe. Era melhor lá do que como é agora — ele me explica.

Eu pergunto:

— Você fica muito tempo fazendo as atividades? — e ele me responde:

— Ah, as vezes eu nem faço. Não gosto delas.

Eu pergunto:

— E como você estuda inglês?

Ele me responde:

— Eu não tô estudando muito inglês não professora.

Eu gigo:

—Hmmm... entendi.

Nathan me pergunta:

— Você ainda está no Canadá?

Quando respondo que sim, ele replica:

— Você deveria ficar aí já né professora. Tá melhor aí que no Brasil.

Eu respondo que não, que quero voltar para o Brasil e ele dá de ombros. Me responde

— Eu ficaria aí.

Começo a perguntar sobre o espaço de conversação:

— Nathan, o que você achou do *Let's Talk*?

— Eu gostava de ir lá – Ele responde.

— O que você gostava? — pergunto.

— Eu gostava porque a gente podia falar do que queria. Você lembra quando a gente falou de GTA?

—Lembro sim — eu respondo.

Ele continua:

— Teve aquela vez que a gente falou da lua também. Eu gostei daquele dia.

Eu respondo que também gostei:

—Lembro sim. Foi divertido. É um dos que mais me lembro. Nós falamos sobre as luas de Júpiter não foi?

— Sim, você falou das quatro maiores. Que aquele cientista descobriu. Foi legal —ele responde.

— Sim, as luas de Galileu — eu completo e pergunto —Nathan, você acha que você aprendeu inglês no *Let's Talk*?

Ele fica pensativo e depois de um momento me responde:

— Eu não sei se eu aprendi inglês. Eu lembro mais de conversar com você e com o pessoal. Eu não lembro se aprendi inglês.

Eu pergunto:

— Por que você acha que lembra mais das conversas?

— Eu acho que a gente lembra mais das coisas se a gente fala do que a gente está vivendo naquela hora— ele me responde.

Eu peço que ele explique um pouco melhor e ele continua:

— Eu lembro que eu estava pesquisando sobre a lua e as outras luas dos planetas naquela semana e lá no *Let's Talk* a gente falou sobre isso também. aí fica mais guardado na memória. Foi legal — ele termina.

Eu pergunto então:

— Você acha que o *Let's Talk* te ajudou a aprender alguma coisa de inglês?

— Hm. eu acho que sim, porque eu aprendi coisas novas.

Lembro de ficar agradecida de meu braço que segurava o celular estar apoiado na mesa e não ter caído de minha mão. Como podia ser que eu havia tido uma experiência tão diferente durante a realização do *Let's Talk* do que a experiência de Nathan? Ele parecia falar com saudosismo.

Desempacotando as conversas com Jéssica e Nathan e as experiências no *Let's Talk*

As primeiras conversas que tive com Jéssica e Nathan ficaram em minha mente por muito tempo. Eu tinha ficado feliz em ouvir que a experiência deles havia sido boa no espaço de conversação e me surpreendi em como, ao pensar nos meus sentimentos em relação ao espaço de conversação e aos sentimentos de Jéssica e Nathan eram contraditórios. Buscando fazer algo que eu não tinha conseguido até aquele momento, tentei fazer o que Lugones (1987) chamou de viajar para o mundo do outro para buscar entender as experiências do outro com a perspectiva do outro. Me pus no lugar de Jéssica e Nathan enquanto alunos de uma escola pública em Catalão. Lembrei-me de como as aulas de inglês eram estruturadas em sala de aula, tomando como exemplo as aulas que assisti quando era estagiária de inglês naquela escola, com o uso de tradução e não muito mais do que isso. Pensei que para um aluno, o ato de sair de sala de aula, de se reunir em um grupo menor cujo interesse em participar do espaço de conversação era parecido e sentir uma liberdade de escolher assuntos que quisessem conversar era bastante diferente das experiências que tiveram com o aprendizado de inglês até àquele momento.

O *Let's Talk* na Escola Raio de Sol como um lugar seguro

Ao reler as histórias da Jéssica e do Nathan, passei a me perguntar qual a importância de estudantes terem nas escolas lugares em que pudessem discutir como aprender uma língua estrangeira, a importância de aprender uma língua estrangeira, um lugar para expressar as dúvidas que tem de língua e de aprendizagem de língua. Jéssica tinha me falado sobre repetir as palavras baixinho e mesmo assim conseguir acompanhar a discussão. Nathan me disse que conversar sobre assuntos que eram de interesse para ele era importante. Ambos me disseram que se sentiam à vontade no espaço de conversação para realizar essas ações. Este entendimento de que o espaço de conversação *não* era uma falha por não ter sido completamente em inglês e que sua importância se mostrava grande quando pensado como espaço de liberdade e segurança para os participantes me direcionou a pensar no espaço de conversação como um lugar seguro (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Como abordei na seção de referencial teórico desta dissertação, Clandinin e Connelly (1995) expõem e discutem os conceitos de histórias sagradas, secretas e de fachada para representar as diferentes paisagens que os professores habitam em suas práticas educacionais. Em relação às histórias secretas que os professores podem viver em sala de aula e aos diferentes lugares que formam as escolas e nos quais os professores convivem, os autores apresentam a

ideia de salas de aula como lugares seguros para que professores vivam sua prática de ensino livre do escrutínio administrativo e das imposições que o cercam porta afora.

Ao investigar as experiências vividas com o Nathan e com a Jéssica, passei a me inquietar com os espaços que estávamos criando na Escola Raio de Sol e se a sala de aula seria um espaço seguro para os alunos. Ou o espaço de conversação em inglês é que seria um espaço seguro para nós três, participantes desta pesquisa?

Para me ajudar a entender os espaços seguros que formamos, recorro a Murphy (2004) e Bengezen (2017), que sugerem que pode haver uma inversão das histórias das salas de aulas para os aprendizes. Murphy (2004), ao pesquisar o conhecimento das crianças e Bengezen (2017), ao pesquisar as histórias de autoria na escola, apresentam a sala de aula como o local onde crianças viviam histórias sagradas e de fachada, nas quais o que era considerado de valor era a memorização de conteúdo, a disciplina, a obediência, e o silêncio.

Esses autores sugerem que é fora da sala de aula que as crianças vivem histórias de autoria, de quem são e quem estão se tornando e que se sentem à vontade para falar e discutir seu conhecimento pessoal, familiar e geracional. São nos ambientes fora da sala de aula em que as crianças parecem sentir maior liberdade para viver as histórias de quem são e estão se tornando. As salas de aula, para os participantes dessas pesquisas, eram locais em que rótulos e julgamentos já haviam se concretizado e por isso, se constituíam como lugares não-seguros.

No estudo de Murphy (2004), o pátio da escola e os encontros com o pesquisador se tornam lugares em que os estudantes podiam viver suas histórias de quem estão se tornando. Da mesma maneira, Bengezen (2017) relata a história de Everton vivendo suas histórias secretas e sendo livre para ser quem é nas aulas de inglês que aconteciam no laboratório de informática, fora da sala de aula, onde quem ele é e quem está se tornando é definido por rótulos atribuídos a ele por terceiros, neste caso, outros professores e colegas de classe.

Pensando no espaço de conversação como lugar seguro, volto a uma parte da narrativa “A impossibilidade de conversar com todos na biblioteca, um espaço de silêncio”

— *Você sabe a diferença entre um planeta e uma lua?*

Eu sabia a diferença, mas vi que ele queria me falar pois sabia a resposta então digo que não e ele me explica:

— *A diferença é quem cada um orbita. Se orbita o sol, é um planeta. Se orbita um planeta, é uma lua.*

Aceno com a cabeça e digo que faz sentido mesmo. Compartilho o que sei sobre os planetas e as luas:

— Você sabia que uma das luas de Júpiter, a Ganímedes, é maior que o planeta mercúrio? Galileu descobriu ela.

Nathan se mostra surpreso e me diz que não sabia. Completa dizendo

— O espaço é uma coisa muito estranha né.

—Bastante — eu respondo e em seguida pergunto — O professor falou sobre isso tudo com vocês?

Nathan me responde que não:

— Eu pesquisei a internet porque fiquei curioso. A gente não aprende coisa legal na escola — ele diz.

Eu pergunto:

— Quando você acha que vai aprender coisas legais na escola? — e ele me responde:

—Só nos próximos anos — ele responde.

Naquele dia na biblioteca, algo que Nathan falou ficou registrado em minha mente. Que ele só poderia usar o que ele havia estudado por conta própria nos anos seguintes na escola. Buscando entender melhor o que ele quis dizer com isso, marquei um segundo encontro com Nathan pelo *WhatsApp* no dia 26 de setembro de 2020. Essa troca aconteceu por meio de mensagens pois ele me disse que não queria ligar a câmera e se sentia mais à vontade por meio de texto.

Depois de cumprimentá-lo, comecei a fazer algumas perguntas.

—Nathan, na escola, você aprende coisas que você gosta?

— Não. Só vou ver as coisas que eu gosto no nono ano. — Ele me responde.

— Quais matérias são essas? — eu pergunto e ele me responde:

— É Sociologia, Química e Física.

Pergunto a ele:

*— Você se sentia seguro de conversar sobre esses assuntos no *Let's Talk*? — e ele me responde:*

— Sim. Lá a gente podia falar sobre qualquer coisa que era interessante para a gente. Aí fica mais eficiente aprender.

Pedi que me explicasse mais sobre ser “mais eficiente”. Ele me responde:

—Na sala de aula não dá para falar como lá no *Let's Talk* que a gente falava sobre o que a gente queria. Lá no *Let's Talk* dava para ouvir um ao outro então a gente aprende mais. Na sala tem muita gente. — Ele conclui.

Pergunto como ele se sentia quando estava no *Let's Talk*:

— Como você se sentia quando estava no *Let's Talk*? Era confortável para você estar lá?

— Sim porque lá você respondia a gente e não brigava se a gente falasse de jogo. A gente tentava o inglês, mas era sobre coisas que a gente gostava, tipo jogo. Na sala não pode.

— Entendi — eu respondo e pergunto — Tinha alguma coisa que você preferia conversar sobre?

Ele responde:

—Acho que as coisas mais presentes na nossa vida. Como lá todo mundo é amigo, não tinha tanta expectativa sobre como a gente tem que ser.

Essa foi a primeira vez que Nathan falou sobre as expectativas que sentia. Perguntei a ele se ele sentia que deveria ser alguém específico dentro da sala de aula e ele disse que na sala de aula, ele achava que era visto de forma diferente da qual ele se via.

— Todo mundo me diz que eu sou antissocial e teimoso porque eu não faço as tarefas, mas eu não sou assim.

Perguntei então como ele era, como ele se via.

— Eu sou muito apegado aos meus amigos. Eu acho que eu sou inteligente, mas eu não sou muito produtivo na escola.

— Onde você se sente produtivo? No *Let's Talk*? — Eu pergunto.

— Sim, lá eu sentia sim. Lá a gente se envolvia nas conversas e todo mundo participava.

Perguntei então se ele achava que algo deveria ter sido diferente no *Let's Talk*. Ele me respondeu:

— Ah, a gente devia ter falado mais em inglês né. Talvez você devesse ter trazido uma gringa para conversar com a gente.

— Uma gringa? — eu questiono.

— Sim, alguém que só falasse inglês sabe. Uma pessoa que só falasse inglês com a gente.

— Ah sim — eu respondo.

Refletindo sobre as respostas de Nathan sobre sua experiência na sala de aula e em suas experiências no espaço de conversação, percebi que havia para ele uma diferença de expectativas da prática de inglês entre os ambientes que ele ocupava. Nathan não esperava que pudesse praticar inglês na sala de aula pelo número grande de alunos e pela restrição do tema a ser discutido. Quando ele se movia para o espaço de conversação, ele se sentia mais livre para falar sobre assuntos que eram de seu interesse e sentia que teria mais espaço para falar em inglês e ser ouvido.

Ao buscar compreender cada vez mais as experiências relatadas por Nathan e nas minhas experiências no espaço de conversação, me pergunto o quanto que o sentimento de inaptidão que eu sentia como professora no espaço de conversação afetou a minha prática de ensino de línguas e como o sentimento de engajamento pessoal e dos outros participantes do espaço de conversação contribuíram para tornar aquele espaço um lugar em que Nathan se sentia seguro para viver suas histórias de aprendizagem.

Ao mesmo tempo que para mim o espaço de conversação assumia um papel de ambiente em que eu não me sentia confiante no meu conhecimento profissional e que me causava ansiedade e sentimento de não pertencimento, o espaço de conversação se constituiu para Nathan como um local livre de rótulos que ele identificava serem atribuídos a ele em sala de aula. O fato de Nathan considerar os encontros na biblioteca espaços para discutir seus interesses e suas inseguranças em relação a aprendizagem de língua foi o que favoreceu o espaço de conversação a se tornar um lugar seguro para ele.

Reimaginando a conversação em inglês

Nesta seção, faço uma breve exposição de possibilidades. Algumas delas, já comecei a tentar utilizar como deflagradoras de conversas, como os poemas *Where I'm from*, por exemplo. São atividades, jogos, livros, vídeos, sites que poderiam ter me ajudado a criar espaços de conversação em língua inglesa na escola. Além dessas ferramentas, passo a imaginar como eu teria criado o *Let's Talk* na Escola Raio de Sol, se eu tivesse a chance de começar de novo, agora que sou e estou me tornando uma professora de inglês e pesquisadora com mais conhecimento sobre o tema.

Eu começaria fazendo um planejamento de quanto tempo o espaço iria durar, o total de encontros e horas que passaríamos juntos. Eu lutaria mais para realizarmos o *Let's Talk* em um horário contrário ao das aulas regulares. Os alunos que participassem do espaço de conversação não poderiam ser prejudicados em ter que escolher estar na aula de inglês ou no espaço de

conversação. Eu faria uma negociação com os alunos para poder integrar o que os alunos já sabiam com o que queria aprender e que necessitavam aprender. Eu pediria que cada aluno escrevesse ou desenhasse o que sentia em relação aos encontros no espaço de conversação e eu faria o mesmo. Eu planejava atividades que tivessem foco na conversação, mas não apenas na conversação. Eu buscava realizar atividades de desenho, de pintura, de confecção de cartazes, de poesia, de murais. Nesse cenário, o espaço de conversação aconteceria em um lugar fixo, com possibilidade para decoração e crescimento continuado.

O espaço de conversação poderia ter acontecido em inglês se eu tivesse feito uso de materiais que proovessem oportunidades de uso em inglês. Diversos sites oferecem material que pode ser baixado gratuitamente e que pode ser utilizado para aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa, como os jogos de tabuleiro que apresento.

Jogos de tabuleiro

Atividades como jogos de tabuleiros que elicitam dos jogadores interação e conversa em inglês podem ser utilizados no espaço de conversação. Os exemplos a seguir tem fonte no *Regional English Language Office (RELO)*, uma iniciativa que busca fortalecer a parceria estratégica entre os Estados Unidos da América e o Brasil através do ensino de inglês no Brasil. O RELO está situado na embaixada dos Estados Unidos da América em Brasília e é um dos 25 escritórios desse tipo pelo mundo.

A figura 01 representa o tabuleiro do jogo *What Someone Does*¹⁵. Esse jogo pode ser utilizado para que os alunos possam falar sobre o que as pessoas fazem em diversas situações. Frases como *at the beach, in a kitchen e when hungry*¹⁶ estão escritas em triângulos no tabuleiro que formam um caminho de vinte espaços entre os espaços de início e fim. O jogo utiliza um dado para decidir quantos espaços os jogadores irão caminhar. As frases escritas nos espaços estimulam os jogadores a utilizar o vocabulário que tem para construir frases relacionadas ao dia a dia das pessoas. Eu poderia ter utilizado esse jogo com os participantes do *Let's Talk* para começarmos os nossos encontros e a partir das respostas dos participantes continuar a conversa em inglês.

As regras podem ser modificadas de acordo com a quantidade de jogadores e, em negociação com os jogadores, outras situações podem ser sugeridas para serem incluídas no tabuleiro. A atividade pode ser realizada em pares estimulando cooperação entre as duplas.

¹⁵ Tradução minha: O que alguém faz.

¹⁶ Tradução minha: na praia, na cozinha, quando estão com fome.

What Someone Does

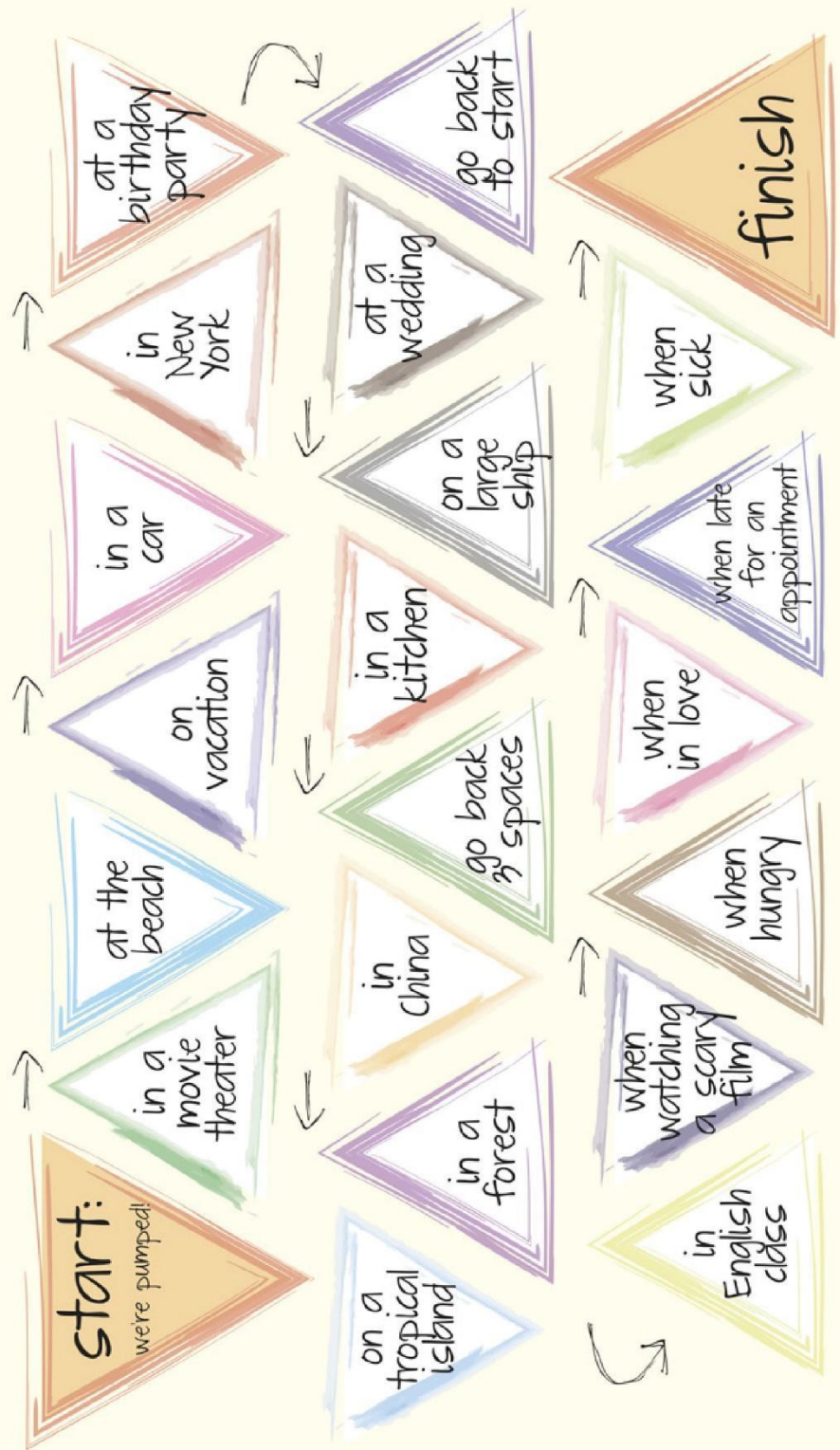


Figura 1. Jogo de tabuleiro *What Someone Does*.

A figura 02 representa o tabuleiro do jogo *Use A Word*¹⁷. Esse jogo consiste em um caminho entre as peças de início e fim que é dividido em vinte e três espaços nos quais estão escritas uma palavra ou frase pequena como *pets, bike, last night, last year*¹⁸ entre outras. Um dado pode ser utilizado pelos jogadores para selecionar a quantidade de espaços que serão percorridos. O formato do jogo pode ser alterado de acordo com o número de pessoas, e em negociação com os jogadores, outras palavras e frases podem ser adicionadas. Eu poderia ter utilizado esse jogo com uma oportunidade para os alunos utilizarem o inglês que sabem, e em atividade futuras, utilizar o tabuleiro como um modelo para que eu e os participantes do *Let's Talk* pudéssemos construir o nosso próprio tabuleiro de jogo com frases e palavras mais comuns em nossas vidas.

¹⁷ Tradução minha: Use uma palavra.

¹⁸ Tradução minha: Animais de estimação, bicicleta, ontem à noite, ano passado.



Figura 2. Jogo de tabuleiro *Use A Word*.

A figura 03 representa o tabuleiro do jogo *About Me*¹⁹ que contém vinte propostas de frases que os jogadores devem completar para falar de si mesmos e das coisas que gostam. Alguns exemplos são: *I think school is...*, *I know how to...*, *someday I would like to visit...* e *I've never been afraid of...*²⁰ que provocam os jogadores a construir frases. Um dado pode ser utilizado com o jogo e eu poderia ter utilizado essa atividade nos primeiros dias do *Let's Talk* para conhecer os alunos do espaço. O formato do jogo pode ser modificado e perguntas poderiam ter sido adicionadas por mim e pelos alunos para que nos conhecêssemos melhor.

¹⁹ Tradução minha: Sobre mim

²⁰ Tradução minha: Eu acho que a escola é..., eu sei como..., um dia eu quero visitar... e eu nunca tive medo de...

About Me

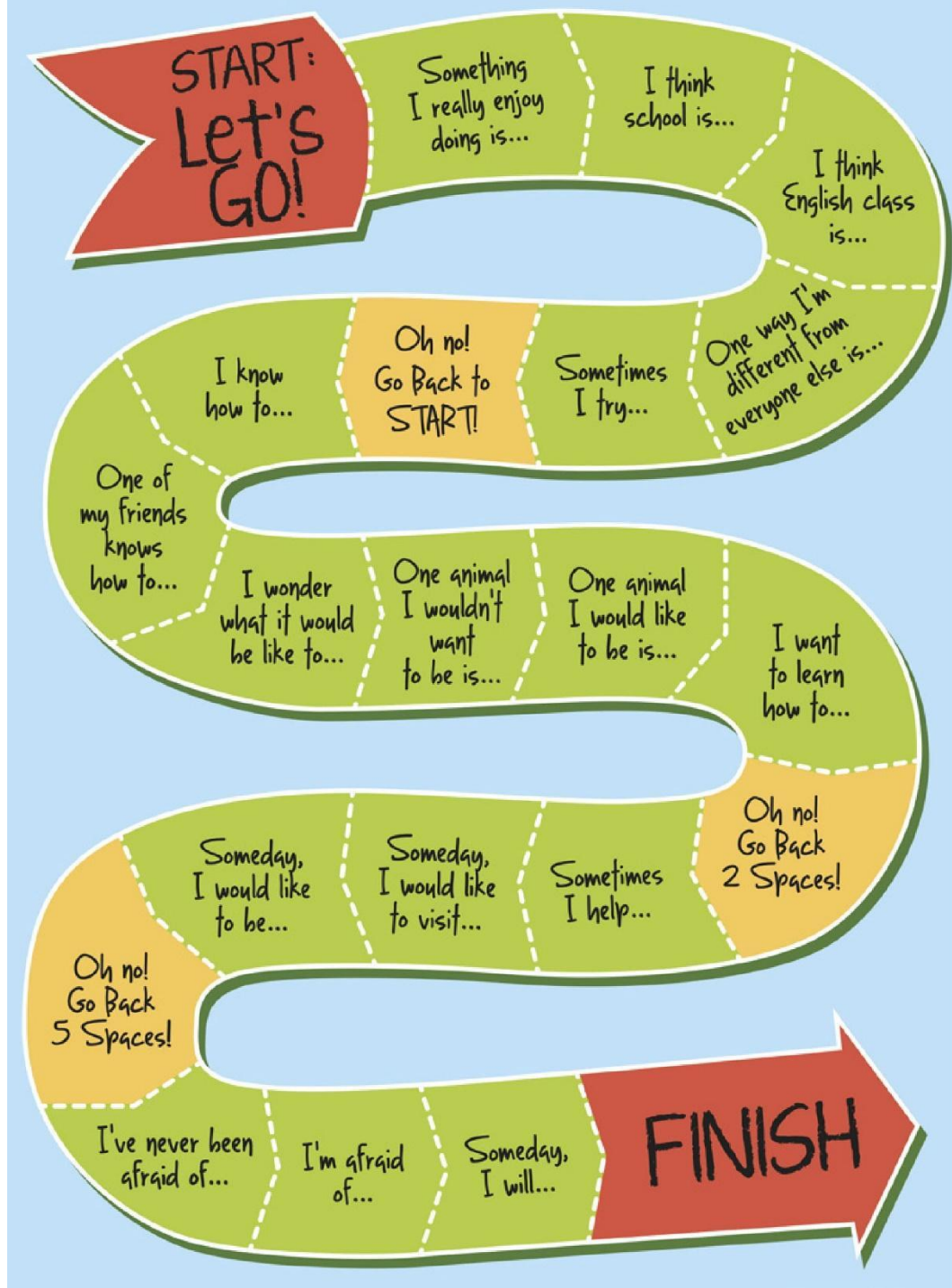


Figura 3. Jogo de tabuleiro *About Me*

A figura 04 representa o tabuleiro do jogo *Which One Is Different? Why?*²¹ que provém aos alunos oportunidade para debater qual ideia dentre as quatro opções apresentadas é diferente das outras. O tabuleiro é formado de vinte espaços entre os sinalizadores de início e fim. Cada espaço contém quatro palavras e uma delas sempre é um pouco diferente das outras. O jogo dá a oportunidade de discussão sobre coisas que são similares e diferentes. Alguns exemplos são os grupos de palavras a: *dog, fish, mouse, elephant*, b: *hot, jacket, shoe, scarf*, c: *intelligent, handsome, funny, shy*.²² Os grupos de palavras contêm vocabulário usuais na vida de alunos do ensino fundamental 2. Eu poderia ter utilizado o jogo para entender um pouco mais sobre como os alunos do *Let's Talk* entendem o mundo e as relações que fazem entre as coisas que sabem.

²¹ Tradução minha: Qual é diferente? Por quê?

²² Tradução minha: a: cachorro, peixe, camundongo, elefante, b: quente, jaqueta, meia, cachecol, c: inteligente, bonito, engraçado, tímido.

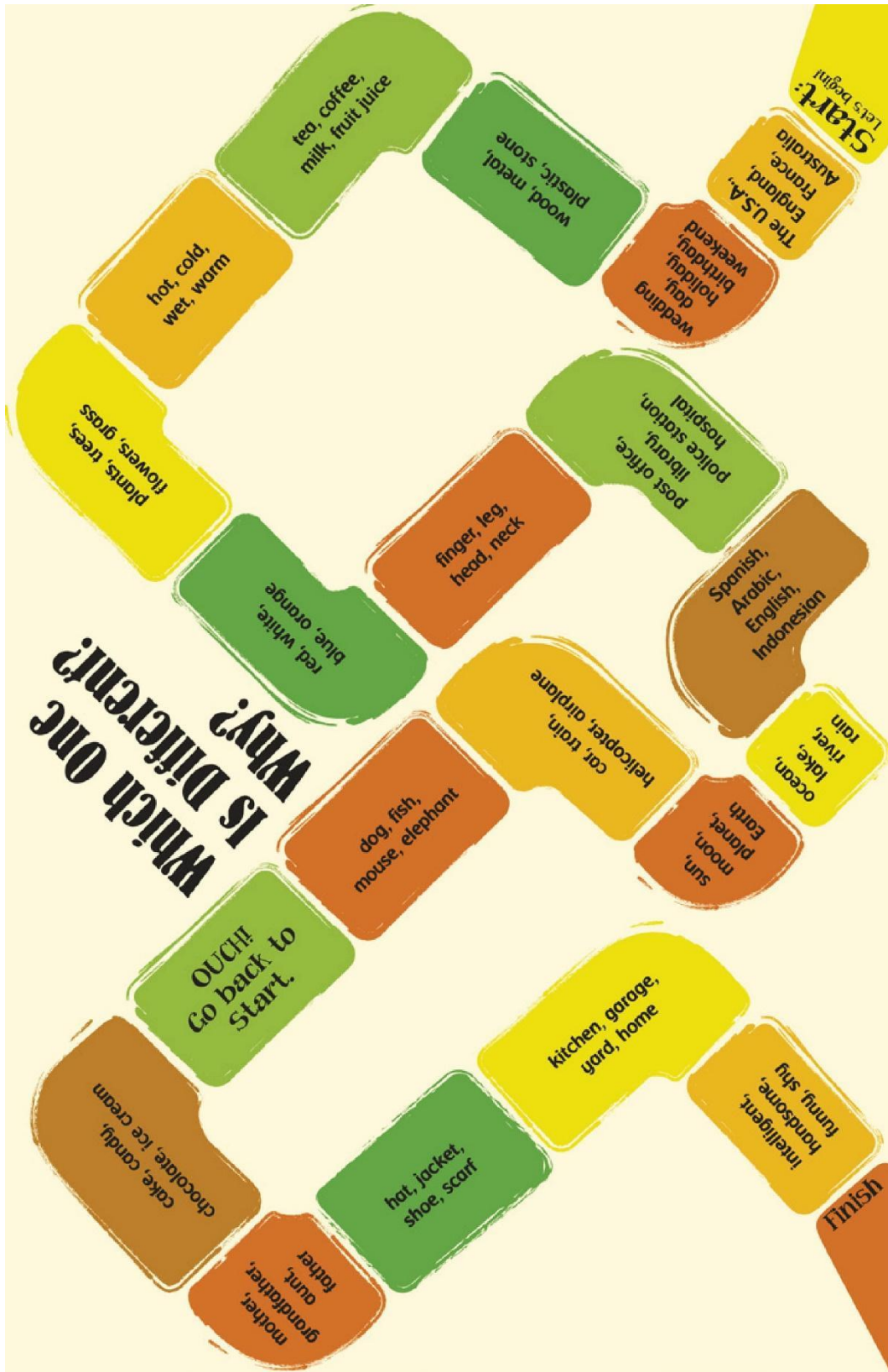


Figura 4. Jogo de tabuleiro *Which One Is Different? Why?*

A figura 05 representa o tabuleiro do jogo *Name 3...*²³ que contém quinze propostas que provocam os alunos a citar três opções que escolheriam. As propostas envolvem lugares (*places you'd like to visit someday. Why?*)²⁴, a situação atual do próprio país (*of the worst things about your country at the moment*)²⁵, perguntas sobre o futuro (*jobs it would be interesting to have. Why?*)²⁶ entre outras. As perguntas podem elicitar dos alunos criação de frases mais complexas, a utilização de vocabulário que pode ser aprendido em sala de aula e discutido no espaço de conversação e o debate de ideias pois cada aluno pensara em itens diferentes. Eu poderia ter utilizado esse jogo para conhecer mais sobre os alunos, para permitir que eles me conhecessem melhor e para fazermos debates e apresentarmos ideias que embasassem nossas opiniões.

²³ Tradução minha: Cite 3....

²⁴ Tradução minha: lugares que você gostaria de visitar um dia. Por quê?

²⁵ Tradução minha: das piores coisas que estão acontecendo no seu país no momento.

²⁶ Tradução minha: empregos que seriam interessantes de ter. Por quê?



Figura 5. Jogo de tabuleiro *Name 3...*

A figura 06 representa o tabuleiro do jogo *Name Your Favorite*²⁷ que provém aos alunos oportunidade para falarem sobre as coisas que conhecem e que são suas favoritas em diversas categorias. O tabuleiro é formado de vinte e dois hexágonos com vinte deles contendo uma categoria. Alguns exemplos são *fruit, time of day, flavor of ice cream, subject at school*.²⁸ O jogo dá oportunidade aos jogadores de utilizar o vocabulário que possuem para falar sobre as coisas que gostam. Uma forma de modificar o jogo é jogá-los na negativa, ou seja, citar algo que não gostam na categoria selecionada e dessa maneira expandir o uso de vocabulário. Em negociação, mais categorias podem ser adicionadas.

²⁷ Tradução minha: Cite o seu favorito.

²⁸ Tradução minha: fruta, parte do dia, sabor de sorvete, disciplina da escola.

Name Your Favorite



Figura 6. Jogo de tabuleiro *Name Your Favorite*

Todas os jogos apresentados podem ter suas regras alteradas para que sejam mais bem adequadas à quantidade de alunos jogando e ao nível de conhecimento vocabular que os jogadores tenham. É possível associar ao jogo o uso de ferramentas online e dicionários para auxiliar na compreensão bem como o uso de dados físicos ou digitais para a seleção de casas a serem percorridas. Uma atividade que pode ser proposta com qualquer um dos tabuleiros é a construção de tabuleiros individuais por cada aluno e o revezamento de qual tabuleiro jogar em cada encontro de espaço de conversação. Assim, o aluno pode treinar e utilizar o inglês ao jogar e ao alterar/confeccionar o tabuleiro.

Livros infantis: *Scaredy Squirrel* e *Sometimes I Feel Like a Fox*

Outro recurso que eu poderia ter utilizado e poderá ser utilizado por professores e pesquisadores de espaços de conversação futuros são livros infantis em inglês. A obra *Scaredy Squirrel* de Mélanie Watt poderia ter sido um dos livros utilizados



Figura 7. Dedicatória e contracapa do livro *Scaredy Squirrel*

O livro de Watt, que conta a história de um esquilo assustado que não vive aventuras porque tem medo do desconhecido poderia iniciar discussões acerca do que os alunos consideram seus espaços seguros e suas zonas de conforto. Poderíamos discutir como podemos sair de nossas zonas de conforto e viver mais aventuras.



Figura 8. Página do livro *Scaredy Squirrel*

O livro *Sometimes I Feel Like a Fox* de Danielle Daniel que discute os animais presentes nos totens construídos por indígenas canadenses e suas características poderia ter sido utilizado pelo seu vocabulário de animais e de características que os animais e as pessoas podem ter.

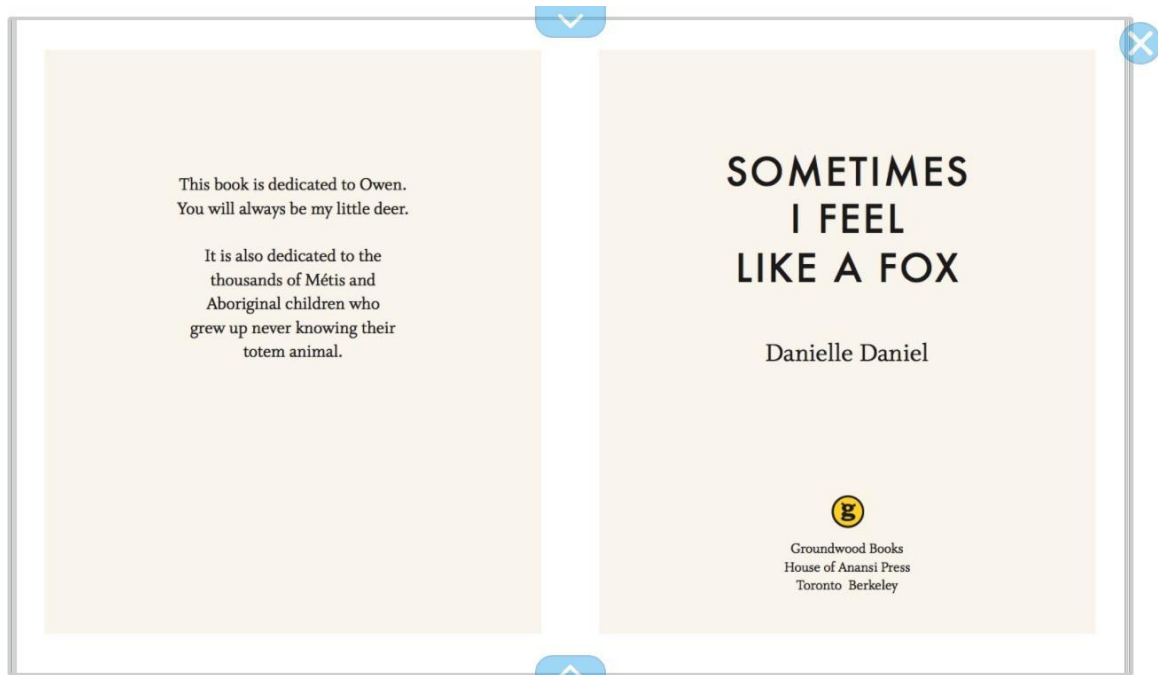


Figura 9. Dedicatória e contracapa do livro *Sometimes I Feel Like A Fox*

Como o livro *Sometimes I Feel Like A Fox* eu poderia ter discutido com os alunos quem nós somos e quem estamos nos tornando. Assuntos relacionados a como nos sentimos no espaço de conversação, na aula de inglês, em nossas vidas com as pessoas e entre os amigos poderiam ser descritas com as características apresentadas pela autora no livro.

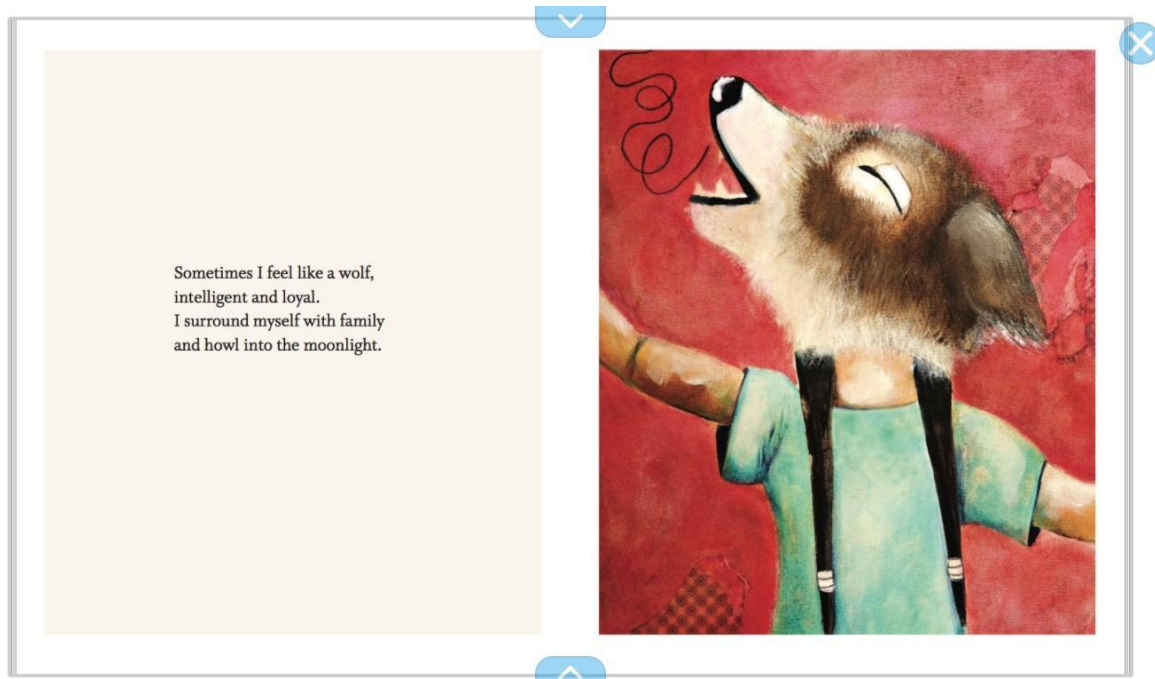


Figura 10. Página do livro *Sometimes I Feel Like A Fox*

Ambos os livros estão disponíveis para leitura no site *Gatepic* e no *Youtube* em que a leitura dos livros é feita por um leitor.

O poema *Where I'm from* de George Ella Lyon

Outra possibilidade de recurso que eu poderia ter utilizado nos encontros de conversação para que eu pudesse elicitare dos alunos discussões sobre temas seria ter utilizado o poema *Where I'm from* de George Ella Lyon (1999) que propõe, com a utilização de listas que os escritores fazem de experiências que já viveram, poemas sobre de onde são e o que os constitui. Eu utilizei o poema em um momento posterior a minha estadia no espaço de conversação, e hoje vejo que ele poderia ter sido utilizado no início do *Let's Talk* para iniciar conversas com os participantes. O processo de elaboração das listas é um momento em que grande crescimento tanto vocabular quanto pessoal pode acontecer e a autoria de um poema é uma atividade que pode contribuir muito para o aprendizado dos alunos.

A figura 11 apresenta a *homepage* do site da autora no qual o poema *Where I'm From* e a sua história pode ser encontrada. Além disso, exemplos de atividades que já foram realizadas com este poema estão relatados.

The image shows a screenshot of a website for George Ella Lyon, a writer and teacher. The header features her name and title in a green banner. A left-hand navigation menu lists various categories like 'HOME', 'MY STORY', 'BOOKS', and 'WHERE I'M FROM'. The main content area is titled 'Where I'm From' and contains a paragraph explaining the project's origin in response to fear and hate-mongering. It includes a link to an interview and a URL. To the right of the text is a colorful word cloud with words like 'I AM FROM', 'FAMILY', 'COMMUNITY', and 'MOMENTS'. Below the main text is another paragraph mentioning the Kentucky Arts Council and a link to a map of poems. To the right of this text is a map of Kentucky with the title 'Where I'm From' overlaid. At the bottom, there are links for 'Sign up for E-news' and 'E-news archive', a small section of the poem's text, and a button to listen to the author read the poem.

Figura 11. Homepage do poema *Where I'm From* no site de George Ella Lyon

A figura 12 apresenta um plano de aula que é disponibilizado na própria página da autora para que qualquer pessoa possa construir o próprio poema sobre de onde vem e quem é.

Name _____

Date _____
Period _____

**“Where I’m From”
By George Ella Lyon**

I am from clothespins,
from Clorox and carbon-tetrachloride.
I am from the dirt under the back porch.
(Black, glistening
it tasted like beets.)
I am from the forsythia bush,
the Dutch elm
whose long gone limbs I remember
as if they were my own.

I am from fudge and eyeglasses,
from Imogene and Alafair.
I’m from the know-it-alls
And the pass-it-ons,
from perk up and pipe down!
I’m from He restoreth my soul
with a cottonball lamb
and ten verses I can say myself.

I’m from Artemus and Billie’s Branch,
fried corn and strong coffee.
From the finger my grandfather lost
to the auger
the eye my father shut to keep his sight.
Under my bed was a dress box
spilling old pictures,
a sift of lost faces
to drift beneath my dreams.
I am from those moments -
snapped before I budded -
leaf fall from the family tree.

Directions:

1. Choose a central character from *The Killer Angels*—one you liked or were intrigued by
2. Fill out this sheet, using only words from *The Killer Angels*
3. Think about things that are SPECIFIC to that character that make him special. Think about things he did, saw, tasted, touched, said, felt and heard
4. You want to try and give us the most robust, complete understanding of the character as possible
5. Combine answers from sheet in a creative way to reflect style and form of Lyons’s poem. TYPE it please! At least 130 words. Make sure it says, at the bottom of the page, Inspired by George Ella Lyons’s “Where I’m From” with text taken from *The Killer Angels* by Michael Shaara.

Figura 12. Plano de aula para a construção do poema *Where I'm From*

Algumas dessas possibilidades já começaram a ser vividas enquanto eu escrevia esta dissertação. O poema de George Ella Lyon e o plano de aula disponibilizado por ela foram os

guias para que eu, Jéssica e Nathan escrevêssemos sobre de onde somos e quem somos. Esses poemas estão presentes na seção em que nós nos apresentamos no capítulo 2.

O mito do falante nativo na Escola Raio de Sol

A fala de Nathan a respeito de levar “uma gringa” para o *Let’s Talk* para que pudéssemos praticar inglês foi algo que ficou em minha mente. Lembrei de quem sempre tive, ao mesmo tempo, medo de e vontade de ser: o místico falante nativo.

Quando pesquisadores iniciam suas investigações acerca do mito do falante nativo e quem ele é, surge uma necessidade de definir o termo *nativo*. Walesko (2019, p. 100) utiliza a definição de Archanjo (2016) para dizer que o nativo seria o que nos é dado no nascimento e o estrangeiro, por oposição, proveniente de outros lugares. Archanjo (2016) asserta, no entanto, que essa definição não atende a todas as pessoas e seus usos de língua. Pessoas que sejam originalmente de países que possuam duas ou mais línguas oficiais podem crescer utilizando as duas línguas (ARCHANJO, 2016). Dessa maneira, a prevalência de uma ou outra como sendo a “nativa” e em contrapartida a outra como sendo estrangeira não pode ser aplicada.

O uso da palavra nativo e de outros termos para rotular línguas, é de acordo com Archanjo (2016) algo que acontece em relação ao status conferido a língua e o valor político e cultural atribuído a ela. Dessa maneira, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sempre seria influenciado pelo foco nos “falantes nativos” de estados-nação que seriam a terra natal das línguas.

Falante nativo, no Brasil, também é o termo utilizado em alguns círculos como medida de proficiência em língua estrangeira. Walesko (2019) aponta que

[m]uitos aprendizes almejam a proficiência de um “falante nativo” e muitas instituições de ensino “vendem” o alcance de tal objetivo. Na área de Aquisição de Segunda Língua (SLA), o não alcance desse objetivo é visto como interlíngua, utilizada por falantes que desconhecem normas (lexicais, gramaticais, discursivas) nativas. Também a fossilização de estruturas linguísticas, por exemplo, por falantes bilíngues, ou seja, o uso “incorreto” da língua (de acordo com normas da língua padrão nativa), de forma continuada, é tido como uma evidência de que os aprendizes não alcançaram proficiência “nativa”. (WALESKO, 2019, p. 102)

A ideia do falante nativo como sendo alguém que domina perfeitamente a sua língua, que sabe a sua língua, e que nunca se engana, ou seja, não comete erros pois é capaz de analisar a língua gramaticalmente e linguisticamente, devido a uma espécie de eminência em sua língua, para Barcelos (2003) está intimamente conectada ao prescritivismo, ou seja, a noção binária de certo ou errado e de que só há um modelo a ser seguido (p. 7). Essa concepção se torna perigosa pois não leva em consideração os diferentes contextos onde o inglês pode se desenvolver (BARCELOS, 2003, p. 7).

Segundo Phillipson (1992) em Barcelos (2003), o argumento do inglês como "língua internacional e global" (p. 9) pode fazer com que pessoas em muitos países identifiquem os falantes de inglês como pertencentes a uma comunidade economicamente privilegiada e que a tentativa de soar igual ao nativo da língua inglesa seja uma tentativa de se fortalecer, de ganhar status, de se identificar com o grupo poderoso (BARCELOS, 2003, p. 9) e que por isso, em alguns locais, o Inglês contribua com a desigualdade (p. 10). Barcelos cita um cenário brasileiro em que um grupo pertencente à elite econômica faz tudo o que pode para educar seus filhos em inglês, seja em escolas Americanas ou em cursos de idiomas de custo elevado de forma a garantir que seus filhos conseguirão os melhores empregos no futuro. Há uma crença também de que esses alunos não possuirão sotaque brasileiro em sua pronúncia, mas sim que soarão o mais americanizados possível, pertencendo, portanto, a uma sociedade privilegiada.

Essas crenças a respeito do falante nativo perfeito, o uso de metodologias de ensino que estimulam o apagamento de marcadores de fala regionais brasileiras e a busca por uma pronúncia americanizada ou inglesa que supostamente proveram status na sociedade contribuem para uma falta de confiança entre professores de inglês quando ensinam o idioma em sala de aula.

O primeiro lugar em que trabalhei como professora de inglês foi uma escola que fazia parte de uma grande franquia de escolas de idiomas no Brasil em 2013. Lembro de ouvir dos coordenadores no treinamento que fazíamos antes do início de cada semestre de aulas que deveríamos estimular os alunos que tínhamos de alcançar uma pronúncia o mais semelhante possível à do falante nativo.

Anos antes, quando eu era aluna dessa mesma franquia, eu fiz esse esforço para soar o mais nativa possível. Naquela época, o falante nativo era para mim a cadência e sotaque dos personagens americanos que eu via no livro didático que utilizamos naquele curso e nos atores de programas de televisão aos quais eu era exposta na época. Eu tinha discussões com pessoas quando falava sobre aprender inglês pois eu ouvia muito de amigos na escola que preferiam o inglês britânico pois achavam a pronúncia mais bonita.

Enquanto eu estava trabalhando naquela escola, trabalhei com uma pessoa que vinha da Inglaterra. A história que conto a seguir foi de uma experiência que tive com essa pessoa.

Conversa com a professora inglesa

Subi as escadas para o andar mais alto da escola onde ficava a sala dos professores. Cheguei na sala um pouco sem fôlego e encontrei a nova professora da escola que era britânica.

Sorri, parei ao seu lado para guardar meus materiais em meu *locker*, como eram chamados os cubículos em que guardávamos o material de aula, e perguntei sobre sua aula. Ela me respondeu que foi boa. Ela era regente de turmas avançadas de inglês. Eu falava com ela em inglês pois ela sabia apenas o básico de português. Quando me perguntou como foi a minha aula, eu comecei a contar e depois de alguns momentos ela me interrompeu. Me disse que em alguma frase que eu havia falado, eu tinha conjugado o verbo *to do* de forma errada, combinando a palavra *did* (o verbo flexionado no passado) com o verbo *to go* também no passado, ou seja, a palavra *went*. A frase ficou *It did went well*. Ela me corrigiu enquanto arrumava seu *locker* e eu busquei disfarçar minha vergonha por ter errado na frente dela dizendo que estava cansada por ter subido as escadas muito rapidamente e por isso me confundi. Ela me disse que aquilo acontecia, que estava tudo bem. Pegou seus materiais, se despediu de mim e saiu da sala dos professores. (Reconstrução de memória, janeiro/2021)

Lembro, neste dia e nas outras vezes que cruzei com essa professora, de me sentir com muita vergonha e de pensar que se eu fosse uma falante nativa, aquele tipo de erro eu não cometeria. Lembro de ter ido para casa e procurar em meus materiais e na internet a regra gramatical exata sobre o uso do passado, do *did* e do *go* pois nunca mais queria passar vergonha por errar a gramática. Me arrependi naquele momento de não ter prestado mais atenção nas aulas de gramática quando era aluna. Eu ainda não tinha uma ideia rasa sobre o que era ensinar inglês e achava que eu deveria dominar a gramática pois os nativos a dominavam e que eu deveria ensinar isso aos meus alunos de inglês. Por esse pensamento, minhas aulas eram focadas em ensino de gramática forte e uma exigência de pronúncia mais parecida com a de uma pessoa americana (quem eu ainda idealizava como falante nativo perfeito).

Penso que depois daquele dia, eu devo ter sido uma professora que buscou muito forçar os alunos a retirarem de suas falas os marcadores de sotaque brasileiro que tinham e a seguir uma gramática rígida da língua. Eu achava que o ponto de sucesso que o falante (eu inclusa) deveria alcançar era de ser confundida com um anglo-americano quando falava inglês. Nessa época, eu nunca havia saído do Brasil e nunca havia vivenciado morar em um país que falasse inglês. Minha ideia do que era ser uma falante nativa de inglês era construída somente pelos livros didáticos que utilizei, pelo treinamento que recebi para ser professora naquela escola de idiomas e pela realidade anglo-americana retratada em filmes e séries que eu assistia.

Minha vontade de soar americana foi realizada quando conheci um grupo de garotas americanas na universidade que eu passei a ajudar com tarefas simples no Brasil visto que elas não falavam português. Quando uma me disse que achou que eu era americana por quase não

ter sotaque brasileiro, ela reforçou em minha mente que eu estava certa e que deveria continuar com meus esforços de me americanizar e americanizar meus alunos.

Em 2015, quando iniciei meus estudos na graduação e a aprender sobre ensinar inglês na escola comecei a questionar qual tinha sido minha prática como professora de idiomas naquela escola e o que eu tinha como concepção sobre falar de inglês. A principal pergunta que eu tinha era: Quem é o falante nativo? Meu processo de pensamento e o que eu conhecia do mundo me diziam que o falante nativo era americano ou britânico. Comecei a pensar nas pessoas indianas, que tem como um dos idiomas oficiais o inglês. Pensei nos sul africanos também, que falavam muitos idiomas em seus país e um deles é o inglês. Se nascem em países que têm o inglês como língua oficial, não seriam falantes nativos? Por que sempre presenciei um preconceito em relação a esses falantes e aos seus sotaques se eram nativos do idioma inglês? Comecei a entender que o falante nativo a quem eu tinha sido ensinada a querer ser igual era um mito, advindo de visão e práticas colonialistas de ensino. Foi surpreendente para mim, ao conversar com Nathan, que ele parecia espelhar, enquanto aluno da escola pública, muitas das noções equivocadas que eu tinha em relação ao inglês enquanto aprendiz.

Penso que hoje, minha prática na escola deverá ser de uma professora que não encoraja o entendimento de inglês como sendo somente a língua do outro. Almejo ser a professora que ensina aos seus alunos que o inglês é uma língua que pode ser sabida por todos e que o local de nascimento de uma pessoa não é responsável pelo nível ou quantidade de inglês que ela poderá aprender em sua vida. É necessário que apresentemos aos alunos e alunas o entendimento de que não existe um inglês único e que ninguém é dona ou dono do inglês. O local de nascimento de uma pessoa não determina sua capacidade linguística ou para comunicação. Nós, professores brasileiros não devemos deixar com que ideias equivocadas que o inglês ou qualquer outra língua pertença unicamente a um grupo nos impeça de sermos professores excelentes na nossa prática e de que sejamos valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa narrativa eu tinha por objetivo geral pesquisar o espaço de conversação em inglês na escola pública em Catalão, para entender como a prática da língua inglesa fora do formato tradicional de sala de aula pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Esse objetivo foi precioso para mim pois espaços de conversação são lugares nos quais estou inserida há quase uma década. São espaços que frequentei, primeiro enquanto aprendiz de língua inglesa e depois como monitora e professora. Enquanto aprendiz, participei de espaços de conversação que tinham formatos rígidos e imutáveis. Como monitora busquei, em uma primeira tentativa em meu TCC, criar um espaço de conversação informal, cujo formato fosse aquele definido pelos integrantes. Neste trabalho, realizei uma segunda tentativa de estabelecer um espaço de conversação em inglês na escola pública. Para tanto, eu busquei responder as seguintes indagações de pesquisa:

- 1) Quais histórias eu vivi enquanto professora no espaço de conversação na escola?
- 2) Qual foi o papel do espaço de conversação na escola para a aprendizagem dos participantes?
- 3) Como se deu a transformação do espaço de conversação em lugar seguro para mim e para os participantes?

Em resposta a primeira indagação de pesquisa, “Quais histórias eu vivi enquanto professora no espaço de conversação na escola?”, as histórias que eu vivi enquanto era professora do espaço de conversação *Let's Talk* foram histórias de frustração, de falta de controle e inexperiência. Eu iniciei o projeto na escola com a intenção de criar um espaço que fosse diferente dos espaços rígidos que frequentei quando era aprendiz. Porque eu buscava ser bastante diferente do que eu havia vivido, eu confundi um espaço informal de conversação com um espaço não planejado de conversação. Minha inexperiência em trabalhar com a conversação em inglês como professora e com alunos do Ensino Fundamental 2 contribuíram para que eu confundisse um espaço de conversação informal com um espaço de conversação sem planejamento de atividades que facilitassem a conversa.

A falta de planejamento que permeou o *Let's Talk* em sua inteira duração foram causas diretas para que ele não funcionasse como um espaço de conversação propriamente em inglês. Esse não funcionamento contribuiu para o meu crescente sentimento de frustração, pois aos meus olhos, os encontros cada vez mais falhavam e contribuíam para que a suposição que eu tinha que um espaço de conversação poderia ser informal fosse errada. O sentimento de frustração continuou comigo nas etapas que sucederam o espaço de conversação pois durante

o período em que eu deveria realizar a composição de sentidos das experiências que vivi, buscar as tensões e conflitos, eu vivi uma história de fachada em que eu não admitia, nem para mim mesma, que o espaço de conversação não havia acontecido como eu havia idealizado. Somente depois que eu comecei a participar de grupos de pesquisa, de mais sessões de orientação e de buscar entender a experiência por olhos que não fossem somente os meus que eu consegui valorizar que embora o espaço de conversação não tenha sido completamente em inglês, ele se constituiu como um lugar em que os participantes podiam falar sobre suas experiências de aprender inglês na escola e sobre o que é saber falar inglês.

Em resposta a segunda indagação de pesquisa, “Qual foi o papel do espaço de conversação na escola para a aprendizagem dos participantes?”, o *Let’s Talk* foi, para os participantes, um espaço em que a possibilidade de discussão sobre aprender inglês, sobre suas ansiedades e desejos sobre a língua inglesa em suas vidas. Jéssica me contou que no espaço de conversação podia repetir palavras em inglês e ser ouvida quando compartilhava algo com o grupo. Nathan me disse que achava que se lembrava de muito que havia acontecido no espaço porque o assunto que falavam não era distante de sua vida, era sua vida. Os assuntos das conversas eram conectados as experiências de vida de Jéssica e de Nathan. As trocas que aconteceram no *Let’s Talk* não eram sobre temas pré-definidos ou que nada tivessem a ver com as experiências dos integrantes do espaço. Esse movimento de autoria nas decisões de discussão contribuiu para que a aprendizagem ocorrida no espaço de conversação fosse significativa.

Em resposta a terceira indagação de pesquisa, “Como se deu a transformação do espaço de conversação em lugar seguro para mim e para os participantes?”, eu, Jéssica e Nathan pudemos ter, nos encontros do *Let’s Talk*, um estabelecimento de confiança e de segurança. Jéssica relatou que na sala de aula não se sentia ouvida, que não tinha espaço para falar e que não se sentia confiante em falar inglês nas aulas. Nathan, no mesmo sentido, me disse que o que viu nas aulas de inglês não era realmente significativo para si, pois não eram assuntos ou temas que lhe interessassem ou tocasse de algum modo em sua experiência de aprendiz. Nathan me disse ainda que na sala de aula, se sentia visto de uma forma muito diferente da qual ele tinha de si mesmo. Enquanto se entendia como um aluno bom que buscava entender as atividades propostas, a visão que tinham dele era a de alguém desinteressado na disciplina e nas pessoas ao seu redor.

No espaço de conversação, Jéssica se sentia bem em ouvir e compartilhar o que pensava, pois tinha uma certeza que seria ouvida. Nathan se sentia livre para discutir os temas que eram importantes para sua experiência de vida, e que era livre para ser quem era e quem estava se

tornando naquele espaço. Para mim, o espaço de conversação era um local em que eu podia viver as minhas histórias de desenvolvimento, de professora inexperiente em ambiente de escola regular. Ali, eu podia conversar com os alunos sem a expectativa de avaliações e notas finais. Podia estar em relação com os alunos, aprender com eles sem precisar assumir um papel de pessoa que sabe mais sempre. Apesar de ter acontecido primariamente na biblioteca, um lugar que silencia, o espaço de conversação pode ser um lugar de diálogo.

A experiência de fundar um espaço de conversação e fazer pesquisa nele me ensinou muito sobre o que é ser pesquisadora. Sobre a relação e negociação que tem que existir entre pesquisadora-escola-universidade. A experiência me mostrou como a passividade pode ser prejudicial ao andamento de uma pesquisa e como o isolamento impede que diferentes pontos de vista sejam lançados sobre a experiência. Uma pesquisa narrativa não acontece em isolamento. O impulso de criar histórias de fachada para mascarar a experiência são reflexos de uma vontade de realizar uma pesquisa perfeita que, hoje entendo, não existe. Esta pesquisa, com todas as suas falhas e tropeços, é rica em ensinamentos sobre o fazer de uma pesquisa, sobre trabalho em colaboração e sobre como a perspectiva de uma só pessoa não é suficiente para entender a experiência.

Esta pesquisa tem suas limitações em seu tempo de realização de espaço de conversação, que foi de apenas um semestre letivo, o que prejudicou meu engajamento com os participantes por mais tempo considerando a ética relacional, a duração dos encontros e de espaço para realização. Ademais, a pandemia do novo coronavírus COVID-19 foi um grande impedimento para que o espaço de conversação acontecesse no ano de 2020 e para que eu e os participantes de pesquisa construíssemos juntos sentidos das experiências que vivemos. A insegurança em relação a saúde própria e de nossos familiares, o ensino a distância e o afastamento de familiares, amigos e colegas foi bastante impactante na saúde mental minha e de Jéssica e Nathan.

Sem dúvida, há um grande espaço para o desenvolvimento de pesquisas que lancem vistas ao ensino de habilidade oral nas aulas de língua estrangeira em salas de aulas e em espaços de conversação. Persiste em nossa sociedade uma crença que não se aprende inglês na escola pública. Que devemos ensinar apenas as habilidades de leitura e escrita e que a oralidade deve ser deixada de lado. Ao mesmo tempo, persiste uma outra crença que prega que o inglês de uma falante brasileiro jamais será o que deveria ser pelo simples fato de o brasileiro não ter o inglês como língua materna.

Espero, com este trabalho, inspirar outras pessoas a entenderem que, em primeiro lugar, existe sim um espaço para o ensino da produção oral em inglês na escola que pode ser desenvolvido fora da sala de aula, mas em conjunto com os ensinamentos de sala de aula e, em segundo lugar, que o mito do falante nativo deve ser discutido nas paisagens educacionais de ensino de língua inglesa e que isso pode acontecer quando ensinamos aos nossos alunos que o conhecimento de inglês que devemos almejar é aquele que atende as necessidades que temos e não a um nível definido pelo colonizador.

REFERÊNCIAS

U.S. DEPARTMENT OF STATE. American English, 2021. Activate Games for Learning American English: Board Games. Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/resources/activate-board-games>. Acesso em: 01 fev, 2021.

ARCHANJO, R. Language and power in language policies in the Brazilian context. Londrina: Eduel, 2016.

BARCELOS, A. M. F. What's wrong with a Brazilian accent?. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 1, 2003.

BENGEZEN, Viviane Cabral et al. As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública. 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentis; SILVA, Clarissa Costa. **Histórias de colaboração em um projeto de conversação em língua inglesa vinculado ao Núcleo de Estudos Canadenses**. Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses, v. 11, n. 1, p. 271-288, 2012.

CARVALHO, Sâmia; SOARES, Marjorie Menezes. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. *Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, p. 153-181, 2020.

CLANDININ, D. J. Developing qualitative inquiry. Engaging in narrative inquiry. Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Ver. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL\UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. **Educational researcher**, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes. Teachers College Press, 1995.

DANIEL, Danielle. Sometimes I feel like a fox. Groundwood Books Ltd, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. (1938). Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; DOWNING, Maryann; ANZUL, Margaret. **On writing qualitative research**: Living by words. London and Philadelphia. Routledge Falmer, 2005.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**. v. 15, n. 3, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. Method, antimethod, postmethod. **Readings in Methodology**, p. 36, 2002.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. *Hypatia*. V. 2, N. 2 (Summer, 1987), pp. 3-19. 1987.

LYON, George Ella. *Where I'm from: Where poems are from*. Spring, TX: Absey & Co, 1999.
MEDEIROS, Tânthia Gléria de; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. Análise da conversação de dois alunos surdos aprendendo inglês: a organização do reparo. *Entretextos*, v. 10, n. 1, 2010.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MURPHY, M. S. **Understanding children's knowledge**: A narrative inquiry into school experiences. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Alberta, 2004.

OLIVEIRA, S. B. Abordando temas polêmicos: representações sociais construídas em aulas de conversação de língua inglesa. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2016, Recife. ANAIS ELETRÔNICOS da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Recife: PIPA COMUNICAÇÃO, 2017. v. 8. p. 719 – 734.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, 2018.

PARREIRAS, Vicente Aguiar; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa, 2018

SANTOS, Polyana Souza; CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Inscrições discursivas sobre competência oral em língua inglesa em contexto de aula de conversação. *Horizonte Científico*, v. 5, n. 2, 2011.

SEIDLHOFER, Barbara. *English as a lingua franca*. Oxford, 2005.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann. Formação inicial e o mito do "falante nativo": construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática, 2019.

WATT, Mélanie. *Scaredy squirrel*. Kids Can Press Ltd, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, Sr(a) responsável legal pelo(a) estudante _____ está sendo convidado(a) a autorizar a participação deste(a), como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Experiências vividas em um espaço de conversação em inglês em uma escola pública de Catalão – GO**”. Meu nome é Amanda Magalhães Santiago, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Mestrado em estudos da linguagem. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar autorizar a participação do(a) estudante _____ a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na autorização de participação, nem você nem o(a) estudante será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (amanda.msantiago@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99291-3542. Ao persistirem as dúvidas *sobre os direitos* do participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (64)3411-7609.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título desta pesquisa é “Experiências vividas em um espaço de conversação em inglês em uma escola pública de Catalão – GO”. Tenho por objetivo pesquisar o espaço de conversação em inglês na escola pública em Catalão, para entender como a prática da língua inglesa fora do formato tradicional de sala de aula pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa é justificada pela necessidade de desenvolvimento de novas práticas

de ensino de língua estrangeira na escola pública, devido a importância que o inglês ocupa hoje na vida profissional e pessoal de muitos brasileiros.

Os encontros acontecerão na escola e os participantes estarão livres para praticar a língua inglesa oralmente. A pesquisadora fará notas de campo, diários reflexivos e gravará em áudio as interações que acontecerem no espaço e as narrativas orais dos participantes.

A participação na pesquisa causar aos alunos um desconforto emocional, pois tanto dentro do espaço de conversação, quanto durante conversas sobre suas histórias de aprendizagem e experiências na escola e nas aulas de inglês, sentimentos e emoções poderão vir à tona na forma de embaraço, timidez, vergonha. A pesquisa poderá contribuir para os alunos com sua aprendizagem na língua inglesa bem como seu autoconhecimento do ato de estudar e praticar. A utilização de práticas em grupo de aprendizagem podem ser outro benefício que os participantes venham a receber.

Participação na pesquisa é completamente voluntária e gratuita, não sendo necessário gasto algum por parte dos pais e/ou responsáveis legais dos estudantes.

Nenhum nome e/ou identificação será revelado no trabalho final, a não ser que isso seja de desejo do participante de livre e espontânea vontade.

É reservado ao participante o direito de retirar-se da pesquisa em qualquer momento do processo. Caso seja esse seu desejo, o/a participante não será penalizado de maneira alguma. É também direito do participante de não responder ou participar de alguma atividade que lhe cause desconforto sem que seja sujeito a qualquer tipo de penalização.

Os resultados desta pesquisa serão declarados publicamente, sendo estes positivos ou negativos, visto que o resultado da pesquisa será uma dissertação de mestrado que será disponibilizada pela Universidade Federal de Catalão no meio digital através do site da biblioteca da UFG e do programa de pós-graduação em estudos da linguagem.

Caso o participante se sinta prejudicado de alguma forma pelos resultados desta pesquisa, este está no seu direito de pleitear indenização e todo processo legal a que tenha direito.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do(a) estudante) _____ no estudo intitulado “**Experiências vividas em um espaço de conversação em inglês em uma escola pública de Catalão – GO**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que autorizo a participação nesta pesquisa, que é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Amanda Magalhães Santiago sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação de _____ no projeto de pesquisa acima descrito.

Sobre a divulgação de voz/opinião do(a) participante pelo(a) qual sou responsável

(_____) Permito a divulgação da voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a publicação da voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Sobre a identificação do(a) participante pelo(a) qual sou responsável:

(_____) Permito a identificação através de uso de nome nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a identificação através de uso de nome nos resultados publicados da pesquisa.

Catalão, ____ de _____ de 201__

Assinatura por extenso do responsável pelo(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Anexo 2 – TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Experiências vividas em um espaço de conversação em inglês em uma escola pública de Catalão – GO**”. Meu nome é Amanda Magalhães Santiago, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Mestranda em estudos da linguagem. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assine no final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável (Amanda Magalhães Santiago). Deixo claro que caso você não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (amanda.msantiago@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte telefone: (64) 99291-3542. Se tiver dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (64)3411-7609.

Leia com atenção e só assine se concordar com todas as informações.

O título da pesquisa é “Experiências vividas em um espaço de conversação em inglês em uma escola pública de Catalão – GO.”. Nesta pesquisa quero entender como um espaço onde se pode praticar o inglês na escola pode ajudar na aprendizagem da língua. Isso será importante para professores e alunos entenderem melhor como eles estudam e passam conteúdo melhor para os alunos aprenderem e praticarem o inglês.

Para realizar a pesquisa, teremos um espaço no qual poderemos praticar o inglês, e durante e depois desses encontros, farei diários e anotações sobre o que aconteceu naquele dia. Em algumas ocasiões, eu vou gravar em áudio a voz de quem participar do espaço de prática do inglês para que seja mais fácil lembrar do que aconteceu e foi dito nos encontros. Esses

áudios vão ser usados para auxiliar a pesquisadora (Amanda) a analisar como o espaço para a prática do inglês pode ajudar alunos e professores a ensinar e aprender inglês.

Ao longo da pesquisa, no espaço de conversação, durante as conversas com a pesquisadora, e ao relatar as experiências e história com a escola e educação, você poderá sentir tristeza, vergonha, timidez e constrangimento. Ao mesmo tempo, a pesquisa será uma oportunidade para poder pensar sobre a melhor maneira para você aprender uma outra língua, sobre como você pode melhorar o seu estudo de inglês, e até como gostar mais das aulas de inglês na escola.

Para participar da pesquisa, você não precisará gastar nenhum dinheiro ou pagar nada. Ela é voluntária e gratuita.

O seu nome só aparecerá no trabalho final se você quiser e autorizar. Você vai poder escolher se quer ou não no final deste documento.

Se mais para a frente durante a pesquisa, você decidir que não quer mais participar, você pode fazer essa escolha. É só avisar a pesquisadora (Amanda) que ela tira seu nome e tudo o que você fez ou disse pra ela. Você não vai perder nota ou ser prejudicado(a) se não quiser participar mais.

Se durante os encontros você não quiser participar de alguma atividade, ou dividir com o grupo alguma opinião ou história, não tem problema. Você pode fazer só o que sentir confortável no espaço de prática do inglês.

Se depois que a pesquisa estiver pronta, você sentir que você foi tratado injustamente no trabalho ou sentir que algo foi feito de forma diferente do combinado, você poderá pedir judicialmente indenização e exercer seus direitos com a justiça.

Assentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, inscrito(a)
sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do

estudo intitulado “Experiências vividas em um espaço de conversação em inglês em uma escola pública de Catalão – GO”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Amanda Magalhães Santiago sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, _____ de _____ de 201__.

Sobre a divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados da pesquisa, assinie onde concordar:

(_____) Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Sobre sua identificação por nome nos resultados da pesquisa, assinie onde concordar:

(_____) Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável