

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E  
INTERCULTURALIDADE

**PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS COM FORMAÇÃO  
EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL**

GOIÁS  
2023

GEOVANE CÉSAR DOS SANTOS ALBUQUERQUE

**PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS COM FORMAÇÃO  
EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL**

LPI - Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Dra. Carla Conti de Freitas

**Goiás  
Abril de 2023**



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor

Nome completo Geovane César dos Santos Albuquerque

E-mail geovanecesardossantos@gmail.com

### Dados do trabalho

Título Praxiologias de professoras de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica no Ensino Remoto Emergencial.

### Tipo:

Tese

Dissertação

Curso/Programa POSLLI

### Concorda com a liberação documento

SIM

NÃO

<sup>1</sup> Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 04 de julho de 2023.



Documento assinado digitalmente  
GEOVANE CESAR DOS SANTOS ALBUQUER  
Data: 04/07/2023 16:35:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor(a)



Documento assinado digitalmente  
CARLA CONTI DE FREITAS  
Data: 05/07/2023 19:25:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da orientadora

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

A345p Albuquerque, Geovane César dos Santos.  
Praxiologias de professoras de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica no ensino remoto emergencial [manuscrito] / Geovane César dos Santos Albuquerque. – Goiás, GO, 2023.  
120 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas.  
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Praxiologias. 1.1. Formação de professores de línguas.  
1.2. Tertúlia Literária Dialógica. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 82.09:371.14

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

### UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

## ATA DE EXAME DE DEFESA 16/2023

Aos cinco dias do mês de maio de dois mil e vinte e três às catorze horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do mestrando Geovane César dos Santos Albuquerque, intitulado **“Praxiologias de Professoras de Línguas com Formação em Tertúlia Literária Dialógica no Ensino Remoto Emergencial”**. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras: Dra. Carla Conti de Freitas – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo (IFB), Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG) e Dra. Émile Cardoso Andrade (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (x) aprovada, ( ) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada com as seguintes exigências (se houver):

---

---

---

---

---

Cumpridas as formalidades de pauta, às \_\_\_\_ 16h30 \_\_\_\_ a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo (IFB)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Émile Cardoso Andrade (POSLLI/UEG)

Página de assinaturas

*Cristiane Rosa Lopes*

**Cristiane Lopes**  
 515.739.701-15  
 Signatário



**Simone Gontijo**  
 523.845.781-20  
 Signatário

Assinado eletronicamente

**Carla Freitas**  
 564.590.761-20  
 Signatário



**Emile Andrade**  
 901.620.561-68  
 Signatário

HISTÓRICO

- 05 mai 2023 16:52:36  **Flávyo Santos Teles** criou este documento. (E-mail: sec.poslli@ueg.br)
- 08 mai 2023 12:27:34  **Carla Conti de Freitas** (E-mail: carla.freitas@ueg.br, CPF: 564.590.761-20) visualizou este documento por meio do IP 177.205.43.93 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 08 mai 2023 12:27:59  **Carla Conti de Freitas** (E-mail: carla.freitas@ueg.br, CPF: 564.590.761-20) assinou este documento por meio do IP 177.205.43.93 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 05 mai 2023 18:10:51  **Cristiane Rosa Lopes** (E-mail: cristiane.lopes@ueg.br, CPF: 515.739.701-15) visualizou este documento por meio do IP 177.30.83.91 localizado em Aparecida de Goiania - Goiás - Brazil
- 05 mai 2023 18:10:57  **Cristiane Rosa Lopes** (E-mail: cristiane.lopes@ueg.br, CPF: 515.739.701-15) assinou este documento por meio do IP 177.30.83.91 localizado em Aparecida de Goiania - Goiás - Brazil
- 12 mai 2023 10:00:49  **Emile Cardoso Andrade** (E-mail: emilecardoso@ueg.br, CPF: 901.620.561-68) visualizou este documento por meio do IP 177.157.88.47 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 12 mai 2023 10:01:01  **Emile Cardoso Andrade** (E-mail: emilecardoso@ueg.br, CPF: 901.620.561-68) assinou este documento por meio do IP 177.157.88.47 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 09 mai 2023 11:05:54  **Simone Braz Ferreira Gontijo** (E-mail: simone.gontijo@ifb.edu.br, CPF: 523.845.781-20) visualizou este documento por meio do IP 200.130.156.1 localizado em Brasília - Federal District - Brazil



09 mai 2023

11:06:02



**Simone Braz Ferreira Gontijo** (E-mail: [simone.gontijo@ifb.edu.br](mailto:simone.gontijo@ifb.edu.br), CPF: 523.845.781-20) assinou este documento por meio do IP 200.130.156.1 localizado em Brasília - Federal District - Brazil



À memória de minha colega de turma e de orientação, Marise Pires da Silva, que na primeira semana do mestrado me disse que estava realizando um sonho. Porém, foi vítima da pandemia e do governo genocida que a intensificou. Esta dissertação é dedicada ao seu sonho, Marise.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço muito à Nossa Senhora por interceder sempre por mim junto a Deus, e, claro, a Ele.

Agradeço à minha avó/mãe Leninha que me criou e educou.

Agradeço à minha Mãe, Georgeana, e ao meu pai, Júlio, por terem me possibilitado viver e pela superestima que demonstram.

Agradeço a todos os familiares e amigos que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço à minha orientadora, Carla Conti, por aceitar essa orientação e por toda ajuda que me deu durante esse tempo em que cocriamos juntos.

Agradeço também a meus colegas de turma do POSLLI que fizeram parte dessa jornada.

Agradeço às professoras que aceitaram participar da pesquisa, preenchendo o questionário e concedendo a entrevista.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores que passaram pela minha formação, e, de modo especial, a Jane Pereira, Simone Gontijo, Juliana Harumi, Juliana Parente, Glaucia Melasso e Wellington Silva, durante a Graduação; e a Cristiane Rosa, Émile Andrade, Kênia Siqueira e Hêlvio Frank, durante o Mestrado.

E agradeço muito ao meu esposo e companheiro, Renato Cesar Cani, pela companhia durante as aulas remotas, conversas sobre a pesquisa, desabafos sobre as burocracias e pelas fofquinhas, já que não somos de ferro. Ah, e também por ter arrumado esse sumário, gente. Razô!

# **PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS COM FORMAÇÃO EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Resumo: A Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma metodologia para a leitura e a interpretação de textos realizadas coletivamente em encontros periódicos. Ela surgiu como uma proposta de educação que atendesse as necessidades de um grupo de pessoas socialmente marginalizadas num bairro de operários em Barcelona, Espanha, no final da década de 1970. A partir de 2013, uma equipe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) a utilizou de forma combinada com intervenções pedagógicas em cursos de Extensão universitária e recebeu a certificação de Tecnologia Social pela Fundação do Banco do Brasil e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), por seu uso no Programa Mulheres Mil<sup>1</sup>, destinado a mulheres em situação de vulnerabilidade social de uma região periférica de Brasília. Posteriormente, foi utilizada em cursos de formação de professores que atuam no Distrito Federal e em Goiás, gerando experiências exitosas de reaplicações de TLD em contextos presenciais, antes do período de pandemia causado pela COVID-19. Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as praxiologias de professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica, atuantes em Goiás e no Distrito Federal durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocado pela pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e de cunho netnográfico, erigida sobre o paradigma da investigação qualitativa interpretativista, delineada por seu caráter exploratório. As perguntas de pesquisa foram: a) quem são os professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica atuantes em Goiás e no Distrito Federal durante o período de Ensino Remoto Emergencial?; b) que praxiologias foram utilizadas por esses professores no período de Ensino Remoto Emergencial?; c) quais são os letramentos envolvidos nessas praxiologias? Os objetivos específicos para a consecução do estudo foram: a) identificar professores de línguas atuantes no período de Ensino Remoto Emergencial em Goiás e no Distrito Federal que possuem formação em Tertúlia Literária Dialógica; relacionar as praxiologias descritas por esses professores aos princípios da Aprendizagem Dialógica; socializar as possíveis inovações e os letramentos desenvolvidos no trabalho pedagógico desses professores. Como resultado da pesquisa bibliográfica é possível observar que a TLD coaduna aspectos de língua, literatura e interculturalidade de forma sistematizada para a

---

<sup>1</sup> Programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), integrando três eixos: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. (PEREIRA; ANDRADE, 2014).

formação integral de professores de línguas ao mesmo tempo em que se oferece como ferramenta pedagógica que pode ser utilizada por eles em suas práticas docentes. Como resultado dos formulários e das entrevistas é possível afirmar que a formação em TLD impactou nas praxiologias de todas as professoras entrevistadas, mesmo nos casos em que não aplicaram a TLD em suas aulas, de modo que se infere que a formação com base nos princípios da Aprendizagem Dialógica promoveu a escuta sensível e a criação de espaços dialógicos no ERE.

**Palavras-chave:** Praxiologias. Tertúlia Literária Dialógica. Formação de professores de línguas.

## **PRAXEOLOGÍAS DE PROFESORAS DE LENGUAS CON FORMACIÓN EN TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA EN LA ENSEÑANZA REMOTA EMERGENCIAL**

Resumen: La Tertulia Literaria Dialógica (TLD) es una metodología para la lectura y la interpretación de textos realizadas colectivamente en encuentros periódicos. Ella surgió como una propuesta de educación que atendiera a las necesidades de un grupo de personas socialmente marginalizadas en un barrio de obreros en Barcelona, España, a finales de la década de 1970. A partir de 2013, un equipo del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) la utilizó de forma combinada con intervenciones pedagógicas en cursos de Extensión universitaria y recibió la certificación de Tecnología Social por la Fundação do Banco do Brasil e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), por su uso en el Programa Mulheres Mil<sup>2</sup>, destinado a mujeres en situación de vulnerabilidad social de una región periférica de Brasília. Posteriormente, fue utilizada en cursos de formación de profesores que actúan en el Distrito Federal y en Goiás, generando experiencias exitosas de reaplicaciones de TLD en contextos presenciales, antes del período de pandemia causado por la COVID-19. Esta disertación tuvo como objetivo general analizar las praxeologías de profesores de lenguas con formación en Tertulia Literaria Dialógica, actuantes en Goiás y en el Distrito Federal durante la Enseñanza Remota Emergencial (ERE) provocado por la pandemia de la COVID-19. Se trata de una pesquisa de naturaleza aplicada y de cuño netnográfico, erigida sobre el paradigma de la investigación cualitativa interpretativista, delineada por su carácter exploratorio. Las preguntas de pesquisa fueron: a) ¿quiénes son los profesores de lenguas con formación en Tertulia Literaria Dialógica actuantes en Goiás y en el Distrito Federal a lo largo del período de Enseñanza Remota Emergencial?; b) ¿qué praxeologías fueron utilizadas por esos profesores en el período de Enseñanza Remota Emergencial?; c) ¿cuáles son las literacidades involucradas en estas praxeologías? Los objetivos específicos para la consecución del estudio fueron: a) identificar profesores de lenguas actuantes en el período de Enseñanza Remota Emergencial en Goiás y en el Distrito Federal que poseen formación en Tertulia Literaria Dialógica; relacionar las praxeologías descritas por esos profesores a los principios del Aprendizaje Dialógico; socializar las posibles innovaciones y las literacidades desarrolladas en el trabajo pedagógico de esos profesores. Como resultado de la pesquisa bibliográfica es posible observar que la

---

<sup>2</sup> Programa de la Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) del Ministério da Educação (MEC), integrando tres ejes: educación, ciudadanía y desarrollo sostenible. (PEREIRA; ANDRADE, 2014).

TLD coaduna aspectos de lengua, literatura e interculturalidad de forma sistematizada para la formación integral de profesores de lenguas al mismo tiempo en que se les ofrece como herramienta pedagógica que puede ser utilizada por ellos en sus prácticas docentes. Como resultado de los formularios y de las entrevistas es posible afirmar que la formación en TLD impactó en las praxeologías de todas las profesoras entrevistadas, incluso en los casos en que no aplicaron la TLD en sus clases, de modo que se infiere que la formación basada en los principios del Aprendizaje Dialógico promovió la escucha sensible y la creación de espacios dialógicos en la ERE.

**Palabras clave:** Praxeologías. Tertulia Literaria Dialógica. Formación de profesores de lenguas.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>16</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>17</b>
<b>LISTA DE IMAGENS.....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I - A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA.....</b>	<b>29</b>
1.1 SOBRE O SIGNIFICADO DO TERMO TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA.....	29
1.2 O PASSO A PASSO DA TLD.....	30
<b>CAPÍTULO II - OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>44</b>
2.1 OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	44
2.1.1 Diálogo igualitário.....	44
2.1.2 Inteligência cultural.....	46
2.1.3 Transformação.....	47
2.1.4 Dimensão instrumental.....	48
2.1.5 Criação de sentido.....	49
2.1.6 Solidariedade.....	50
2.1.7 Igualdade de diferenças.....	51
2.1.8 Fruição Artística.....	53
2.2 TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	54
<b>CAPÍTULO III - LÍNGUA/LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>57</b>
3.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM.....	57
3.1.1 A linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin.....	57
3.1.2 A linguagem na perspectiva de Paulo Freire.....	61
3.2 INTERCULTURALIDADE EM AULAS DE LÍNGUAS.....	64
3.3 PRÁTICAS MULTILETRADAS.....	67
3.4 PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	70
<b>CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....</b>	<b>73</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	73
4.2 CONTEXTO.....	74
4.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	75
4.3.1 A abordagem das participantes.....	80
4.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	82
<b>CAPÍTULO V – RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>84</b>
5.1 DESCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	84
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.2.1 Praxiologias utilizadas pelas participantes no Ensino Remoto Emergencial.....	85
5.2.1.1 Possíveis diferenças no processo de planejamento de aulas remotas em comparação com o das aulas presenciais.....	85
5.2.1.2 Comparações entre atividades nas aulas remotas e as desenvolvidas nas aulas presenciais.....	87
5.2.1.3 Comparações entre tarefas de casa no ensino remoto (atividades assíncronas) em comparação com o ensino presencial.....	89

5.2.1.4 Possível utilização da TLD durante as aulas remotas.....	91
5.2.1.5 Percepção sobre os princípios da Aprendizagem Dialógica durante a atuação no ERE.....	97
5.2.1.6 Possíveis impactos da formação em TLD nas praxiologias no ERE.....	101
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
6.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	107
6.2 OUTRAS CONSTATAÇÕES.....	109
6.2.1 Implicações da pesquisa.....	109
6.2.2 Limitações da pesquisa.....	109
6.2.3 Proposta para estudos futuros.....	110
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE PROFESSORAS E PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ATUANTES EM GOIÁS E/OU NO DISTRITO FEDERAL DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO (2020/2021).....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA “ANÁLISE DAS PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE LÍNGUAS COM FORMAÇÃO EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO”</b>	

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**BNCFormação** - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CILT** - Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FIC** - Curso de Formação Inicial e Continuada

**IFB** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

**Parfor** - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**TLD** - Tertúlia Literária Dialógica

**TDICs** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**USP** - Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Resultados: intervenções pedagógicas em relação às categorias de análise

Quadro 2 - Significado do Termo Tertúlia Literária Dialógica

## **LISTA DE IMAGENS**

**Imagem 1:** Mapa da vida.

**Imagem 2:** Meditação Laica antes da TLD.

**Imagem 3:** Passo a passo da TLD.

**Imagem 4:** *QR Code* do vídeo de encadernação

**Imagem 5:** *QR Code* do vídeo de colagem para capa de livro artesanal

**Imagem 6:** América Invertida.

**Imagem 7:** Organização dos arquivos da pesquisa/dissertação.

**Imagem 7:** Organização dos textos bibliográficos utilizados na pesquisa.

**Imagem 7:** Primeira abordagem nos grupos.

## INTRODUÇÃO

Aprendi desde criança/que é melhor me calar/e dançar conforme a dança/do que jamais  
ousar//  
mas às vezes pressinto/que não me enquadro na lei:/minto sobre o que sinto/e esqueço tudo o  
que sei.//  
Só comigo ousar lutar:/sem me poder vencer,/tento afogar no mar/o fogo em que quero arder.//  
De dia caio minh'alma./Só à noite caio em mim:/por isso me falta calma/e vivo inquieto  
assim.  
(Antonio Cícero)

Esse poema de Antonio Cícero com o qual inicio esta dissertação se relaciona muito com minha vida pessoal e profissional, pois foi percebendo desde criança como as disputas por poder e os preconceitos velados se manifestavam nos espaços escolares que eu frequentava como aluno e, mais tarde, como professor, que me atentei para uma série de possibilidades que poderia utilizar para tentar modificar essa realidade.

A atenção às formas como as pessoas se comunicavam e a curiosidade sobre formas outras de expressão fizeram com que eu fosse convidado a participar de um programa para jovens com altas habilidades na antiga Escola Normal de Taguatinga, Distrito Federal. Lá, desenvolvi alguns trabalhos na área de linguagens, dentre os quais se destacavam algumas crônicas e alguns contos com elevado valor literário, segundo a professora responsável pelo meu atendimento. Textos que, infelizmente, se perderam com o tempo, mas serviram para que eu tivesse contato com a leitura e a produção literária desde cedo.

Ao ingressar no Ensino Médio, pude participar de um sorteio para estudar língua espanhola no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), uma escola de idiomas do Governo do Distrito Federal que oferece cursos no contraturno da escola regular, de forma gratuita. Consegui a vaga que queria e cursei língua espanhola durante seis anos, além de atuar como monitor, a convite da professora Márcia Severo. Nesse meio tempo, formei-me também num curso de língua francesa, que tinha duração de três anos, nessa mesma escola e pude participar do programa Brasília Sem Fronteiras, que custeou meu intercâmbio em Santiago de Compostela para um curso de empreendedorismo e liderança.

Voltei do intercâmbio e estava concluindo o curso de espanhol no CILT quando um colega da turma me falou de um curso de Licenciatura em Espanhol que estavam ofertando no IFB<sup>3</sup>. Ele disse que era gratuito e muito mais próximo do que a UnB<sup>4</sup>. Eu morava à época

---

<sup>3</sup> Sigla do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

<sup>4</sup> Sigla da Universidade de Brasília.

no Recanto das Emas, bairro periférico de Brasília. Procurei informações sobre o IFB na internet e segui as orientações do site para a inscrição no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol com a nota de edições anteriores do ENEM. Isso em 2014, para o ingresso em 2015, e fizera o exame em 2012. Plausível. Tanto que consegui uma vaga e fui realizar a matrícula, um pouco descrente com relação à gratuidade do curso, já que o IFB era uma instituição ainda pouco conhecida naquela época. De acordo com o site do IFB<sup>5</sup>, a instituição foi criada por meio da lei nº 11.892, em dezembro de 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E, segundo Oliveira (2017, p. 11), a “expansão da Rede Federal visa atender três dimensões, englobando as dimensões social, geográfica e desenvolvimento” das microrregiões em que são implantados os *campi* que ofertam formação de acordo com as características do local em que cada *campus* está inserido.

Quando cheguei para entregar os documentos e a recepcionista sorriu ao desejar bom-dia, quase voltei para a minha casa dali mesmo porque, para mim, nitidamente se tratava de um golpe. Jamais havia sido recebido com um sorriso na UnB, mesmo quando eu era voluntário, então pensei que sendo um órgão público, o mau-humor já vinha incluso no pacote. Brincadeiras a parte, conto essa anedota não para deslustrar a UnB, mas para salientar como alguém que morava numa região periférica se sentia em relação a uma instituição que ficava num lugar longe da periferia, além da necessidade de sentir-se acolhido, pois estava acostumado a ouvir, por exemplo, que universidade pública era só para gente muito inteligente ou muito sortuda. Ao mesmo tempo, uso essa anedota como ato de defesa da descentralização e da interiorização do Ensino Superior no País.

No IFB, percebi logo nas primeiras aulas que teria facilidade no curso porque era professor de artesanato há seis anos e monitor de espanhol no CILT há quatro anos, facilitando as disciplinas pedagógicas; era fluente em língua espanhola, facilitando as disciplinas de língua; e já havia trabalhado com literatura no projeto para jovens com altas habilidades, facilitando as disciplinas de literatura. Essas facilidades também foram percebidas por algumas professoras, juntamente com a minha ociosidade nas disciplinas introdutórias, típicas de primeiro semestre, e eis que uma delas, a professora Jane Christina Pereira, convidou-me para participar de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) ministrado por ela no período vespertino. Em 2015, nesse curso de formação em Tertúlia Literária Dialógica<sup>6</sup> (TLD), uma metodologia para a leitura e a interpretação de textos que

---

<sup>5</sup> A informação pode ser conferida em: <https://www.ifb.edu.br/institucional>.

<sup>6</sup> No Capítulo I, abordo o significado do termo Tertúlia Literária Dialógica e detalho como funciona essa metodologia por meio de um passo a passo.

acontecem coletivamente, eu defini a TLD como meu objeto de estudos. Participei desse curso como ouvinte e na sua versão seguinte como aluno matriculado. Nessa segunda edição do curso, fui convidado por essa mesma professora a ser monitor, participando do planejamento e conduzindo algumas das atividades. Entrei para o grupo de pesquisa coordenado por ela e passei a fazer Ensino, Pesquisa e Extensão por meio da TLD.

No terceiro semestre da Licenciatura, a professora da disciplina de Metodologia Científica, Gláucia Melasso, pediu a cada estudante que fizesse uma pesquisa de campo. Nesse mesmo período, soube que havia chegado uma nova professora ao *campus*, Juliana Harumi, e que ela pretendia utilizar a TLD na graduação. Entrei em contato com ela e perguntei se poderia observar essa aplicação nas disciplinas de literatura espanhola e hispano-americana. A professora fez uma contraproposta na qual eu conduziria a TLD, por já ter experiência prática com a metodologia, e ela abordaria as questões teóricas referentes aos conteúdos dessas disciplinas. Assim fizemos.

Ao concluir a pesquisa em 2016, tomei conhecimento de um evento no Rio Grande do Sul que tinha relação com o que eu pesquisava. Transformei o relatório da disciplina de Metodologia Científica em um resumo expandido e o apresentei no evento. Desde então, analiso a TLD sob diferentes perspectivas, dentre as quais destaco algumas de suas possíveis relações com a formação de professores em trabalhos individuais e em parcerias com membros do GEFOR<sup>7</sup>, grupo de estudos do qual faço parte (ALBUQUERQUE, 2016; ALBUQUERQUE; YAMANAKA, 2018a, 2018b; ALBUQUERQUE; YAMANAKA; GONTIJO, 2018, 2020a, 2020b; ALBUQUERQUE *et al.*, 2019).

Em algumas dessas publicações existem relações entre TLD e tecnologias numa perspectiva de tecnologias sociais, termo utilizado para referir-se a produtos, métodos, processos ou técnicas considerados soluções criativas para a resolução de problemas numa comunidade e que sejam de reaplicação simples, possuam baixo custo e impacto social comprovado (RODRIGUES; BARBIERI, 2008). Embora nas disciplinas da Licenciatura em Letras nas quais a TLD foi utilizada houvesse a leitura de textos impressos e/ou em PDF, não cheguei a refletir sobre o uso de textos não impressos em meus estudos anteriores. Talvez por serem textos digitalizados em vez de textos digitais, isto é, aqueles textos impressos que são fotografados ou escaneados são considerados digitalizados por passarem ao meio digital, enquanto os textos digitais são criados e publicados digitalmente, e têm como característica na atualidade o uso de *hiperlinks* e multimodalidade (TAVARES; FREITAS, 2018).

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente. É cadastrado no CNPq e certificado pelo IFB.

Atualmente, considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a sociedade experimenta uma nova forma de interação com o texto, em suas mais variadas possibilidades, e o leitor passa de receptor a agente (ROJO, 2012). Isso exige uma nova postura da escola em relação à leitura do mundo (FREIRE, 1992), pela ressignificação do papel da área de linguagens em relação ao alunado. Essa postura está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se mostra contemporânea, ao sugerir a produção de “playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nos cursos de formação inicial de professores, porém, quase não havia, até o início da pesquisa que resultou nesta dissertação, disciplinas que preparassem o futuro profissional para lidar com os tipos de propostas que a BNCC traz. Tanto que, em *live* transmitida pelo canal do professor Daniel Ferraz no YouTube<sup>8</sup>, as professoras Roxane Rojo e Mônica Mayrink refletem sobre essa lacuna nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras. A professora Roxane Rojo pontua que na UNICAMP<sup>9</sup> essa proposta aparece nos programas de Pós-Graduação, enquanto a professora Mônica Mayrink reconhece que, na USP<sup>10</sup>, somente passaram a pensar sobre isso quando se viram na situação de aulas não presenciais devidas à pandemia causada pelo novo Coronavírus, criando uma disciplina optativa para o primeiro semestre de 2021.

A professora Carla Conti realizou uma análise em currículos de cursos de Licenciatura em Letras do estado de Goiás, corroborando, assim, com a ideia de que o fenômeno se repete em diferentes universidades brasileiras (FREITAS, 2019). Para a autora, não se trata apenas da inserção das TDICs no currículo: “[...] é importante que o curso de Letras seja local de aprendizagem e criação de estratégias para o uso de TDICs, isto é, que nas diferentes disciplinas do curso tenha espaço para efetivamente utilizar os diferentes meios e formas de se comunicar” (FREITAS, 2019, p. 79).

A perspectiva dos diversos letramentos envolvidos na leitura do mundo, quase sempre relacionados às tecnologias, recebe o nome de multiletramentos, e eles podem estar presentes em diferentes práticas pedagógicas que se caracterizam como prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; e prática transformada (ROJO, 2012).

Todas essas reflexões, somadas à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCCFormação), evidenciam a necessidade da integração

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KGoQ80I5ZJk>>. Acesso em: 30 set. 2020.

<sup>9</sup> Sigla para Universidade Estadual de Campinas.

<sup>10</sup> Sigla para Universidade de São Paulo.

curricular. Outra observação relevante é que não há na BNCFormação o estabelecimento de alguma metodologia a ser seguida, apenas os objetivos a serem cumpridos na formação e as Competências Gerais Docentes, que constam em anexo da BNCFormação (BRASIL, 2019).

Esse não estabelecimento de metodologia(s) na BNCFormação respeita a pluralidade nas universidades e possibilita a realização de estudos sobre possíveis metodologias que cumpram com aquilo que está determinado, abrindo um leque de pesquisas a serem desenvolvidas nessa área. Contudo, não se deve cair no erro comum dos cursos que desconsideram o contexto e “[...] têm dado ênfase em questões [apenas] metodológicas e os professores são preparados para realizar práticas consideradas bem-sucedidas, às vezes repetitivas e inadequadas às necessidades das crianças e jovens da atualidade” (FREITAS, 2019, p. 72).

A repetição de práticas consideradas bem-sucedidas tendem a falhar em outros contextos. É a prática situada, desenvolvida a partir das questões daquele grupo, que a torna significativa e efetiva, a torna tecnologia social. Uma metodologia assim caracterizada pode dar conta da formação de professores de línguas para lidar com os multiletramentos necessários a uma prática docente que contribua para a diminuição de assimetrias sociais.

Uma dessas possíveis metodologias é a Tertúlia Literária Dialógica (TLD), por ser uma atividade cultural e educativa, estruturada no diálogo igualitário. Tal metodologia é sistematizada, consolidada e, como explicado anteriormente, serve para leitura e interpretação de textos de forma coletiva, por meio da (re)significação da obra lida em inter-relação com a vida das pessoas que participam dos encontros. A TLD surgiu no período de Pós-Guerra Civil Espanhola, no *Centro de educación de personas adultas de La Verneda de Sant Martí*, num bairro popular de Barcelona. Foi elaborada pelo professor Ramón Flecha, que tomou como base as teorias de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. Segundo o teórico, essa metodologia contempla os sete princípios da Aprendizagem Dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido e solidariedade (FLECHA, 1997).

Em 2011, a TLD começou a ser utilizada no IFB, onde se formou um grupo de pesquisadores no qual a professora Jane Christina Pereira propôs o oitavo princípio da Aprendizagem Dialógica: a fruição da arte, que será detalhado, assim como os sete princípios já mencionados, no Capítulo II. O oitavo princípio foi proposto pela professora na linha de pesquisa cujo título era **Tertúlia Literária Dialógica e Artes Expressivas para a formação**

**omnilateral**<sup>11</sup>. No Programa Mulheres Mil, um programa de formação para mulheres em situação de vulnerabilidade social, a professora, junto com sua equipe de Extensão, reaplicaram a TLD e com os resultados escreveram o manual didático *Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática* (PEREIRA; ANDRADE, 2014). Nele, as autoras dialogam com as elaborações de Flecha (1997) sobre as implicações e possibilidades que a metodologia proporciona aos participantes, além de acrescentarem suas contribuições de pesquisa e extensão relacionadas à TLD.

A experiência com a TLD possibilita aos participantes questionarem as estruturas sociais e refletirem sobre a sua atuação no mundo. Além desse tipo de questionamento, com base na proposta de Pereira e Andrade (2014), menciono a produção de textos híbridos, uma mistura de poema e narrativa, que uma participante escrevia quando chegava a casa, após os encontros de TLD (ALBUQUERQUE, 2016). Posteriormente, as produções dessa participante foram materializadas em livros no formato *e-book* e publicados na internet. Já Gontijo *et al.* (2016) afirmam que a relevância da TLD se dá pelo fato de superar modelos de educação em que o aluno não tem voz e não é protagonista da construção do seu conhecimento.

Em 2019, realizei, juntamente com uma equipe de pesquisa, uma análise comparativa entre três experiências com TLD em diferentes contextos, e por meio dela foi possível observar que as intervenções pedagógicas geraram efeitos diferentes nos três níveis de ensino a saber: Estudo I, num curso de licenciatura em Letras/Espanhol; Estudo II, num curso de complementação pedagógica do PARFOR<sup>12</sup>; e o Estudo III, em cursos do Programa Mulheres Mil. As inovações descritas demonstram a capacidade de adaptação da metodologia de acordo com as necessidades dos grupos que a utilizaram. Isso ratifica o caráter versátil da TLD, podendo ser reaplicada em diferentes contextos, adaptando-se às necessidades de cada grupo.

Essas observações foram elaboradas com base num quadro desenvolvido pelos pesquisadores do estudo em questão e está reproduzido a seguir para a conferência dos resultados bem como para as reflexões que seguem o estudo sobre os diferentes resultados gerados pelas aplicações de TLD em diferentes contextos:

---

<sup>11</sup> Omnilateral é uma oposição à formação unilateral, típica das formas de produção alienantes. Essa linha de pesquisa do extinto Grupo de Estudos “Literatura, educação e inovação”, cadastrado no CNPq e certificado pelo IFB, tinha por objetivo promover ensino, pesquisa e extensão referentes à literatura e às outras artes por meio da *Tertúlia Literária Dialógica*, mapa da vida, meditação laica, expressão corporal, escrita criativa e produção de livros autorais artesanais.

<sup>12</sup> Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objetivo a oferta de educação superior para profissionais do magistério da rede pública de educação básica que não possuem a formação específica na área em que atuam (BRASIL, 2014).

**Quadro 1:** Resultados: intervenções pedagógicas em relação às categorias de análise

<b>Categorias de análise</b>	<b>Estudo I</b> Literatura hispano-americana II	<b>Estudo II</b> Língua portuguesa	<b>Estudo III</b> Estágio Supervisionado 2
Princípios da TLD	I. Uso da língua espanhola. I. Uso de elementos formais da análise literária inseridos nas falas. II. Escuta do outro.	I. Estudo de elementos formais da língua portuguesa. II. Resgate e valorização da memória do local. III. Escuta do outro.	I. Valorização de experiências prévias. II. Escuta do outro.
Literatura como direito humano	I. Experienciação dos textos literários para além da análise formal.	I. Desenvolvimento da escrita criativa. II. Produção de livros autorais artesanais.	I. Valorização de outras artes.
Educação integral	I. Reconciliação dos conflitos.	I. Estímulo à autonomia e ao autoconhecimento. II. Expressão corporal.	I. Participação da família na escola. II. Uso de imagens para a construção do diálogo.

Fonte: Albuquerque *et al.* (2019, p. 26).

Essas intervenções foram realizadas presencialmente, antes do período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), medida aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “[d]eterminando as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia da Covid 19, no que tange à ação educacional [...] para o ensino fundamental, ensino médio e em todas as modalidades de ensino” (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66067). Isso despertou em mim o interesse em saber de que forma os professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica conduziram suas praxiologias, termo utilizado para delimitar “a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos” (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93), mediados pelas TDICs nesse contexto de ensino; e em que medida a TLD ou, de modo mais amplo, os princípios da Aprendizagem Dialógica, podem ser observados nessas praxiologias.

Meu interesse por esse tema surgiu num dos encontros com minha orientadora do mestrado e se configura como um desdobramento de pesquisa anterior que possuía como objetivo analisar a implementação da TLD na disciplina de literatura hispano-americana, no curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola, oferecido pelo IFB (ALBUQUERQUE, 2016). Nessa pesquisa, refleti sobre o processo de implementação da metodologia e propus uma agenda de pesquisas que resultou num projeto de Iniciação Científica, cujo objetivo foi investigar o impacto da TLD nas configurações de sentidos

referentes às crenças e experiências no ensino e na aprendizagem de línguas, no contexto de formação de professores.<sup>13</sup>

Durante a pesquisa, tornou-se evidente que a utilização da TLD nas aulas impactou de maneira positiva nas experiências de aprendizagem de língua estrangeira por parte dos professores em formação inicial. Além disso, constatei que os participantes da pesquisa planejavam utilizá-la em suas práticas docentes no futuro (ALBUQUERQUE *et al.*, 2019).

Eu pensava que essa utilização da TLD se daria de modo presencial, como as que foram realizadas com esses participantes, porém, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, surgiu o cenário de Ensino Remoto Emergencial (ERE), seguido por um contexto de hibridização, com turmas divididas em grupos que alternavam entre aulas remotas e presenciais a cada semana, o que me levou à tentativa de transpor o que sabia sobre a TLD às aulas remotas e a tentar entender como professores de línguas que possuem formação em Tertúlia Literária Dialógica, atuantes no Distrito Federal e em Goiás, desenvolveram suas praxiologias. Desse modo, a linha de pesquisa **Estudos de Língua e Interculturalidade** dialoga com esta proposta de estudo por seu aspecto transdisciplinar e pela incorporação da interculturalidade (CANCLINI, 2000) como elemento constitutivo das pesquisas. Esse estudo pode ainda servir como base para que se reflita sobre as relações entre Academia e Comunidade, visto que a metodologia não requer escolarização e é realizada em espaços de educação formal, não-formal e informal.

A relevância desta proposta de pesquisa se dá por sua originalidade e envergadura social, que podem ser aferidas pelas seguintes características:

- 1) relacionar a formação em Tertúlia Literária Dialógica com a atuação de professores de línguas no período de ensino remoto emergencial, provocado pela pandemia da COVID-19, promovendo a integração de diferentes áreas do saber dentro de uma proposta de educação contemporânea e multiletrada.
- 2) contribuir para o campo de formação de professores, bem como para a disseminação de práticas pedagógicas e metodológicas inovadoras, caracterizadas por seu potencial desenvolvedor de criticidade e de promoção à autonomia dos participantes.

Com base no pressuposto de que é fundamental refletir sobre uma formação de professores que os possibilite se desenvolver profissional e pessoalmente, este estudo teve como objetivo geral: **analisar as praxiologias de professores de línguas com formação em**

---

<sup>13</sup> Estudo de cunho qualitativo e exploratório, realizado entre os meses de agosto de 2017 e julho de 2018, delineado a partir dos princípios do estudo de caso e da pesquisa bibliográfica.

## **Tertúlia Literária Dialógica, atuantes em Goiás e no Distrito Federal durante o Ensino Remoto Emergencial provocada pela pandemia da COVID-19.**

Os objetivos específicos para a consecução do estudo foram:

- 1) identificar professores de línguas atuantes durante o período de Ensino Remoto Emergencial em Goiás e no Distrito Federal que possuem formação em Tertúlia Literária Dialógica;
- 2) relacionar as praxiologias descritas por esses professores aos princípios da Aprendizagem Dialógica;
- 3) socializar as possíveis inovações e os letramentos desenvolvidos no trabalho pedagógico desses professores.

Com a intenção de alcançar os objetivos descritos, determinei as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quem são os professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica atuantes em Goiás e no Distrito Federal durante o período de Ensino Remoto Emergencial?
- 2) Que praxiologias foram utilizadas por esses professores no período de Ensino Remoto Emergencial?
- 3) Quais são os letramentos envolvidos nessas praxiologias?

Esta dissertação está organizada em capítulos de modo a criar um processo de leitura fluido, numa escrita que não se limitou a academicismos, embora siga o rigor científico. Na Introdução, apresentei o percurso que me levou à pesquisa que culminou nesta dissertação, revelando minhas motivações pessoal e científica, justifiquei a pesquisa demonstrando sua relevância social e apresentei os objetivos geral e específicos, bem como as perguntas de pesquisa.

No Capítulo I, eu conceituei de modo detalhado a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) e descrevi como acontecem os encontros de TLD em que são utilizadas as tecnologias *mapa da vida, meditação laica, escrita criativa, expressão corporal e produção de livros autorais/artesanais*.

No Capítulo II, abordei os princípios da Aprendizagem Dialógica e estabeleci diálogos entre a TLD e a Formação de Professores de Línguas numa perspectiva crítica e decolonial, demonstrando como esses elementos se relacionam de modo intrínseco na formação docente e podem reverberar posteriormente em sua prática profissional.

No Capítulo III há o aprofundamento teórico sobre Língua e Interculturalidade, de modo a estabelecer e relacionar as concepções de língua/linguagem e de interculturalidade que guiaram a pesquisa, por meio de um diálogo com diferentes elaborações sobre as duas temáticas do capítulo. O último elemento adicionado a essa discussão é a reflexão que tem como base diferentes autores acerca de práticas multiletradas na construção de sentido, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

No Capítulo IV expliquei a metodologia da pesquisa, descrita com base em reflexões de autores que propõem sobre o método científico e as características da pesquisa que resultou nesta dissertação, como natureza e tipo da pesquisa, abordagem e suas etapas. Foi também nesse capítulo que descrevi o contexto da pesquisa e o grupo de participantes, deixando nítidos os critérios de inclusão e de exclusão na pesquisa bem como os instrumentos para a obtenção dos dados e a técnica de análise desses dados, descrevendo-os de modo científico para que fossem abordadas as questões aqui presentes de acordo com os padrões e procedimentos éticos, próprios do fazer científico.

No Capítulo V, fiz a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta à luz das elaborações teóricas que guiaram esta pesquisa, além de comparar as respostas das diferentes participantes para que fossem observados os possíveis impactos da formação em TLD nas praxiologias de cada participante da pesquisa por meio de excertos das entrevistas realizadas por chamadas de vídeo.

Nas Considerações Finais, retomei as perguntas de pesquisa que guiaram o estudo que resultou nesta dissertação, na primeira subseção, e, na segunda subseção, refleti sobre as possíveis implicações da pesquisa, suas limitações e propus alguns estudos para o futuro, com base nas reflexões provocadas pela pesquisa.

## CAPÍTULO I - A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

Na introdução desta dissertação, tratei brevemente do significado da metodologia Tertúlia Literária Dialógica, mas é neste primeiro capítulo que abordo algumas questões referentes ao termo Tertúlia Literária Dialógica (TLD) e ao seu funcionamento. Para isso, o capítulo está dividido em duas seções que tratam de cada assunto em diálogo com as elaborações de teóricos que se debruçam sobre esses temas. Fiz essa escolha para primeiro sanar as possíveis curiosidades do leitor que não conhece a TLD e/ou que não a conhece da perspectiva utilizada pelos grupos de que faço parte.

### 1.1 SOBRE O SIGNIFICADO DO TERMO TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

Pereira e Andrade (2014) elaboraram um quadro para explicar o significado do termo Tertúlia Literária Dialógica, que reproduzo a seguir:

**Quadro 2:** Significado do Termo Tertúlia Literária Dialógica

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>TERTÚLIA</b> - Vocábulo de língua espanhola que quer dizer “encontro entre amigos”.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>LITERÁRIA</b> - Remete à literatura enquanto uma forma de arte que, ao abordar temas existenciais humanos a partir de uma determinada estética, mobiliza nos leitores dúvidas, reflexões e sentimentos intrínsecos à condição humana. Estes temas e questões atravessam tempo e espaço sem perder sua validade.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>DIALÓGICA</b> - O diálogo previsto na tertúlia remete à superação dos modelos colonizadores de leitura, próprios da escola bancária (tradicional e hierárquica). Sendo assim, na tertúlia não se busca “decifrar” o que o autor quis dizer. O objetivo é que cada pessoa participante se sinta motivado a compartilhar com o grupo o que pensou, sentiu ou questionou a partir do lido, tendo como pano de fundo o seu mundo da vida.</li></ul>

Fonte: Pereira e Andrade (2014, p. 23, adaptado).

Como pôde ser visto, a palavra Tertúlia já existia na língua espanhola. Ela é utilizada cotidianamente em países de língua espanhola para se referir a diversos tipos de encontros que não possuem caráter escolar. Se refere a atividades realizadas em círculo enquanto se conversa sobre a vida, como na região sul do Brasil, onde existe o hábito de tomar chimarrão ou tereré em círculo enquanto conversam: isso é considerado uma tertúlia. Já as duas outras palavras que compõem o termo têm seu significado ampliado e aprofundado quando tratadas por profissionais com formação em Letras, visto que a dialogicidade deve estar presente em suas praxiologias e que a literatura é um dos principais objetos de pesquisa nessa área.

## 1.2 O PASSO A PASSO DA TLD

Os encontros de TLD são realizados periodicamente e têm um passo a passo que foi desenvolvido por Flecha (1997), porém, nesta dissertação, opto por explicar como ocorrem os encontros de TLD associados às intervenções pedagógicas propostas pela professora Jane Christina Pereira e seguidas pelo grupo de pesquisa do qual faço parte. Essa escolha se dá pelos encontros acontecerem em sala de aula bem como pelo fato de que os professores que integraram o grupo que analiso terem formação nessa perspectiva de uso combinado, contemplando, assim, os acréscimos de pesquisas e experiências que contribuem para a contextualização da TLD em ambientes de educação formal para aulas de línguas. Em uma publicação anterior em coautoria com minha orientadora no mestrado (ALBUQUERQUE; FREITAS, 2023), explicamos esse processo de forma similar ao que se encontra abaixo, porém, aqui ele está descrito com uma maior riqueza de detalhes e com mais imagens, o que se deve à não limitação do número de laudas.

Vale a ressalva de que a seguir está a aplicação da TLD combinada com a das demais intervenções pedagógicas. O passo a passo está na ordem proposta pela professora Jane Christina: mapa da vida, meditação laica, acordo de convivência, Tertúlia Literária Dialógica, escrita criativa e produção de livros autorais/artesanais. As combinações entre essas intervenções e a TLD podem variar para atender às demandas do grupo que as utilizará, inclusive deixando de utilizar alguma delas, alterando a ordem em que ocorrem ou ainda criando novas intervenções pedagógicas. Não existe alteração no modo como é realizada a TLD, apenas a combinação do seu uso com as demais intervenções que utilizamos em nosso grupo.

Originalmente, Flecha (1997) propõe três funções necessárias para a realização da TLD, traduzidas por Andrade e Pereira (2014) como: **Mediador ou Animador cultural**, pessoa responsável pela condução do encontro; **Apoio**, pessoa responsável por auxiliar na mediação, anotando a ordem de inscrições dos participantes para falar, além de auxiliar pessoas que possuem pouco domínio de leitura a decifrar o significado de palavras e a manusear dicionários, por exemplo; e **Relator**, pessoa responsável por registrar por escrito a síntese da fala de cada participante. Posteriormente, esses papéis foram assumidos pelo professor que conduz as atividades em grupos de crianças ou adultos que ainda não foram alfabetizados ou que por algum motivo não possam desempenhar essas funções, o que é considerado uma inovação na aplicação da TLD (GONTIJO *et al.*, 2016).

O primeiro passo anterior à realização das TLDs em sala de aula se dá por meio de uma inovação para a apresentação dos participantes e para a sondagem de temas norteadores, por meio de uma escuta sensível (BARBIER, 2007; CANCHERINI; FRANCO; PONTES, 2011) da fala de cada participante por parte do professor. Trata-se do **Mapa da Vida**. Para ele, cada participante recebe uma folha em branco, a divide em três partes iguais no sentido horizontal da folha e escreve em cada uma das divisões, da esquerda para a direita, as palavras passado, presente e futuro, respectivamente. Depois, o participante deve desenhar, fazer colagens e/ou escrever palavras ou frases curtas que simbolizem algo que considere relevante em seu passado e presente, além de algum sonho ou projeto pessoal para o futuro. Após a feitura desses mapas, o professor se apresenta por meio do seu próprio mapa, para mostrar aos demais como a atividade deve ser realizada e todos se apresentam. Abaixo, apresento um modelo de mapa da vida finalizado:

**Imagem 1:** Mapa da vida



Fonte: Pereira e Andrade (2014, p. 49).

Nesse mapa é possível observar colagem, ilustração e algumas palavras usadas para que a participante pudesse se apresentar na aplicação de TLD do já mencionado Programa Mulheres Mil, ministrado por Pereira e Andrade (2014) e registrado por elas num guia didático para reaplicações de TLD. É interessante ressaltar que a apresentação por meio do mapa também pode se resumir a um dos momentos escolhidos pelo participante - passado,

presente ou futuro -, quando houver pouco tempo para a apresentação de todos os participantes.

O Mapa da Vida geralmente é realizado uma vez, no primeiro encontro. Após esse momento, é feita alguma prática de **Meditação Laica** (RATO, 2011), sempre no início dos encontros seguintes, que é utilizada para desenvolver a inteligência emocional dos membros do grupo, ao mesmo tempo em que leva em consideração outras dimensões dos participantes para além da cognitiva, possibilitando uma formação integral (ALBUQUERQUE; YAMANAKA 2018a, 2018b; ALBUQUERQUE; YAMANAKA; GONTIJO, 2018, 2020a).

Nessa atividade de meditação, na maioria das vezes ocorrem exercícios de respiração, exercícios de voz, massagens, ou ainda momentos de cromoterapia, aromaterapia e dançaterapia, dependendo da formação do professor que conduz os encontros. A seguir, pode-se ver um registro de prática de exercícios de respiração guiada num desses encontros:

**Imagem 2:** Meditação Laica antes da TLD



Fonte: Registro pessoal.

Feita a atividade de meditação, inicia-se um **Acordo de convivência** no qual o professor se senta junto com os alunos em formação circular e criam juntos um conjunto de regras a serem seguidas por todos durante os encontros. Isso é feito de modo colaborativo para que haja criação de sentido e respeito às regras, já que foi algo criado por eles mesmos e que, junto com a TLD, ampliam os horizontes de comunicação, segundo relato socializado por Gontijo (2020) sobre professores que utilizaram a TLD em turmas de Ensino Fundamental. Esses acordos devem ser anotados e sempre que seja necessário, como é citado em um relato socializado por Pereira e Andrade (2020), o professor deve lembrar os alunos

que existe um acordo que foi feito por todos, garantindo que não haja sobreposição nas falas, mesmo quando o assunto desperta no grupo uma propensão ao debate, pois a proposta é de escuta do outro e não de disputa pelo melhor argumento, além das possíveis distrações e conversas paralelas durante a TLD.

Depois desse acordo, é iniciada a TLD, que consiste na leitura coletiva de um texto, geralmente literário, seguida pela interpretação, também coletiva, da obra lida. Ela funciona da seguinte forma: o grupo escolhe a obra que será lida naquele encontro (em casos de leituras mais extensas como um romance, o grupo decide como deve dividir a leitura da obra que será lida aos poucos, em casa, antes de cada encontro. Por exemplo: um capítulo por semana). A escolha do texto lido se dá por meio da argumentação usada para defender a escolha por uma ou outra obra e não pela maioria de votos, após conhecerem um pouco sobre a vida e o conjunto da obra dos autores propostos (geralmente, são oferecidas três opções aos participantes, com base nos temas mais latentes durante as apresentações que ocorrem por meio do Mapa da vida).

Definido o texto, o professor avisa aos participantes que durante a leitura, cada um deve marcar a parte que mais lhe chamou atenção e explica que iniciará a leitura do texto pelo título e que cada um dos participantes, em sentido horário, deverá ler o parágrafo, a frase ou o verso seguinte, a depender do tipo de obra escolhida, até que a obra seja finalizada. Explicações feitas, realizam a leitura (no caso de poemas ou textos curtos, geralmente a pessoa seguinte à que finalizou a leitura recomeça a ler pelo título e isso acontece até que todos tenham lido pelo menos uma vez naquele encontro).

Sobre essa leitura coletiva da obra literária escolhida pelo grupo, e não imposta pelo professor da disciplina, sobretudo quando realizada após uma prática meditativa, penso que ela torna o ambiente mais propício para que haja, em diálogo com Staiger (1993), uma aproximação da alma do leitor com a alma do escritor, por estar mais receptivo à obra. E, embora a poesia comunique antes mesmo de ser entendida de modo consciente pelo leitor, segundo Friedrich (1978), acrescento a reflexão de Cosson (2009) sobre a potência que o letramento literário agrega ao estudante no desfrute da obra literária porque, além de senti-la, poderá também compreendê-la de modo mais profundo e cognoscível.

Pensando ainda sobre os possíveis impactos da leitura coletiva da obra,

[a] “recepção” vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único da participação, copresença, esta gerando prazer. Esse ato único é a performance (ZUMTHOR, 2014, p. 65).

Abordo a performance para salientar que a TLD é um objeto de investigação que permite a sua observação sob variadas perspectivas e, ao mesmo tempo, por ser a performatividade motivadora e potencializadora da leitura por parte dos alunos. Zumthor (2014, p. 68) afirma que há “[...] vários tipos de performance [...]. Um deles é a performance com audição acompanhada de uma visão global da situação de enunciação. É a performance completa que se opõe da maneira mais forte, irreduzível, à leitura de tipo solitário e silencioso”, que possui menor grau performancial, segundo ele.

Quando o grupo finaliza o processo de leitura, o professor pede aos participantes que encontrem a parte que eles haviam grifado por ter lhes chamado atenção e explica que será a partir desse fragmento que se dará o momento de **Partilha** do texto. Para isso, os interessados devem se atentar para a ordem de fala. Sempre deve falar apenas uma pessoa de cada vez, sendo a ordem da fala a mesma da manifestação de interesse por falar, marcada ao levantar a mão. Essa partilha se dá pela interpretação do trecho lido a partir das experiências de vida do participante e por relações intertextuais e/ou intermediárias que ele faça.

Nos primeiros encontros, é comum que haja algum tipo de equívoco nesse momento, porém, o professor deve lembrá-los de que tanto a fala quanto o seu conteúdo devem ser respeitados por todos, sendo necessário manter silêncio e escutar o que cada um tem a dizer na sua vez, pois

[a] importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno de seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996. p. 44, grifos no original).

Isso também trabalha possíveis questões de disputas por poder que podem haver naquele ambiente, visto que a sala de aula é um espaço de convívio social e, portanto, passível de representar questões de violências e silenciamentos que ocorrem socialmente pelos grupos que historicamente são marginalizados pelos detentores de poder (WEISSMANN, 2018). Com a periodicidade da TLD, os participantes vão se acostumando com essa perspectiva e passam, eles mesmos, a se corrigirem e a esperarem para falar sem interromper os demais durante os encontros e a reverberar esse comportamento em outros momentos e espaços (GONTIJO *et al.*, 2016; ALBUQUERQUE *et al.*, 2019).

Também durante o momento de partilha, pode ser que ocorra alguma fala que fira os direitos humanos. Nesse caso, o professor deve intervir e agir por meio do diálogo igualitário, (explicado no próximo capítulo, assim como os demais princípios da Aprendizagem Dialógica) para desconstruir de modo dialógico aquele preconceito junto à pessoa que o proferiu. A intenção não é deixar essa pessoa constrangida, mas levá-la a uma reflexão que contribua para o respeito ao outro. Isso deve ser feito assim que surge essa fala para que o grupo não a internalize nem passe a considerá-la como uma alternativa plausível.

Se em algum momento há silêncio e ainda houver algum participante que não tenha participado da partilha, o professor deve pedir a todos que façam alguns instantes de silêncio para que o grupo perceba a falta que faz quando algum membro do grupo não participa ativamente. Após esse momento, deve ser perguntado se alguém que não tenha participado gostaria de fazê-lo. Caso não haja, pode ser aberta a segunda rodada de partilha para aqueles que já deram sua contribuição na primeira. Isso acontece para que nos encontros não sejam mantidas características de pessoas que tendem a falar muito, ocupando todo o encontro, ou das que quase não falam, não participando dos encontros por ficarem apenas observando os demais.

Friso que a atenção dada à comunicação a partir das relações humanas e baseada no diálogo (HABERMAS, 1987) exige momentos de pausa para decodificar e sentir a mensagem recebida e para codificar a mensagem a ser enviada ao outro. A palavra carregada de significado leva consigo também o sentimento, a emoção, que podem ser sentidas tanto na entonação, quanto na combinação com outras palavras. O silêncio aparece como um momento em que a palavra vai sendo incorporada por aquele que a ouve e passando a fazer parte dele. Talvez seja por isso que uma “palavra solicita no espírito o seu conteúdo” (VYGOTSKY, 2001, p. 277).

Enquanto os participantes compartilham suas interpretações sobre a obra lida, o professor anota a síntese de suas falas. Somente após todas as falas dos participantes é que o professor pode também fazer a sua interpretação e, nesse momento, outro participante da TLD fica responsável por sintetizar essa fala, caso haja alguém que consiga fazê-lo, já que, como foi dito anteriormente, há contextos de aplicação de TLD com pessoas não alfabetizadas. Essa participação é a última porque, apesar de a TLD ser um espaço em que todas as falas possuem igual valor do ponto de vista teórico, é comum que a fala do professor seja entendida pelos demais como a correta, o que pode inibir ou desmotivar as participações e/ou observações diferentes dela. Uma fala de alguém que já está legitimada socialmente tende a ser vista como o rumo a ser tomado nessas situações e, de modo pessoal, afirmo que muitas vezes já fui

surpreendido com percepções de alunos em encontros de TLD que fugiam completamente daquilo que eu havia percebido inicialmente e/ou das pesquisas que havia feito sobre os textos antes do encontro, com diferentes percepções sobre os textos e a consequente ampliação da visão do grupo por ser enriquecida com mais uma possibilidade interpretativa. Aproveito para informar que é indicado a quem vai conduzir a TLD que pesquise antes do encontro de TLD sobre os textos que serão lidos, principalmente, ousado dizer, quando a TLD é utilizada nos cursos de Licenciatura em Letras, visto que ali existe conhecimento teórico sobre a análise literária e elementos literários, potencializando e aprofundando as interpretações também num nível técnico.

Ao final das participações, o conjunto de sínteses registradas naquele encontro é lido pelo professor. Esse conjunto recebe o nome de **Memória** e pode servir como um registro do encontro ou resumo (no caso de o encontro acontecer dentro de um componente curricular). Existe ainda a possibilidade de considerar essas memórias como textos literários, visto que existem elementos como polifonia, dialética, figuras de linguagem, subjetivações e espaços de interdito, que são próprios do tipo de produção textual literária, como pode ser visto a seguir, num exemplo de memória resultante de um encontro de TLD:

#### **Memória de TLD com os poemas “A Ingaia Ciência” e “Soneto da Perdida Esperança”, de Carlos Drummond de Andrade.**

A maturidade quer dizer de uma pessoa madura? Isso me faz refletir que quando experimentamos, amadurecemos, a vida nos dá isso. Isso é a infância da pessoa que precisa lutar pela vida, o que ele deveria ter já não existe! Prenda, que alguém nos dá e tira, ironizando o destino. O tempo faz com que “valorizemos” o mais importante. Muitas vezes por pressa a gente não analisa o outro com calma e leva uma impressão pela vida que não vale a pena. A maturidade nos dá um olhar mais duro. Te forçando a ver sem magia. Na adolescência tudo é drama e o tempo vai passando e a gente vai morrendo. O bonde passar, pra mim é uma oportunidade única que passou e jamais existirá. Cada vivência terá uma modificação, que faz parte do nosso cotidiano. Um comemora, outro chora por um familiar. Um comemora um gol, o menino perdia sua avó. Essa maturidade sabe o preço que têm os amores. Refleti sobre as minhas dificuldades, quando estive no limite, mas levantei. Nem sempre tive coragem de expressar porque sofria. Eu gosto da ciência... pelas situações que vivi esse ano, me vi encurralada, e amadurecer forçada não é bom. Você não escolhe amadurecer, é a vida. Quando a gente é jovem se acha o máximo, mas somos um grão de areia. A gente só vê o feito quando olha pra trás. A gente vai fazer o intervalo depois? Desculpa, hoje é dia dos namorados e hoje temos poemas niilistas, mas nem sempre é alegria. Não sou só eu que tenho descrença da vida. Se o Drummond sentia isso, por que não posso sentir?! Ciência ingrata, da maturidade que dói. Essa maturidade trás o saber das coisas, que nada é feito, mas esse não é o caminho. As coisas ficariam muito cinzas. E lá vai descortinar muitas coisas. Conexão dialética da vida, nisso percebemos que nas três primeiras vezes tem essa vogal aberta e depois bate. A dureza má. Ama dureza. Durezas possíveis. Estrela, astro quente e detrás glacial, na frente o vazio infinito? Ela vive muitos anos, ela morre e nós ainda a vemos. A distância de um ornamento. Ele destrói seu próprio poema com um ponto final. As imagens poéticas trazem a subjetividade, com várias possibilidades. Drama e flora, dicotomia. A noite escassa, cria um som interessante de “sss”. Ele não fínda no fim, pois gritamos sim ao eterno. São dois sonetos, sonetos são clássicos. A brincadeira de pesar um soneto sem rima, sem métrica. Os momentos de

reflexão são uma diversão. A noite é imensidão, como é o eterno. Jogo de cartas em que eles pegavam os planetas, colocavam poemas. E eu sempre pegava o planeta gélido. Até onde vai o calor da estrela? Eu era Netuno, gélido. Ingaia exige explicação: a sabedoria o torna infeliz.

Fonte: Registro pessoal.

O estudo sobre as características literárias da TLD não faz parte do escopo da pesquisa que resultou nesta dissertação, porém, as menciono para que fique registrada mais essa potencialidade da TLD utilizada em sala de aula por professores de línguas, bem como durante a formação inicial e continuada desses profissionais.

Concluída a leitura da memória, o professor pode ainda fazer uma explanação do que foi visto e entendido pelos participantes por meio da memória e aproveitar para explicar conceitos e fazer provocações de reflexão, além de poder abordar dúvidas que surjam naquele momento. O passo a passo para a leitura, a interpretação e a leitura do texto que resulta da interpretação coletiva são o que formam a TLD.

Explicitado o passo a passo da TLD, pode-se perceber que ela é um ato político e que trabalha de forma política a literatura num sentido amplo que dialoga com a concepção de Candido (2011, 2012). Isso porque

[o]s enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos. Assim se apropriam dos humanos *quaisquer*, cavam distâncias, abrem derivações, modificam as maneiras, as velocidades e os trajetos segundo os quais aderem a uma condição, reagem a situações, reconhecem suas imagens (RANCIÈRE, 2009, p. 59, grifo no original).

Esse conjunto de relações pode ser visto de certo modo nas reflexões de Candido quando reflete sobre a literatura e a formação do ser humano, por ser a Literatura um direito humano (2011), e visto que as sociedades se utilizam da literatura para transmitir crenças e valores (2012), ao mesmo tempo em que pretende a sua preservação por meio deles. Para o autor, a literatura “[...] não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2012, p. 85, grifos no original), como será aprofundado no próximo capítulo.

Do ponto de vista educacional, esse tipo de trabalho é relevante e exige um olhar mais ampliado para questões que poderiam não estar em princípio vinculadas aos processos de educação e/ou escolarização bem como nas implicações referentes à formação de

professores de línguas, quando se leva em consideração que o conjunto

[do]s fatores simbólicos, aqueles que para alguns podem passar de forma despercebida, são, em certa medida, variáveis fundamentais na obtenção da qualidade do processo educativo, como a prática do diálogo, do respeito nas relações entre docente e discente, da valorização dos espaços de opinião e espontaneidade dos alunos. São práticas que contribuem para o desenvolvimento de relações mais solidárias e integradoras e, ao mesmo tempo, para a transformação do espaço escolar em instância de pertencimento e identidade. (NUNES; KRAMER, 2011, p. 21).

Feitas essas breves reflexões sobre a política e a literatura imbricadas na TLD por meio da leitura e da interpretação coletiva da obra literária, relacionando experiências de vida e relações intertextuais/intermediáticas dos participantes, além da reiteração sobre os fatores simbólicos no que tange a educação numa perspectiva de formação integral, por refletirem as intencionalidades do ensino e por impactarem na forma como ele é realizado, sobretudo nos espaços de educação formal, disponibilizo abaixo, um infográfico que sintetiza o passo a passo para a aplicação da TLD, que, como afirmei em outros momentos desta dissertação, ocorre de maneira análoga à proposta registrada por Flecha (1997) na obra *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, assim como no guia didático de Pereira e Andrade (2014) *Tertúlia Literária Dialógica: Teoria e prática*.

**Imagem 3:** Passo a passo da TLD



# ETAPAS DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

Este infográfico resume os procedimentos para a aplicação da Tertúlia Literária Dialógica (TLD).

## Passo 1. Escolha da obra a ser lida

A decisão se dá pela argumentação válida, não pela quantidade de votos.



## Passo 2. Leitura coletiva

As leituras longas são feitas em casa e as curtas no encontro, coletivamente. Nos dois casos, cada participante deve anotar a parte que mais lhe chamou a atenção.

## Passo 3. Compartilhamento

Um por vez, cada participante relaciona a obra lida a vida e intertextualidades/intermedialidades.

- Enquanto isso, o relator anota a síntese da fala de cada um.



## Passo 4. Leitura da memória

A memória é a junção das anotações feitas durante as falas. Ela resume o encontro.

## Lembretes:

- A memória pode ser registrada pelo mediador da TLD.
- Após a memória, pode haver a escolha da próxima obra a ser lida.



Fonte: Albuquerque e Freitas (2023, p. 200).

Como dito anteriormente, a TLD foi utilizada na formação de professores atuantes em Goiás e no Distrito Federal de modo combinado com outras tecnologias. Nesse uso, após a TLD, os participantes são convidados à **Escrita criativa**. Em uma folha em branco, devem registrar aquilo que estão sentindo naquele momento em que acabou a TLD. Uma escrita que dê vazão ao que está pulsando no participante, não se preocupando em produzir um texto e sim em “desabafar” por escrito. Essa necessidade surgiu no primeiro grupo em que a TLD foi aplicada em Brasília, quando as participantes do Programa Mulheres Mil se sentiram identificadas com a escritora Carolina Maria de Jesus (PEREIRA; ANDRADE, 2014).

Isso é feito num primeiro momento para conseguir extrair de cada participante um conjunto de emoções que é trabalhado com ele para que se torne, geralmente, um poema. Ali são trabalhadas questões estéticas junto ao que foi sentido pelo participante porque, “[c]onforme Antonio Candido, a literatura tem essa capacidade de nos organizar e nos libertar do caos interno e nos aproximar dos outros, a partir da forma literária, por dar configuração aos nossos sentimentos e à nossa visão de mundo.” (PEREIRA, 2019, p. 76).

Depois do momento de escrita, os participantes são motivados a ficarem, um por vez, de pé e ler o seu poema. Geralmente, os demais o aplaudem de maneira espontânea e isso se repete com todos os que se apresentam, trabalhando a solidariedade no grupo e contribui para que se forme uma comunidade de aprendizagem, onde não há incentivo à competição, mas à colaboração. Apresento, a seguir, um exemplo de poema produzido por meio da escrita criativa após um encontro de TLD:

Poema resultante da escrita criativa pós-TLD

**En el amor se escribió**

En el amor se escribió  
Una canción triste desarrolló.  
Apretando el alma de emoción  
Del romancero de distinción

Tiembla el corazón, de miedo sin razón,  
Ciego de pasión, como un poema sin solución

Dérek Flores

Fonte: Registro pessoal.

Esse poema foi produzido numa TLD aplicada no Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do IFB, por isso a sua escrita em língua espanhola. Ele foi digitado pelo

participante e impresso, junto com as produções dos demais colegas. Ao ser consultado sobre a publicação de seu poema nesta dissertação, o autor permitiu e afirmou sentir-se lisonjeado por isso.

Outro exemplo é o de um poema escrito coletivamente pelos participantes, com cada um escrevendo um verso para completar a obra. Isso foi utilizado como uma atividade de escrita criativa depois de alguns encontros:

Poema escrito coletivamente com atividade de escrita criativa

#### **Cicatriz coletiva**

Nos muros de cimento  
Partilhei minh'alma  
Inesperada  
Nutri amizade  
enraizei conhecimento  
Energia umbilical  
Já sei cair.

Fonte: Registro pessoal.

A produção de **Livros autorais/artesanais** foi uma inovação proposta pela professora Jane Christina Pereira, como uma forma de dar materialidade ao que fora experienciado e apreendido pelos participantes durante os encontros, além de “[...] consolidar essa transformação, provocar todos os sentidos do humano, ampliar a relação entre vida e literatura, conectar teoria e prática e promover uma experiência de apropriação cultural da literatura” (PEREIRA, 2019, p. 41).

Inicialmente, nós (e eu me incluo neste trecho porque estava lá participando desses momentos) digitávamos os poemas produzidos pelos participantes, diagramávamos, imprimíamos e confeccionávamos juntos os livros, utilizando caixas de papelão para fazer as capas e materiais que eles possuíam em casa para fazer o trabalho de arte nessas capas. Essa proposta também partiu da professora Jane, baseada no projeto da Editora Eloísa Cartonera, porém, em um dos encontros do grupo de pesquisa, um membro sugeriu que passássemos a usar caixas de embalagens longa-vida (aquelas caixinhas de leite) porque elas são produzidas com materiais recicláveis, porém, como são várias camadas de materiais diferentes compactadas, o custo para a reciclagem acaba fazendo com que ela não aconteça. Ao utilizá-las nesses livros poderíamos reutilizar esse material e, ao mesmo tempo, promover nos participantes reflexões sobre a consciência ambiental e consumo responsável. À época,

produzimos um vídeo que ensina a fazer os livros com as embalagens longa vida e outro que ensina a fazer a arte da capa com colagens. Ambos podem ser acessados por meio desses *hiperlinks* para o Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=YIo8nXyMphs&t=3s> e <https://www.youtube.com/watch?v=zYr8O-ErFZk>, caso a leitura desta dissertação seja realizada em um aparelho eletrônico. Caso seja uma leitura da versão impressa, os vídeos podem ser acessados por meio dos *QR Codes* abaixo:

**Imagem 4:** *QR Code* do vídeo de encadernação



Fonte: Elaborada pelo autor.

**Imagem 5:** *QR Code* do vídeo de colagem para capa de livro artesanal



Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo a professora Jane, a confecção de livros autorais/artesanais é uma “[...] tecnologia materializada por meio de uma cadeia de produção específica, que vai da escritura do texto poético, passando pela instrumentalização de processos editoriais, e culmina na feitura da obra e, conseqüentemente, na democratização da literatura e do livro” (PEREIRA, 2019, p. 41). Isso vai ao encontro da reflexão de Bosi (2002) sobre como, mesmo trabalhadores excluídos numa sociedade grafocêntrica podem se organizar, ler e interpretar coletivamente obras densas do ponto de vista estético e intelectual, além de elaborar a partir dessas obras. Se relacionada a Frigotto (2012a, 2012b), pode ser vista ainda como possibilidade de o trabalho braçal não se opor ao trabalho intelectual, numa formação humana integral, omnilateral ou, de modo, mais abrangente, ao considerar o estudante que é formado

para o trabalho como um Ser Aprendiz Orgânico Cósmico (ANGELIM, 2006). Nessa perspectiva, são consideradas também como pertencentes ao ser humano e passíveis de trabalho pedagógico as dimensões emocional, espiritual e cósmica, formando os estudantes de modo harmônico, equilibrado com a natureza.

## **CAPÍTULO II - OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No capítulo anterior estão a definição de Tertúlia Literária Dialógica e o passo a passo para a sua realização. Neste capítulo, abordo os princípios da Aprendizagem Dialógica, nos quais a TLD está inserida, na primeira seção e, na segunda seção, relaciono os elementos tratados ao longo do capítulo anterior e deste, criando um ponto de intersecção entre Tertúlia Literária Dialógica e Formação de Professores de Línguas numa perspectiva crítica e decolonial.

### **2.1 OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

Os princípios da Aprendizagem Dialógica, como dito anteriormente, são originalmente propostos por Flecha na obra *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1997). Na obra, o autor teoriza sobre a TLD a partir dos princípios e dos efeitos desses princípios sobre os participantes numa elaboração teórica que dialoga sobretudo com autores da sociologia, além de Paulo Freire e Jürgen Habermas, por ser o autor da área de sociologia. Pereira e Andrade abordam esses princípios em *Tertúlia literária dialógica: teoria e prática. Guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil* (2014). Em sua abordagem, refletem sobre os princípios em diálogo com autores que estudam literatura, com ênfase na democratização da literatura e do direito a ela, como Alfredo Bosi e Antonio Candido. Nesta seção, retomo os sete princípios propostos por Flecha (1997) bem como o oitavo princípio (ALBUQUERQUE, 2016; GONTIJO *et al.*, 2016) e os coloco em diálogo com a formação integral de professores de línguas.

#### **2.1.1 Diálogo igualitário**

O Diálogo igualitário é o primeiro dos princípios da Aprendizagem Dialógica proposta por Flecha (1997). Ele propõe que as pessoas cheguem, por meio da razão, a uma solução que contemple aquele grupo (HABERMAS, 1987) e isso na formação inicial de professores de línguas é de extrema relevância, pois “[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a

forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996. p. 25).

Essa forma de diálogo que se configura pela horizontalidade, inclusive do professor em sala de aula, é eficaz porque, segundo Andrade (2016, p. 28), “[d]entro de um interesse comum, cada pessoa apresenta seus argumentos, baseados no que sabe, no que pensa e na medida em que as interações acontecem vão se construindo novas compreensões e consensos provisórios em benefício de todos”. Não se trata de uma questão de poder ou de silenciamento, mas de argumentação sobre aquilo que será lido por todos, quando se refere à escolha das obras, por exemplo, ou sobre o que será seguido por todos, por meio do acordo de convivência, mencionado na seção anterior, como o conjunto de regras do grupo.

Sendo o professor de letras aquele que tem a linguagem como objeto de trabalho, ele deve ter consciência da importância do diálogo em sala de aula e da forma como aquele espaço de representação social concebe as interações entre os participantes, pois “[...] a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do socializado para o individual” (VYGOTSKY, 1996. p. 59-60). Isso ratifica a atenção pela forma como se dão as relações na sociedade e na escola, visto que grande parte da vida das pessoas hoje ocorre no ambiente escolar, pois ali acontecem os processos primários de desenvolvimento e socialização.

Freire (1996) fala sobre a necessidade da corporeificação da palavra como exemplo para que o professor não repita um discurso esvaziado de sentido ao ensinar, indo ao encontro da convicção de que a linguagem é um conjunto compartilhado de saberes, nas palavras de Charaudeau (2001) e/ou “[...] como forma de ação [...]; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos [...]” (KOCH, 2000, p. 7).

Com minhas vivências de aplicações e pesquisas sobre a TLD, percebi que os participantes interagem de modo cada vez mais dialógico com a periodicidade dos encontros e as relações entre os participantes tendem a reverberar em outros espaços porque o exercício dessa forma de relação com o outro é acompanhado por meio da vivência ao longo dos encontros e das reflexões trazidas em diferentes momentos pelos participantes quando surge algo que necessite de uma decisão coletiva, em consonância com Flecha (1997), Pereira e Andrade (2014, 2020).

### 2.1.2 Inteligência cultural

Inteligência cultural é o princípio em que se reconhecem os saberes provenientes das experiências de vida dos participantes. Ele pressupõe que todo ser humano está inserido numa cultura e que sabe interagir nela, sendo possuidor de um conjunto de conhecimentos necessários para estar vivo no mundo, por isso o princípio “[...] oferece um marco adequado para superar as teorias dos déficits [relacionados às aprendizagens], incluídas as especificamente referidas à população adulta” (FLECHA, 1997, p. 22)<sup>14</sup>. Considerando esse fato, sobretudo nos cursos de Ensino Superior, recorro à elaboração de que

[n]ão é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996. p. 26).

Na Aprendizagem Dialógica, o conjunto de saberes serve como ponto de partida para a construção do conhecimento que se pretende que aquele aluno desenvolva ao longo do processo formativo. Isso porque “[...] toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas” (VYGOTSKY, 1991. p. 25). Ao levar em consideração que as percepções humanas são categorizadas, portanto, interrelacionadas, a valorização daquilo que o estudante já conhece pode facilitar as relações estabelecidas por ele para conhecer novas coisas.

Segundo Andrade (2016, p. 29), “[a]quilo que vivemos e aprendemos ao longo de nossa trajetória, com todas as interações realizadas, jamais será vivido e aprendido por outra pessoa, essa inteligência singular humana é que nos faz únicos”. Em sala de aula, por meio de atividades que promovam a interação dialógica, é possível criar um ambiente em que os participantes partilhem essas experiências, o que é interessante porque “[...] apenas na partilha dessas vivências e aprendizados é que expandimos os nossos próprios mundos, construímos novos e re(construímos) os antigos” (ANDRADE, 2016, p. 29).

Num plano de ações com essa perspectiva, aquilo que o aluno já conhece é reconhecido e considerado a base sobre a qual o professor poderá desenvolver um cronograma que seja motivador e desafiante para o aluno, ao mesmo tempo em que lhe permita se tornar mais consciente sobre o seu processo de aprendizagem e possa aprender a aprender,

---

<sup>14</sup> Essa, assim como as demais citações de obras que li em outros idiomas foram traduzidas por mim para que o trabalho ofereça uma leitura mais fluida a quem o lê.

possibilitando assim o cumprimento do objetivo de educação ao longo da vida “[...] em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade” (UNESCO, 2015, p. 2).

### **2.1.3 Transformação**

Como afirmei anteriormente, os princípios elaborados por Flecha (1997) são baseados em aspectos sociais, e, a Transformação, como princípio da Aprendizagem Dialógica, se relaciona à capacidade de ação humana sobre si mesma e sobre a natureza, ao adaptá-la às necessidades humanas. Segundo o autor, o aspecto transformacional da Aprendizagem Dialógica supera as teorias de reprodução do conhecimento por estas não serem científicas, segundo ele. Ressalto que essa transformação sobre de si e sobre a natureza é feita, em grande parte, pela classe trabalhadora.

Ao contrário do que se possa pensar (ou tentar convencer alguém a pensar) sobre a transformação acontecer somente por meio de instituições, de empresários ou de acumuladores de grandes fortunas, é na verdade o trabalhador que viabiliza grande parte das transformações humanas sobre si e sobre a natureza, visto que é por meio de seu trabalho que as coisas são produzidas, alteradas. Isso porque

[o] trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 301).

Essa transformação, mudança nas palavras de Freire (2014), existe porque se opõe à estabilidade, também chamada de *status quo*, expressão latina usada para definir o estado atual das coisas. Para Freire, se não existisse a possibilidade de mudança, nem existiria esse conceito, por não haver nada para se opor a ele. E seguindo sua defesa pela possibilidade de mudanças, sobretudo relacionadas a questões sociais, corroboro com a ideia sobre a necessidade de modificar a forma como se percebe a realidade, com palavras do próprio autor, quando afirma que

[e]sta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma nova visão mais crítica e profunda de sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas o tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, p. 2014, p. 80-81, grifos no original).

Tendo consciência sobre o seu papel nas transformações sociais por meio de um olhar crítico sobre a sua realidade é que as pessoas conseguem se apropriar de modo mais significativo e se perceberem como sujeitos transformadores. Em outras palavras, já que o ser humano possui o potencial de transformação, dadas as circunstâncias propícias, ele transformará a si e a natureza. Penso que essa transformação é possível, sobretudo, quando se entende que o trabalho braçal não é incompatível com o intelectual.

#### **2.1.4 Dimensão instrumental**

A Dimensão instrumental na Aprendizagem Dialógica é vista como a união entre mão-mente-coração<sup>15</sup> nos processos formativos. Com isso, refiro-me novamente a um trabalho pedagógico de formação integral por meio da Aprendizagem Dialógica, tema sobre o qual já refleti em publicações anteriores, mas que retomo aqui a partir de releituras e de novas leituras, como a reflexão de Flecha (1997, p. 33) quando afirma que “[...] o dialógico não se opõe ao instrumental e sim à colonização tecnocrática da aprendizagem”.

Segundo Frigotto (2012b, p. 275), “[u]m olhar atento sobre a história desde o momento que o ser humano se reconhece como tal, revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos”. Considerando a atual concepção de trabalho como princípio educativo, visto o modo pelo qual a educação tem sido pensada e motivo pelo qual é financiada por instituições internacionais, a educação, que se tornou “formação fragmentada, com vistas apenas para uma forma histórica específica do trabalho [...] a partir da propriedade privada, que levou à divisão de classes, o que resultou na divisão da educação” (NETO; AZEVEDO; ARIDE, 2018, p.50), tem, por

---

<sup>15</sup> Ouvi esse termo mão-mente-coração em conversa com a professora Jane Christina Pereira e desde então a tenho utilizado para referir-me à formação integral.

meio da Aprendizagem Dialógica, a possibilidade de ir além do ensino exclusivo da técnica e promover a formação integral.

Frigotto (2012a) defende que é por meio da tomada de consciência por parte da classe trabalhadora que será possível modificar a forma como se produz conhecimento atualmente. O autor toma por base as elaborações de Marx e Engels sobre relações entre educação e trabalho e ratifica as três dimensões citadas por eles: “*educação intelectual, corporal e educação tecnológica*” (FRIGOTTO, 2012a, p. 271, grifos no original).

Pensando na dimensão instrumental relacionada à formação de professores de letras, pode-se acrescentar questões próprias da área do curso como instrumentalização desses futuros profissionais. Por exemplo, o tratamento de questões estéticas dos textos literários. Sobre esse trabalho, a professora Jane afirma que

tratar das questões estéticas na TLD foi uma contribuição das minhas experiências à metodologia original da TLD, que não contempla isso no princípio de dimensão instrumental. No contexto dos estudos literários, o estudante precisa da competência de compreender a relação dialética entre os aspectos formais do texto e os conteúdos sociais operados no poema. E, no contexto da TLD, de modo geral, mesmo fora dos cursos de literatura, esta ganharia em qualidade, se esse aspecto formal humanizador da literatura fosse levado em conta (PEREIRA, 2019, p.35).

Desse modo, é possível perceber uma aplicação concreta da dimensão instrumental numa formação integral, já que a TLD pode ser para os professores de línguas uma ferramenta de trabalho. Ao experienciá-la e refletir teoricamente sobre ela ao mesmo tempo em que se pode colocar em prática os conhecimentos técnicos aprendidos durante o curso, como os próprios da análise literária, se promove uma educação que tem o trabalho como princípio educativo e se forma integralmente aquele estudante/futuro trabalhador.

### **2.1.5 Criação de sentido**

A Criação de sentido na Aprendizagem Dialógica se dá por meio da participação nas tomadas de decisão do grupo. Ela é importante para o processo de aprendizagem porque reforça que o aluno é também responsável por sua aprendizagem e, como já afirmei em outros momentos, retira do professor o peso de detentor do conhecimento e único responsável pelo futuro de seus alunos.

Esse princípio também se relaciona às considerações sobre o aluno possuir uma série de conhecimentos, o que se difere novamente da educação conteudista e bancária (FREIRE, 1992). Embora, tenhamos “[...] a sensação de que há um sistema que determina nossas vidas,

de que não somos capazes de definir e de conduzir nossos projetos de existência, pois nosso papel e destino já estão dados dentro de um padrão social marcado pela desigualdade, consumismo e violência” (PEREIRA, 2019, p. 65), por meio da participação e do exercício de escolha balizada pela argumentação e pela validação de todas as vozes, se motiva e se vai dando sentido ao processo formativo. De modo pessoal, lembro-me que a TLD fez sentido para mim porque percebi nela a possibilidade de trabalhar aspectos linguísticos, literários e transversais ao mesmo tempo, rompendo com o receio que eu tinha de ser o tipo de professor que não consegue lidar com os três, dominando bem um em detrimento dos outros, ainda que estejam os três obrigatoriamente presentes em sala de aula concomitantemente.

Para Flecha (1997, p. 36), “[o] sentido ressurgue quando a interação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas. A aprendizagem dialógica se baseia nesse princípio fazendo frente aos reducionismos anti-humanistas que consolidam a atual colonização sistêmica da vida cotidiana”. Essa colonização sistêmica pode ser rompida por meio da educação porque na interação com o outro a passividade de lidar com uma tela, muitas vezes apenas consumindo algo, observando sem participar ativamente, é alterado. No caso da TLD, existirá necessariamente a interação porque uma decisão deve ser tomada, uma obra selecionada, entre outros.

Ao lidar com outras formas de pensamento e fazer isso não para vencer uma discussão mas para conseguir optar pelo melhor para o grupo por meio do diálogo igualitário, ou seja, pela fala de qualquer participante ter o mesmo valor naquele local, será necessário ouvir o outro e ouvir com a escuta sensível (BARBIER, 2007; CANCHERINI; FRANCO; PONTES, 2011), que nada mais é que ouvir tentando entender o que o outro tem a dizer para contribuir com o grupo. Isso pode fazer com que o instinto de grupo seja despertado nos participantes, ao ponto de transformar os alunos daquela turma ou daquele grupo em uma comunidade de aprendizagem porque passa a fazer sentido.

### **2.1.6 Solidariedade**

O princípio de Solidariedade é por si só uma ruptura da Aprendizagem Dialógica com práticas educativas típicas do capitalismo, que incentivam a competição e a individualização, por se basearem nos modos de produção vigentes no capitalismo. Flecha (1997) pontua que teorias como a da Aprendizagem Dialógica, assim como produções de Habermas e de Freire vão de encontro a essas tendências capitalistas porque se baseiam na solidariedade. É “[...] um recurso de mobilização, já que questiona o individualismo e, nesse

sentido, deve-se enxergar a existência de um projeto igualitário de transformação social através da ação educativa” (GIROTTI; MELLO, 2012, p. 76).

Em conversa com a professora Jane sobre a aplicação da TLD com as participantes do Programa Mulheres Mil, ela afirmou-me ser a solidariedade um dos aspectos que resultaram dos encontros, que foi aparecendo ao longo do processo numa situação muito comum em sala de aula: a leitura. Isso porque quando os encontros começaram, as participantes que possuíam maior proficiência leitora demonstravam impaciência e tédio quando as menos proficientes (uma delas estava em nível silábico) liam o trecho da obra que lhes cabia, por vezes auxiliadas pela equipe da professora ou por ela própria. Porém, ao perceberem o esforço feito pela participante ao longo dos encontros para conseguir ler, foram simpatizando com aquele esforço e no dia em que ela conseguiu ler um parágrafo sozinha, todas as demais se emocionaram e vibraram junto com ela, pois “[s]er solidário com o outro é, antes, uma solidariedade consigo” (PEREIRA; ANDRADE, 2020, p. 24).

Pensando na formação de professores de línguas e na importância de saber ler numa sociedade grafocêntrica que marginaliza aqueles que não o sabem (BOSI, 2002), penso que situações como a descrita acima tendem a fazer com que os alunos passem a ter empatia com o outro e se solidarizem com ele durante o processo de aprendizagem daquele grupo, pois “[a] solidariedade interpessoal é transportada para a solidariedade social: mediante a interação coletiva, percebe-se que determinados problemas sociais acometem muitas outras pessoas e também que é possível lutar juntos/as para superar esses problemas e garantir direitos a todos” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 40).

De acordo com Valls, Soler e Flecha (2008), as reflexões derivadas de um diálogo igualitário em um ambiente solidário ensinam pessoas que talvez nunca tenham falado em público ou que de alguma forma não expressassem opiniões entrassem em um debate sobre o tema discutido pelo grupo. Ao meu ver, a solidariedade cria também uma complexidade para que, mesmo manifestando pontos de vista divergentes, as pessoas consigam interagir, emocionar-se com as histórias de vida dos demais, tentar entendê-los e conviver porque o fazem de modo genuíno.

### **2.1.7 Igualdade de diferenças**

A Igualdade de diferenças se refere à tomada de consciência sobre a experiência humana ser individual, visto que cada pessoa possui um conjunto de características que a torna única. Por sermos todos únicos, somos iguais. Embora pareça descolado da realidade e

tendencioso, trata-se, na verdade, de um trabalho de conscientização sobre os eixos de força, ou estigmas sociais, que resultam em privilégios para grupos minoritários sobre os demais por meio dos falsos discursos de hegemonia e universalidade, que nada mais são que a tentativa de imposição de padrões baseados, sobretudo, no eurocentrismo e no machismo de classes dominantes (hooks<sup>16</sup>, 2013; RIBEIRO, 2017).

Para Flecha (1997), ocorrem problemas referentes ao tratamento desse tema em sala de aula devido às abordagens tratá-los como diversidades, o que gera desigualdades educativas, de acordo com suas palavras. Para superá-las, segundo o autor, “[...] requerem-se duas orientações do ensino: mudar o objetivo da diversidade para a igualdade de diferenças e passar de uma concepção caduca de aprendizagem significativa para uma aprendizagem dialógica” (FLECHA, 1997, p. 41). Nessa perspectiva, é necessário desenvolver um trabalho pedagógico libertador (FREIRE, 1987) e a promoção da criticidade para o convívio harmônico e solidário.

Na dissertação de mestrado de Andrade (2016), na área de Educação Social e Intervenção Comunitária, a autora pontua que o trabalho com a TLD promove a participação da comunidade junto à escola e que

[o] princípio da igualdade de diferença se faz presente quando cada pessoa que participa das práticas dialógicas socializam por meio dos diálogos igualitários e posturas solidárias, suas inteligências culturais, ali respeitadas e valorizadas. Cada contribuição eleva os conhecimentos dos participantes a um novo patamar na dimensão instrumental, dando novo sentido à vida, o que contribui para a ação transformadora de cada indivíduo rumo a uma sociedade mais justa e igualitária (ANDRADE, 2016, p. 39).

Do ponto de vista educacional, práticas como essa propõem uma forma alternativa para se relacionar dentro de sala de aula, com vistas à reprodução desse novo comportamento perante a sociedade em geral. Caso contrário, “[...] a crença a respeito de qual tipo de texto cada pessoa pode ou não pode ler mitifica a prática de leitura tornando-a prática distintiva. A escolarização e a especialidade passam a esconder e a sustentar discriminação por classe social, idade, grupo cultural, sexo” (MELLO, 2003, p. 450). Portanto, uma Aprendizagem Dialógica pode contribuir para a diminuição de violências sociais que ocorrem sob o pretexto de que essas pessoas não foram educadas para lidar com o outro.

---

<sup>16</sup> Conforme preferência da autora, registro seu pseudônimo (bell hooks) sempre em letras minúsculas nas citações e referências.

### 2.1.8 Fruição Artística

A Fruição artística, fruição da arte ou **desfrute da arte** (GONTIJO, 2020) é o princípio que considera a necessidade de expressão artística, fabulação, devaneio do ser humano, inclusive no ambiente escolar. Considero que esse princípio aparece pela primeira vez de modo indireto em Pereira e Andrade (2014) porque as autoras não o colocam como um dos princípios da Aprendizagem Dialógica, porém, num texto publicado por mim (ALBUQUERQUE, 2016) e noutro texto publicado pelas mesmas autoras em parceria com demais professores (GONTIJO *et al.*, 2016), a fruição artística já aparece como o oitavo princípio da Aprendizagem Dialógica. Isso porque compusemos o mesmo grupo de pesquisa e entendemos, graças às reflexões da professora Jane Christina Pereira, com base em seus conhecimentos literários, que a literatura possui a capacidade de humanizar.

Em diálogo com Candido (2011), é possível perceber que sua concepção de literatura compreende aquilo que resulta da necessidade de fabulação, pois, segundo o autor,

[a]ssim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ao econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Candido se utiliza dessa argumentação sobre o quão impregnada é a literatura no cotidiano de cada pessoa ao ponto de demonstrá-la como sendo uma necessidade e, por ser necessária, um direito humano. Ele pontua que existem coisas ainda mais necessárias como água e comida, mas também que suprido o que é necessário para estar vivo biologicamente, vem o que é necessário para estar vivo espiritual, emocional e psicologicamente. É o que mantém a sanidade no ser humano, para Candido.

Segundo Bosi (2002), a poesia, ou seja, o intangível, o sentimento se funda na simbolização exigida por todos os seres. É também possível entender a literatura como algo capaz de dotar o ser humano moderno “[...] de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36), embora seja algo que se manifesta no ser humano desde o período paleolítico, quando começou a pintar nas paredes das cavernas, antes mesmo de aprender a cozer o barro ou lavrar a terra (ANDRESEN, 1977).

Em defesa da fruição artística como oitavo princípio da Aprendizagem Dialógica, é afirmado que “[n]o que se refere à teoria educacional da TLD, esta tem o foco na relação entre o sujeito e o conteúdo literário, por meio do diálogo. No escopo desses estudos pedagógicos, os aspectos formais da linguagem literária não estão contemplados, com o destaque que merecem” (PEREIRA, 2019, p. 68). Albuquerque *et al.* (2020, p. 27) afirmam que “[...] é possível promover práticas educativas que motivem a reflexão e a integração do ser humano por meio do trabalho estético com a palavra”. A sistematização dessas experiências possibilita e potencializa aquilo que se está vivendo. Essa dimensão é criativa e educativa por ser mobilizadora. Assim, assume o compromisso histórico de refletir sobre o cotidiano num desenvolvimento harmônico, omnilateral.

## 2.2 TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Como foi dito ao longo deste capítulo, o trabalho como princípio educativo propõe que seja realizada uma formação com vistas à atuação desse estudante no mercado de trabalho, porém, o que se vê atualmente são as marcas do capitalismo transpostas às propostas pedagógicas, fragmentando o ser humano e preparando-o para lidar com as tecnologias, mas sem refletir sobre esse trabalho (FRIGOTTO, 2012a). Uma proposta de educação justa com o estudante deve possuir potencial transformador, ampliando sua leitura do mundo (FREIRE, 1992), ao mesmo tempo em que o prepara para o trabalho (FRIGOTTO, 2012a).

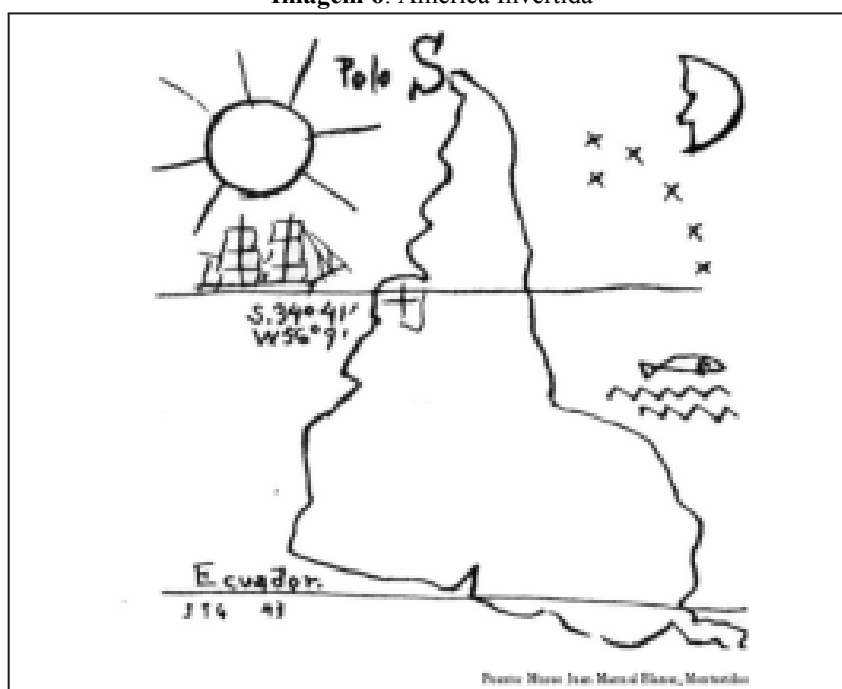
Pensando na Formação de Professores de Línguas, sobretudo no contexto brasileiro, considero que se devem abordar questões decoloniais tanto para a própria leitura do mundo desses professores, quanto para a ruptura com discursos colonizados/colonizadores sobre o uso das línguas no mundo, que se deram/dão também pelo uso de imposições linguísticas, quando eles estiverem em sala de aula. Walsh (2007) discorre sobre a decolonialidade como sendo resultado de processos que visam a gerar a ilusão de que há um ser humano universal que cria formas de pensamento universais e universalizantes que acorrentam as pessoas.

Para a autora, “[s]ão estas correntes postas pelas estruturas e sistemas do poder e saber coloniais, e ainda mantidas e reproduzidas pela instituição educativa, as que dirigem e organizam as maneiras tanto de pensar quanto de ver o mundo” (WALSH, 2007, p. 27). A hegemonia por muito tempo imposta por sociedades europeias sobre as demais sociedades é questionada por Walsh de modo didático quando reflete sobre a configuração veiculada de

mapa mundi que coloca a Europa no centro e de maneira ampliada, assim como os Estados Unidos e o Canadá em relação à América Latina.

Essa prática, segundo ela, representa uma diminuição da América não só enquanto região geográfica, mas enquanto povo e enquanto povo pensante. Em seu texto, aponta que “[a] ‘história’ do conhecimento está marcada geohistoricamente, geopoliticamente e geoculturalmente; tem valor, cor e lugar ‘de origem’” (WALSH, 2004 apud WALSH, 2007, p. 28) e menciona povos indígenas que propunham o mapa da América em outra posição, algo como o que pode ser observado na famosa ilustração de Joaquín Torres García:

**Imagem 6:** América Invertida



Fonte: Alvarado e Muñoz (2014).

É necessário, segundo Walsh (2007), que se imploda o pensamento hegemônico e dominante para poder transformar a sociedade, algo que se aproxima da reflexão de Freire (1987) sobre a relação entre opressor e oprimido, que quando não é bem resolvida por meio de práticas educativas, resulta na tendência de o oprimido reproduzir a sombra de seu opressor.

A TLD é uma metodologia que pode romper com esses paradigmas porque contempla os princípios da Aprendizagem Dialógica, especialmente quando pensada em relação à formação de professores de línguas porque “[...] coaduna questões linguísticas, literárias e interculturais em aulas de línguas, podendo potencializar o trabalho pedagógico ao

integrar essas áreas que são geralmente estudadas de forma desarticulada na formação inicial de professores” (ALBUQUERQUE; FREITAS, 2023, p. 206).

Embora “[o] que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996. p.14, grifos no original), vê-se nessa utilização (TLD na Formação de Professores) o princípio da dimensão instrumental ressignificado, pois passa a ser a própria TLD uma ferramenta de trabalho para o futuro profissional. Do ponto de vista técnico, experienciá-la permite àquele trabalhador que, quando for aplicá-la, entenda bem o seu funcionamento metodológico para que possa fazer as adaptações necessárias ao seu trabalho pedagógico e conseguir desenvolver as questões intersubjetivas de seus alunos ao mesmo tempo em que aborda os conteúdos curriculares previstos para cada etapa de aprendizagem.

## **CAPÍTULO III - LÍNGUA/LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE**

No capítulo anterior, fiz a conceituação e expliquei os princípios da Aprendizagem Dialógica e relacionei esses elementos à formação de professores de línguas numa perspectiva crítica e decolonial. Neste capítulo, abordo as perspectivas linguísticas, interculturais e multiletradas que embasaram a pesquisa que resultou nesta dissertação. Ele está subdividido em seções que tratam desses temas de modo separado, para que eu pudesse discorrer sobre cada um, e, por fim, relacionar língua/linguagem, interculturalidade e multiletramentos à formação de professores de línguas, por meio do conceito de praxiologias.

### **3.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM**

Escolhi essa vertente de estudos linguísticos por estarem embasados, assim como muitas das demais teorias utilizadas por mim, nas elaborações de Marx (2013), como Vygotsky (1996, 2001) e Frigotto (2012a, 2012b), que levam em consideração a luta de classes e a possibilidade de transformação social por meio da educação dos membros da classe operária. Esse tipo de teoria rompe com aquelas geradas nas ideologias capitalistas, o que também é dito sobre a TLD nos capítulos anteriores. Com isso, vejo uma aproximação em nível teórico entre a TLD e as elaborações sobre língua/linguagem de que trato a seguir.

#### **3.1.1 A linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin**

Muitos estudos referentes a questões linguísticas no Brasil têm sua base nas elaborações de membros do Círculo de Bakhtin, um grupo de intelectuais e artistas russos que se reuniam na primeira metade do século passado para dialogarem sobre questões filosóficas, artísticas e científicas. Ele recebeu esse nome porque um dos intelectuais que integrava o grupo era o próprio Mikhail Bakhtin, relevante dentre os demais participantes e motivo pelo qual o grupo inteiro passou a deslocar-se para os encontros quando ele se mudou de cidade (GRILLO, 2017).

Dentre as obras produzidas por membros do grupo, figura o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1979, a partir da tradução da versão francesa, com consultas às versões russa e estadunidense. Essa publicação atribui a autoria da obra a Bakhtin e isso se deve, entre outros fatos, à longevidade do suposto autor,

que viveu cerca de oitenta anos. Porém, a partir de pesquisas realizadas pela professora Sheila Grillo, evidenciou-se que, na verdade, o autor dessa obra é Valetin Volóchinov, que também integrava o Círculo, era pesquisador numa importante instituição russa e viveu cerca de quarenta anos. A comprovação de que ele é o autor, segundo Grillo (2017; SOUZA, 2021), são seus relatórios anuais e documentos como a sua pasta pessoal, em que consta o registro dessa obra por meio de papéis escritos à mão e assinados por ele.

Faço essa breve contextualização porque utilizei-me de estudos produzidos antes de 2017, ano em que houve uma nova tradução do livro, feita diretamente da primeira edição russa e que atribui a autoria a Volóchinov. Como os textos anteriores a 2017 consideravam que era Bakhtin o autor e como consultei as duas versões da obra, utilizo ao longo da dissertação, para fins de citação e referenciação, aquilo que consta nos registros de catalogação de cada obra, embora considere que os louros da produção intelectual dessa obra em questão se devam a Volóchinov.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2012), buscou-se criar uma metodologia para os estudos da linguagem na perspectiva marxista, visto que acabavam de estabelecer a União Soviética e eram necessários modos de produção do conhecimento diferentes dos modos capitalistas. Por isso, Volóchinov trata da relação do sujeito com a alteridade do mundo exterior, numa dicotomia sujeito-mundo, quando reflete sobre pensamento e linguagem. Feito interessante porque materializa oposições dos membros do Círculo de Bakhtin aos posicionamentos científicos positivistas dos formalistas russos, que rechaçavam concepções filosóficas e formas de interpretação estéticas e psicológicas em estudos linguísticos, aceitando-as somente em estudos literários (GRILLO, 2017).

Sobre a forma como é vista a interação entre os falantes nessa obra, vê-se que

[q]ualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2012, p. 135, grifos no original).

O autor propõe que a compreensão se dá por meio do diálogo a partir de cada palavra combinada com as demais em sua fala, pois, segundo ele, não é completa de sentido em nenhum grau, sequer na esfera conotativa e/ou denotativa, e depende sempre de um contexto (BAKHTIN, 2012). Ao propor que a interação, mesmo na compreensão do que o outro diz

precisa de ser ativa pela complexidade desse processamento do que foi ouvido é que se percebe a impossibilidade de que seja uma atividade passiva. Mais adiante, o autor reflete ainda sobre essa compreensão ao postular que

[a]ssim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro* (BAKHTIN, 2012, p. 135, grifos no original).

Tomando por base esses excertos, entendo que é por meio da interação com o outro que ocorre o processo de compreensão do enunciado. Desse modo, vê-se a língua/linguagem como um meio pelo qual as pessoas interagem umas em relação às outras e que a compreensão é algo que requer do interlocutor um papel ativo que se dá exatamente por essa interação e não pela simples interpretação individual de cada palavra descontextualizada, semelhante à proposta da interpretação coletiva na TLD. Nessa perspectiva, de que “a realidade fundamental da língua é a interação discursiva, e a interação discursiva se dá na e pela comunicação [...], entende-se que qualquer estudo sobre a língua deve se debruçar sobre sua manifestação real e objetiva, e não em manifestações abstratas ou hipotéticas” (VIANNA, 2019, p. 23).

Segundo Vianna (2022), a enunciação é concreta porque se faz existente no processo de interação por pessoas que estão situadas sócio-historicamente. É esse materializar-se da comunicação que

[...] dá existência ao signo [ideológico], e sendo essa comunicação realizada entre sujeitos sócio-historicamente situados, organizados socialmente, é da natureza do signo, portanto, constituir-se sócio-historicamente, refletindo e refratando a realidade da qual emerge a cada atualização enunciativamente concreta. Grosso modo, esse é o núcleo da concepção do signo como signo ideológico (VIANNA, 2019, p. 24).

Note-se que essas concepções propostas sobre a língua/linguagem relacionadas ao marxismo tratam de questões que se materializam, tratam de coisas concretas e sai do campo meramente hipotético, ilustrativo, representando assim a realidade. O signo é chamado

ideológico porque tem como característica a refração, que se explica pelo fato de que ao retratar alguma coisa, ele a reflete e, ao mesmo tempo, refrata outra coisa, podendo ser distorcido por alguém, além de possuir uma disposição para avaliações como sendo algo bom, ruim, verdadeiro, falso etc. (VOLÓCHINOV, 2017; VIANNA, 2019).

Essas considerações são relevantes para a teoria sustentada por Volóchinov (2017) porque, segundo ele, quando o signo é real e retrata algo real, a avaliação, ou valoração, sobre ele é uma avaliação sobre algo circunscrito sócio-historicamente, portanto, carregado de ideologização. “Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente enfraquecido, degenerando-se em alegoria e transformando-se em um objeto de análise filológica e não da interpretação social viva” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113) em que as disputas por poder acontecem e as interações acarretam em discursos e ações. Por isso é que deve tocar, “[...] mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111), visto que o significado do signo ideológico para cada classe social não é descolado de como ele é entendido semioticamente para essas mesmas classes. Assim, o que se defende é uma compreensão “[...] de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar etc.)” (VIANNA, 2019, p. 25), pois essa perspectiva pressupõe que “todo o ouvinte se torna falante, e esta atividade responsiva é permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida, concreta e socialmente organizada” (VIANNA, 2019, p. 25-26), tornando possível a transformação social por meio também dessas interações.

Essas reflexões sobre a interação por meio da linguagem se aproximam do que propõe os princípios da Aprendizagem Dialógica abordados no capítulo anterior, ratificando assim as aproximações teóricas entre a TLD e as questões referentes à língua/linguagem elaboradas a partir de teorias baseadas em visões de mundo que se propõem a romper com as divisões próprias das teorias advindas do capitalismo. Isso é reforçado, por exemplo, por uma nota de rodapé em que Vianna (2019) ressalta uma aproximação das ideias de Volóchinov sobre a tentativa de apagamento ou diminuição do aspecto ideologizante do signo ideológico, por meio de uma desvinculação entre esses dois elementos sugeridos pelas classes dominantes na obra *A ideologia Alemã*, de Marx e Engels, em que estes postulam, segundo o autor, que a nova classe dominante vê-se obrigada a apresentar seus interesses próprios como o novo interesse generalizante, de modo a reproduzir a ideia de universalidade. Um exemplo disso é bem conhecido na produção literária, quando se observa a instituição do Romantismo, que tratava dos valores burgueses após a sua ascensão, e posteriormente substituído pelos Realismo e Naturalismo, que tratavam de mostrar a hipocrisia e as mazelas sociais produzidos

por aquela classe dominante. Assim pode-se ver como é significativa essa defesa de Volóchinov sobre a relação entre os vieses ideológico e social do signo porque o são ao mesmo tempo.

Esse conjunto de aspectos trazidos ao diálogo até aqui servem para que se entenda de forma nítida o conceito do Dialogismo, que é o cerne das proposições feitas pelo Círculo de Bakhtin, como observa Vianna (2019) ao retomar elaborações de Bakhtin na obra *Os gêneros do discurso* (2016), em que o autor postula que o enunciado concreto é concreto porque é produzido por um sujeito real e direcionado a outro sujeito também real, por meio do enunciado, que é resposta a enunciados que vieram antes dele ao mesmo tempo em que se torna passível também de respostas posteriores. “E por enunciado aqui compreende-se uma fala verbalizada entre sujeitos reais como também um discurso construído sobre a forma de um texto, um artigo científico, um poema etc.” (VIANNA, 2019, p. 28).

O dialogismo do Círculo de Bakhtin é um conceito que pode contribuir para as discussões acerca da educação linguística porque considera as interações e seus aspectos sociais e linguísticos. E

[u]ma possibilidade de abordar o conceito de dialogismo é aquela que o entende como a interação discursiva (com todas as características aqui apontadas) realizada numa temporalidade ampliada, não no *hic et nunc* (aqui e agora) da enunciação. As relações dialógicas, desta maneira, são as respostas a discursos pregressos que, por serem respostas, os reacentua valorativamente na marcha infinita da cadeia discursiva. (VIANNA, 2019, p. 32, grifos no original).

No âmbito deste estudo, considero que o conceito de dialogismo na perspectiva de linguagem defendida pelos membros do Círculo de Bakhtin se alinha à perspectiva de linguagem defendida por Freire no conceito de dialogicidade, que será visto na seção seguinte, e conseqüentemente, à prática de TLD numa perspectiva de interação linguística.

### **3.1.2 A linguagem na perspectiva de Paulo Freire**

A primeira característica que observo, do ponto de vista epistemológico nas produções de Paulo Freire, é que, diferentemente daquelas vistas na seção anterior, defendidas por membros do Círculo de Bakhtin, Freire não se limita à criação de uma teoria que servisse a um contexto marxista de produção do conhecimento e sim uma teoria que servisse ao contexto brasileiro para uma educação com matizes marxistas, que considera os aspectos sociais provenientes das lutas de classes, embora mantenha outros que são desconsiderados ou

até negados pelos membros do Círculo. Afirmando isso porque Freire não abandona a religiosidade, por exemplo, tanto em seus textos quanto em suas ações realizadas em parceria com membros da vertente católica da Teologia da Libertação, responsáveis por diferentes transformações sociais no interior do País. Além disso, Freire assume também uma postura que considera as questões feministas, rompendo com a ideia de que o cerne dos problemas sociais se resumiria a questões de classes, como pode ser observado ao longo de sua obra, conforme o autor vai amadurecendo e tecendo novos diálogos (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2014).

A experiência em Angicos ficou mundialmente famosa pela alfabetização e politização de pessoas jovens e adultas socialmente marginalizadas, num projeto realizado por Freire e um grupo de estudantes universitários no Rio Grande do Norte, em torno de quarenta horas. Ela demonstra a potencialidade que a dimensão linguística pode assumir quando a concepção de linguagem é relacionada à de sociedade, por meio das conexões entre língua e práticas sociais (LYRA, 1996), como pode ser observado por meio da afirmação de que “[c]om apenas trinta ou 32 horas, cerca de doze palavras (geradoras), é possível ao analfabeto ultrapassar o aprendizado meramente linguístico, saindo da cultura do silêncio e ser um “fazedor de mundo”” (LYRA, 1996, p. 14).

O trabalho realizado em Angicos teve seu êxito porque houve diálogo com as pessoas para as quais as aulas haviam sido pensadas e através desse diálogo foram estabelecidas relações que partissem ao mesmo tempo contribuíssem para a visão do mundo daquele grupo. Nas palavras de Lyra (1996, p. 86-87),

[i]dealizamos um Brasil sem desigualdades. Sabemos de nossas limitações e, sem varinha mágica, temos consciência de que não estamos criando um mundo novo, mas, com a argamassa da palavra, damos um instrumento para que essas pessoas abram seus próprios caminhos e tenham uma vida menos árdua e sofrida, mas nem por isso inatingível.

Essa reflexão sobre a transformação por meio da linguagem presente nas concepções freireanas relacionadas à leitura do mundo é possível não só por suas teorias, mas, também, pelos resultados de utilização de suas elaborações, como ocorreu em Angicos, assim que os trabalhadores que começaram a frequentar os círculos de cultura descobriram que não estavam recebendo seu salário de maneira correta e fizeram uma greve. Eles utilizaram-se da argumentação no diálogo que tiveram com os trabalhadores das regiões próximas que haviam sido chamados para substituí-los nas obras e conseguiram ter sua vitória naquela luta porque os demais trabalhadores entenderam o seu ponto de vista, se solidarizaram e voltaram às suas

casas em apoio a esses trabalhadores. Como o projeto era financiado pelos Estados Unidos e deveria ser entregue dentro do prazo, os empregadores e políticos tiveram que ceder aos trabalhadores (LYRA, 1996).

Isso demonstra a relevância da luta de classes e o quão imbricada estão essa luta e as questões de linguagem, porém, como disse anteriormente, Freire percebe que a luta de classes não é o único aspecto que pesa nas relações sociais e reconhece que também por meio da linguagem alguns privilégios e cisões são mantidos de forma sutil, como a utilização do substantivo homem para referir-se aos seres humanos. Freire reconhece essa questão suscitada por feministas que leram sua obra e passa a utilizar a forma homens e mulheres, além de formas similares, com a intenção de demonstrar a necessidade de deixar os posicionamentos políticos nítidos aos colegas e estudantes, pois, segundo ele,

[n]ão há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir e convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1997, p. 40-41).

O autor defende que “[a] leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (FREIRE, 1997, p. 41) e, sendo necessário o exercício crítico, que se opõe às práticas alienantes, tem-se novamente uma defesa pela formação humana integral que o possibilite. Nesse sentido, e considerando que “[a] leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 1996. p.14), existe outro ponto de aproximação entre as proposições referentes à linguagem e à sociedade de Freire com as dos membros do Círculo de Bakhtin, sendo as de Freire pensadas com vistas à sua aplicação no contexto escolar, pois

[a] dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1996. p. 33, grifos no original).

Essa forma não apassivada descrita por Freire se aproxima da concepção de compreensão ativa e responsiva suscitada por Volóchinov (2017), demonstrando novamente pontos comuns com as proposições freireanas, ao considerar conjuntamente que

[L]er um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passar” licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado [...]. Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz, estar convencido de que as ideologias não morreram. Por isso mesmo, a de que o texto se acha empapado ou, às vezes nele se acha escondida, não é necessariamente, a de quem vai lê-lo. Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ele aprender algo porque o texto talvez defenda posições antagônicas às do(a) leitor(a). Às vezes, o que é irônico, as posições são apenas diferentes (FREIRE, 1997. p. 40).

Freire ressalta em seus textos que nas produções orais e escritas existe ideologia por detrás dos discursos e atenta para a necessidade de conseguir encontrá-las por meio da criticidade, pois, segundo ele, não existe um discurso apolítico ou neutro. Portanto, a linguagem é vista tanto nas produções de Freire quanto nas do Círculo de Bakhtin como “[...] sistema simbólico de comunicação, valorizando o significado da experiência humana social e cultural, constituído a partir da interação entre os homens” (NUNES; KRAMER, 2011, p. 26), como é propósito nos momentos de partilha dos encontros de TLD.

### 3.2 INTERCULTURALIDADE EM AULAS DE LÍNGUAS

Antes de tratar do que entendo como interculturalidade e relacioná-la às aulas de línguas, trago o conceito de cultura proposto por Moreira e Figueiredo (2015) após uma pesquisa extensa em que analisaram dezenas de publicações que versavam sobre o tema. Para os autores, cultura é “[...] um conjunto de padrões, de valores, experiências, crenças de uma sociedade, organização, grupo. A cultura é parte essencial dos indivíduos e é passada de geração a geração, ou seja, os modos de agir, as normas de uma comunidade vão sendo mantidas com o passar do tempo” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p.65). Nessa perspectiva, observa-se que são consideradas questões coletivas em cada indivíduo e que servem para a identificação, além de serem passadas de uns para os outros, perpetuando-as.

Uma conceituação análoga à de Moreira e Figueiredo entende que

[...] a cultura é um conjunto de elementos simbólicos, econômicos, materiais, que marcam as atuações sociais e familiares do indivíduo; sem esquecer que se vê

influenciada pelo desenvolvimento histórico e pela educação recebida ao longo da vida: através dela o ser humano toma consciência de si mesmo e se reconhece como algo em constante construção (VILLODRE, 2012, p. 69).

Essas duas perspectivas se complementam e atestam que há uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade para a manutenção dos aspectos culturais porque na mesma medida em que formam os indivíduos para a sociedade, dependem deles na sociedade para mantê-la, por meio de repasses às seguintes gerações. Essa passagem se dá por meio de práticas linguageiras, dentre as quais está a própria língua, que “[...] é um reflexo da cultura, pois, ao mesmo tempo em que a língua é uma parte da cultura, ela é também algo que a constitui” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 152).

Sobre os principais conceitos derivados de cultura, figuram os termos pluriculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade, que representam diferentes nuances referentes às relações de grupos sociais distintos num mesmo espaço e possibilitam pensar em transformações de cunho social, segundo Villodre (2012). Para a autora, os prefixos “pluri” e “multi” são relacionados à ideia de quantidade e por isso são confundidos, às vezes, e ainda que ambos se refiram à coexistência de diferentes grupos sociais num mesmo território, o que os diferencia é que no termo pluriculturalidade ou pluriculturalismo se supõe que haja inter-relações entre eles, enquanto no termo multiculturalismo ou na multiculturalidade, haja a coexistência sem o convívio entre eles.

Seguindo a análise a partir dos prefixos utilizados para entender esses termos, tem-se a interculturalidade como

[...] “entre culturas”. Conhecer em profundidade este conceito é necessário para garantir o entendimento “entre” as diferentes culturas que habitam um mesmo território, assim como permitirá orientar as diferentes propostas educativas para uma construção cultural conjunta que reflita a grande diversidade presente em uma sociedade. [...] Este conceito advoga pela defesa da diversidade, do respeito e do diálogo cultural, sem embargo, esse reconhecimento e essa integração da diferença não resolvem os problemas que surgem devido a ela. A interculturalidade implica reconhecimento e compreensão ante a existência de outras culturas, além de respeito, comunicação e interação. Uma sociedade será intercultural quando seus membros interatuem e se enriqueçam com essa interação. (VILLODRE, 2012, p. 70).

Com essa reflexão, Villodre explica inicialmente o termo e já propõe sobre a sua possível aplicação para uma sociedade que respeite as diferenças, consideração análoga ao que propõe o princípio da Aprendizagem Dialógica de número sete: a Igualdade de diferenças, abordado no capítulo anterior. Outro aspecto que chama atenção ao analisar o excerto acima é que a autora postula que a interculturalidade se dá pelo respeito, pelo

convívio e pelo diálogo, que são basicamente o princípio de número um da Aprendizagem Dialógica: o Diálogo igualitário, que é o primeiro exatamente por dar base para que os demais se materializem.

No parágrafo anterior, pontuei que o conceito de Villodre explicou inicialmente o termo interculturalidade porque seu texto está voltado a questões educativas, porém, aqui ressalto, em diálogo com as proposições de Walsh (2012), que a interculturalidade “[é] um projeto político que transcende o educativo para pensar na construção de sociedades diferentes [...] em outro ordenamento social” (CRIC *apud* WALSH, 2012, p. 61). Essa ressalva é relevante porque Walsh alerta sobre três tipos de interculturalidade existentes.

O primeiro tipo de interculturalidade para a autora seria o relacional. Nele, entende-se a interculturalidade como sendo apenas o contato “[...] entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, os que poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade” (WALSH, 2012, p. 63). Essa seria a forma já observada na América Latina, por exemplo, desde o início da colonização, não impactando de modo nenhum na sociedade, visto que é aquilo que já existe e contribui para que o *status quo* permaneça.

A autora se baseia nas proposições de Fidel Tubino, filósofo peruano que, segundo ela, discorre sobre o segundo tipo de interculturalidade, o funcional, por meio do qual são levadas em consideração as diferenças existentes na sociedade e os grupos marginalizados são incluídos numa perspectiva neoliberal. É funcional porque se encaixa no sistema sem modificá-lo, sem mudanças sociais, e sim questões mercadológicas que mantêm sem questionar o “capitalismo globalizado” (WALSH, 2012, p. 64), o que seria um toque europeu à hegemonia estadunidense, segundo a autora.

O terceiro tipo de interculturalidade é o defendido por Walsh como mais apropriado e adotado por mim como base teórica referente à interculturalidade na pesquisa. Trata-se da interculturalidade crítica que, de acordo com a autora, é bem diferente da funcional porque “[...] não partimos da diversidade ou diferença em si, nem tampouco da tolerância ou inclusão culturalista (neo)liberal. Melhor, o ponto medular é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo do mercado” (WALSH, 2012, p. 65). A interculturalidade crítica é então o oposto da funcional e requer mudanças estruturais na sociedade, rompendo com as desigualdades. Ainda pela defesa do que é a interculturalidade crítica, a autora afirma que

[...] a interculturalidade crítica parte do assunto de poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída em função dele. O interculturalismo funcional responde aos e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a

interculturalidade crítica, por outro lado, é um chamamento de e desde a gente que sofreu uma histórica submissão e subalternização, de seus aliados, e dos setores que lutam, juntamente com eles, pela refundação social e descolonização, pela construção de mundos outros (WALSH, 2012, p. 65).

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica está intimamente relacionada às mudanças sociais e questiona as estruturas de poder por meio das quais foram e são realizadas as injustiças e violências sobre aqueles que estão submetidos a cada eixo de força que pesa sobre as pessoas de modo individual e coletivo ao mesmo tempo, levando em consideração que “[q]uando falamos em língua, não podemos pensá-la desassociada de cultura, ou seja, cada língua é permeada por elementos culturais que são característicos de cada indivíduo que faz uso dela” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64).

Nesse sentido, concordo com a ideia de que “[...] na sala de aula de língua estrangeira, o professor não pode deixar de levar em consideração a cultura da língua que está ensinando, pois a língua é importante na nossa construção social, e também, cultural” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64), porém o trabalho em aulas de línguas não deve apenas colocar o aluno em contato com outras culturas e sim promover a reflexão crítica que relacione a sua com as demais, ampliando a visão do mundo e propondo novas formas de lidar com o outro. Por sua vez, a formação de professores de línguas deve prepará-los para lidar com esse tipo de trabalho humanizador e potencialmente transformador por meio de metodologias como a Tertúlia Literária Dialógica.

### 3.3 PRÁTICAS MULTILETRADAS

Assim como abordei na seção anterior o conceito de cultura antes de tratar do conceito de interculturalidade, nesta seção abordo primeiramente o termo letramento, utilizado para “[...] configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”, segundo Soares (2011, p. 96). A autora assegura que esse termo se tornou mais utilizado conforme a sociedade passou a utilizar cada vez mais as práticas escritas para diversas necessidades e finalidades. Logo, o letramento se refere às habilidades e competências necessárias para a interação condizente com as demandas sociais.

O conceito de Multiletramentos pode ser entendido como a complexificação do uso dos letramentos quando eles são mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) provenientes do mundo globalizado, e das diferentes culturas que começam a se relacionar de formas diversas, sendo

[...] portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO, 2016, p. 20).

Rojo aponta para uma série de discussões sobre qual seria o melhor termo para lidar com essas características apresentadas no conceito de multiletramentos no excerto acima pelo receio, por parte de alguns autores, de que se correria o risco de romper com as concepções acerca do conceito de letramento, causando uma perda de significação para a área. Porém, a autora se utiliza de um texto de Cope e Kalantzis em que os autores afirmam:

[...] não é mais suficiente no ensino voltado para o letramento focar somente nas regras das formas padrão da língua nacional. Ao contrário, comunicar e representar significado hoje requer, cada vez mais, que os aprendizes sejam capazes de perceber as diferenças em padrões de significado de um contexto para outro. Essas diferenças são consequência de vários fatores tais como cultura, gênero, experiência de vida, temas, domínio social ou subjetivo. Toda troca significativa é em algum grau intercultural (COPE; KALANTZIS, 2019, *apud* ROJO, 2016, p. 22).

Esse fragmento do texto de Cope e Kalantzis citado por Rojo é relevante para esta pesquisa num primeiro momento porque defende o termo multiletramentos, e relevante num segundo momento porque traz consigo uma menção à interculturalidade, termo abordado na seção anterior. Sobre este, atento para o fato de que a observação da interculturalidade como sendo apenas o contato com diferentes culturas e sem provocar questionamentos sobre as estruturas de poder contribui para a manutenção do *status quo*. A criticidade é então necessária também quando se reflete sobre os multiletramentos.

Feita essa consideração sobre a relação entre multiletramentos e interculturalidade, volto ao foco desta seção, por meio da conclusão de Rojo que girou em torno da defesa de que

[o] termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi-. Sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem descortina toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (ROJO, 2016, p. 24, grifos no original).

É nessa perspectiva de multiletramentos como algo necessário às práticas sociais contemporâneas que aparece a pedagogia dos multiletramentos, com vistas à abordagem de diversidades de culturas e linguagens na escola (ROJO, 2012), já que as TDICs são desconsideradas em algumas propostas educativas, embora estejam disseminadas socialmente (TAVARES; FREITAS, 2018; FREITAS, 2019), visto que na atualidade, os “[...] textos são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19, grifos no original).

Essa proposta surge num manifesto do Grupo de Nova Londres, nos Estados Unidos da América, pois, segundo Rojo (2012), a contemporaneidade exige “**uma nova ética e novas estéticas**. Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*)” (ROJO, 2012, p. 16, grifos no original). Sobre a nova ética, a autora propõe “que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos **letramentos críticos**[...]” (ROJO, 2012, p. 16, grifos no original), diretamente relacionados às práticas sociais.

Rojo (2012, p. 23) afirma que “[...] uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.)”, propiciando que o modo de recepção dos bens de consumo imateriais, antes passivos como assistir televisão, que possuía sua programação decidida pela emissora que controlava também os momentos de intervalos durante a exibição de um filme, por exemplo. Hoje, a televisão já permite certa interação com o público, por meio de comentários que aparecem durante as suas exibições e versam sobre o que estão assistindo, mas que tampouco controlam a programação, diferentemente do que ocorre nas plataformas de *streaming*, serviços que permitem acesso a uma série de obras que podem ser assistidas e pausadas a qualquer momento por meio da internet, criando assim uma nova relação com a recepção da obra. Uso esse exemplo para que fique nítida a interação e a recepção ou o consumo passivo, mas que pode ser tensionada quando se considera que

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar os subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades) (ROJO, 2012, p. 24-25).

Como pode ser visto, os multiletramentos não são um conjunto de práticas de ensino ou de atividades escolares, são as novas formas de interação social. Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos não é um método a ser seguido e sim a uma concepção da forma como são abordadas as questões relativas aos multiletramentos em sala de aula em diálogo com as produções contemporâneas, como as citadas acima pela autora, representando questionamentos antes bem consolidados e delineados, como as questões de autoria e de direitos autorais, já que agora aqueles vistos antes como consumidores demonstram novas formas de consumo desses bens culturais, dentre as quais se destacam criações com base neles, como nas *fanfictions*, termo da língua inglesa utilizado para lidar com textos produzidos por fãs de alguma obra com base nessa obra, modificando a história ou dando continuidade a ela, configurando-se como produções participatórias (NEVES, 2014).

Embora considere relevante e necessária essa abordagem à pedagogia dos multiletramentos como percurso que revolucionou práticas educativas, no âmbito desta dissertação, utilizo os termos práticas multiletradas ou práticas de multiletramentos para referir-me a essas interações sociais por estarem inseridos nos estudos de letramentos desenvolvidos no país (AVELAR; FREITAS, 2021), o que os torna, para mim, mais apropriados porque são elaborados a partir de questões brasileiras e/ou do(s) contexto(s) brasileiro(s), latino-americano(s), configurando-se como uma perspectiva crítica e decolonial, potencialmente transformadora da realidade social de que faço parte e na que atuo como cidadão, estudante, professor e pesquisador.

### 3.4 PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Considerando que a perspectiva de linguagem aqui adotada é a de interação com o outro por meio do diálogo e com vistas ao entendimento mútuo e que a interculturalidade crítica é vista como um caminho para que sejam questionadas as estruturas de poder, as práticas de multiletramentos podem ser a chave para que o trabalho pedagógico realizado em sala de aula contribua para que os alunos sejam formados para um modelo de sociedade que lide com os multiletramentos necessários às interações ao mesmo tempo em que rompa com estruturas de poder que se pretendam hegemônicas, por meio da criticidade.

Os professores de línguas possuem o elemento intercultural imbricado em seu fazer docente, tanto por questões linguísticas quanto por questões literárias e abordá-las em sala de

aula está previsto na BNCC (BRASIL, 2018), porém, há que se ter cuidado com a forma como são abordadas essas questões, sobretudo as de interculturalidade, visto que são questões intersubjetivas. Com isso, entendo que,

[d]iscutir as epistemologias que formam a base das políticas e práticas de educação possibilita pensar e tomar caminhos a partir de uma práxis que reflita os resultados de mudanças mais profundas, menos epidérmicas. Assumir uma epistemologia contra-hegemônica deve ser o resultado de uma árdua reflexão que retoma nosso passado colonial e consegue enxergar suas consequências em nossa sociedade atual (LIMA; OLIVEIRA; LOBATO, 2018, p. 214).

O que se propõe a partir das reflexões realizadas neste capítulo em consonância com a discussão proposta por Lima, Oliveira e Lobato no trecho acima é a necessidade, a urgência com que o trabalho pedagógico deve ser realizado para que possibilite mudanças. Para isso, o professor deve estar embasando-se teoricamente e criticamente formando-se, palavras utilizadas no gerúndio para demonstrar a continuidade desse processo e para que possam desenvolver um trabalho de cunho transformador. Nessa perspectiva, trago novamente o conceito de praxiologias, que abordei brevemente na introdução desta dissertação, definindo praxiologias como

[...] nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão com uma palavra. O termo substituí *teorias*, pois não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotimizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

As palavras de Pessoa, Silva e Freitas, presentes nesse fragmento da apresentação da obra *Praxiologias do Brasil Central*, se mostram tão coerentes com as reflexões de Freire ao longo de suas obras, que se aproxima da característica estilística da escrita freireana, que é acadêmica com matizes poéticos, visto que para o autor, “[a] educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1967, p. 97). Penso que essa é a forma de ser coerente com as reflexões aqui suscitadas e que há inegavelmente aproximações entre esse termo e o modo como a *Tertúlia Literária Dialógica* é pensada e aplicada em cada contexto.

De maneira análoga, Moreira e Sabota (2022, p. 1) afirmam, com base em elaborações de Bourdieu que

[...] o conhecimento praxiológico se constitui como uma forma de compreender e agir sobre o mundo, sendo embasado pela relação dialética entre conhecimentos

adquiridos através de nossas vivências e dos conhecimentos adquiridos por meio da formação acadêmica/técnica/profissional, com o intuito de construir modos de engendramento das práxis.

Essa reflexão se alinha à proposta de Ser Aprendiz Orgânico Cósmico de Angelim (2006) que entende o aluno, e, nesse caso, considero também o professor, como alguém que tem dimensões para além da cognitiva e que elas devem ser consideradas nos processos escolares/formativos. Incluo o professor nessa perspectiva de ser inacabado porque Freire aponta que o professor também aprende de seus alunos. A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) reforça esse entendimento e propõe como meta a aprendizagem ao longo da vida, na qual entendo que o professor está incluído enquanto ser humano e enquanto profissional da educação que deve formar-se constantemente. Moreira e Sabota (2022, p. 1) também afirmam que “[a]ssim, precisamos levar em consideração que os saberes estão sempre em movimento, pois não somos fixos, mas sim ‘inacabados’, contextuais e históricos”.

Considero que o conceito de praxiologia é, portanto, um modo de estar sendo e se percebendo como alguém que planeja e executa algo com base em seus conhecimentos teóricos e de experiências anteriores, ao mesmo tempo em que acompanha a execução daquilo que planejou, de modo que consegue analisar a execução e sistematizá-la num constante aperfeiçoamento.

## CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

É da natureza do ser humano ser curioso, questionar e criar hipóteses. Isso pode ser observado pelas diferentes formas de conhecimento geradas por ele para a compreensão de ser e estar no mundo. Todas as formas de conhecimento são válidas na medida em que sejam verdadeiras e auxiliem de alguma forma, porém, nem todas elas estão sistematizadas e é por isso que a ciência surge, como forma de organização sistêmica, metodológica do conhecimento, ainda que o “[...] verdadeiro nas ciências sociais pode ser apenas um verdadeiro relativo e provisório” (LAVILLE; DIONE, 1999 apud GIL, 2008, p. 6), dadas as dificuldades de quantificação, experimentação e generalização nas pesquisas sociais.

No atual cenário distópico em que questões científicas têm sido questionadas e o movimento antivacina cresce (LUIZ *et al.*, 2021), faz-se ainda mais necessário observar o rigor científico nas produções intelectuais do País. Um trabalho interessante sobre o que é o conhecimento foi publicado por Bloor (2009). Nele, o autor discorre sobre os conceitos de conhecimento e de imaginário social de modo profundo, com vistas à defesa do conhecimento científico e destaca, entre as elaborações de Karl Popper, que

[a] importância de testar teorias reside no fato de o conhecimento não chegar até nós de modo fácil. Temos que procurar arduamente para conhecermos, pois sem o esforço permaneceríamos com especulações errôneas e superficiais. Mas o esforço que dispensamos em nossas teorias tem de ser um esforço crítico. Proteger do mundo nossas teorias seria dogmatismo e levaria a uma impressão ilusória de conhecimento (BLOOR, 2009, p. 90-91).

Desse modo, reitero o rigor científico metodológico assumido durante todo o processo de pesquisa que resultou nesta dissertação e que está descrito de modo detalhado para explicar como foram planejados e posteriormente executados, sobretudo por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos e, portanto, com um conjunto de regras a serem seguidas para garantir que nenhum participante fosse prejudicado de nenhuma forma.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a reflexão contida na introdução deste capítulo, propus uma pesquisa de natureza aplicada, erigida sob o paradigma da investigação qualitativa interpretativista e delineada por seu caráter exploratório para estudar Tertúlia Literária Dialógica e

multiletramentos na formação de professores de línguas, pois as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativa, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

A metodologia da pesquisa escolhida foi a Netnografia (KOZINETS, 2014), por ser coerente com o estudo que analisa como foram as praxiologias de professores de línguas durante o período de Ensino Remoto Emergencial, no qual utilizaram-se de interações mediadas pelas TDICs. A técnica para tratamento e análise dos dados é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

## 4.2 CONTEXTO

As colaboradoras da pesquisa são professoras de línguas que receberam formação em Tertúlia Literária Dialógica em algum momento de sua trajetória acadêmica/profissional e por atuarem durante o período de Ensino Remoto Emergencial. O planejamento era de que o contato com elas dar-se-ia por meio de questionário para identificar as informações pessoais necessárias à sua participação na pesquisa, bem como a sua participação voluntária e não remunerada, desde que cumpridos os requisitos para a sua participação no estudo. Inicialmente, não havia recorte de gênero para que a pesquisa fosse realizada apenas com mulheres, porém, após a sondagem, apenas professoras responderam esse questionário e optaram por participar da pesquisa.

Os critérios para inclusão na pesquisa foram: possuir Licenciatura em Letras, formação em Tertúlia Literária Dialógica e ter atuado como docente em disciplinas de línguas na Educação Básica em Goiás e/ou no Distrito Federal durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

Os riscos relacionados à participação neste estudo são riscos mínimos, de acordo com a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que são próprios das pesquisas nas áreas das ciências sociais por não envolverem danos físicos, mas existem riscos como: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros

fotográficos. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, foram tomadas todas as medidas éticas para manutenção de sigilo; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; garantia da não violação e da integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); desconfortos, garantindo local reservado; e liberdade para não responder possíveis questões constrangedoras.

#### 4.3 ETAPAS DA PESQUISA

O estudo se constituiu num primeiro momento por meio de pesquisa bibliográfica, “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), que serve como base para análise e reflexão sobre possíveis impactos da formação em Tertúlia Literária Dialógica nas praxiologias de professores de línguas no período de Ensino Remoto Emergencial.

Feita a pesquisa bibliográfica, baseei-me na Netnografia neste estudo como método de pesquisa, o termo foi cunhado por Robert Kozinets (2014) para referir-se ao método desenvolvido por ele para pesquisas sociais utilizando a internet. Tem como base a etnografia, que se propõe a “[...] ser um olhar denso, um olhar atento sobre um fato, uma comunidade, sobre relações e atores sociais. Adensar o olhar é ver nas pormenoridades, é buscar descrever, compreender a motivação, a intencionalidade da ação e das relações estabelecidas” (AGUIAR, 2019, p. 118). O que difere a Netnografia da etnografia é que esta se dá de modo físico, presencial, enquanto aquela se dá de modo virtual, não presencial. A Netnografia se “[...] difere de outra pesquisa qualitativa na internet porque ela oferece, sob a rubrica de um único termo, um conjunto rigoroso de diretrizes para a realização de etnografia mediada por computador e também, de maneira importante, sua integração com outras formas de pesquisa cultural” (KOZINETS, 2014, p. 23).

Pesquisas referentes às relações humanas desenvolvidas na contemporaneidade devem considerar os impactos da Internet porque ela

[r]esignificou os papéis e colocou em cheque as hegemonias produtoras do conhecimento humano e dos conteúdos culturais e midiáticos. A Internet também relativizou as formas de socialização, a convivência comunal, implementando ou acionando a centralidade dos interesses comuns como mobilizadores da convivência comunal, ampliando as trocas nem físicas e nem locais, mas reais, e mais importante, disseminadas para o presencial, entre sujeitos. E é neste sentido que foi crescendo a necessidade de mobilizar novas formas de realizar a pesquisa social etnográfica nestes meios (AGUIAR, 2019, p. 117).

A Netnografia demonstrou ser um método estruturado e adaptável a diferentes contextos e aos objetivos desta pesquisa, e ressaltou que nela existia a previsão dos procedimentos que incluíam “planejamento, entrada, coleta de dados, interpretação e adesão a padrões éticos” (KOZINETS, 2014, p. 60) para as pesquisas realizadas em comunidades *on-line*, assegurando o rigor científico ao mesmo tempo em que se buscou respeitar os participantes.

Ressalto também que a Netnografia se apresentou como uma solução para pesquisas com pessoas que residem em diferentes locais do estado de Goiás e do Distrito Federal, além de preservar pesquisadores e participantes da pesquisa, visto que o deslocamento poderia expô-los a riscos de contaminação pela COVID-19 e suas variantes. A participação na pesquisa ofereceu risco mínimo de disseminação da COVID-19 porque cada participante foi abordada de forma remota, via e-mail, WhatsApp e/ou videoconferência, dependendo de sua escolha.

Sobre os procedimentos da Netnografia, Kozinets (2014) afirma que esta é uma metodologia participativa e que

[e]m muitos aspectos, é muito mais fácil codificar dados culturais do que viver, sondar, frustrar-se, envergonhar-se e ruminar profundamente sobre eles. Mas se quisermos escrever netnografias que possam fazer frente aos padrões de etnografia de qualidade, recheadas de profunda compreensão e densa descrição, então espreitar, descarregar dados e fazer análises ficando do lado de fora simplesmente não são opções (KOZINETS, 2014, p. 75).

Com isso, o autor postula que a entrada e a participação nas comunidades *on-line* que serão investigadas é fundamental para que se produzam pesquisas netnográficas que não partam de suposições e análises superficiais sobre fatos. Tendo essa questão explicada, o autor segue afirmando que “[v]ocê precisa decidir exatamente o que é que você vai estudar. Como você vai estudar. Como você vai se representar. Como você vai manejar esse projeto de maneira ética. E que grau de ruptura você vai criar nas comunidades ou culturas que estiver estudando” (KOZINETS, 2014, p. 75).

Após entender o que e como será o estudo, Kozinets (2014) aponta para a escolha do campo *on-line* apropriado e para algumas questões que podem auxiliar a se relacionar com os membros desse grupo. Para o autor,

[n]o momento em que você faz o primeiro contato, muito sobre essa comunidade online deve lhe ser familiar: seus membros, seus temas, sua linguagem, como ela

funciona. Se você achar que uma comunidade foi visitada por um pesquisador no passado recente, você pode pensar em deixá-los em paz e encontrar outra. Seus membros podem ter sido “explorados” pelo esforço recente. Eles podem ter sido pesquisados de uma forma intrusiva ou imprudente, por exemplo, por um pesquisador que retratou uma pessoa desfavoravelmente, ou que escreveu sobre a comunidade de uma maneira que os membros da comunidade consideraram desrespeitosa. Essas comunidades tendem a ser pouco receptivas a novas iniciativas de pesquisa. Nesse caso, deixar a comunidade em paz é mais aconselhável do que tentar convencê-los de que você fará uma netnografia melhor/mais bacana/mais rigorosa/mais respeitosa do que fez o último pesquisador (KOZINETS, 2014, p. 88).

Nessa pesquisa, as participantes são professoras de línguas, assim, pesquisa e meio acadêmico são, ou pelo menos foram em algum momento, algo comum a elas, inclusive porque já tiveram que realizar em sua trajetória pesquisas acadêmicas no curso de graduação, por exemplo, para a elaboração do trabalho de conclusão daquela licenciatura. Desse modo, penso que a questão de proposta de pesquisa não tenha sido um problema por conhecerem como ela é realizada, embora pudesse suscitar nelas lembranças/sentimentos ruins relacionados a uma realização e/ou participação em pesquisas anteriores. Por isso, este trabalho foi submetido a um Comitê de Ética para apreciação do que havia sido proposto no tratamento de participantes da pesquisa, de modo ético e responsável.

Sobre o modo de interação com participantes na Netnografia, Kozinets (2014) afirma que existem várias formas de começar uma interação ou abordagem com os membros do grupo e, dentre elas, destaco que

[v]ocê também terá de fazer algumas escolhas sobre como vai interagir com sua comunidade online. Você vai interagir de uma maneira limitada, por exemplo, informando as pessoas de seu estudo e então fazendo algumas perguntas de esclarecimento durante um período de tempo? Ou você vai interagir como pleno participante na cultura e comunidade local, talvez até tornando-se um membro valorizado e contribuindo com seu conhecimento ou habilidades para o aperfeiçoamento da comunidade? (KOZINETS, 2014, p. 89).

Explicito aqui que já fazia parte, de modo ativo, participativo, das comunidades em que busquei os possíveis participantes da pesquisa que resultou nesta dissertação, e que isso, não é um problema para a Netnografia, como é explicado por Kozinets, ao propor que o pesquisador pode até contribuir para o conhecimento daquela comunidade que está sendo pesquisada. Essas comunidades *on-line* são grupos do WhatsApp e do Facebook formados principalmente por professores de línguas que tiveram formação em Tertúlia Literária Dialógica em algum momento de sua formação acadêmica/profissional e decidiram manter contato com os colegas dessas formações, inclusive pelo fato de produzirem alguns saraus e/ou marcarem encontros. Socializo um relato de experiência bem sucedida numa interação

com uma comunidade com posterior apresentação do pesquisador enquanto tal e o convite para participação em pesquisa sobre tema que aparentemente seria de interesse ao grupo:

Em setembro de 1996, eu postei uma mensagem em alguns grupos de discussão do Jornada nas estrelas com o título “Jornada nas estrelas é como uma religião?” Citei alguns estudos acadêmicos que tinham sido publicados indicando que os fãs de Jornada nas estrelas eram como devotos religiosos, e depois pedi aos fãs que comentassem sobre isso. Conteí-lhes também quem eu era, e convidei-os para saberem mais sobre minha pesquisa. A mensagem um pouco polêmica funcionou bem. Os membros da comunidade comentaram, divertiram-se um pouco com ela e se envolveram na pesquisa. (KOZINETS, 2014, p. 90).

Nesse relato, podem ser observados os padrões éticos de pesquisa, pois qualquer pessoa pode publicar numa comunidade *on-line* que se proponha pública na internet. Após motivar os demais membros numa postagem que se tornou motivo de participação voluntária, ele apresentou-se como pesquisador do tema e os convidou a participar da pesquisa. Como eu já fazia parte dessas comunidades, a questão ética que se apresentava não estava mais em minhas primeiras entrada e participação porque já era reconhecido como membro daquelas comunidades e sim com a explicação de minha pesquisa a partir daquele momento e o convite à participação, garantindo a eles o direito de anonimato dos participantes e de não exposição àqueles que não quisessem/pudessem participar, pois, assim como eles, eu também era professor que atuou no ERE, formando comunidades *on-line* com meus alunos e também tinha formação em TLD, além de ser participante dos mesmos grupos que eles e outros colegas professores.

Sobre as questões referentes à coleta dos dados, kozinets (2014) diz que

[...] em netnografia significa comunicar-se com membros de uma cultura ou comunidade. Essa comunicação pode assumir muitas formas. Mas, qualquer forma que ela assuma implica envolvimento, engajamento, contato, interação, comunhão, relação, colaboração e conexão com membros da comunidade – não com um website da rede, servidor ou teclado, mas com as pessoas no outro extremo. Em netnografia, a coleta de dados não acontece isoladamente da análise de dados (KOZINETS, 2014, p. 93).

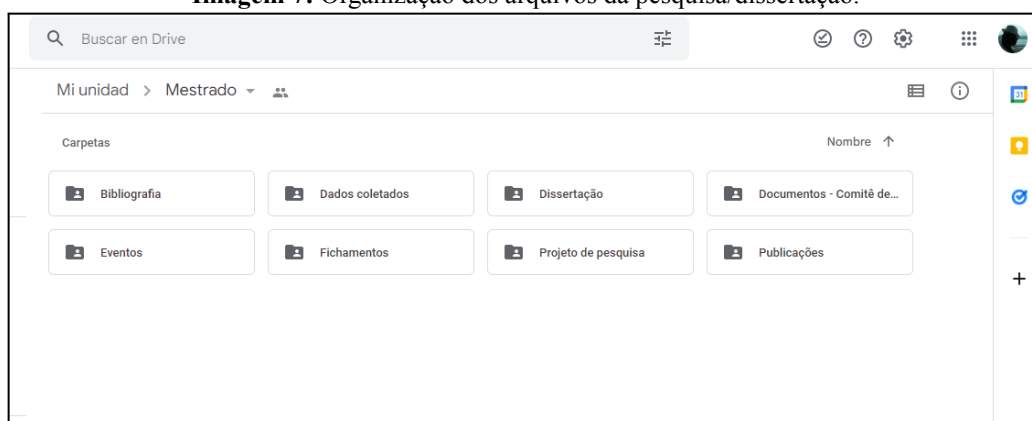
/

Minha postura nas comunidades em que estão as participantes da pesquisa é uma participação ativa e por meio da qual sou reconhecido como um dos membros dessas comunidades, inclusive após a pesquisa. E a coleta desses dados, assim como o arquivamento deles ocorreu de forma digital, por meio de capturas de tela e cópias das interações feitas com essas participantes de modo coletivo e/ou individual. Os dados foram arquivados numa pasta do Google Drive que compartilho com minha orientadora, e organizados em subpastas, como

forma de organização e arquivamento dos dados, bem como os demais arquivos relacionados ao mestrado.

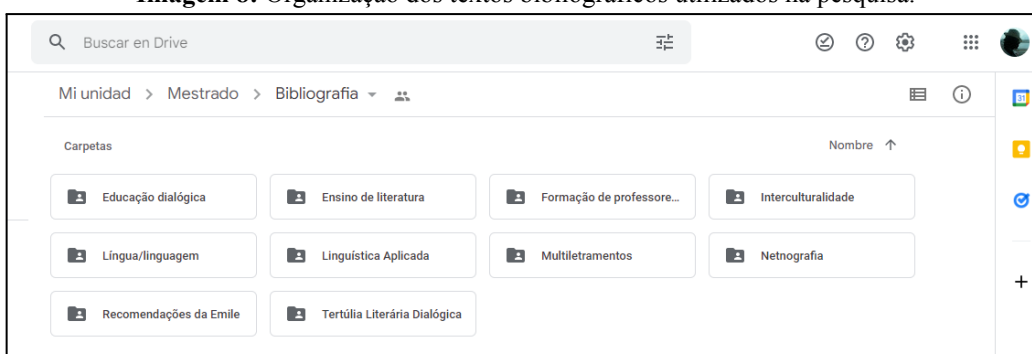
Os arquivos referentes aos diferentes aspectos da pesquisa e da dissertação estão todos organizados em uma pasta intitulada “Mestrado”. Ela está dividida em pastas que também se subdividem, sempre em ordem alfabética, de modo que todos os arquivos estavam disponíveis tanto a mim quanto à minha orientadora, que conseguia acompanhar de modo síncrono e assíncrono o que era feito em relação à pesquisa, além de poder sugerir, apontar e orientar de modo *on-line*, como pode ser observado nas duas capturas de tela que apresento a seguir como Imagem 7 e Imagem 8:

**Imagem 7:** Organização dos arquivos da pesquisa/dissertação.



Fonte: Registro pessoal.

**Imagem 8:** Organização dos textos bibliográficos utilizados na pesquisa.



Fonte: Registro pessoal.

Os arquivos virtuais são de acesso restrito a mim e à minha orientadora, sendo necessária a realização de *login* com senha para acessá-los por nossas contas, garantindo a proteção desses dados da forma que nos pareceu mais adequada.

O roteiro das entrevistas com os participantes, disponibilizado no Apêndice B desta dissertação, possui perguntas abertas, por meio das quais busquei entender como se deram as

praxiologias das professoras. Sobre o fato de serem entrevistas *on-line*, é interessante considerar que

[r]ealizar uma entrevista por meio de seu computador significa que suas comunicações serão moldadas pelo meio que você usa. Adaptação significa que as comunicações culturais já estão adaptadas a determinados meios online. Adaptação e acessibilidade facilitam o compartilhamento de documentos ou imagens fotográficas. O arquivamento implica que a entrevista pode ser automaticamente transcrita e salva. Isso significa que o pesquisador pode ser eximido da tomada de notas rotineira ou de preocupações com transcrição para se concentrar plenamente na principal parte da entrevista (KOZINETTS, 2014, p. 107).

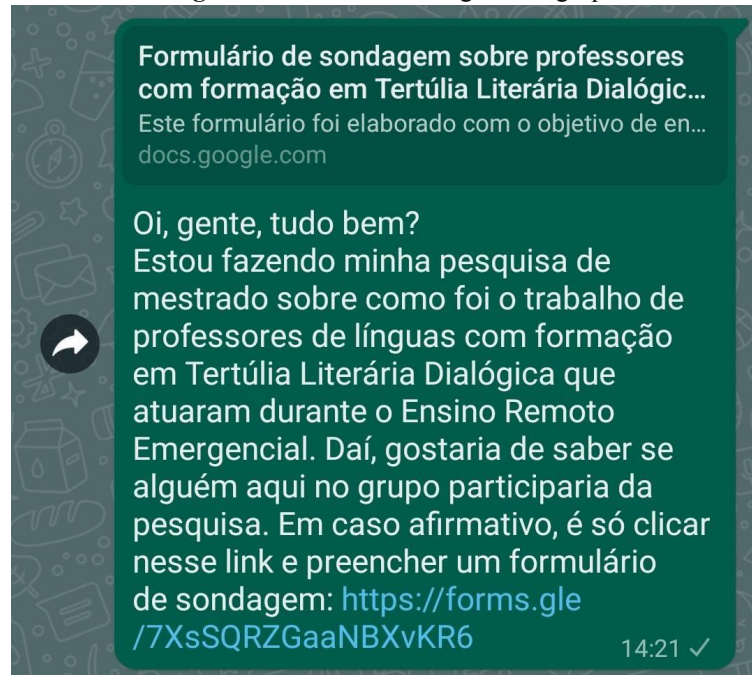
Esse tipo de entrevista possibilita que sejam salvas todas as informações e isso permite que o entrevistador-pesquisador possa dedicar sua atenção a como as palavras são ditas, como o participante reage às perguntas e inclusive a aprofundar-se em algum tema que possa surgir durante a entrevista, por exemplo.

#### **4.3.1 A abordagem das participantes**

Eu era membro dos grupos em que pretendia realizar a pesquisa, grupos de WhatsApp e Facebook compostos em sua maioria por professores com formação em Tertúlia Literária Dialógica que decidiram manter contato mesmo após o término de seus cursos, além de um grupo no WhatsApp, formado por membros de um dos grupos de pesquisa de que faço parte. Ao todo, quatro grupos, sendo que alguns dos participantes, assim como eu, participavam em mais de um deles. Em todos eles, já se sabia que eu estava cursando o mestrado e que pesquisaria sobre Tertúlia Literária Dialógica (TLD), porém, não sabiam maiores especificidades, visto que o estudo ainda estava em fase de planejamento.

O projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética teve sua aprovação no dia 05 de dezembro de 2022. Após a sua aprovação, me reuni com minha orientadora para tratarmos de questões operacionais referentes à abordagem dos possíveis participantes e da elaboração de um cronograma com os prazos que permitiriam a realização do estudo dentro do tempo estipulado pelo regimento do meu programa de Pós-Graduação. Com isso, chegamos à possibilidade de envio da primeira abordagem para a captação de pessoas que se disponibilizassem à participação na pesquisa no dia 15 de dezembro, por meio de uma mensagem em que eu contava que estava realizando a pesquisa e dizia que se alguém se interessasse em participar, poderia clicar em um *hiperlink* que o direcionaria ao formulário de sondagem (disponível no Apêndice A), como pode ser visto na captura de tela a seguir:

**Imagem 9** - Primeira abordagem nos grupos



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa mensagem foi veiculada nos grupos de que fazia parte, tanto no WhatsApp quanto no Facebook, porém não obtive nenhum preenchimento imediato, apenas recebi algumas reações à leitura da mensagem no WhatsApp e uma mensagem de uma das professoras que participou da pesquisa, também via WhatsApp, dizendo que o preencheria. Penso que o não preenchimento do formulário nesta primeira abordagem se deve a duas possíveis causas, talvez concomitantemente: primeira, a sua proximidade com o final do ano civil e o consequente encerramento das atividades escolares, como o preenchimento e entrega dos diários das turmas; segunda: o distanciamento do envio da mensagem e a época em que ocorreu o Ensino Remoto Emergencial, entre os anos de 2020 e 2021.

Ainda sobre o não preenchimento, ressalto que essa abordagem estava prevista para acontecer inicialmente em janeiro de 2022, mas o processo de tramitação junto ao Comitê de Ética foi permeado por duas falhas na emissão dos pareceres, ocasionando essa alteração no cronograma inicial. Outro aspecto que se deve levar em consideração é o de eu não ter utilizado algum elemento que suscitasse a participação dos membros dos grupos, como no caso citado no capítulo anterior, em que Kozinets posta uma notícia que provocou uma série de reações e comentários para depois inserir sua mensagem de convite à pesquisa. Provavelmente essa estratégia poderia gerar algum efeito diferente.

Ao perceber que não havia nenhuma resposta dentro dos primeiros dias, decidi esperar que as festas de fim de ano passassem para poder entrar em contato novamente com essas pessoas e assim o fiz, porém, enviei essa nova mensagem de modo privado a algumas pessoas que eu sabia que poderiam preencher os requisitos necessários à participação. Essa segunda abordagem aconteceu via WhatsApp, Facebook e Instagram. Das mensagens enviadas, quatro professoras se dispuseram a preencher o formulário e a participar da pesquisa, embora tenha sido necessário que eu entrasse em contato novamente em alguns casos para lembrá-las de realizar o preenchimento.

Com os formulários preenchidos, pude verificar que todas as respondentes se encaixavam nos requisitos necessários à participação. Novamente me reuni com minha orientadora e decidimos que ela ficaria responsável pela criação de reuniões via Google Meet para que pudéssemos realizar as entrevistas, visto que com a sua conta de *e-mail* institucional as entrevistas poderiam ser salvas para facilitar as transcrições. As participantes foram consultadas sobre a sua disponibilidade para a realização das entrevistas, realizadas no dia e no horário por elas escolhidos.

Houve a necessidade de um reagendamento porque uma delas teve uma situação imprevista que a impediu de participar na data agendada e a necessidade de uma das entrevistas ser realizada sem a gravação de vídeo, pois houve uma falha técnica durante a sua entrevista, porém, como já estava em andamento, optamos por seguir a entrevista por videoconferência, mas arquivada apenas em áudio.

#### 4.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Sobre o tratamento e análise dos dados por meio da netnografia, Kozinets (2014) aponta que

[...] netnografia envolve uma abordagem indutiva da análise de dados qualitativos. Análise significa o exame detalhado de um todo, decompondo-o em suas partes constituintes e comparando-as de diversas formas. De modo geral, a análise de dados abrange todo o processo de transformar os produtos coletados da participação e da observação netnográfica – os diversos arquivos de texto e gráficos baixados, as capturas de tela, as transcrições de entrevistas online, as notas de campo reflexivas – em uma representação acabada da pesquisa, seja ela um artigo, uma apresentação ou um relatório (KOZINETTS, 2014, p. 113-114).

Penso que a abordagem indutiva descrita por Kozinets se aproxima da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que, segundo a autora, busca conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se desdobra. Ela trabalha não com o significado literal das palavras, mas com o significado das palavras em uso num discurso cujos emissores são identificáveis (BARDIN, 2016).

Freitas (2022) reflete sobre a análise de conteúdo numa perspectiva contemporânea da complexidade para justificar uma análise realizada com o intuito de dar conta de lidar com todos os dados obtidos na pesquisa, em vez de ater-se a um modelo em detrimento de outros que poderiam, inclusive, complementar-se para uma análise mais precisa. Para a autora,

[...] os dados todos juntos nos informam algo diferente das partes, porém as partes contêm informações que só podem ser percebidas e consideradas fora do todo. E o mais interessante, elas formam um novo todo, com novo significado a partir da interação entre o todo e as partes e vice-versa (FREITAS, 2022, p. 172).

As categorias de análise se relacionam às praxiologias utilizadas pelas professoras durante o ERE, por isso perguntei a elas sobre o processo de planejamento de suas aulas, as atividades realizadas pelos alunos durante as atividades síncronas e assíncronas, a utilização da TLD e a percepção delas sobre possíveis impactos da formação em TLD e/ou dos princípios da Aprendizagem dialógica em suas praxiologias, além de oferecer espaço para demais considerações que lhes parecessem relevantes por algum motivo.

Após a análise, a dissertação prosseguiu por meio das considerações finais sobre as praxiologias das professoras de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica no Ensino Remoto Emergencial e nas possíveis implicações do que foi descoberto por meio da pesquisa para a formação de professores de línguas, além das novas perguntas que surgiram a partir da pesquisa.

## CAPÍTULO V – RESULTADOS DA PESQUISA

No capítulo anterior, fiz a descrição do passo a passo seguido para a consecução da pesquisa ao mesmo tempo em que tracei um diálogo com as elaborações de Kozinets (2014) sobre o funcionamento da Netnografia, metodologia de pesquisa escolhida para o estudo. Neste capítulo estão os dados gerados nas entrevistas e a análise feita por mim com base no referencial teórico.

### 5.1 DESCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES

Participaram das entrevistas individuais quatro mulheres cisgênero<sup>17</sup>, professoras de línguas que possuem formação em Tertúlia Literária Dialógica, sendo que três delas atuaram no Distrito Federal e uma em Goiás, durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Como forma de preservação de suas identidades, atribuí como pseudônimos a elas os nomes das seguintes escritoras que vivem no Distrito Federal e em Goiás, mencionados a seguir, na ordem em que ocorreram as entrevistas: Noélia, em homenagem a Noélia Ribeiro; Cristiane, em homenagem a Cristiane Sobral; Olívia, em homenagem a Olívia Maria Maia; e Marina, em homenagem a Marina Mara. A seguir estão algumas descrições das participantes da pesquisa, já com os pseudônimos que foram atribuídos:

- Noélia é professora de língua espanhola, formada em 2018, e sua formação em TLD ocorreu em 2015, durante a graduação. Ela atuou em duas escolas de línguas durante o ERE, ambas particulares, em sobradinho (DF);
- Cristiane é professora de língua espanhola, formada em 2018, e sua formação em TLD ocorreu em 2016, durante a graduação. Ela atuou em uma escola de idiomas, pública, durante o ERE, em Guará (DF), uma escola de idiomas, particular em Taguatinga (DF) e uma escola de Ensino Médio, particular, em Taguatinga (DF);
- Olívia é professora de língua portuguesa, formada em 2016, e sua formação em TLD ocorreu em 2017, após a graduação. Ela atuou em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, particular, durante o ERE, em Alto Paraíso de Goiás (GO);

---

<sup>17</sup> Termo utilizado para referir-se a mulheres que se reconhecem como pertencentes ao gênero feminino, sendo este o mesmo gênero que lhes fora atribuído no seu nascimento.

- Marina é professora de língua espanhola, formada em 2018, e sua formação em TLD ocorreu em 2015/2016, durante a graduação. Ela atuou em uma escola de Ensino Médio, pública, durante o ERE, em Samambaia (DF).

As informações apresentadas foram obtidas por meio do formulário de sondagem (Apêndice A) preenchido pelas participantes. Neles, além dessas informações, estão seus nomes completos, endereços de *e-mail* e os nomes das escolas em que atuaram. Informações que não serão veiculadas para manutenção de seu anonimato.

Outra informação que apresento é a de que Marina preencheu em seu formulário que não possuía a formação completa em TLD por não ter finalizado o curso, porém, além do curso FIC em TLD que ela não concluiu, cursou disciplinas em que a TLD era a metodologia adotada pelas professoras em diálogo com os estudantes daquelas turmas. Essa última informação foi obtida durante a entrevista, quando inquirida sobre como se havia dado a sua formação em TLD.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados gerados a partir das entrevistas foram agrupados e dispostos nos tópicos correspondes à ordem das perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação e foi realizada de modo a deixar nítido ao leitor o processo das entrevistas. As análises estão dispostas de maneira que se tenha uma compreensão, inclusive, de como as perguntas que não estavam previstas no meu roteiro de entrevista apareceram, visto que foram elaboradas com base nas respostas que obtinha por meio do roteiro (Apêndice B).

### 5.2.1 Praxiologias utilizadas pelas participantes no Ensino Remoto Emergencial

#### 5.2.1.1 Possíveis diferenças no processo de planejamento de aulas remotas em comparação com o das aulas presenciais

A primeira pergunta da entrevista abordava sobre o processo de planejamento das aulas ministradas durante o ERE por meio de uma comparação com o processo que realizavam para as aulas ministradas antes do ERE. As respostas das participantes foram além

do que havia sido perguntado em alguns casos, sendo aqui transcritos os elementos que mais chamam atenção para análise no escopo do estudo:

Teve. Eu primeiro porque [...] eu tinha que entregar um planejamento na escola pra cada aula, então quando eu entrei no remoto isso parou de ser cobrado. Eu não tinha mais que que entregar esse planejamento, o formulário não tinha mais, essas coisas não tinha mais. Então eu comecei a fazer algo um pouco mais livre eh um pouco mais, menos engessado, digamos assim. Então eu mudei muita coisa. Como era remoto eu precisei colocar elementos de fora mesmo. Como era uma metodologia um pouco engessada demais eu raramente podia sair do livro, então quando a gente foi pro remoto, pra chamar atenção pra estar ali, porque era aluno de câmera fechada a maioria das vezes, né? Os alunos mais velhos geralmente estavam de câmera aberta, mas os mais novos eram de câmera fechada, então eu tive que trazer coisas de fora primeiro, pra prender a atenção mesmo e ter certeza que os alunos estavam ali não só com a câmera, né, ligados e então eu tive que mudar isso e é essa questão de de guiar mesmo porque quando a gente não estava no remoto eu tinha que entregar um planejamento, né, assinado e tudo mais (Noélia).

Nossa, assim, teve porque eu vi a necessidade que acho que todos os professores viram, né, a necessidade de incrementar mais mais ferramentas tecnológicas pra que esse processo acontecesse da melhor maneira possível do que a gente espera, mais, né? Então algumas coisas no planejamento mudou. Não tudo, mas alguns pontos sim mudaram pra poder se adaptar ao ambiente também, né? A necessidade do momento[...] (Cristiane).

Então eu não tenho uma experiência anterior de dar aula de português [...]. Eu tive posteriormente, né? Que foi ano passado. [...] A isso que afetou também bastante o planejamento, né? A questão da redução da carga horária. Que aí foi uma aula. A escola particular optou por ser só uma aula de português, quarenta minutos por semana, em vez de ser cinco aulas de cinquenta minutos por semana [...] Então teve alguma diferença pro depois, então, pra volta pro presencial tiveram várias diferenças, né? Hm-huh. Eh ah teve os pontos ruins que foi a questão é do vínculo com eles, né? Eh (Olívia).

[...] que eles fizessem atividades reflexivas, então até meditação, por exemplo, com eles, eu trabalhei. Fiz meditação guiada, enfim. Coisas nesse sentido que eu tentava trazer também pra sala de aula, mas é óbvio que a ação em si foi diferente porque eu não sei se eles de fato fizeram, né, então não tinha como eu regular isso, mas o planejamento era que houvesse o mínimo de interação de humanidade ali, assim. Não ser tão virtual, não ser tão distante, né? (Marina).

Como pode ser observado a partir dos trechos transcritos, tratam-se de quatro experiências diferentes, porém, estão presentes em todas as respostas algumas percepções e alguns relatos sobre a necessidade de adequações referentes ao processo de planejamento das aulas. Embora Noélia seja a que aborda mais detalhadamente o processo de planejamento na escola em que atuou durante o ERE, também está presente nas demais falas que havia algum tipo de planejamento que era entregue, principalmente antes do ERE.

O momento de adaptação ou de primeiro contato com o ERE se mostrou propício para o uso de diferentes estratégias metodológicas, pois não houve uma exigência do tipo de

metodologia a ser utilizada nas diferentes instituições, mesmo nas particulares, como na situação descrita por Noélia. E ela afirma que aproveitou essa situação para planejar de acordo com o que pensava ser mais apropriado para as suas turmas. Isso demonstra que quando um(a) profissional tem mais liberdade metodológica, as aulas podem ser planejadas de acordo com as percepções docentes sobre cada grupo, como fora dito anteriormente sobre as possibilidades de intervenções pedagógicas nas aplicações da Tertúlia Literária Dialógica (GONTIJO, 2020; GONTIJO. *et al*, 2016; PEREIRA, 2019; PEREIRA; ANDRADE, 2014, 2020; ALBUQUERQUE, 2016), porém, há que considerar que esse tipo de planejamento leva mais tempo do que aquele realizado somente com base no livro didático e que Noélia trabalha em uma escola que não lhe paga pelo planejamento das aulas, apenas pela ministração. Assim, a professora acabou trabalhando mais e não recebeu por isso, o que se configura como precarização do trabalho docente.

Outro aspecto que chama atenção é a preocupação das professoras com a possível falta de interação entre os alunos, sobretudo dos alunos adolescentes, no caso de Noélia, pois assim como em outros relatos, estavam com a câmera desligada e isso poderia ocultar a ausência deles durante os períodos de aulas síncronas, além da possibilidade de exclusão daqueles que não participaram devido à falta de acesso, seja pela falta de aparelho ou pela falta de internet (COQUEIRO; SOUSA, 2021). Estar com a câmera fechada durante as aulas pode ser visto também como manifestação da educação bancária (FREIRE, 1987, 1997) ou da apassivação (FREIRE, 1996) no processo de aprendizagem, já que a forma defendida pelos teóricos que embasaram a pesquisa é a de uma relação dialógica que parte de uma compreensão ativa e responsiva (VOLÓCHINOV, 2017) por meio da interação (NUNES; KRAMER, 2011).

#### 5.2.1.2 Comparações entre atividades nas aulas remotas e as desenvolvidas nas aulas presenciais

A segunda pergunta feita durante a entrevista tinha a intenção de perceber as atividades desenvolvidas no ERE em comparação àquelas desenvolvidas antes dele. Nesse caso, o tempo de resposta das professoras foi consideravelmente maior que na primeira pergunta e isso pode dever-se à possibilidade de estarem mais confortáveis na situação de entrevistadas, por não ser mais a primeira pergunta e/ou, como no caso de Cristiane, por entender que não havia resposta certa ou errada, quando, ao final de sua primeira resposta me disse que se não fosse aquilo que eu queria ouvir, eu poderia dizer para que ela justificasse a

sua resposta. Expliquei que estava tudo tranquilo e que caso fosse necessário acrescentaria outra pergunta para entender melhor o que ela queria dizer. Além disso, existe a possibilidade de que pensassem que seriam julgadas e/ou cobradas sobre referenciais teóricos, pois Marina expressou isso em alguns momentos de sua entrevista e nesses momentos sua fala se mostrava mais lenta, como se estivesse mais atenta às palavras que usaria.

As respostas à pergunta sobre as atividades utilizadas durante o ERE evidenciam que as professoras levaram em consideração as especificidades de um ensino não presencial e que tentavam promover atividades que desenvolvessem as habilidades e competências que mais lhes pareciam necessárias em seus contextos. Noélia novamente reflete sobre a rigidez da metodologia de ensino adotada por uma das instituições em que ela trabalhava e que isso a fez buscar soluções audiovisuais que saíssem do livro didático:

Desenvolvi, mas não foi não foi algo eh muito específico pra ah pra pro remoto, justamente porque por conta da metodologia. Eu passei a usar muito vídeo nas aulas. Ah coisa que no presencial eu não conseguia. Pelo tempo e por conta da metodologia que não abria tanto espaço assim, a escola não tinha um preparo pra vídeo, pra essas coisas. Então, eu passei a usar mais isso nas aulas. E aí na outra escola que eu trabalhava, isso já era possível. Então, como eu tinha uma metodologia livre, eu podia pensar na minha metodologia, eu conseguia fazer isso com mais frequência assim, então eu passei a usar mais vídeo, filme, ah, e coisas de fora assim, do livro didático das aulas. (Noélia).

Isso aconteceu de forma similar no caso de Cristiane, em que a professora buscou trabalhar questões de oralidade a partir da leitura de textos e promover debates partindo dessas leituras:

Sim sim eu precisei, eu precisei adaptar principalmente as atividades de de compreensão oral e as de compreensão leitora também, as atividades de leitura que a gente sempre tem, né? Aquele momento de ler e trabalhar esse texto, então eu precisei adaptar bastante essa parte e os momentos de troca em sala de aula também, nos momentos de debate que a gente trabalha mais a oralidade, eu também tive que fazer algumas mudanças pra que não não só os alunos não não só que todos os alunos tivessem a oportunidade de falar, mas que eles realmente se sentissem à vontade pra falar, e aquelas pequenas observações que a gente faz no final ou então alguém fala uma palavra e a gente dá uma correçãozinha assim por cima também eu tive que modificar esse meu esse meu olhar sobre isso. Então bastante coisa assim dentro do meu contexto da minha sala eu precisei fazer modificações pra que se adequasse e que entrasse no fluxo de aula que a gente estava vivendo naquele momento. (Cristiane).

Olívia também cita a utilização de recursos audiovisuais e ressalta novamente a sua preocupação com a conexão afetiva com os alunos, assim como Marina, que falou sobre a utilização de formulários para que os alunos lidassem com questões de cunho pessoal e

introspectivo, em suas palavras, o que pode estar diretamente relacionado à sua formação em Tertúlia Literária Dialógica (TLD) e à sua especialização em meditação:

Tiveram várias diferenças né? Hm-huh. Eh ah, teve os pontos ruins que foi a questão eh do vínculo com eles, né? É, também a questão de conseguir eh avaliar se eles estavam atentos, se a gente estava conseguindo se ouvir, estava na mesma, eh, ficar fazendo aquelas perguntas, né? Ah, você entendeu? Vocês têm alguma dúvida? Está percebendo cada um, mas isso ficou também comprometido, mas eu pude usar bastante recurso audiovisual, né? Também linkar com sites, então podia falar uma coisa e colocar um *links* e eles podiam acessar. Essa coisa de poder acessar mais esse recurso da internet, né, ficou muito bom. Na escola pública eu não tenho tanto esse acesso. Eu não tenho acesso a projetor e tudo mais. (Olívia).

Então eu até fiquei pensando nisso depois que a gente saiu daqui... É o que eu percebi de diferente porque até não tem como ser igual porque no presencial, mas coisas que eu fazia muito eram formulários e em sala era debate então assim e aí eram questões muito mais assim introspectivas então no formulário eles tinham que olhar muito pra dentro assim e o debate era mais grupo então acho que era isso assim a atividade mais diferente que eu fiz... (Marina).

Um fato que pode auxiliar no processo de entendimento dessas respostas é que Noélia e Cristiane atuaram como professoras de espanhol em escolas de idiomas, cujo foco está no desenvolvimento de quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), enquanto Olívia e Marina atuaram em escolas de ensino regular, cujo foco está em duas habilidades (ler e escrever), no caso de Olívia porque eram aulas de língua portuguesa para alunos já alfabetizados e que teoricamente não precisavam de trabalhar as habilidades de compreensão oral, visto que a língua portuguesa era a sua língua materna. Já no caso de Marina, ainda que a língua espanhola não fosse a língua materna ou a primeira língua de seus alunos, por atuar no Ensino Médio, são abordadas questões de leitura e escrita, sobretudo porque tem como um de seus objetivos a preparação para exames como o ENEM, em que são cobradas apenas essas duas habilidades.

### 5.2.1.3 Comparações entre tarefas de casa no ensino remoto (atividades assíncronas) em comparação com o ensino presencial

A terceira pergunta feita às professoras estava relacionada às atividades que os alunos teriam como dever de casa, porém, de modo perspicaz, em minha opinião, Marina refletiu que todas as atividades eram “de casa”, por estarem no período de isolamento. Pareceu-me interessante porque não havia pensado até aquele momento em outro nome que equivalesse a “tarefas de casa”, assim, será mantido esse termo - tarefa de casa - para

referir-se às atividades feitas em períodos assíncronos com vistas a exercitar os conteúdos estudados durante as aulas porque fora utilizado por mim até o momento das entrevistas. Sobre as respostas a essa pergunta, a única que será transcrita é a de Cristiane, pois Noélia respondeu simplesmente que não; Olívia não havia ministrado aulas antes do ERE; e Marina contou que não passava tarefa de casa antes do ERE, e que durante o ERE todas as tarefas eram “de casa”, como explicado no início desse parágrafo. Segue a transcrição da Resposta de Cristiane:

Passei. Passei. Eu passei eh, como a gente estava muito no ambiente remoto, né, eu comecei a ter o costume de passar kahoot! como tarefa de casa. Então eh eles eles respondiam e já tinha logo a resposta correta, se estava correta ou não. Depois a gente comparava em sala e o a pontuação do pessoal que sempre vinha pra mim, né, o professor recebe e também eu passava mais atividades on-lines em sites mesmo, sabe? Como por exemplo o ProfedeELE, não sei se você conhece. Conhece, né? Conhece. então eu comecei a passar assim essas atividades que eu não costumava passar que eu não passava como “Ah, vocês vão fazer essa atividade *on-line*”, mas também continuei passando as atividades do livro como tarefa de casa também. (Cristiane).

Na resposta de Cristiane é possível observar que ela se lembra com certa facilidade do período de ERE e que utilizou as plataformas Kahoot!, que permite a criação de questionários e avaliações de múltipla escolha de forma interativa num formato de jogo, e o ProfedeELE, uma plataforma que disponibiliza diferentes atividades em formato digital para professores de língua espanhola, em conjunto com as atividades do livro didático adotado pela escola em que atuava. A partir dessa resposta, perguntei a ela se era uma escola pública ou privada e ela me respondeu que essa resposta se referia à escola pública de línguas, enquanto na escola particular, Cristiane ressalta que se tratava de aulas no Ensino Médio e que a escola exigia que fosse utilizado o livro escolar, por ser um material digital.

Depreendo que pode ser uma característica das escolas particulares a utilização de um livro didático como base para a preparação e execução das aulas, provavelmente para que haja uma padronização dos serviços oferecidos pela escola e uma série de questões de cunho contratual com editoras, por exemplo. Isso pode explicar as diferenças relacionadas ao trabalho pedagógico e à necessidade de incentivo à formação continuada dos professores da rede pública, visto que são eles que devem criar um plano de trabalho anual para ser desenvolvido com cada turma, dentro dos conteúdos, habilidades e competências contidos nos currículos elaborados a partir da BNCC.

Apesar de Marina ter afirmado que não passava tarefas de casa no período anterior ao ERE e de demonstrar o que me pareceu ser um certo constrangimento, pela forma como riu

após revelar que não passava essas tarefas aos alunos e pela postura mais retraída de seu corpo, perguntei então como haviam sido as atividades passadas durante esse período e, posteriormente, no período híbrido - semipresencialidade em que as turmas foram divididas em grupos que se alternavam entre aulas remotas e presenciais semanalmente e diminuir o risco de contaminação - até o retorno à total presencialidade. A professora respondeu o seguinte:

É... teve o ensino híbrido e teve o de casa, então, eu considero tudo tarefa de casa porque eles tavam em casa, né, então no híbrido era mais gramatical, era mais de resolução de exercícios quando eles tavam em casa, né, dentro da plataforma, e o presencial era mais atividade de grupo mesmo assim da gente fazer coisas em grupo mesmo. (Marina).

Marina parecia não se lembrar com exatidão daquilo que ocorreu durante o ERE e nos períodos seguintes, o que pode ser atribuído ao fato de ter deixado de atuar como professora. A falta de proximidade com a rotina de trabalho como professora talvez tenha contribuído para a perda de maiores detalhes sobre como se dava a dinâmica escolar no período em que ministrava aulas.

#### 5.2.1.4 Possível utilização da TLD durante as aulas remotas

O primeiro conjunto de perguntas não abordou de forma direta a possível utilização da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) porque a intenção era primeiro entender como haviam sido os processos de preparação das aulas e das atividades durante o ERE. O intuito era ainda o de esperar a possível menção das participantes à TLD ou, de modo mais amplo, à Aprendizagem Dialógica, porém, não houve a menção a esses termos em nenhuma das entrevistas por parte das entrevistadas até que realizei a quarta pergunta que estava no roteiro da entrevista. Ela abordava diretamente se as professoras aplicaram a TLD durante o ERE.

As respostas sobre a possível aplicação de TLD durante o ERE se mostraram coerentes com as respostas anteriores, visto que as professoras atuavam em diferentes escolas e que em alguns casos havia metodologias restritivas que impediriam essa aplicação. Porém, o que me chamou atenção, e que ficou nítido nesse momento das entrevistas, é que as respostas se tornaram mais longas à medida que as perguntas se tornaram mais objetivas e quando abordei diretamente o uso da TLD durante o ERE. Nesse momento, as professoras entrevistadas foram menos reticentes em suas respostas e apresentaram um número perceptivelmente menor de espaços de pausas para concluir suas falas, que foram consideravelmente mais longas:

Não. Infelizmente. Hum. Desde que eu, na verdade, desde que eu me formei, a as escolas que eu passei não foram possíveis tertúlia. Eu acho que talvez pela, né, o tipo de escola, escola de língua geralmente tem uma um público diferente, é um pouco mais fechado, né, nessas relações de método metodologias diferentes. Então não dava, não deu. E eu sempre peguei hum turmas muito pequenas. Curso de línguas tem essa, as minhas turmas, às vezes, no máximo eram de quinze alunos. Então não não foi um geralmente não era um grupo muito fácil e por internet é um pouco caótico. Eu tinha aluno que não não sabia ligar o microfone, então era um pouco complicado assim numa aula de uma hora, às vezes uma hora e quinze, organizar uma metodologia muito diferente do que aquilo ali. Já era vitória se a gente conseguisse todos os alunos ouvindo a todos. Os alunos, às vezes, com câmera ligada, prestando atenção. Então era uma vitória boa assim. E na escola em que eu podia ter uma metodologia mais livre assim era justamente a escola que eu tinha muito aluno que não sabia ligar o computador que não não entendia, entendeu? Então, às vezes, eu até me sentia um pouco professora de informática, que eu tinha que parar e explicar pra conseguir continuar a aula. Então depois que eu me formei, em dois mil e dezoito, não usei a tertúlia em nenhuma aula minha. (Noélia).

Noélia foi a que mais citou as limitações metodológicas nas respostas anteriores e o fato de ela não ter aplicado a TLD já era conhecido por mim, pois quando a abordei depois do preenchimento do questionário, ela disse que pensava que não serviria para ser entrevistada porque havia colocado o nome das instituições em que havia trabalhado e que essas instituições são conhecidas por possuírem metodologias próprias para o ensino de línguas. Fato não esperado por mim foi o relato sobre as intercorrências relacionadas ao uso das ferramentas necessárias ao ERE. Quando afirmou que às vezes se sentia uma professora de informática, isso me remeteu de imediato aos textos da BNCC e da BNCCFormação, quando apontam para a necessidade da utilização de ferramentas e de tecnologias para a interação social contemporânea, porém, eu sempre pensava nisso desde uma perspectiva mais filosófica sobre como se portar nas redes sociais e para uma formação cidadã, além de atentá-los sobre as possíveis fraudes, exposições a notícias fraudulentas e cuidado com dados pessoais e não ao ensino de como ligar o microfone para a aula remota numa emergência provocada por uma pandemia. No início do ERE, essa era uma queixa comum na escola em que eu trabalhava e foi uma memória reavivada pelo relato de Noélia por implicar uma série de questões na formação docente continuada, pois se trata de uma questão referente a docentes que já atuavam e que em muitos casos não possuíam letramento digital ou conhecimentos para utilização de TDICs na ministração de suas aulas.

Sim. Sim, realizei. Foi muito, foi muito bom. Foi muito bom. Essa tertúlia eu fiz no [nome da escola pública] e fiz na [nome da escola privada] também. Eh eu separei um texto pros alunos e dei umas duas semanas antes pra eles lerem e verem o que eles iam achar, expliquei pra eles o que era tertúlia, os fundamentos, quais eram as regras, as as regras de convivência ali, né, naquele momento. E todo mundo gostou muito porque a era o primeiro semestre. Eu fiz na turma do primeiro

semestre. Então eles ainda não tinham lido um texto literário. Então eles trouxeram muito a experiência de conseguir ler um texto literário, por mais simples que seja, né, e trazer da vida deles pra esse texto, eh, trazer os panoramas dentro da sala de aula também, ver o quanto eles evoluíram nessa nessa tertúlia. Foi muito interessante. Foi bem legal assim. Eu usei um texto pra mim bem curtinho. Uma crônica bem curtinha sobre a sapa que queria ter as coxas grossas e no final ela acabou morrendo do mesmo jeito. E aí o pessoal comentou muito sobre a era que a gente tá do Instagram, do Facebook, do Tiktok, a pressão estética pela beleza e como isso influenciou mais ainda nesse momento de reclusão devido à Covid e aí eles trouxeram que eles se sentiam à vontade na sala pra serem eles mesmos, discutirem sem medos e tals. Então foi assim uma experiência muito boa, muito boa mesmo. [perguntei que tipo de adaptação a professora havia feito]. O tipo de adaptação assim que eu fiz foi mais assim que eu digo foi mais na leitura da Memória que eu não dei conta de fazer isso na hora. Não consegui fazer na hora e depois mandei pros meninos que lessem... E, mas assim, eu expliquei as regras, a gente fez muito bonitinho, assim, porque no Google num tem aquele negocinho assim de levantar a mão?! Da filhinha?! Então eu falei “Pessoal, se vocês quiserem falar, levantem a mão, não interrompa seu colega, deixa o colega falar até o final, depois você fala, complementa, escreve o que você os pontinhos que você achou legal”. Então, essa questão eu não precisei adaptar porque teve essa funcionalidade que atendeu bem. Então, essa foi a adaptação, assim, que eu fiz, né, assim, mesmo. E também, é, ah, e o momento do início, né, da meditação, da música tranquila, esse momento eu não eu não fiz. Esse momento eu não fiz, eu tirei é porque eu acho que se eu fizesse isso, eles iam se distrair muito porque já é um ambiente *on-line* e aí já têm as distrações em casa, aí talvez falasse assim: “Nossa, mas essa professora tá viajando aqui. Que que eu vou meditar?!” Então eu pulei essa parte e já e já fizemos a leitura do texto junto pra depois cada um trazer eh suas suas contribuições. [Perguntei se depois ela havia feito a escrita criativa] Não. Não. A escrita criativa não fiz também. Não fiz a escrita criativa porque essa atividade eu quis trazer como a atividade do encerramento do semestre pra que eles pudessem ver mesmo a evolução deles, principalmente na oralidade, que é o que eles mais buscam, né? Na oralidade e e e a leitura. Então, assim, eu não trouxe a parte da escrita criativa também. [Perguntei se as falas dos alunos durante a TLD havia se dado mais em português ou numa tentativa de espanhol, já que eram alunos de primeiro semestre, e se houve alguma regulação por parte dela para correção de palavras ou coisas do tipo]. Não, eu não regulei. Essa foi uma atividade que eu não regulei palavras, eu deixei eles falarem, assim, bem livremente mesmo, pra que eles tivessem se sentissem seguros de si naquele momento naquela atividade porque, às vezes, cê sabe, às vezes, em algum momento, a gente não quer atrapalhar, mas a gente fala alguma coisa e aí a pessoa perde um pouco a confiança, né, e eu não queria fazer eu não queria correr esse risco. Então eu deixei eles falarem livremente. Em poucos em poucos momentos poucos alunos falaram em português, mas a grande maioria tentou o espanhol ao máximo. Algumas palavras saíram portunhol? Sim. Por ser primeiro semestre. Mas, assim, foi muito fluiu bastante espanhol. Eles falaram assim bastante mesmo. (Cristiane).

A resposta de Cristiane também me surpreendeu quando ela contou que havia aplicado a TLD em turmas iniciantes, pois isso vai de encontro ao que eu adoto em minha prática docente, que é a aplicação da TLD apenas em turmas mais avançadas, por dois motivos: primeiro, porque os alunos teriam mais conhecimento linguístico para se comunicar na língua estudada, com menor interferência do português e, segundo, porque em pesquisa anterior (ALBUQUERQUE, 2016), já citada em outros capítulos, eu participei da aplicação de TLD em três disciplinas do meu curso de letras, sendo que na disciplina ofertada para alunos do terceiro semestre havia um grau muito mais elevado de insegurança para os alunos

que haviam ingressado sem ter formação em língua espanhola do que nas turmas de quinto e sétimo semestre do curso. À época, pensei que isso se devia ao fato de serem alunos com pouco conhecimento linguístico, inclusive de vocabulário, porém, agora penso que isso pode se dever a um conjunto mais complexo de fatores, como o fato de serem adultos em um curso universitário, além de não estarem todos tendo o seu primeiro contato com o idioma, já que nessa turma havia alunos fluentes na língua espanhola, o que pode ter criado certo constrangimento aos iniciantes. No caso de Cristiane, a escolha por não interferir durante as falas ou corrigir alguma utilização que fugisse à forma padrão do idioma estudado pode ter contribuído para a criação do espaço dialógico em que os alunos participaram da TLD, além de ser uma possível característica da turma o esforço para tentar comunicar-se na língua. A professora deixou nítido como se deu a atividade em sua aula e alternou de modo espontâneo em sua fala teoria e prática tão imbricadas que se configura como um exemplo genuíno de praxiologia no período pandêmico (MOREIRA; SABOTA, 2022).

Essa resposta pode demonstrar que não existe a necessidade de maior conhecimento linguístico para TLDs num grupo de alunos de menor disparidade de conhecimentos, embora seja uma constante nos estudos de Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 2014) que se aprende com o outro e que as diferenças agregam, como foi dito em capítulos anteriores, e que um dos princípios da Aprendizagem Dialógica é a igualdade de diferenças. Outro princípio que pode ser analisado a partir da fala de Cristiane é a dimensão instrumental, pois ela afirma que os alunos evoluíram na TLD. Num estudo mais direcionado às possíveis implicações referentes ao uso da TLD em turmas iniciantes essas questões poderiam ficar mais precisas, pois não se sabe o que Cristiane considerou como evolução (seria compreensão textual, sentimento de pertencimento ao grupo, dicção, pronúncia, desempenho em diálogos reais...). O que está evidente é a ressignificação daquele texto a partir de uma leitura social, ligada aos padrões de beleza mencionados pelos alunos, segundo a professora, seguido de reflexões típicas da formação para a cidadania, prevista na BNCC, além da criação de um ambiente dialógico em que os alunos afirmaram sentir-se seguros para falar de seus medos, de acordo com o relato da professora.

Na aula remota eu fiz uma tertúlia com o pessoal da sexta, sexta e sétima porque eram turmas bissestas, né, bisséries, duas séries. Fiz uma tertúlia com o pessoal do sexto e sétimo e o pessoal do quarto e quinto eu fiz algumas leituras coletivas com eles... é... a gente, eu acho que era mais no quarto e quinto mesmo que dava mais certo, que a gente que eu fiz mais tertúlias. (Olívia).

Olívia afirma ter realizado TLDs com seus alunos, sobretudo com uma turma de sextas-feiras, porém houve a diminuição da carga horária na disciplina de língua portuguesa durante o ERE, de modo que ela precisou realizar aulas de menos de uma hora em turmas bisseriadas e que também devido à diminuição da carga horária, precisou deixar de realizá-las. Perguntei a ela quais os tipos de textos usados nas TLDs e me contou que utilizou poemas e cantigas de roda. Perguntei se ela havia percebido alguma diferença nas TLDs realizadas no ERE ou se havia realizado alguma alteração para aquelas TLDs em comparação com as realizadas de modo presencial e a professora respondeu:

Eu na verdade não fazia a Memória. Não fiz Memória, né, da tertúlia. Ah não, eu fiz Memória uma vez, ah não, do sexto e sétimo eu não eu fiz a Memória, mas eu não li pra eles porque foi tão estressante que no final eu falei “eu não quero mais falar com vocês eu quero só terminar essa aula”. (Olívia).

Perguntei à professora o que a deixava estressada durante a TLD e ela rememorou que o incômodo se dava pelo fato de ser interrompida constantemente pelos alunos, e que às vezes as perguntas deles não tinham nenhuma relação com o que ela estava falando.

Olívia relata que não realizou um dos passos da TLD que é a feitura da Memória seguido da leitura desse texto, feito a partir das falas dos participantes, como foi explicado no capítulo I. Isso impacta diretamente na atividade porque retira dela o encerramento dessa atividade que pode ainda servir como resumo da aula e síntese de conteúdos vistos anteriormente (ALBUQUERQUE, 2016) ou ainda como um gancho para novas explicações com base nas dúvidas que surjam naquelas falas (PEREIRA; ANDRADE, 2014). O estresse relatado pela professora pode ser visto como um item a ser considerado sobre o ERE, pois estava numa situação nova para ela e para seus alunos e pode ainda ter sido cobrada por parte da escola em que trabalhava para que obtivesse resultados, mesmo com a redução da carga horária nas aulas, além da possibilidade de haver questões pessoais da professora referentes ao seu ingresso na docência, configurando-se como questões que fogem do escopo da pesquisa e que por isso foram apenas levantados como hipóteses para essa decisão, com base na resposta da professora e de seu comentário posterior a essa resposta, no qual me disse que atualmente faz terapia.

Também comentou que outra alteração realizada por ela com a intenção de deixar o encontro mais dinâmico foi pedir a quem estivesse falando que escolhesse o próximo a falar, pois a interação naquela turma era boa. Por um lado, isso poderia reforçar que todos ali faziam parte do grupo, embora, por outro lado, poderia ir de encontro ao princípio da

dialogicidade ao impor a fala ao outro que nem é obrigado a participar, visto que a fala na TLD é facultada aos participantes, não imposta. Desse modo, infiro que as alterações realizadas por Olívia podem se dar pela ocasião do ERE numa situação de ensino formal. Isso porque ela também realizou TLDs de modo remoto numa situação informal para a sua fruição durante o período de isolamento. Perguntei a ela como haviam sido essas interações no contexto informal e ela disse que nele as TLDs aconteciam de acordo com o passo a passo e novamente citou que nessas ela fez a Memória e a sua leitura em todos os encontros porque não ficava estressada.

A professora disse ainda que pensava que se tivesse seguido o passo a passo da aplicação da TLD e tivesse tido um pouco mais de paciência, que a experiência seria diferente. Essas reflexões de Olívia sugerem que houve um complexo conjunto de fatores que interferiu no processo de aplicação da TLD durante o ERE, dentre os quais é possível destacar o próprio ERE e o fato de ser ingressante na docência. Isso pode corroborar o pensamento da professora de que seguir o passo a passo para a aplicação da TLD acarretaria em numa experiência diferente resultante dessa aplicação.

Eu falei “vei, essa pergunta vai vir” então... Geovane, seguinte: A ideia era realizar e tal, mas eu percebi depois, até com a mentoria e tal e trocando ideia com você também por causa do mestrado, que não era uma tertúlia em si, era uma coisa... tinha uma parte da tertúlia por influência e tal, mas não era baseado nos princípios, não tinha toda a parte metodológica, era uma coisa muito mais intuitiva do *feeling* do grupo do momento do que... não consideraria nem tertúlia assim, acho que consideraria uma ofensa assim e, né, essa parte mais metodológica foi desafiadora pra mim. (Marina).

Marina relata certa preocupação com a abordagem sobre a aplicação de TLD em suas turmas e penso que isso resulta de uma série de fatores, como não atuar mais como docente e não ter finalizado a formação no curso FIC sobre TLD, embora tenha utilizado a metodologia em diferentes disciplinas durante a graduação. De sua resposta é possível depreender que houve tentativas de desenvolver trabalhos numa perspectiva dialógica para a criação do sentimento de pertencimento ao grupo, por parte de seus alunos, de modo empírico, pois possuía experiência com metodologias não tradicionais que lhe permitiam fazer tentativas de adequação dos seus conhecimentos metodológicos para seus alunos e isso é plausível porque se tratava de uma situação atípica de isolamento social, sendo o ERE também uma reação a esse período.

A própria TLD surgiu de modo empírico, segundo o relato de Flecha (1997), e o seu uso combinado com as intervenções pedagógicas descritas por Andrade e Pereira (2014)

também se se configuram como exemplos de empirismo que foram sistematizados e que possuem comprovação científica de resultados satisfatórios do ponto de vista operacional de reaplicabilidade e de elevada potência do ponto de vista teórico-metodológico que tem base freireana. Desse modo, considero que as tentativas de Marina vão ao encontro de alguns dos princípios da Aprendizagem Dialógica, assim como as praxiologias das demais professoras entrevistadas durante a pesquisa.

#### 5.2.1.5 Percepção sobre os princípios da Aprendizagem Dialógica durante a atuação no ERE

As respostas das professoras à quinta pergunta tendem a reforçar a hipótese de que houve em suas praxiologias um impacto da formação em TLD pela postura dialógica que demonstram em seus relatos. Foi perguntado a elas se percebiam os princípios da Aprendizagem Dialógica de alguma forma em sua atuação durante o ERE e, em caso afirmativo, de que forma.

É possível perceber que houve a elaboração de reflexões nas respostas das professoras entrevistadas:

Consegui eh e foi de uma forma bem engraçada porque era quando eu percebia que tava usando e tavam aparecendo quando chegava um coordenadores ou outras pessoas e falava “então está fugindo um pouco da metodologia, né?” Então falei “está fugindo, é...”. As duas escolas em que eu dei aula, que eu estou dando aula que eu passei durante o remoto, principalmente a primeira, eh são muito tradicionais é uma metodologia “super inovadora, diferente”, mas que finda no no tradicional onde o aluno só escuta. Então quando tinha muita coisa, quando eu fazia vídeo, quando trazia coisa, já escutei de um coordenador falando “Nossa, mas muita cultura, né?” E aí eu fiquei ah tá... eh, então toda vez que eu dava muita autonomia pros alunos eh essa essa questão de perguntar pro aluno “ah o que que você acha? Qual a sua opinião?”. Isso já foi chamada atenção algumas vezes. Eh e isso sempre me chocou um pouco, mas entra por aqui e sai por aqui porque senão, né? Não faz sentido a aula na minha cabeça. Então eu já chamei já fui chamada às vezes a atenção por fugir um pouco da metodologia da escola porque eu dava voz aos alunos, deixava os alunos falarem na sala de aula, perguntava opinião e é trabalho mesmo. “Ah, vamos vamos ver o que que encaixa aqui na nossa na nossa sala de aula”. Então eu conseguia perceber que eu estava usando ali os os princípios que alguma coisa da tertúlia tava ficando, não o todo, mas ao mesmo tempo eu percebia porque não era muito aceito então até, às vezes, pelos alunos. Os mais velhos sempre gostavam muito quando tinha essa esse momento, agora os mais novos era era câmara fechada porque também já estavam acostumados a não ter este espaço em sala de aula. Então quando dava era um pouco assustador. E na outra escola que a metodologia era mais aberta, os alunos tinham muita dificuldade, eram turmas muito pequenas, eh e como é são turmas muito misturadas, por exemplo, você mês passado eu peguei uma que eu tinha aluno de dezesseis anos, quinze anos e eu tinha aluno de cinquenta anos na mesma sala. E o aluno de cinquenta anos queria então saber porque colocavam o “te” antes do verbo e o aluno de quinze anos queria falar sobre a música do momento, então, assim, eu tinha que rebolar pra colocar isso ah ao mesmo tempo na sala, então num num era num num dava, num combinava, sabe? Eu tinha alunos que mal falavam durante a aula e aí chegava a parte gramatical mesmo aí eles [a professora fez um gesto para representar a animação dos alunos quando

chegavam à parte gramatical]. Então assim era um jogo de cintura bacana mas eu tentava colocar essa questão do dos princípios da tertúlia em atividades pontuais porque se eu fizesse uma aula inteira eu perdia a atenção dos alunos. Agora se eu colocasse atividades pontuais principalmente ao final da aula que era o momento que eles já estavam cansados que eu dava aula numa turma que era de noite por exemplo. Eles passavam o dia todo trabalhando e de noite eram duas horas e meia de aulas seguidas. E aí no finalzinho da aula sempre fazia alguma coisa mais diferente pra dar um um *up* assim e geralmente era com revisão, eu dava essa revisão final do que a gente viu na aula com essas atividades mais diferentes assim e aí isso funcionava melhor do que usar a tertúlia como metodologia principal principalmente nessas com as com idades muito diferentes. (Noélia).

Noélia aborda mais uma vez as metodologias próprias das instituições em que trabalhou durante o ERE e o fato de ter sido chamada por realizar alterações em suas aulas, o que de um lado pode ser visto como resultado de um trabalho bem realizado por parte da coordenação do curso que observa aquilo que foi pactuado entre a instituição, seus clientes/alunos e a(s) empresa(s) que elaboram os materiais utilizados na proposta metodológica adotada, mas, por outro lado, impede a realização de adequações que a professora entende como necessárias e, ao que parece por meio de seu relato, que não são supridas através da metodologia.

Além disso, o fato de a questão cultural aparecer no discurso desses coordenadores de cursos de línguas como algo excedente é uma questão que necessita ser pensada e dialogada porque, como defendo nesta dissertação, com base nas elaborações sobre interculturalidade, língua é um aspecto da cultura, que se dá por meio de linguagens e que é repassada de geração a geração pelas linguagens, dentre as quais está a língua (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012), desse modo, ao separar língua e cultura e priorizar aspectos gramaticais em detrimento dos linguísticos vai de encontro com as pesquisas atuais, sobretudo na área da Linguística Aplicada Crítica, responsável por lidar com ensino de línguas, como demonstrei ao longo do referencial teórico desta dissertação, até porque muitos dos cursos de línguas ofertados pelas instituições particulares, como é caso de Noélia, são vendidos pelo aspecto comunicacional do aluno e para prepará-los para viagens internacionais, o que demanda conhecimentos socioculturais para comunicar-se de modo eficiente em outro país e não apenas questões gramaticais que seriam utilizadas para a realização de provas e concursos, por exemplo. Faço essas afirmações porque conheço as escolas e as propostas pedagógicas das duas escolas em que Noélia trabalha e atesto que as propagandas veiculadas em diferentes mídias sobre essas escolas frisam a comunicação, dando destaque à fala, com a ressalva de que elas também oferecem aulas individuais a alunos que queiram estudar para uma finalidade específica. Nesse caso, ainda que seja utilizado o mesmo material, é possível dar ênfase a algum aspecto por meio das referidas metodologias, segundo as propagandas.

Aparentemente as diferenças etárias são um ponto importante para a professora, pois as menciona em mais de uma ocasião e, pelo que se pode depreender a partir de seus relatos, essas diferenças se manifestam durante as aulas, cabendo à professora criar um ponto de equilíbrio entre os diferentes interesses dos alunos e os conteúdos vistos nas aulas, dentro da proposta pedagógica de cada instituição, o que resulta num processo delicado e que demanda tempo de planejamento além de capacidade de adequações realizadas pela professora, por meio de uma escuta sensível (BARBIER, 2007; CANCHERINI; FRANCO; PONTES, 2011) que é possibilitada pela postura dialógica da professora, resultante de sua formação em TLD, segundo o seu relato.

Eita que me pegou agora. Menino você vai apertar sem me abraçar. [Sorriu]. Não, eu eu consigo perceber perceber assim que eh eu tive muita troca com os meus alunos, muita troca mesmo, então sempre quis ser o mais franca possível, o mais aberta possível e que eles também fossem comigo pra criar um laço porque já é muito difícil tá longe, e criar um vínculo separado assim é mais difícil ainda. Então, sim. Eu percebi. Com certeza eu percebi. (Cristiane).

Na resposta de Cristiane fica nítida a presença de Freire (1997) em sua fala quando reflete sobre a honestidade com seus alunos ao conversarem e sobre o que parece ser um ambiente de aprendizagem dialógica virtual, pois com base nessa e em resposta anterior, na qual a professora contou que seus alunos disseram sentir-se seguros para abordar de questões pessoais durante as aulas, é demonstrado que há um vínculo de confiança naquele grupo ao ponto de tratarem de outros aspectos para além do conteúdo, como propõe Angelim (2006) com o conceito de Ser Aprendiz Orgânico Cósmico, o que pode servir como base para afirmar que é possível promover uma educação integral mesmo na situação atípica que foi o ERE.

Ah, eu é sim. Eu acho que por mais que eu tenha ficado estressada irritada [a professora faz uso de onomatopeia para representar uma série de coisas juntas para representar o acúmulo de coisas que a estressaram] e eu percebo que essa coisa, né de tá ouvindo né, esse trabalho da escuta assim com eles, que por mais que eu ficava estressada, né, no outro dia eu falava: “gente, eu fiquei estressada...” [a professora sorri] mas no outro dia eu vou fazer essa coisa de uma aula né, que a gente se escutasse mais e, principalmente no quarto e quinto ano, assim, eu tive um retorno muito bom deles, assim, uma menina até me mandou uma mensagem ano passado a [nome da aluna]. Ela falou: “Tia, brigada por ter sido paciente com a gente. Brigado por ter vindo e criado coisas junto porque isso me ajudou tanto, isso fez a diferença tão grande.. que num sei o quê, que foi muito bom...” É... e é, assim porque eu fiquei pensando “nossa, eu fui uma professora horrível”, mas eles vão falando, eu vou percebendo que eles vão tendo um vínculo maior, assim, comigo, né?, Se sentem, pelo menos, confortáveis em conversar comigo, assim, né, pelo menos eu acho que pelo menos isso tá bom, né, eles não sentem medo de mim. [Perguntei se houve a devolutiva de algum outro aluno]. Tinha um aluno também, é o [nome do aluno] ele agora é do primeiro ano, né. Ele foi o caso de que eu não cobrava. E lá tinha uma coisa assim no primeiro ano, que a gente tinha que apresentar um projeto, assim, pra turma, né, e aí no caso eu trouxe aquela questão: “Se você não se sente

confortável de falar, você pode pensar em outras formas de falar de apresentar o seu projeto. Aí, a gente pegou até, explorou um pouco daquela plataforma, o Telegram, né. Aí, ele descobriu que tinha como ele criar um grupo de Telegram que era mais pra exposição de um conteúdo, né. Ele criou um negócio no Telegram que ele jogou fotos e textos e áudios e fez a apresentação assim, por meio de fotos e áudios. Daí ele jogava uma foto do que ele pensou pro trabalho dele e gravava um áudio. Não sei se isso conta, mas ele me agradeceu muito por eu ter respeitado, né, essa questão dele de ter muita vergonha de falar, de se apresentar visualmente, né, na turma. (Olívia).

Da resposta de Olívia é possível depreender que a professora cobra em demasia a si mesma e que cogitava a possibilidade de seus alunos sentirem medo dela, ao mesmo tempo em que revela que ela reflete com frequência sobre suas ações durante as aulas, ao mesmo tempo em que mostra que mesmo alunos do Ensino Fundamental percebem a participação de seus professores e dão devolutivas sobre elas quando é algo que lhes chama atenção. O fato de considerar que havia pessoas que poderiam sentir-se mais cômodas apresentando de formas alternativas pode ser visto como um reflexo da timidez da qual a professora comentou sentir, mas também, pode ser um impacto da formação em TLD na qual estudou sobre a criação de possibilidades para que os alunos se expressassem de diferentes formas e potencializassem suas características de forma positiva, como no caso do aluno que demonstrou grande habilidade técnica para a criação de sua apresentação por meio de TDICs, no primeiro ano do Ensino Médio. Isso pode, inclusive, servir como base para que no futuro escolha uma profissão que o permita aprofundar-se no uso de tecnologias para pessoas tímidas, por exemplo.

Ah, meu Deus, me lembra aí algum princípio. [Citei os princípios]. Ah, eu eu acredito que sim, sabe, eu acho que mesmo não indo, né, na teoria e tal, na filosofia do negócio, eu acho que de alguma forma a ideia central era de que todo mundo pudesse participar, era que todo mundo pudesse participar a partir de um lugar de respeito, então eu acho que eu tenho até alguns planos de aula que eu colocava isso né, objetivos e tal.. Eu saí, né, não tô dando mais aula, e aí, lá, eles, assim, é que as outras pessoas possam ouvir com respeito, possam respeitar o ponto de vista diferente, então, no geral, assim, a ideia, é, acho que sim. [Risos] Tá. Eu num vou lembrar mais do significado, mas eu acho que é fruição artística se a gente pegar esse trabalho especificamente que eu te falei que eu te dei o exemplo. Eu te falei que tinha um menino no instagram que tava fazendo um rap na sala, gente que fez maquete, assim, com tipo, um lago com coisas de gel, teve é assim, rima, teve jogo, então, tipo assim, foi lindo, então, tipo, “vocês vão criar a partir do que é mais confortável pra vocês, se você é mais de desenhar, você faz desenho”. Quando a gente apresentou *slide*, a gente escolheu a partir da cultura deles, que a cultura também tá inserida, assim. É, ah, não sei, transformação também porque se for o que eu tô pensando no tipo ah, porque que tem uma separação no tipo de banheiro pra aluno e banheiro pra professores, se você pode usar o mesmo banheiro, por exemplo. Sei lá, sabe, trazer reflexões desse tipo, enfim, como que a divisão ela separa, que a divisão ela torna a relação não horizontal, vertical, então os alunos não têm muita voz, como que isso influencia na questão da aprendizagem, então, ou seja, “daqui pra baixo foda-se sua opinião, que se dane aquilo que você pensa ou aquilo que você traz ou a sua bagagem e etcétera. Eu sou professor e eu que sei então você cala a sua

boca”. Eu sei lá, enfim. Acho que, querendo ou não, é a estrutura física também influencia na nessas questões pessoais e tal. (Marina).

Marina menciona de forma mais objetiva dois dos oito princípios, sendo um deles o oitavo princípio, que, como dito anteriormente, é uma contribuição brasileira à Aprendizagem Dialógica na qual a TLD está embasada. Ela não usou a TLD, mas afirmou perceber os princípios da Aprendizagem Dialógica na hora de propor diferentes formas para que os alunos pudessem realizar e apresentar seus trabalhos aos colegas. A transformação foi um princípio abordado por ela nas provocações que fez aos alunos durante as aulas, porém, penso que se pode considerar como transformação o impacto dessas reflexões provocadas por ela nas vidas desses alunos, na leitura do mundo e nas escolhas feitas com base nessa leitura ampliada. Outro princípio mencionado por ela de forma indireta e que está presente em todas as respostas é o diálogo igualitário. Ele é o primeiro princípio exatamente porque é a base na qual se dão as relações na Aprendizagem Dialógica. Ele permite que os demais princípios aconteçam e também deve estar presente durante todo o processo de aprendizagem nessa perspectiva. Houve também menções em diferentes falas das professoras referentes a “dar voz aos alunos”, expressão usada mais de uma vez nas respostas e que está presente em diversas publicações sobre aplicações de TLD, como no livro de Andrade e Pereira (2014), em diferentes capítulos do livro organizado por Gontijo (2020) e também em uma artigo escrito por mim em colaboração com duas pesquisadoras sobre experiências sociointeracionais que foram mediadas pela TLD (ALBUQUERQUE; *et al*, 2019). Essas publicações atestam que a TLD promove espaços de interação dialógica no qual pessoas que não se sentiam aptas a falar por diversas razões, passaram a fazê-lo ali e em outros espaços fora da sala de aula.

#### 5.2.1.6 Possíveis impactos da formação em TLD nas praxiologias no ERE

A sexta pergunta da pesquisa foi elaborada com base nas contribuições dos membros da Banca Examinadora que me arguíram sobre a pesquisa, anteriormente à Banca de Qualificação. Essa pergunta tinha como objetivo promover nas professoras uma reflexão sobre os possíveis impactos da TLD em suas praxiologias.

A partir das respostas obtidas é possível afirmar que a formação em TLD impactou nas praxiologias de todas as professoras entrevistadas, mesmo nos casos em que não aplicaram a TLD em suas aulas, mas pela formação com base nos princípios da Aprendizagem Dialógica que promoveu a escuta sensível e a criação de espaços dialógicos no ERE. Desse modo, é possível atestar que as praxiologias utilizadas pelas professoras

promoveram um ambiente propício para a aprendizagem dialógica, mesmo que por meio de brechas nos casos em que havia a exigência da utilização de determinadas metodologias de ensino por parte de algumas instituições:

Impactou. E por incrível que pareça não impactou na questão de como eu ia dar aula, como eu ia fazer a minha aula porque eu acho que foi algo tão novo pra todo mundo que eu tinha que aprender de acordo com as minhas turmas. Então eu preparava a aula aulas específicas pra cada turma, assim, as turmas que eu dava aula de noite eu tinha que fazer de um jeito, as turmas que eu dava aula de manhã tinham que fazer de outro jeito. As turmas que eu estava dando aula no sábado, que eram as turmas mais longas, que eram de outra maneira, agora impactou, a tertúlia me ajudou muito na época da pandemia em questão de entender o aluno do outro lado porque eu comecei um pouco desesperador, você abria a câmera e ter sei lá alunos ali, mas todos de câmara fechada, alguns tem foto, tem. Então, e você dá aula ali. Então a Tertúlia me ajudou nisso, assim, de entender que da mesma forma que os professores estavam tentando entender como funcionava, como dar aula e, né? Remotamente tudo isso os alunos também estavam tentando entender, essa esse novo jeito de aprender que eu acho que a maioria, pelo menos, e eu os mais novos principalmente, às vezes chegavam: “Ai, professora, uma sala de aula hoje seria seria muito legal.” E aí você ouvia um aluno de quinze anos, não é isso? Eh então dava meio que uma vontade de tipo eh não entendo, né? Então dava pra entender. E colocar mesmo essa um momento, assim, nem que fosse, tipo, cinco minutos, dez minutos no começo da aula pra eles ouvirem a voz mesmo um dos outros, sabe? Porque mesmo sendo às vezes aulas muito rápidas com um tempo muito contadinho, assim, eu tentava colocar esse momento deles pelo menos ouvirem as a as vozes um dos outros porque senão eles ficavam a maioria ficavam calados a a aula inteira, eu tinha que ficar perguntando pra eles falarem e eles não se comunicavam, eles não falavam, tipo assim, ah eu concordo com Fulano, não, não, senão, não existiria isso, sabe? Eu acho que esse momentinho no começo, assim, deles falando: “ah, como é que foi meu dia, ah, eu fiz isso, ah, não sei o que”, às vezes eles se encontravam, aí, tipo: “ah, você foi em tal lugar? Ah, você viu tal filme? Eu também vi”. E aí isso já dava uma quebrava o gelo, sabe? Pra aula mesmo eles conseguiam fazer isso mais tranquilos, só que até isso ser possível, assim, eu tive que quebrar um pouco a cabeça porque hum a escola tentou encaixar a metodologia que existia dentro do remoto. E, assim, a metodologia já não funcionava pro espanhol no presencial. E aí quando foi pro remoto ficou mais difícil ainda. Então até eu falar “ai, quer saber? Vai ser do meu jeito. Vou tentar fazer diferente porque senão a gente não vai sair do lugar e aí vão ser dois anos né? Porque foram dois anos, quase dois anos e meio perdidos pra esses alunos. Aí, não vai não vai fluir”. E aí dava certo esse momento, assim, alguns de câmara fechada, mas falando, mas de alguma forma tentar aproximar, sabe? Porque, não sei você, mas eu tomei trauma de ensino remoto trauma de *lockdown* em casa. Então os alunos que provavelmente também têm trauma de ter aula em casa. Os mais velhos, geralmente, são os que mais gostaram assim da ideia e geralmente querem seguir, geralmente procuram agora nas escolas, mas os mais novos precisam disso, desse contato. Então foi uma forma, eu tentava, assim, dez, cinco minutos, assim, pra pra ver se quebrava os gelos e e eles entendiam que tinha alguém além deles. (Noélia).

Pelo relato de Noélia é possível inferir que a formação em TLD lhe permitiu que criasse oportunidades de envolvimento humano na perspectiva de Freire (1997), ou de presencialidade, na perspectiva de Zumthor (2014) para lidar com as barreiras impostas pelo distanciamento, visto que o isolamento estava causando impactos ao ponto de a professora ser surpreendida com as falas de alunos de quinze anos lamentando não estarem numa sala de

aula. O efeito das câmeras dos alunos estarem desligadas durante as aulas apareceu como motivo de apreensão e/ou de ansiedade por parte das professoras que o mencionaram por mais de uma vez em suas falas, pois dificulta a perspectiva dialógica adotada por elas. A realização de intervenções pedagógicas que revertessem essa situação pode ser atribuída à formação dessas professoras, da qual a TLD faz parte. Não é possível detalhar o(s) motivo(s) que Noélia teve para referir-se ao ERE como uma experiência traumática, pois deve haver questões pessoais da professora que contribuíram para isso, embora a professora continue atuando nas mesmas instituições e, possivelmente, com os mesmos grupos de alunos.

Sim. Sim porque eu vi que existe, que com a formação em TLD, eu sabia que existia mais de uma maneira de trabalhar os conteúdos. Existia eh ah mais uma maneira além de que abrir o *slide* e dar aquele conteúdo ali grosso, sabe? Então eu usei muita coisa da TLD em vários momentos eh e e isso salvou muito a minha experiência no período remoto e também eu senti que trouxe uma conexão bem sincera e bem profunda dos meus alunos comigo e foi e acho que foi que isso se deve ao sucesso do semestre, né? Essa conexão, fazer com que os alunos se engajem porque já é difícil cê tá recluso num período de covid, você ter que estudar, toda hora ligar essa câmera, a professora não para de chamar, então é uma coisa que me salvou e salvou muito também os meus alunos nesse período. (Cristiane).

A resposta de Cristiane aborda uma perspectiva oposta à de Noélia, pois, diferente desta, que afirmou que não sentiu impactos da TLD na formulação de suas aulas por ter que utilizar metodologias específicas, mas na forma como lidava com as situações como a das câmeras desligadas, enquanto Cristiane afirma que a formação em TLD lhe ajudou no processo de planejamento, utilizando a palavra salvar para referir-se à situação de ERE. Isso pode ser efeito, em certa medida, das instituições em que as professoras trabalhavam, sendo, em tese, as de Noélia mais restritivas a outras metodologias que fugissem às escolhidas pelas instituições, embora tenha me dado conta durante as análises das entrevistas que Noélia e Cristiane trabalharam em unidades diferentes de uma mesma instituição que, apesar de ter uma metodologia própria, permitia certos ajustes por parte de seus professores. Nesse caso, as duas poderiam utilizar a TLD, como fez Cristiane, mas Noélia fala da dificuldade em lidar com as TDICs por parte dos alunos dessa instituição, o que a fez sentir-se professora de informática, segundo ela, em resposta anterior.

Outro fato que pode estar intimamente relacionado à cobrança pela metodologia adotada por uma das escolas em que Noélia trabalhou é que não é um requisito para trabalhar nessa escola possuir Ensino Superior e, menos ainda, que seja uma formação no curso de Letras. Por conta dessa característica a coordenação pedagógica da escola pode sentir-se no papel de manter a metodologia seguida à risca, ainda que no caso de Noélia fosse um caso em

que era uma profissional com alta capacidade de reflexão sobre aspectos metodológicos, como observei ao longo de sua entrevista. Ela foi a professora que mais se referiu a aspectos metodológicos e afirmou mais de uma vez que a metodologia adotada pela escola não dava conta de lidar com todas as questões oriundas do ensino de línguas.

Ah, isso com certeza, assim, porque por mais que eu ficava estressada e às vezes tinha uma postura autoritária de de “não vão falar”. É, pelo menos ter tido essa formação me orientou “calma, você sabe pra onde você tem que ir. Você não consegue ir agora, mas você sabe o norte, né”, assim, pra onde eh qual a direção que faz sentido pra você, né. Então foi importante por eu ter tido um modelo que eu vivenciei e que eu percebi que pra mim foi muito é, importante, né até pra esse processo porque eu sou pessoa que tinha muita dificuldade de falar em grupo, né, e eu percebi dentro da TLD e também dentro da Educação Popular [outra metodologia estudada pela professora], que eu comecei um pouco com a Educação popular e depois fazia a TLD [está se referindo às formações nessas duas metodologias, que se deram de forma concomitante]. E a Educação popular já tinha essa coisa da gente compartilhar, né, ter esse olhar de ouvir mais o grupo, né. Deixar a gente mais à vontade pra falar. E.. então, assim, pra mim foi muito importante e a TLD trouxe essas questões que as minhas experiências, a TLD foi o que deixou mais claro, né, eu acho que a TLD foi a metodologia que deixou mais claro eh o tanto que a minha experiência de vida é importante pra contribuir com o texto, né, porque tinha um direcionamento mais claro “se você lembrou de alguma música, se você teve alguma memória sobre isso você pode compartilhar...”. Eu acho que foram direcionamentos mais claros, assim. É, então eu vivenciei e eu percebi o tanto que foi importante pra mim ter mais segurança, mais autoestima pra falar, pra compartilhar, né, e aí, até porque por isso me envolver mais né com esse ambiente escolar da Academia ou da Escola, né. Então eu sei eh é importante esse modelo e isso me ajudou nisso, né. Eu acho que seu não tivesse a essa formação, né, eu teria tido passado por esse momento de estresse sem ter tido essa direção, né, de saber pra onde ir. Talvez ter me mantido nesse padrão de ficar estressada e descontar nos alunos e não saber sair desse ciclo. (Olívia).

Em Olívia, sua resposta demonstra mais uma vez como lhe toca a necessidade de promover a fala de todos, o sentimento de pertencimento ao grupo manifestado pela participação de alguma forma. Ela reflete sobre impactos da formação em sua vida pessoal, na forma como lidava com as situações em que precisava se comunicar em grupo porque tinha questões que envolviam falar em público e colocar-se perante outras pessoas. Talvez seja por isso que as interrupções por parte dos alunos enquanto falava a incomodavam tanto, considerando que ela conseguiu conduzir TLDs de forma remota no clube de leitura criado por ela, cumprindo o passo a passo para a realização, que foi sintetizado por mim no Capítulo I, inclusive com a feitoria e leitura da Memória para os participantes durante os encontros. Ainda que seja um aspecto pessoal da professora, ele tem relação direta com o seu fazer docente porque envolve falar em público.

O contato posterior da aluna que lhe enviou mensagem no ano seguinte pode ter servido para que a professora se sentisse mais confortável consigo, uma vez que ela

demonstrou cobrar-se de modo acentuado. A experiência exitosa com o aluno que utilizou o Telegram para apresentar seu projeto também pode ser vista como um ponto de referência quanto à excelência de seu trabalho como professora, balanceando essa perspectiva de autocobrança.

Olha, se eu disser que não eu estaria mentindo, agora, assim, a minha crise em relação a dar aulas começou em abril de 2020, a pandemia já tava instaurada e falei cara até aqui eu não sinto mais, não tenho mais tesão em dar aulas é é então desde aí o meu tesão foi diminuindo, foi acabando com relação à docência. Eu acho que é uma coisa minha também, mas eu acho que influencia porque é uma questão que vc tá ali presente, tá ali com a galera pessoalmente é às vezes você vê o aluno, às vezes você não vê. Na verdade é raro, as vezes que alguém abria a câmera, e eu tinha ansiedade com relação a isso. Então, eu acho que influenciou nesse sentido assim de me afastar mesmo, eu já não tava me sentindo feliz ali e eu acho que com o ensino remoto o negócio deu uma piorada, sabe? [Percebendo que havia um desvio da pergunta feita à professora, acolhi o seu relato e depois dele, perguntei se ela tinha uma Pós-Graduação em meditação. Ela respondeu que sim e eu perguntei a ela como ela relacionava TLD com meditação e como eram as meditações que ela utilizava em aula] Ai, meu Deus! Eh, eu acho que tem relação sim, né, da meditação com a tertúlia, inclusive dentro da tertúlia, ainda mais com a Jane [essa é a professora responsável pela utilização da TLD no IFB], a gente fazia uma espécie de meditação e tal. Eu acho sim e eles se encontram no momento que a gente precisa fazer uma autoanálise. É claro que o objetivo da meditação não é esse, mas é uma das consequências você se autoperceber, você se autoanalisar e tal, óbvio que não seja uma consciência, enfim. É... sim, meditação guiada porque os meus alunos ex-alunos não tinham o hábito de meditar ou talvez alguns nem sabiam o que era isso, mas nunca me tipo me falaram nada e a meditação pra quem é iniciante, você ficar parado em silêncio é muito desafiador então a meditação guiada pra quem tá começando é o mais indicado. Não com música, não com mantra, é guiada mesmo, então você vai ouvir a voz de alguém, né, que tem vários no Youtube então você vai começar a se auto-observar... então, sei lá, prestar atenção na respiração, contar o batimento cardíaco, pensamentos, etcétera. Então tipo sempre que eu fiz, foram poucas as vezes porque eu senti um certo receio, uma certa resistência né, dos alunos assim, e no meu caso eu não tinha muito contato com os alunos por causa da matéria espanhol e também porque a meditação não dá pra ser um trabalho contínuo. Aí eu usava tanto os vídeos do Youtube, mas também já fiz eu mesma guiando eles em sala de aula. É muito desafiador quarenta alunos que às vezes estão extremamente agitados, cada um com sua vida interna ou vem de uma aula de educação física ou vem do intervalo ou vai pro intervalo ou estão bem agitadas. E eu esqueci qual que era a outra pergunta que você fez. [Perguntei como eram as instruções sobre a escrita criativa, como ela propunha a atividade aos alunos] É... nossa, deixa eu lembrar... ano passado eu tava dando aula e eu colocava muito eles pra escrever assim, muito, mas não tinha muito uma metodologia em si, como eu te falei, eu queria mais que eles se, eu queria que fosse mais assim um olhar assim pra dentro. Eu queria que ... eu não fui mais estrutura mais na parte científica da coisa, então, por exemplo, às vezes eu pedia pra eles, às vezes eu trazia algum filme, algum comentário alguma coisa assim nesse sentido, aí eles precisavam escrever como que aquilo foi pra eles, é... não sei se isso entra na real, mas naquele trabalho que eu te falei, é, que eles fizeram poesias e poemas e não sei o que lá e tal, não tinha um direcionamento nesse sentido. O direcionamento era só em relação ao tema. Basicamente todas as vezes que eu pedia pra eles escreverem algo era assim. (Marina).

Aparentemente o ERE foi o primeiro dos motivos pelos quais Marina decidiu deixar a profissão. Ela afirma que sua “crise em relação a dar aulas começou em abril de 2020”,

porém seguiu atuando até o ano de 2021, momento em que ocorreu a semipresencialidade mencionada por ela como ensino híbrido.

Em certa medida, a professora pode ter parte da dificuldade para se lembrar dos aspectos metodológicos em suas aulas pelo fato de não mais atuar como professora, como dito anteriormente com base em outra resposta dela, no entanto, com a resposta à sexta pergunta, na qual ela afirma que utilizou um “estilo mais intuitivo” para criar desenvolver suas aulas durante o ERE, ocorreu-me que ainda que ela, assim como todas as outras, estivesse num momento atípico de ERE, não era comum a ela a sistematização de suas experiências, o que é corriqueiro, segundo Jara (2006, p. 10), quando afirma que “[o]s centros e instituições não têm definida como política institucional efetiva a dedicação da equipe à sistematização das experiências que realizam (ainda que no discurso seja mencionada como importante)”. A falta de exigência institucional não proíbe, mas tende a desestimular a sistematização e a socialização de experiências exitosas que podem ser replicadas em outros contextos ou ainda servir de inspiração para novas práticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que resultou nesta dissertação foi motivada tanto por questões pessoais quanto por questões profissionais, visto que eu estive como professor e pesquisador no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por um lado, queria saber como os colegas que também possuíam formação em Tertúlia Literária Dialógica haviam atuado durante o ERE porque no primeiro momento eu fui orientado a tentar realizar aulas remotas nos mesmos padrões, inclusive de duração das aulas, como realizava antes da pandemia e logo percebi que não surtia os mesmos efeitos de quando eram aulas presenciais, daí, ministrei aulas expositivas e gravei vídeos curtos explicando conteúdos e intercalando com aulas de correção de exercícios e conversação, até que consegui desenvolver metodologias que promovessem a interação dos alunos, cujos resultados estão em artigos no prelo. Por outro lado, porque pesquisa sobre TLD desde 2015 sob diferentes perspectivas, sendo característica das minhas pesquisas o ineditismo da utilização de TLD na formação de professoras e professores de línguas, os mesmos que podem utilizá-la em suas praxiologias futuramente.

A possibilidade de investigar junto à minha orientadora, Carla Conti de Freitas, que assim como eu, possui uma formação transversal, possibilitou que pensássemos e executássemos uma pesquisa que tivesse uma base teórica ampla e condizente com o POSLLI, cuja sigla significa Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade. A mesma ideia foi levada para as composições das Bancas Examinadoras na Arguição, Qualificação e Defesa da minha dissertação. Elas foram compostas por excelentes pesquisadoras que tiveram a gentileza de ler o trabalho, inquirir-me e propor de forma amorosa e ao mesmo tempo técnica e científica. Além da validação por parte das Bancas, houve também a apreciação por parte do Comitê de Ética em Pesquisas da UEG, submetido por meio da Plataforma Brasil e todos os critérios necessários à pesquisa foram cumpridos de modo a respeitar o rigor científico e a integridade física, moral, psicossocial das participantes da pesquisa, muito solícitas e dispostas à colaboração.

Organizei as Considerações Finais desta dissertação de forma que os leitores possam encontrá-las de modo rápido, em função dos diferentes objetivos e formas de leitura aos quais a dissertação está passível, uma vez que sua publicação se dá também de modo virtual.

### 6.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas da pesquisa foram pensadas de uma forma que possibilitasse um estudo com objetivos nítidos ao leitor e à comunidade científica, que pode utilizar-se desta dissertação como base para estudos futuros e, concomitantemente, como um registro de praxiologias utilizadas na situação atípica que se configurou como o ERE devido à pandemia da Covid-19.

A primeira pergunta tinha como intenção descobrir quem eram os professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica atuantes em Goiás e no Distrito Federal durante o Ensino Remoto Emergencial. Por meio da divulgação em grupos de diferentes redes sociais foi possível enviar a proposta de sondagem e de participação a vários possíveis participantes, porém, a participação na pesquisa era facultativa e obtive um grupo de participantes que gerou um *corpus* denso e conseqüentemente interessante para análise, pois apresentava quatro situações diferentes contextualmente, mas com alguns pontos de divergência e convergência. Estão acima retratadas quatro professoras de línguas que atuaram durante o ERE e refletiram sobre a sua atuação, em parte, durante as entrevistas realizadas com elas de modo individual.

A segunda pergunta de pesquisa se referia às praxiologias utilizadas por esses professores durante o Ensino Remoto Emergencial. Essa pergunta foi respondida minuciosamente por meio das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, de modo que é possível afirmar com segurança que houve distintas praxiologias geradas em diferentes contextos de aplicação, tendo como base a formação em Tertúlia Literária Dialógica em algum momento da formação inicial e/ou continuada dessas professoras licenciadas em Letras.

A terceira pergunta de pesquisa buscou saber quais eram os letramentos envolvidos nessas praxiologias. A partir da pesquisa, é possível observar que as questões de intertextualidade e de intermedialidade necessárias no ERE para que os alunos interagissem por meio das TDICs exigiram multiletramentos, como foi abordado anteriormente, e em todos os casos elas ocorreram para que as aulas pudessem ser ministradas. Nesse sentido, as praxiologias envolveram práticas multiletradas tanto no processo de planejamento quanto no de execução das aulas e atividades realizadas durante as aulas. Esses relatos podem servir para ratificar que não existe uma cisão entre teoria e prática, pois estão ambas imbricadas nos relatos que foram transcritos e analisados nesta dissertação, e que se configuraram como praxiologias em aulas e em atividades síncronas e assíncronas em aulas dialógicas durante o ERE.

## 6.2 OUTRAS CONSTATAÇÕES

O estudo sobre os possíveis impactos da formação em TLD nas praxiologias de professores de línguas que atuaram durante o Período de Ensino Remoto Emergencial resultou em dados que foram analisados com profundidade no Capítulo V e motivaram outras constatações que estão abordadas de forma reflexiva abaixo.

### 6.2.1 Implicações da pesquisa

A pesquisa que resultou nesta dissertação tem diferentes implicações para o campo dos estudos em formação de professores de línguas, pois possui como característica a transversalidade ao abordar áreas que geralmente são vistas de modo separado ao longo do processo formativo, seja na formação inicial ou continuada, embora devam ser desenvolvidas com igual proficiência por esses profissionais diariamente, e, em muitas situações, de modo concomitante.

Uma pesquisa que se atenta às praxiologias de professores de línguas que têm uma formação que os prepara para lidar com uma metodologia na qual podem trabalhar questões linguísticas, literárias e interculturais, por meio de diálogos reais e leitura de textos literários com elevado valor estético pode ser de interesse a pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e pode passar a compor os currículos formativos de professores de línguas, dada a sua potência unindo Ensino, Pesquisa e Extensão, pilares da Universidade.

As implicações desta dissertação podem ser percebidas também nos campos de estudos que possuem a transversalidade como característica, podendo servir de base tanto na conteúdo quanto na forma, pois deixa nítidos os procedimentos adotados durante todas as fases do estudo e possui uma elaboração teórica robusta e ampla que pode ser usada em novas formulações e reflexões.

### 6.2.2 Limitações da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, a pesquisa que resultou nesta dissertação não é passível nem de generalização nem de criação de leis científicas. Trata-se de uma pesquisa que retrata como se deram as praxiologias de professoras de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica e atuantes durante o Ensino Remoto Emergencial

provocado pela pandemia da Covid-19, de modo que os resultados aqui apresentados são relativos e passíveis de futuras interpretações e reinterpretções, de acordo com a base teórica sob a qual sejam observados, embora possam servir como base para a implementação da TLD em cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas, visto que em todas as participantes entrevistadas houve impactos positivos dessa formação em suas praxeologias e por ser uma metodologia reaplicável, além de poder servir como ponto de partida para novas investigações.

### **6.2.3 Proposta para estudos futuros**

Nas respostas das professoras durante a entrevista surgiram alguns pontos a partir dos quais outras pesquisas podem ser realizadas, seja pela presença desses pontos seja pela ausência deles.

Ponto que pode ser motivo de pesquisa futura é o impacto do uso da Tertúlia Literária Dialógica em turmas de línguas com alunos iniciantes em comparação com turmas de alunos avançados. Podem ser abordadas as ocorrências de palavras e expressões utilizadas por eles em língua portuguesa; as relações interpessoais de alunos que se expressam menos em sala e a relação dos momentos em que pode falar tendo a certeza de que não será interrompido por aqueles que costumam falar sempre ou com maior frequência; também como é o processo de escuta do outro num ambiente dialógico de aulas de línguas.

Outro ponto que pode ser motivo de pesquisa futura é a relação individual dos alunos com a leitura de textos literários escritos em outro idioma. Questões referentes aos impactos da TLD do ponto de vista da educação literária em cursos de línguas não foram mencionadas pelas professoras em suas falas, embora apareça de forma indireta na fala de Cristiane quando fala sobre a comemoração por parte dos alunos ao se darem conta de que haviam conseguido ler uma crônica em espanhol.

Espero que esta dissertação inspire novas reflexões nos leitores e que elas rendam novas elaborações tanto do ponto de vista científico, quanto do ponto de vista pedagógico, ao divulgar e promover a aplicação de TLDs em diferentes salas de aula e praxiologias no ensino presencial.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jacqueline G. de. A pesquisa etnográfica online em tempos de cultura da convergência. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 6, p. 109–131, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6930>. Acesso em: 27 set. 2022.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S. Utilização da Tertúlia Literária Dialógica na disciplina de literatura hispanoamericana ii do curso de letras/espanhol do IFB - Campus Taguatinga Centro. *Anais eletrônicos [...] Santa Maria: UFSM, GEPEIS*, 2016. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/gepeis/images/OuvindoCoisas/5OuvindoCoisas/ANAIS%205%20OUVINDO%20COISAS\\_2016.pdf](http://coral.ufsm.br/gepeis/images/OuvindoCoisas/5OuvindoCoisas/ANAIS%205%20OUVINDO%20COISAS_2016.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S.; FREITAS, Carla C. Língua, literatura e interculturalidade: tertúlia literária dialógica em aulas de línguas. In: FRANK, Helvio; MELO, Samuel C.; Albuquerque, Geovane C. S.; MENDES, Maria M. *Interfaces linguísticas, literárias e interculturais*. São Paulo: Todas as musas, 2023. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/ggbfm/wzbh/#p=1>. Acesso em 10 mar. 2023.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S.; YAMANAKA, Juliana H. C. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. *Anais eletrônicos [...] Brasília: Editora IFB*, 2018a. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/121>. Acesso em: 30 dez. 2021.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S.; YAMANAKA, Juliana H. C. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais eletrônicos [...] João Pessoa: UFPB*, 2018b. Disponível em: <https://doity.com.br/conepi/blog/anais-ii-conepi-2018>. Acesso em: 13 mar, 2021.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S.; YAMANAKA, Juliana H. C.; GONTIJO, Simone B. F. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Anais eletrônicos [...] Brasília: Fiocruz/Brasil*, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iii Jorneduc/99463-TERTULIA-LITERARIA-DIALOGICA-E-FORMACAO-DE-PROFESSORES-DE-ESPANHOL-NA-PERSPECTIVA-DA-EDUCACAO-PROFISSIONAL-E-TECNO>. Acesso em: 16 jan. 2022.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S.; YAMANAKA, Juliana H. C.; GONTIJO, Simone B. F. CONTRIBUIÇÕES DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. *DI@LOGUS*, v. 9, n. 1, p. 19-30, 8 jun. 2020a. Disponível em: <https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/11>. Acesso em: 05 set. 2020.

ALBUQUERQUE, Geovane C. dos S.; YAMANAKA, Juliana H. C.; GONTIJO, Simone B. F. A Tertúlia Literária Dialógica na formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. In: DIAS, K. A. *Inquietações e proposituras na formação docente 3*. Ponta Grossa: Atena, 2020b. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/33562>.

Acesso em: 13 jun. 2021.

ALBUQUERQUE, Geovane. C. dos S. *et al.* Experiências sociointeracionais mediadas pela Tertúlia Literária Dialógica. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 158-173, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/63966/39030>. Acesso em: 09 oct. 2020.

ALVARADO, Sara V.; MUÑOZ, Jaime P. El giro ambiental de las ciencias sociales. *Nómadas*, Colômbia, n. 41, p. 13-25, out. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274197560\\_El\\_giro\\_ambiental\\_de\\_las\\_ciencias\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/274197560_El_giro_ambiental_de_las_ciencias_sociales). Acesso em: 11 dez. 2021.

ANDRADE, Ana P. S. S. *Tertúlia Literária Dialógica: contribuições para a formação omnilateral de estudantes, na Educação Profissional do Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga Centro, Programa Mulheres Mil - 2012*. 2016. Dissertação (Mestrado em educação Social e Intervenção Comunitária) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1631>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ANDRESEN, Sophia de M. B. *O nome das coisas*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

ANGELIM, Maria L.P. A Teleducação nos tempos da internet. In MELO, J. M. et al (orgs.) *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún*. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Marco A. F. de; FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. Cultura, Interculturalidade e Sala de aula de Língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI*, Inhumas, v. 7 n. 1, p. 63-76, jun. 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3502>. Acesso em 12 jul. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. *A Pesquisa – Ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, LDA, 2016.

BLOOR, David. *Conhecimento e imaginário social*. Tradução: Marcelo do Amaral Penna-Forte. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. In *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de formação de professores da educação básica. *Relatório de Gestão 2009-2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2020

BRASIL. Diário Oficial da União. *RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016*. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2016/05/24/Secao-1?p=4>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 out. 2020.

CANCHERINI, Â; FRANCO, M. A. S.; PONTES, R. A. F. A escuta sensível como possibilidade metodológica. *Revista Pesquisa Qualitativa*, Franca, v. 4, 2011. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619/0>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Tradução: Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Ensaio Latino-americanos, I).

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, H. *et al. Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso - FALE/UFMG, 2001, p. 23-37. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/nucleos/nad/CHARAUDEAU%20-%20Uma%20Teoria%20dos%20sujeitos%20da%20Linguagem.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/nucleos/nad/CHARAUDEAU%20-%20Uma%20Teoria%20dos%20sujeitos%20da%20Linguagem.pdf). Acesso em 7 out. 2018.

COMPAGNON, A. *Literatura pra quê?* Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COQUEIRO, Naiara P. da S.; SOUSA, Erivan C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075, jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355/pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FERRAZ, Daniel. *GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras* - Encontro 3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGoQ80I5ZJk>. Acesso em: 26 set. 2020.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras* - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução: Lilian Lopes Martin. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Carla C. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. *Revista CORALINA*, Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, fev. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/8541>. Acesso em: 30 set. 2020.

FREITAS, Carla C.; AVELAR, Michely G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. Orgs. *Praxiologias do Brasil Central*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p.265-272. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação Politécnica. In: *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 274-281. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GIL, Antonio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de. O ensino da literatura em sala de aula com crianças: a Tertúlia Literária Dialógica. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 67–84, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18869>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GONTIJO, Simone B. F. *et al.* Inovações na organização do trabalho pedagógico da educação superior: a experiência com a tertúlia literária dialógica no estágio supervisionado no curso de Pedagogia. *Anais eletrônicos [...]* Campinas: Seminário FORGES, 2016. Disponível em: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/27-Simone-Gontijo-et-al\\_Inovacoes-na-organizacao-do-trabalho.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/27-Simone-Gontijo-et-al_Inovacoes-na-organizacao-do-trabalho.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

GONTIJO, Simone B. F. *Formação docente em Tertúlia Literária Dialógica*. In: GONTIJO, Simone B. F. (org.). *Tertuliando: vivências da Tertúlia Literária Dialógica na formação docente: perspectivas de formadores e formandos*. Brasília: Editora IFB, 2020. Disponível

em: <http://revistaexico.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/116>. Acesso em: 15 dezembro 2021.

GRILLO, Sheila. [Prefácio ao livro] Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e do início do XX. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 7-79.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social; II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JARA, Oscar H. *Para sistematizar experiências*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3ancias1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto. 5. ed., 2000.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em formato eletrônico.

LIMA, Hildomar J. de.; OLIVEIRA, Denise P. de.; LOBATO, Margareth C. de C.; COSTA, Pedro A. L. S. Educação, direitos humanos e epistemologias contra-hegemônicas. *REVELLI*, Inhumas, v. 10, n.1, maio, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6201>. Acesso em: 08 set. 2022.

LUIZ, Ana C. G. R. *et al.* Movimento Antivacina: a propagação de uma distopia que ameaça a saúde da população brasileira. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 430-441 jan./feb. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/22731/18216>. Acesso em 12 mar. 2022.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angico: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. *O capital*. Livro 1: crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (COLEÇÃO MARX E ENGELS). Recurso digital.

MELLO, Roseli R. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*. Itajaí, v. 3, n. 3, p. 449-457, set./dez., 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/issue/view/107>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MOREIRA, Thami A. S.; FIGUEREDO, Carla J. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. *Gláuks*, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 147-168, 2012. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/issue/view/5>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MOREIRA, Karyelly G.; SABOTA, Barbra. PRAXIOLOGIAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: (DES)CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NO PROJETO ENGLISH MENTORING.. In: *Anais do Congresso Nacional de Educação, Linguagem e Tecnologias*. Anais...Anápolis, Auditório do SENAI, 2022. Disponível em: [http://www.even3.com.br/anais/CELT2022/524813-PRAXIOLOGIAS-DE-EDUCACAO-LINGUISTICA-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA--\(DES\)CONSTRUCOES-E-RESSIGNIFICACOES-NO-PROJETO-ENGLIS](http://www.even3.com.br/anais/CELT2022/524813-PRAXIOLOGIAS-DE-EDUCACAO-LINGUISTICA-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA--(DES)CONSTRUCOES-E-RESSIGNIFICACOES-NO-PROJETO-ENGLIS). Acesso em: 16 fev 2023.

NETO, Nilton A. de O.; AZEVEDO, Rosa O. M.; ARIDE, Paulo H. R. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 43-55, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/387>. Acesso em: 30 ago. 2022.

NEVES, André de J. *Cibercultura e literatura, identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NUNES, Maria F. R.; Kramer, Sonia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista Contemporânea de Educação*. [S. l.], n. 11, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1624/1472>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Eduardo C. de. *Avaliação do impacto de instalação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia nos municípios brasileiros*. 2017. 38f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia - CAEN, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/30945>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PEREIRA, Jane C. *Tertúlia Literária Dialógica, escrita criativa e livros artesanais: uma metodologia humanizadora sistematizada*. 2019. Relatório de Pós-Doutorado - Universidade Nova de Lisboa, Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT), Lisboa, 2019.

PEREIRA, Jane C.; ANDRADE, Ana P. S. S. *Tertúlia literária dialógica: teoria e prática*. Guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: Editora IFB. 2014.

PEREIRA, Jane C.; ANDRADE, Ana P. S. S. *Formação dos docentes-estudantes em Tertúlia Literária Dialógica em sala de aula*. In: GONTIJO, Simone B. F. (org.). *Tertuliando: vivências da Tertúlia Literária Dialógica na formação docente: perspectivas de formadores e formandos*. Brasília: Editora IFB, 2020. Disponível em: <http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/116>. Acesso em: 15 dezembro 2021.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.: Editora 34, 2009.

RATO, Claudiah. *Meditação Laica Educacional: para uma educação emocional*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração Pública - RAP*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, nov-dez, 2008, p. 1069-1094. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241016449003&gt>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. Orgs. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SIGNORINI, Inês. Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto?. In: Juliana A. Assis; Fabiana Komesu; Cédric Fluckiger. (Org.). *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2020, v. 04, p. 58-86. Recurso Eletrônico. Disponível em: [https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo\\_digital/220/praticasdiscursivasv4\\_1.pdf](https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf). Acesso em 13 dez. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. *Revista Pátio*, ano VIII, n. 29, s. p., fev./abr. 2004. In: *Acervo digital da UNESP*, [S. l.], p. 96-100, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SOUZA, Ana. P. M. de. [Resenha do livro] Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. *Horizontes*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1160>. Acesso em: 5 set. 2022.

TAVARES, Dayanni. S.; FREITAS, Carla C. Multiletramentos na formação de professores de línguas. *REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG*, Inhumas, v. 10, p. 151-173, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8011/5660>. Acesso em: 15 set. 2020.

UNESCO. *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. UNESCO: [S. l.], 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 29 mar. 2022.

VALLS, Rosa; SOLER, Marta; FLECHA, Ramón. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S. l.], n. 46, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Revista Odisseia*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 19-33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. Acesso em: 12 set. 2022.

VILLODRE, María del M. B. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. *Revista Educativa Hekademos*, Sevilla, v. 11, ano V, p. 67-76, jun. 2012. Disponível em:

<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.%20pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, vol. 19, n. 48, 2007, p. 25-35. Disponível em:

[https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 12 out. 2021.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 abr. 2022.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

**APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE PROFESSORAS E  
PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA  
ATUANTES EM GOIÁS E/OU NO DISTRITO FEDERAL DURANTE O PERÍODO  
DE ENSINO REMOTO (2020/2021)**

**UEG – POSLLI**

**Pesquisador: Geovane César dos Santos Albuquerque**

**Orientadora: Professora Dra. Carla Conti de Freitas**

Este formulário foi elaborado com o objetivo de encontrar professoras e professores de línguas que possuam formação em Tertúlia Literária Dialógica e tenham atuado em Goiás e/ou no Distrito Federal durante o período de ensino remoto provocado pela pandemia da COVID-19.

Os dados servirão para criação de um grupo que será convidado para participar de uma pesquisa a nível de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), ofertado pela Universidade Estadual de Goiás. Esse projeto de pesquisa é realizado por Geovane César dos Santos Albuquerque sob a orientação da professora doutora Carla Conti de Freitas.

A participação nesse formulário é livre e não remunerada.

A identidade dos participantes não será divulgada.

Desde já, agradecemos o tempo destinado à leitura e preenchimento do formulário.

1- Qual o seu nome completo?

2- Você possui graduação em Letras? Em caso afirmativo, em que ano você se graduou em Letras?

3- Você possui formação em Tertúlia Literária Dialógica? Em caso afirmativo, onde e quando você a realizou?

4- Você atuou como professor(a) de línguas na educação básica durante o período de ensino remoto (2020/2021)? Em caso afirmativo, vinculado(a) a que escola?

5- Caso cumpra os requisitos para participação na pesquisa "Análise das praxiologias de professoras e professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica durante o período de Ensino Remoto Emergencial", você aceitaria participar?

Sim

Não

Talvez

---

Link do formulário de sondagem: <https://forms.gle/AWwbTDuNyJZS43767>

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA “ANÁLISE DAS PRAXIOLOGIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE LÍNGUAS COM FORMAÇÃO EM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO”**

**UEG – POSLLI**

**Pesquisador: Geovane César dos Santos Albuquerque**

**Orientadora: Professora Dra. Carla Conti de Freitas**

Após ter sido selecionada(o) para participar da pesquisa "Análise das praxiologias de professoras e professores de línguas com formação em Tertúlia Literária Dialógica durante o período de ensino remoto", realizada por Geovane César dos Santos Albuquerque, sob a orientação da professora doutora Carla Conti de Freitas, e após ter preenchido e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para registro de sua aceitação para participar, você é convidada(o) a responder a uma entrevista para que possamos coletar os dados para a pesquisa.

A participação na pesquisa é livre e não remunerada.

A identidade dos participantes não será divulgada.

Desde já, agradecemos pelo tempo destinado à leitura e ao preenchimento do formulário.

1- Houve alguma diferença no processo de planejamento de suas aulas remotas para o que você realizava nas aulas presenciais?

2- Você desenvolveu algum tipo de atividade nas aulas remotas diferente das que desenvolvia nas aulas presenciais? Em caso afirmativo, descreva algumas dessas atividades, por favor.

3- Você passou algum tipo de tarefa de casa no ensino remoto diferente das passadas antes, no ensino presencial? Em caso afirmativo, descreva algumas dessas atividades, por favor.

4- Você realizou algum tipo de tertúlia durante as aulas remotas? Se sim, como aconteceram (houve alguma adaptação para a realização remota, como foi sua percepção sobre ela, seus alunos já haviam participado de alguma Tertúlia Literária Dialógica antes, eles comentaram algo sobre essa atividade remota, fizeram alguma comparação...)?

5- Na sua formação em Tertúlia Literária Dialógica, você estudou os princípios da aprendizagem dialógica. Você conseguiu/consegue percebê-los de alguma forma durante a sua atuação no período de ensino remoto? Se sim, de que forma?

6- Você acha que a formação em Tertúlia Literária Dialógica impactou de alguma forma sobre as suas ações durante o Ensino Remoto Emergencial? Em caso afirmativo, de que forma?