

Literaturas em língua inglesa: aspectos de subjetividades, identidades, interação e colaboração em sala de aula

Evandro Rosa de Araújo (*)

Introdução

O presente texto tem os objetivos de discutir como a abordagem colaborativa de ensino pode auxiliar o professor no contexto de sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa (LLI) e, ao mesmo tempo, de entender a identidade dos alunos com os conteúdos e as subjetividades geradas em uma aula remota da disciplina. Para isso lança-se mão de teóricos como Bruffee (1999), Lantolf (2000) e Figueiredo (2018, 2019).

Para fundamentar as discussões, recorreu-se à teoria socioconstrutivista, assim como a pesquisas que têm como foco a interação, a colaboração e as subjetividades. Autores como Orlandi (2007), Woodward (2000), Goffman (2012) e Hall (2019), dentre outros, foram fundamentais. Os dados deste trabalho foram gerados na aula online de LLI do curso de Letras/Inglês do interior do Estado de Goiás, e mediante o uso das ferramentas *Google Meet* e *WhatsApp*. Considera-se esta pesquisa importante porque o presente texto, uma vez publicado, poderá oferecer aos professores da disciplina uma reflexão sobre os aspectos subjetivos e identitários que emergem das discussões no contexto de sala de aula.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada durante o período pandêmico da Covid-19 e de certa forma mostra o compromisso da universidade com a manutenção das aulas e a promoção do conhecimento durante esse período. Nesse sentido, ao analisar o *feedback* dos alunos, foi possível observar que o desenvolvimento da matéria supriu as expectativas e as necessidades do ensino-aprendizagem, proporcionando assim um ambiente propício à colaboração e à interação durante a aula. Pôde-se observar, assim, os aspectos de subjetividade e identidade dos acadêmicos a partir das discussões na sala virtual.

(*) Mestre em Letras e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: evandrorj49@gmail.com

Hall (1999) diz que a identidade é uma “celebração móvel”, e isso significa que, no contexto da sala de aula, o aluno assume um papel distinto daquele que orienta seu cotidiano, pois nutre-se da indumentária de estudante. Conforme o autor, tentar entender esse comportamento significa estabelecer um melhor relacionamento com o discente, e para isso o professor deverá promover aulas que venham ao encontro da identidade do educando. Nas palavras do autor, “[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1999, p. 13).

Inúmeros teóricos têm estudado a sala de aula, dentre os quais podem ser citados Dolz, Rosat e Schneuwly (1991), Chiappini (1997) e Barthes (2008). Tentar, portanto, entender a relação de poder que muitas vezes se forma nesse contexto é o que justifica a presente narrativa. Sutis manifestações podem revelar muito sobre as identidades dos alunos e dos professores que estão interagindo no ambiente de sala de aula, mas sabe-se que muitas vezes elas fogem completamente do conteúdo e da dinâmica da aula como um todo. Conforme Coll e Solé (1996, p. 297),

A interação professor / aluno aparece, na atualidade, como um desses campos privilegiados de estudo e de pesquisa, nos quais, de repente, convergem contribuições e propostas ignoradas mutuamente durante bastante tempo e que podem dar lugar a verdadeiros saltos qualitativos na compreensão do comportamento humano.

Para alcançar, portanto, o objetivo deste artigo, o texto foi dividido em três tópicos. No primeiro aborda-se a metodologia aplicada, buscando uma familiarização com os sujeitos da pesquisa, o lócus, as ferramentas utilizadas para a geração dos dados, os procedimentos utilizados para a análise etc. No segundo tópico faz-se uma revisão da literatura sobre a colaboração, a interação, as subjetividades e as identidades. No terceiro tópico, busca-se aplicar as teorias discutidas no segundo tópico na análise dos dados gerados a partir da aula de LLI.

Diálogo entre a metodologia e a aplicação da pesquisa

Esta parte do artigo visa apresentar os caminhos percorridos pelo pesquisador para a geração e a manipulação dos dados gerados ao longo da aula de LLI. O material foi gravado no mês de julho de 2021, totalizando uma hora e trinta minutos [1:30:00] de aula, além das interações diárias no grupo de *WhatsApp*, para sanar dúvidas e divulgar as informações importantes sobre a disciplina, e no *google Classroom*, ambiente no qual eram depositados todos os textos teóricos e as atividades extraclasse.

A professora e todos os alunos da turma assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que permitia a gravação das aulas, além de autorizarem de forma verbal o uso do conteúdo gerado. A autorização para a utilização dos dados foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), conforme o Parecer n.º 46745621.0.0000.5083, de 16 de julho de 2021. Para este artigo foram utilizados como método de investigação os princípios do estudo de caso, que, nas palavras de Yin (2018, p.16), é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar evidentes com clareza”.

Neste artigo, os fenômenos investigados são as subjetividades, as identidades dos acadêmicos e a potencialidade da abordagem colaborativa de ensino aplicada à disciplina LLI, em um contexto de interação discursiva entre os alunos. Os objetivos foram os de entender até que ponto as subjetividades que emergem dessas discussões podem interferir no andamento das aulas e se por meio delas é possível delinear a identidade dos participantes da pesquisa. O lócus da pesquisa, conforme já dito, foi a sala de aula de LLI do curso de Letras/Inglês de uma instituição goiana, e como recursos para a geração de dados foram utilizadas as ferramentas *Google Meet* e *WhatsApp* e o *Google Classroom*. Também foi aplicado um questionário e realizadas entrevistas com a professora e com os alunos da disciplina. Com relação à utilização de entrevista em uma pesquisa, Castro (2009, p. 86) afirma que esse instrumento serve “[...] para capturar a riqueza de detalhes e os pontos de vista dos participantes” (CASTRO, 2009, p. 86).

Como dito anteriormente, a pesquisa foi feita com a professora e os alunos de uma classe do curso de Letras/Inglês. A professora é titular do Departamento de Letras/Inglês, possui doutorado na área de Linguística Aplicada ao ensino de Línguas e cursos de aperfeiçoamento. Possui, portanto, uma vasta experiência no ensino da disciplina. Quanto aos alunos, em número de 17, estão na faixa etária de 18 a 35 anos de idade e possuem boa proficiência na língua inglesa, o que possibilita boas interações em sala, pois todo o curso é ministrado no idioma. Outras características dos alunos, participantes da pesquisa podem ser conferidas no Quadro 1 a seguir, no qual estão identificados com pseudônimos, para preservar suas identidades¹. Descrevemos somente as características dos alunos que participaram da pesquisa.

¹ Vale salientar que nem todas as interações e dados levantados durante a pesquisa foram utilizados neste artigo, levando-se em consideração o número de páginas estipulado para o texto.

Quadro 1 - Características dos discentes da disciplina LLI do curso de Letras/Inglês.

PARTICIPANTES	SEXO	NACIONALIDADE	IDADE	CIDADE
I	Feminino	Brasileira	23	Goiânia – GO
K	Feminino	Brasileira	23	Goiânia – GO
M	Feminino	Brasileira	20	Goiânia – GO
P	Masculino	Brasileira	31	Goiânia – GO
H	Feminino	Brasileira	21	Goiânia – GO

Fonte: Material empírico da pesquisa.

Essas informações sobre os alunos participantes da pesquisa – idade, sexo e cidade de origem – são importantes para delinear um pouco as suas identidades e subjetividades no contexto de sala de aula. Mesmo a maioria dos acadêmicos sendo proveniente de Goiás, certamente vivem em regiões diferentes, tendo assim experiências e conhecimentos distintos das demais localidades. Quanto à idade, esse foi um item importante para constatar que não havia nenhum aluno menor de 18 anos. Os pseudônimos dos alunos foram escolhidos por eles próprios, por meio de um questionário inicial de pesquisa aplicado pelo *Google Forms*. O item nacionalidade foi colocado no Quadro 1 para saber se havia algum aluno estrangeiro, naturalizado, com dupla cidadania, participante de intercâmbio etc. No mesmo sentido, o Quadro 2 a seguir traz alguns dados da professora da turma.

DOCENTE	SEXO	NACIONALIDADE	CIDADE	FORMAÇÃO
N	Feminino	Brasileira	Goiânia – GO	Doutora em Linguística Aplicada

Fonte: Material empírico da pesquisa.

Levantados os dados, foram definidas as estratégias de análise e as categorias de análise, e adotado o processo de aceitação ou exclusão de materiais, para que assim fosse atendida a temática do presente texto. As questões que orientaram a discussão foram as seguintes: qual a importância da colaboração e das interações entre os alunos na aula de LLI? Como aparecem as subjetividades nas interações entre os alunos e a professora? De que forma pode ser percebida a identidade dos participantes em face do ensino e da aprendizagem de literatura?

Breves notas sobre colaboração, interação, subjetividades e identidades

Esta parte do texto visa o estabelecimento de um breve diálogo relacionado com as áreas de colaboração, interação, subjetividades e identidades, e, para isso, está apoiada nas teorias que sustentam cada uma delas. Na área de colaboração e interação, a fundamentação está em Nunan (1992), Damiani, Porto e Schlemmer (2009), Capellini e Zerbato (2019) e Figueiredo (2019), dentre outros. Para as discussões sobre subjetividades e identidades, a base teórica conta

com Hall (1999), Woodward, Hall e Silva (2000), Orlandi (2007) e Goffman (2012), dentre outros. Esta parte do artigo conta com dois subtópicos: um destinado às discussões sobre colaboração e interação no contexto de sala de aula e outro para a análise de subjetividade e identidade e como se manifestam em sala de aula.

A interação e a colaboração em sala de aula

A abordagem colaborativa nasceu com as ideias de Vygotsky, e ao longo do tempo foram sendo aprimoradas para atender aos diferentes momentos históricos. Nas palavras de Castro (2009, p. 87):

As ideias de Vygotsky – ao apontar para a natureza sócio-histórico-cultural da subjetividade humana – auxiliam na redefinição do papel da psicologia pedagógica de modo a viabilizar uma contribuição efetiva para a elaboração de propostas educacionais consistentes.

Nesse sentido, analisando a citação acima, deve-se reconhecer a grande relevância do material produzido por esse teórico. A aplicabilidade de suas teorias no campo pedagógico é recorrente, e a eficácia da abordagem colaborativa somente é possível por ter sido elaborada com base em sua teoria socio-histórico-cultural, que “[...] ressignifica o papel do professor e não deixa dúvidas sobre as dimensões colaborativa e dialógica da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 92). Ressalte-se que o trabalho interativo e a colaboração são temas recorrentes em livros e artigos de diferentes autores, e não somente naqueles destinados ao ensino e à aprendizagem de línguas, pois gradativamente essas abordagens vêm sendo aplicadas em diversas áreas do conhecimento. Ela “[...] tem se mostrado relevante em campos do desenvolvimento de projetos curriculares ou da realização de projetos de intervenção educativa centrados em problemas específicos” (CASTRO, 2009, p. 93).

O trabalho de forma colaborativa torna a tarefa menos árdua e pressupõe que as duplas, ou equipes, interajam, troquem conhecimentos, experiências, e consigam desenvolver as tarefas com mais eficiência. Nesse sentido, o professor de literatura tem muito a ganhar ao motivar os seus alunos a desenvolverem atividades com os colegas. Nas palavras de Castro (2009, p. 92), “[...] a interdependência positiva entre alunos e professores é, neste caso, uma característica preponderante, exigindo colaboração de todos os membros do grupo e acentuando a responsabilidade individual e a reciprocidade”.

Em uma sala de aula, encontra-se, portanto, um fluxo contínuo de saberes que muitas vezes não são explorados pelos docentes. Realizando aulas interativas e colocando em debate determinados temas, certamente o professor permitirá que os educandos vão internalizando

mais rapidamente o conteúdo. Assim, os alunos podem ir além da aprendizagem do tópico para agregar ao seu conhecimento inúmeros outros saberes. Ao conviver com outros sujeitos, é possível ao estudante repensar valores e sua própria identidade, e certamente o outro com o qual interage também repensará o seu ponto de vista, proporcionando assim um aprendizado em duas vias.

Na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (CASTRO, 2009, p. 18).

Uma aula expositiva, durante a qual somente o professor parece ser o dono do conhecimento sistêmico, falando aos alunos que estão sentados, na grande maioria das vezes, em fileiras, e em um ambiente no qual o silêncio quase sempre impera, não há construção de conhecimento no sentido amplo do termo. “Para além da educação, penso que, no meio cada vez mais individualista, mais individualizador em que vivemos, o espírito colaborativo precisa se fazer presente em todos os segmentos e grupos sociais” (CASTRO, 2009, p. 99).

Hoje, com as constantes pesquisas desenvolvidas no âmbito da linguística aplicada, continua atual a afirmação de Paulo Freire (2007) de que “ninguém ensina ninguém”. Somente é possível um aprendizado verdadeiro mediante trocas de experiências, pois nenhum aluno é uma “tábua rasa”. Talvez alguns educandos não tenham o conhecimento sistematizado, aquele dos livros que um dia “ensinaram” o que era “correto”, mas trazem embutidos em suas falas saberes que muitas vezes não são respeitados pela escola. Trabalhando em duplas, obviamente os alunos não falarão somente da matéria revisitada pelo professor, pois certamente irão aflorar nas conversas os conhecimentos e as ideologias de cada um, promovendo assim uma intensa troca de saberes, ou um ensino intercultural no sentido amplo do termo. Para Castro (2009, p. 92), “[...] o sucesso na aprendizagem, baseado nessa perspectiva, portanto, depende de todos”.

Nesse sentido, ao participarem de trabalhos em duplas, alunos de setores diferentes da cidade interagem com os colegas, podem obter muitas informações por meio da subjetividade, das *brechas* encontradas nos exercícios escolares, e assim aprender um pouco do que a escola muitas vezes não ensina. A teoria construtivista de ensino não concebe que o indivíduo avance em seus conhecimentos sem interagir com o outro e sem explorar o universo de possibilidades que as relações humanas podem fornecer. E isso já foi vastamente explorado por teóricos como Bruffee (1999), Lantolf (2000) e Figueiredo (2018, 2019), dentre outros.

As chances de insucesso na realização de determinados exercícios diminuem, pois, como diz o velho ditado, “duas cabeças pensam melhor que uma”. O ensino colaborativo pode acontecer de forma presencial ou por meio da tecnologia, desde que haja interação entre os participantes, pois “[...] a base principal da teoria é a mediação decorrente de processos dialógicos e colaborativos com o potencial de favorecer o processo de aprendizagem de qualquer área” (FIGUEIREDO, 2019, p. 107).

Como muito bem expressa Figueiredo (2019) na citação acima, a colaboração pode ser aplicada a qualquer área que se deseje trabalhar, seja de forma presencial, seja online. Os recursos tecnológicos avançaram de tal forma que em aulas em tempo real é possível o aluno ter a oportunidade de interagir com a máquina, com os colegas e com o professor, a partir do ambiente onde achar mais cômodo para estudar.

Subjetividades e identidades em sala de aula

A busca pela definição de subjetividade levou a uma série de significados do termo, que muitas vezes está ligado ao universo individual de cada um, pois a interpretação do que vem a ser subjetivo depende do nível de conhecimento que a pessoa tem de si mesma. Para Woodward (2000 p. 55),

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem concepções sobre de quem nós somos. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais.

A opinião sobre um determinado assunto, os sentimentos e as impressões sobre diferentes tópicos podem levar, facilmente, para o campo da subjetividade humana. Evidentemente, ao longo da vida busca-se ser o mais objetivo possível, pois alia-se a subjetividade à ideia de um conhecimento pessoal ou ideológico de determinados temas. Para Woodward (2000, p. 56), “[...] a subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições”.

Quando um determinado discurso não convence, o mais usual é que se comente que ele foi feito de forma subjetiva, superficial. E é importante ressaltar que as subjetividades são construídas a partir da convivência com o outro, no imaginário de cada um e do universo dialógico vivido com outros sujeitos em sociedade. Woodward (2000, p. 56) diz: “Nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”.

Nesse sentido, a noção de valor que se atribui a determinadas coisas precisa ser respeitada, assim como as opiniões individuais, as crenças, os gostos, os sentimentos etc., que são aspectos subjetivos que dizem muito da identidade do ser humano que vive em sociedade. “O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade”, pontua Woodward (2000, p. 56).

Por isso, subjetividade e identidades caminham juntas. As pessoas, ao longo de suas vidas, vão construindo suas identidades, pois, conforme se pode constatar neste texto, os indivíduos não estão prontos e acabados. A cada experiência vivenciada, vai-se revendo e moldando o sujeito que se é. Para Hall (1999, p. 48), “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas” ao longo da vida. As subjetividades afloram, portanto, porque o que estava implícito escapa nos discursos ou no silêncio ante determinados acontecimentos, ou mesmo na indumentária, nos gestos, no estilo de cabelo, na maquiagem, no gosto musical de cada um. Todos esses aspectos falam muito sobre a pessoa e que de certa forma a representam. Hall (1999, p. 71) afirma:

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

A linguagem verbal é somente um dos recursos de expressão. Dessa forma, a identidade do sujeito, evidentemente, é construída por infinitas objetividades, subjetividades e sutilezas que ele vai agregando ou excluindo ao longo da vida. Por isso, o documento “carteira de identidade”, apesar de trazer muitas informações, tais como nome, impressão digital, filiação, sexo, data de nascimento etc., está longe de descrever de forma completa o seu portador, pois os aspectos subjetivos falam muito mais do que a opacidade desses dados. Nas palavras de Hall (1999, p. 13), “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Com base em diferentes pesquisas sobre o aspecto identitário do sujeito, aos poucos foram surgindo interpretações distintas da palavra identidade, e por isso hoje é possível falar-se em identidade cultural, que é aquela que se liga às tradições, à religião, à música, à culinária etc. Para Hall (1999, p. 22), “[...] a identidade cultural moderna é formada através do pertencimento a uma cultura *nacional*”, enquanto a identidade visual está ligada à imagem, ao símbolo gráfico. Por isso, o slogan de uma empresa, as fachadas de uma loja ou a ornamentação de uma cidade em geral são aspectos que estão ligados, respectivamente, à filosofia que orienta

o gestor, ao produto que se comercializa ou a uma determinada administração pública. Para Woodward (2014, p. 8), “[...] as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”.

A identidade social está ligada aos aspectos objetivos e subjetivos, uma vez que dados como nacionalidade, classe social, idade e gênero são elementos analisáveis que levam as pessoas a formularem um juízo de valor sobre um determinado indivíduo, marcando assim a diferença entre um e outro. Para Woodward (2014, p. 9), “[...] a diferença é sustentada pela exclusão”. Dessa forma, ao eleger-se determinados padrões sociais, em detrimento de outros, marca-se a diferença que foi estabelecida pela subjetividade. Por isso, pode-se dizer que a identidade social pode incluir ou excluir as pessoas na convivência em sociedade. Ter o reconhecimento dessas questões no contexto de sala de aula pode auxiliar o professor a entender melhor o seu contexto de trabalho e as identidades dos alunos.

Os aspectos identitários e subjetivos na sala de aula de LLI

A arte literária é produzida por seres humanos e deve ser vista não de forma objetiva, pois assim ela deixaria de ser arte, e sim como um conjunto de sensações que são despertadas por um vasto número de obras, produzidas a partir de certos modelos e que variam entre poesias, contos, romances, novelas etc., como pode ser conferido em Silva (1974), Campangnon (2006), Eagleton (2006), Coutinho (2011) e em tantos outros.

Durante esta aula de LLI aplicada no primeiro semestre de 2021, o gênero trabalhado pela professora foi o conto. Todavia, nesta parte do trabalho busca-se analisar não a narrativa do conto, e sim os aspectos colaborativos, interativos, subjetivos e identitários que foram gerados ao longo das discussões suscitadas pelo texto. Para tanto, a pesquisa ateu-se às interações em sala, que geraram dados suficientes para este artigo.

A aula escolhida para análise foi a do dia 27 de julho de 2021, realizada via *Google Meet*, com duração de uma hora, trinta minutos e 53 segundos [01:13:53]. A professora deu início à aula chamando os alunos pelo *Google Meet*. Por sua vez, os estudantes foram entrando gradativamente no ambiente virtual, enquanto a professora usava um fundo musical calmo, orquestrado. A professora iniciou as discussões alertando sobre a gravação da aula, e em seguida discorreu sobre metáfora. A docente buscava reconhecer ou entender o conhecimento prévio dos alunos com relação ao conteúdo, e nesse momento da aula pôde-se observar interações entre a professora e os alunos. O fragmento de texto a seguir ocupa-se de analisar as

interações, os aspectos colaborativos, as subjetividades e as identidades que afloraram ao longo da aula².

[1] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

N: Estou gravando a aula, e envio o vídeo a vocês depois da aula. Vamos ter, então, um momento agora para discutir um pouco sobre literatura. E vou começar perguntando o que é uma metáfora. Ok?³

Interação entre N e os acadêmicos no dia 27 de julho de 2021

A professora buscou, nessa primeira aula, aproximar-se dos alunos e identificar o conhecimento prévio deles sobre o tema a ser tratado. De acordo com Silva, Herbert e Soares (2013, p. 2), “[...] as concepções e conhecimentos prévios dos próprios alunos pode promover uma mudança conceitual e, assim, iniciar uma construção concreta e significativa da aprendizagem, tendo como ponto de partida a perspectiva conceitual dos sujeitos”. A professora formulava questionamentos aos alunos da sala, e, enquanto falava, uma aluna interagiu no *chat*, dizendo que não ficaria na aula porque tinha uma consulta marcada.

[2] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

N: Ok, Avril Lavigne. Sim, sim. Desejo-lhe uma boa consulta com o seu médico, "tá"?

Interação entre N e Avril Lavigne no dia 27 de julho de 2021.

Como se observa no fragmento acima, a professora carinhosamente respondeu à aluna. Esse episódio entre as duas pode ser entendido como um aspecto subjetivo, ou distinto do que a professora propunha para a aula. De certa forma, o professor, de um modo geral, tenta busca o controle do tempo para atingir seus objetivos para isso ela utiliza certos procedimentos para centrar o discurso naquilo que ela se propõe ou fins específicos, mas Foucault (1996, p. 18) alerta que

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

² Foi feito um recorte do material colhido, devido à quantidade de interações realizadas durante a aula.

³ Toda a aula foi desenvolvida em inglês, mas, buscando uma maior fluidez do texto, optou-se por fazer a tradução desta e das demais interações que constam desta análise.

Dessa forma, tentando manter a linearidade de seu discurso, a professora N respondeu à acadêmica e voltou rapidamente para cumprir o planejamento de sua aula. Embora os alunos estivessem com suas câmeras de vídeo desligadas, percebia-se que todos estavam atentos aos comandos da professora. Nessa primeira aula, parecia que a professora buscava mostrar como era a sua metodologia de trabalho.

[2] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

N: Então, o que é metáfora, lembra? No colégio, você estudou isso. Acho que até no ensino fundamental você pode ter tido contato com isso. O que é uma metáfora? Ok, K?

K: Vou dar um palpite, porque na verdade não me lembro exatamente o que é. [...]. Como posso dizer isso? Em sentido figurado. Não tenho certeza, mas acho que é isso.

Interação entre N e os acadêmicos no dia 27 de julho de 2021.

No fragmento acima, pode-se notar a intenção da professora de estabelecer interações com os alunos, e isso vem ao encontro das teorias construtivistas de Vygotsky. Isso ocorre porque, ao interagir com a classe em busca de respostas ao conteúdo que está sendo estudado, a professora aguçava “[...] o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Ela direcionava as perguntas, mas todos podiam ajudar os colegas.

No primeiro momento a aula, que teve a metáfora como tema, a docente buscou trabalhar em várias linhas. Iniciou a aula como se fosse expositiva, mudou para um viés interativo entre professor e aluno e estabeleceu logo em seguida um momento de trabalho em duplas, buscando efetivar um trabalho colaborativo. No fragmento a seguir, pode-se observar o seu empenho para formar duplas e promover um ensino no qual o aluno se torna protagonista.

[3] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

N: Você vai falar em pares e vai explicar sua metáfora aos seus parceiros. E você também vai responder [...] por que devemos nos dar ao trabalho de ler literatura? Então, em pares, você fará essas duas coisas. Em primeiro lugar, diga um ao outro sua metáfora e explique-a. E em segundo lugar, você vai discutir essa questão. Literatura – por que se preocupar em lê-la? Sim? Poderia repetir o que é para fazer?

Interação entre N e os acadêmicos no dia 27 de julho de 2021

No fragmento acima nota-se que a professora explica a atividade e reforça as suas orientações, pedindo aos alunos que digam o que é para ser feito. Para Figueiredo (2019, p. 45).

“[...] quando se chega a esse nível de interação, o par mais competente pode oferecer apoio [...] ao aprendiz, visto que já houve compreensão do que deve ser feito”.

Dessa forma, por meio de *breakout rooms*, a professora dividiu os alunos em duplas, buscando estabelecer entre eles um clima de ajuda, de cooperação entre um e outro. Foi a própria professora que escolheu as duplas, como pode ser conferido no fragmento abaixo.

[4] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

N: Em pares. Certo, certo. E vou pedir que aceite o par que estou lhe dando. Hoje não vou te dar a oportunidade de escolher os pares. Estou designando você. Ok, deixe-me ver. Dê uma olhada em seu par. Fiz quase alfabeticamente, só mudei agora, porque não tinha aqui [...]. Mas deixa eu ver. Acho que tenho algumas pessoas que não estão aqui. Você pode por favor me ajudar? Quem não está aqui nestes pares? Já risquei Avril Lavigne, mas ainda preciso de algumas pessoas que não estão aqui, certo? Eu ainda preciso saber. Tem gente que não tá aqui, você pode me ajudar?

Interação entre N e os acadêmicos no dia 27 de julho de 2021

Embora a professora tivesse planejado cuidadosamente cada instante da aula, imprevistos sempre acontecem, como esse fragmento da aula mostra. O trabalho, que era para ser realizado em pares, acabou por acolher a interação em trio. Mas, apesar disso, todos interagiram conforme o esperado⁴. Na interação entre I (23 anos) e P (31 anos), que teve uma breve participação da professora, podem ser observados alguns aspectos interessantes quando analisados à luz das teorias aqui explicitadas. Nessa interação foi possível ver o quanto as alunas estavam interagindo, trocando experiências e colaborando uma com a outra. Além dos aspectos colaborativos, pôde-se perceber o carisma e o cuidado que elas mantinham entre si.

Por meio das respostas dos alunos, percebeu-se que estavam engajadas em aprender mais sobre o tema da aula e reconheciam que, interagindo, podiam avançar no tema da aula. Como também ocorreu na pesquisa relatada por Figueiredo (2019, p. 108), elas tiveram “[...] oportunidade de colocar em prática o que aprenderam e compartilhar seus conhecimentos e experiências”.

Aspectos subjetivos puderam ser observados na ênfase dada aos comentários, na gesticulação das mãos e no balançar das cabeças, com vistas a confirmar o que a colega dizia, buscando assim mostrar para a interlocutora que estava ouvindo o que ela dizia e que comungava das mesmas opiniões. Embora as alunas ainda não tivessem feito leituras sobre a

⁴ São analisadas apenas três interações, dada a exiguidade do espaço deste artigo, conforme assinalado anteriormente. Seria interessante você colocar qual o critério de escolha das interações que entraram no texto.

teoria da recepção, I. já compreendia a singularidade humana no ato de ler, ao dizer que cada um entende a história do livro conforme as suas percepções de mundo, aspecto que pode ser observado em Eagleton (2006).

[5] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

I: Então, qual é a sua metáfora?

P: Eu escrevi um universo, porque gosto muito de astrofísica agora. Então, mas é só porque temos tantos tipos de... temos tantos tipos de romances e poesia, e todos os dias temos novas histórias, [...].

I: Todos podem escrever.

P: Sim. E é tão grande que acho que não podemos ler tudo ou saber tudo. Então, é como o universo.

I: Sim, entendo.

Interação entre P, Irula e N, no dia 27 de julho de 2021.

Foram realizadas interações também entre P (31 anos) e M (23 anos), ambos de cor branca, brasileiros e participantes da aula por meio de recursos remotos. Trata-se de dois acadêmicos, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. No que diz respeito à interação, os alunos agiram de forma bem direta, evitando falar de outras coisas que não fosse o conteúdo propriamente dito. Buscaram alcançar a resolução da atividade, sem muitas delongas.

Nessa atividade, a subjetividade também estava presente na interação entre P e M, manifestando-se na expressividade dos rostos; na articulação das mãos, que falavam muito mais do que o discurso proferido; no balançar das cabeças, que traz o sentido de que estão prestando atenção; e no silêncio entre as falas e ao iniciarem as discussões. Quanto à identidade, pelas falas pôde-se notar que são alunos dedicados e que sabem que fazem parte de um contexto privilegiado que é o acesso ao conhecimento, pois possuem boa articulação discursiva e fazem ponte com outros conhecimentos já apreendidos. Isso denota que já haviam tido acesso anterior a uma boa formação.

[6] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

P: Já está.

M: Obrigada. Então, a primeira pergunta é sobre... espere um minuto para explicar nossa metáfora. Você pode começar?

P: Sim. Escrevi que, para mim, literatura é descoberta, porque acho que é tudo descoberta. Cada vez que escolhemos um livro para ler, descobrimos coisas novas mesmo que ele já conheça o assunto, mesmo que já o tenhamos lido antes. Podemos... obter algo que não notamos antes, como novos conceitos, articular novas ideias e correlacionar coisas. É basicamente isso.

M: Tudo bem. Eu gosto disso. Acho muito legal a palavra que você escolheu.

P: E você?

M: Eu escolhi a literatura é um mundo porque acho que quando estou lendo um livro, estou em outro mundo, como Harry Potter, Percy Jackson. São meus "favoritos", então, eu realmente gosto de ver a literatura como um novo mundo, uma nova experiência, no entanto. Então é isso. A próxima pergunta é: "Literatura, por que se preocupar em lê-la?"

Interação entre P e M, no dia 27 de julho de 2021

As interações entre as alunas K (21 anos), e H (35 anos) aconteceram no mesmo dia das anteriores, por meio de *breakout rooms*. Elas interagiram entre si, com uma breve participação da professora N. As alunas iniciaram a conversa decidindo quem ficaria responsável pela gravação, detalhe que configura uma subjetividade que certamente não havia sido pensada pela professora. As participantes também utilizam gesticulações de mãos e expressões faciais, buscando alcançar a atenção do outro.

As alunas foram bastante generosas umas com as outras, aceitaram sem questionar a presença de outra integrante que chegou atrasada na sala online e discutiram o conteúdo de forma coerente. Tal fato mostrou que as interações via *Google Meet* podem ser perfeitamente possíveis. Com base em Woodward (2000), pode-se dizer que a identidade das participantes foi marcada pelo que traziam de conhecimentos anteriores sobre o conteúdo, levando a entender que são alunas motivadas e que buscam uma formação de qualidade.

[7] Transcrição da interação do dia 28 de julho de 2021

K: Sinto muito. Se você puder. Ok. Agora, onde estamos? Então vamos começar?
 H: Sim, nós podemos.
 K: Primeiro, temos de contar uma metáfora uma para a outra, explicá-la.
 H: Sim.
 K: O único em que consegui pensar é quando dizemos que alguém está quieto como um rato, e acredito que seja uma metáfora. E quando dizemos que alguém está quieto como um rato, queremos dizer que a pessoa está tentando não fazer tanto barulho ou talvez a pessoa esteja quieta, talvez seja uma pessoa tímida. É basicamente essa ideia. Eu acho.
 H: Ah, L., mas entendi que devíamos fazer uma metáfora com a literatura.
 K: Oh. Então, eu entendi...

Interação entre H, K, K e N, no dia 27 de julho de 2021.

Por meio das interações e observando a forma como a aula da professora foi ministradas, foi possível constatar que o meio remoto de ensino não foi um empecilho para a abordagem colaborativa, pois os alunos interagiram de forma coerente e aproveitaram o tempo destinado às atividades em duplas ou trios. Todos os alunos aprovaram a forma de trabalho da professora,

aspecto que pôde ser observado posteriormente com a entrevista feita com cada um deles, com o *feedback* dado pelos acadêmicos no *Google meet* e com as respostas ao questionário que foi aplicado ao longo das aulas. O estabelecimento de interações e a colaboração foram itens que se confirmaram ao longo de todo o curso, e na aula escolhida para análise não foi diferente, conforme se pode constatar nos diálogos a seguir.

[8] Transcrição da entrevista do dia 21 de setembro de 2021

Pesquisador: Como você analisa a modalidade remota de ensino de Literatura?

P: Hummm. Vejo que estamos tendo acesso aos conteúdos, a professora é muito dinâmica, os conteúdos estão na quantidade adequada e acho que estamos aprendendo bastante, na comodidade de casa, inclusive, estamos aprendendo a ser mais solidários uns com os outros.

Interação entre pesquisador e P no dia 27 de julho de 2021.

Em uma análise geral da pesquisa, constata-se que as subjetividades foram percebidas em inúmeros momentos, mas não interferiram no tema da aula nem atrapalharam o planejamento da professora. Houve poucos comentários paralelos, e o resultado foi positivo durante toda a disciplina. As poucas interferências alheias aos conteúdos e objetivos da professora colaboraram para enriquecer as discussões. Já sobre a questão da identidade, ela pode ser entendida pelo viés da diferença. Apesar de estarem no primeiro ano do curso de Letras/Inglês, os alunos já dominavam o idioma e tinham um conhecimento razoável de literatura e de teorias. Eram, portanto, sujeitos privilegiados, pois em geral ainda existe uma grande distinção entre quem tem e quem não tem acesso ao conhecimento.

Considerações finais

O ensino de Literaturas de Língua Inglesa (LLI) ainda é pouco analisado no Brasil, o que parece ser um contrassenso, uma vez que a disciplina tem uma tradição na grade dos cursos de Letras/ Inglês e Letras Português/Inglês, além de a língua inglesa ser obrigatória nas escolas de todo o país. Basta a observação do montante de obras publicadas, em forma de livros, artigos, e manuais em geral, para se confirmar a disseminação do inglês nas escolas brasileiras. Dessa forma, este trabalho vem suprir um pouco essa lacuna nas análises sobre o ensino da LLI. Este artigo mostra o quanto é necessário ficar-se atento à aplicação dos conteúdos, pois, com uma abordagem adequada e interações bem planejadas, a aula pode atingir os objetivos esperados.

Mas mesmo planejando e buscando ser imparcial, é impossível não transmitir ao aluno interpretações subjetivas, da mesma forma que o professor também pode ser afetado pelas subjetividades dos alunos. Assim, com a análise das interações e do trabalho colaborativo no ambiente virtual, conseguiu-se entender um pouco da identidade tanto dos educandos como da professora. Também foi possível entender o juízo de valor que cada um desses indivíduos emitiu ao longo das aulas. O resultado a que se chega com esta pesquisa aponta para a necessidade de um despertar do professor para além dos conteúdos ensinados. Ao observar-se os pequenos gestos e atitudes dos alunos, o professor pode ter pistas do quanto as suas aulas estão sendo importantes. Nesse sentido, a abordagem colaborativa parece ser uma opção para motivar os estudantes a quererem avançar no conteúdo proposto.

Referências

- BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning**: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CAMPANGNON, A. **O Demônio da Teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CASTRO, R. F. de. Trabalho Colaborativo na Educação a Distância. *In*: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, P. **Trabalho Colaborativo / Cooperativo em Educação**: uma possibilidade para Ensinar e Aprender. São Leopoldo, RS: Oikos, 2009.
- CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997 (v. 2).
- COLL, C.; SOLÉ, I. A interação professor/ aluno no processo de ensino e aprendizagem. *In*: COLL, C.; PALLACIOS, J.; MRCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (v. 2, p. 281-297)
- COSTA, M. F. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de Informação e Comunicação. *In*: VI SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL / ANPEd, **Anais [...]**. Santa Maria, RS, 2006.
- COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, P. **Trabalho Colaborativo/ Cooperativo em Educação**: uma possibilidade para Ensinar e Aprender. São Leopoldo, RS: Oikos, 2009.
- DOLZ, J; ROSAT, M-C; SCHNEUWLY, B. Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives de trois types de textes. **Le français aujourd'hui**, n. 93, p. 37-47, Paris, 1991.

- EAGLETON, T. **Teoria da Literatura uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola. 2019.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.
- LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- NUNAN, D. (ed.). **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- SILVA, V. de A.; HERBERT, M.; SOARES, F. B. **Conhecimento Prévio, Caráter Histórico e Conceitos Científicos: O Ensino de Química a Partir de Uma Abordagem Colaborativa da Aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Pesquisa no Ensino de Química, 2013. 11 p. Disponível em: http://qnesc.sbjq.org.br/online/qnesc35_3/10-PE04-12.pdf/ Acesso em: 11 ago. 2019.
- SILVA, V. M. de A. e. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOODWARD, K.; HALL, S.; SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- YIN, R. **Case Study Research: design and methods**. 5 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

Resumo: O presente artigo utiliza a teoria da colaboração para a análise dos dados de pesquisa realizada durante uma aula remota de Literaturas de Língua Inglesa (LLI) do curso de Letras/Inglês de uma universidade do Estado de Goiás, e cujo objetivo foi entender as subjetividades e identidades dos acadêmicos e, sobretudo, contribuir para a construção de praxiologias para a disciplina. Trata-se de um estudo de caso que se apoia na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1988) e na fortuna crítica bibliográfica sobre interação, colaboração, identidades e subjetividades em sala de aula. A pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2021, e para a geração dos dados recorreu-se às ferramentas *Google Meet* e *WhatsApp*. A análise dos dados, por sua vez, teve como foco as interações entre os alunos e a professora da disciplina. Com a pesquisa, chegou-se à conclusão de que as praxiologias para a disciplina LLI precisam ir além dos padrões, regras e preceitos circunscritos em abordagens e teorias didático-pedagógicas tradicionais.

Palavras-chave: Colaboração. Interação. Literaturas de Língua Inglesa. Praxiologias. Subjetividades.

Abstract: This article uses the theory of collaboration for the analysis of research data carried out during a remote class of Literatures of English Language (LLI) of the Letters/English course, whose objective was to understand the subjectivities and identities of the academics and, above all, to contribute to the construction of praxologies for the discipline. It is a case study based on Vygotsky's (1988) socio-interactionist theory and the critical literature on interaction, collaboration, identities, and subjectivities in the classroom. The survey was carried out in August 2021, and the Google Meet and WhatsApp tools were used to generate the data. Data analysis, in turn, focused on interactions between students and the subject teacher. The research concluded that the praxologies for the LLI discipline need to go beyond the standards, rules, and precepts circumscribed in traditional didactic-pedagogical approaches and theories.

Keywords: Collaboration. Interaction. English Language Literature. Praxiologies. Subjectivities.

Recebido em: 13/06/2022.

Aceito em: 18/06/2022.