

Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda

Isabel Cristina R. Moraes Bezerra (UERJ)
Diego Fernandes C. Nunes (PIBIC/UERJ – UERJ)

Resumo: Neste trabalho resgatamos nossa experiência de construção de entendimentos sobre o processo de aquisição de segunda língua (L2) de alunos de graduação em Letras (Port./Ing.). Entrelaçamos nossas reflexões acerca da influência que o afeto parece exercer no processo de aquisição de L2, bem como as relações que são estabelecidas nesse processo entre professor e alunos no contexto de ensino aprendizagem. Assim, tomamos como referência nossas experiências de orientadora/professora de inglês no curso de Letras e de orientando PIBIC/aluno de Letras. Tendo por base os princípios da Prática Exploratória (Miller et al., 2008; Allwright e Hanks, 2009), a busca por entendimentos sobre a influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem é conduzida de forma inclusiva no sentido de envolver todos os praticantes nesse processo. Para articular-se à base teórica já mencionada, dando suporte à construção de entendimentos sobre aprendizagem de língua estrangeira, utilizamos construtos vindos do estudo de narrativas (Labov, 1972; Bastos, 2004, 2005, Bamberg e Georgakopolou, 2008) geradas em ‘conversas exploratórias’ (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007). No caso do presente estudo, mais especificamente, focamos na narrativização da experiência de aprender feita por uma licencianda. Para aprofundar os entendimentos sobre as questões presentes na narrativa, serão utilizados fragmentos de um texto produzido durante uma das aulas de língua inglesa a que a licencianda assistia na universidade à época, as quais eram encaminhadas a partir dos pressupostos da Prática Exploratória.

1. Aprendizagem: poder ou respeito?

Ao discutir ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre outros fatores, pode-se pensar sobre as relações interpessoais estabelecidas dentro de sala de aula entre professor e alunos e entre aluno(s) e aluno(s). Tais relações podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades de uso do idioma estudado, bem como a geração de ‘qualidade de vida’ positiva para a condução do processo de ensinar e aprender (Miller et al., 2008). Entretanto, por vezes, tais relações não são construídas de forma com que tal processo se torne ou venha a se tornar prazeroso para os participantes.

O processo de aprender uma língua estrangeira (LE) não se limita ao aprendizado de gramática ou do desenvolvimento da produção oral do aprendiz na língua alvo (Moraes Bezerra, 2008). O que queremos dizer é que a qualidade/natureza das relações estabelecidas entre os aprendizes e o professor nesse processo, bem como a forma como os aprendizes se sentem ao aprendê-la, são fatores que devem ser levados em consideração (Moraes Bezerra, 2012; Nunes, 2012). Assim sendo, tais relações podem tornar-se um apoio para o desenvolvimento das habilidades de uso de uma LE. Porém, muitas vezes tais relações, por serem baseadas no poder exercido pelo professor, não são construídas em parceria ou cooperação, podendo culminar com o fracasso do aprendiz.

Para muitos, poder e autoridade são palavras que possuem o mesmo significado, entretanto segundo Silva (2001) esses conceitos são bem distintos e a postura do professor ao refletir um ou outro no estabelecimento da relação com os alunos pode influenciar negativa ou positivamente tais relações. Poder, entendido como coerção por Silva (ibid., p. 131), tem, dentre um de seus significados, o “conjunto de atribuições que alguém pode exercer em função do seu cargo”, logo o poder seria atribuído a alguém mediante sua função na instituição escolar. Por outro lado, uma das acepções de autoridade trazida para a discussão

por Silva a conceitua como a influência resultante de estima (Silva, *ibid.*), pois, como afirma Arendt (1972, p. 129 apud Silva, 2001, p. 130), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou”. Sendo assim, a autoridade da qual uma pessoa estaria investida independeria de sua posição institucional. Nesse sentido seria o que Silva (*ibid.*) comenta ser a legitimidade da autoridade. Discutindo a cultura escolar e seus reflexos nas práticas escolares, Paro (1995, p. 304 apud Silva, 2001, p. 134) argumenta que “é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários”.

Consequentemente, não há como entender o processo de ensino-aprendizagem sem ter em mente que professor e aluno são “agentes nesse processo” (Moraes Bezerra, 2012, p. 60), conforme a proposta ético-inclusiva e pedagógico-reflexiva da Prática Exploratória (Miller et al., 2008). Ao mitigar o poder institucional e academicamente conferido, o professor consegue abrir espaço para essa agência, inclusive no sentido de partilhar com os aprendizes a responsabilidade de decidir sobre encaminhamentos para questões surgidas em aula. Logo, eles podem trabalhar em constante cooperação e parceria, trabalhando também suas diferenças para poder construir e reconstruir conhecimentos. O mesmo pode acontecer na pesquisa, conforme ponderam os pesquisadores exploratórios, se o pesquisador utilizar uma abordagem investigativa que considere os participantes legítimos agentes.

2. Prática Exploratória: uma abordagem pedagógica e investigativa sensível ao contexto

Para desenvolver uma pesquisa e uma prática docente alinhadas à proposta de partilhar a agência e a responsabilidade de condução da reflexão, temos utilizado os princípios da Prática Exploratória (Miller et al., 2008) [PE de agora em diante], através de seu viés ético-inclusivo e teórico metodológico. Buscamos, nesse momento, construir entendimentos sobre as relações de afeto que são estabelecidas constantemente no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Cabe ressaltar que a proposta reflexiva da PE nos tem levado também a levantar questões sobre a prática docente e sobre nosso papel enquanto discentes e professores em qualquer momento de nossa formação.

A PE propicia, assim, a geração de um espaço discursivo de construção de conhecimentos (Miller, 2012; Moraes Bezerra e Rodrigues, 2012; Nunes, 2012), no qual professores e alunos, em conjunto, buscam entendimentos não só sobre a sala de aula, mas também sobre os diversos contextos de aprendizado no qual possam estar inseridos. Exemplos claros desses diversos contextos de aprendizado são as reuniões de orientação semanais que ocorrem em nosso grupo de pesquisa. Não estamos propriamente em sala de aula, mas a todo momento procuramos entender questões que surgem através da discussão de textos teóricos ou de experiências de aprendizagem que tivemos anteriormente. Desta forma, todos os envolvidos por essa busca de entendimentos dentro da PE são chamados de praticantes exploratórios, uma vez que todos são convidados a participar e, ao contrário das pesquisas denominadas ‘parasíticas’ (Allwright e Hanks, 2009; Miller, 2012), não existe um único pesquisador, nesse processo. Cada participante é agente e pode colocar suas questões, que devem ser articuladas à agenda do pesquisador exploratório (Moraes Bezerra, 2007; 2012).

Com base em observações constantes dentro de sala de aula, Allwright (Epílogo, Allwright e Bailey, 1991) percebeu que era preciso rever as práticas de pesquisa em sala de aula feitas até então, as quais não contemplavam as reais necessidades de professores e alunos no que concerne às questões sobre as quais gostariam de se debruçar e refletir.

Posteriormente, Allwright e Hanks (2009) denominaram de ‘parasítica’ as pesquisas nas quais um pesquisador externo adentrava a sala de aula para ‘coletar’ dados e, ao término, frequentemente não compartilhava suas experiências e nem mesmo contribuía para o crescimento do grupo (Miller, 2012). Allwright (Epílogo, Allwright e Bailey, 1991) propôs, então, um Ensino Exploratório (posteriormente denominado de Prática Exploratória), no qual professores pudessem refletir sobre sua prática docente junto com seus alunos e na qual os alunos pudessem buscar entendimentos sobre seu aprendizado com seus professores. Não havia o propósito de trazer soluções para os problemas que por muitas vezes se estabelecem dentro de tais contextos. Incentivava-se a ‘ação para o entendimento’ no sentido de entender melhor os porquês de tais “problemas”. Desta forma, na abordagem para o ensino – e para a pesquisa – configurada pela PE, os praticantes trabalham para entender as questões que eles mesmos se colocam a partir de suas experiências vividas dentro e fora da sala de aula (Moraes Bezerra, 2008; Moraes Bezerra e Rodrigues, 2012; Brandão, 2011) e não para mudar, posto que a mudança ocorre a partir do momento em que a prática reflexiva se instala, mesmo que de forma imperceptível, sendo parte da vida (Moraes Bezerra, 2007).

Assim, os praticantes exploratórios, trabalham para que a qualidade de vida em sala de aula e em outros contextos de ensino-aprendizagem seja levada em consideração, mantendo um trabalho ético e de inclusão, no qual todos tenham voz (Miller, 2010). Tal atitude implica não trabalhar para a resolução de problemas nem para a instauração de mudanças ‘necessárias’ de um ponto de vista externo ao grupo ou para que haja ‘melhorias no ensino’ no sentido tecnicista sem considerar o humano, as pessoas envolvidas.

Problematizando a questão da mudança nas práticas de instituições educacionais, Moraes Bezerra (2007, p. 59) afirma que mudança “pode, dentro de uma lógica tecnicista, representar mudanças para melhorar o produto sem, contudo entender o processo”. Em seguida, contrapondo a ótica da PE em relação a tal questão, a autora assevera que “a mudança advogada por Allwright tem outro caráter e está ligada a uma mudança de perspectiva entre os praticantes envolvidos” em relação às questões que os mobilizam e que são trazidas para o processo reflexivo. Enfatizamos, portanto, que a abordagem e o *modus operandi* trazidos pela PE para o trabalho pedagógico e investigativo-reflexivo não propõem que professores, alunos, pesquisador ou qualquer praticante exploratório seja contrário a mudanças. Na verdade, a abordagem da PE envolve a compreensão de que a mudança é parte da vida, assim sendo, o processo reflexivo necessariamente traz mudanças, ainda que imperceptíveis.

O que se quer defender é que a forma como aulas e pesquisas se configuram através do trabalho para envolver todos buscando a construção de entendimentos acerca de seus próprios *puzzles* e/ou os de outros praticantes já é um distanciamento e uma mudança em relação a outras formas de se conduzir aulas e pesquisas no contexto escolar. Por não serem considerados ‘sujeitos de pesquisa’, os praticantes são envolvidos em um processo coletivo de construção de saberes, exercendo sua agência e, inclusive, colaborando nas tomadas de decisão quanto ao encaminhamento do estudo ou sendo convidado a analisar e refletir sobre dados gerados pelo grupo. Em sala de aula, da mesma forma, os alunos não são vistos como participantes a serem ensinados apenas. O professor exploratório reconhece-lhes o potencial e trabalha no sentido de que os aprendizes possam ouvir uns aos outros, tornem-se agentes no processo de aprendizagem e de reflexão, colaborem mais ativamente para a atividade coletiva que se instala na sala de aula. Obviamente, cada praticante exploratório se integra de forma mais ou menos intensa em todo esse fazer exploratório.

Para que os praticantes possam, então, buscar tais entendimentos, eles trabalham com questionamentos que, sob a perspectiva da PE, são chamados de *puzzles*. Os *puzzles* são perguntas, normalmente iniciadas com “por que” que podem partir não necessariamente do professor, mas de qualquer praticante envolvido (Allwright e Hanks, 2009; Moraes Bezerra 2003, 2012) também. Reiteramos assim, que, na abordagem da PE, há o interesse pela origem dos questionamentos e não por resolvê-los sem qualquer reflexão.

Os princípios que norteiam o ensino, a reflexão e a pesquisa devem ser entendidos como orientadores para a configuração e o desenvolvimento da pesquisa (Miller et al., 2008; Moraes Bezerra, 2012). Os princípios aos quais nos reportamos estão elencados abaixo e podem ser encontrados em Miller et al. (2008, p. 147):

- Priorizar a qualidade de vida.
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- Envolver todos neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todos.
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
- Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/em formação).
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo.

Segundo Moraes Bezerra (2012), tais princípios podem ser entendidos como balizadores da proposta investigativa da PE, fundamentando decisões, encaminhando ações e, no presente trabalho, são os condutores de nossa prática pedagógica e de pesquisa. Por ser uma forma híbrida de pesquisar (Miller, 2010), as atividades que propiciam a reflexão ao mesmo tempo contribuem para a geração de dados que podem alimentar e aprofundar o processo reflexivo.

3. Viver é contar estórias¹ e construir identidades

A cada momento e lugar estamos a ouvir e a relatar situações que vivenciamos sozinhos ou com alguém. São estórias de vida narradas em interação face a face, promovendo a relação entre pessoas seja no elevador, em filas de bancos, na mesa do escritório, em sala de aula, em festas, na praia e em outros contextos espontâneos ou institucionais.

O estudo das narrativas tem se estendido a diversos campos de pesquisa e ajudado os pesquisadores a melhor entenderem as relações sociais estabelecidas no dia a dia. Segundo Bastos (2005), o estudo das narrativas é de suma relevância para a compreensão da vida em sociedade, pois enquanto contamos estórias, construímos sentidos sobre nós mesmos, sobre os outros, bem como sobre o mundo do qual fazemos parte. Sendo assim compartilhamos constantemente nossas crenças, valores, expectativas e experiências vividas (Bastos, *ibid.*). Isso significa que o ato de narrar não é um mero resgate de experiências vividas. Trata-se de um processo de interpretação do vivido, de construção identitária, de ação no mundo da narrativa e no mundo da narração, de acordo com os desejos e projetos do narrador face à

¹ Utilizamos o termo ‘estória’ em conformidade com os estudos de Bastos (2005).

audiência que lhe permite ocupar o espaço interacional. Afinal, como lembra Georgakoupoulou (1997), as histórias são contagens seletivas, dinâmicas, motivadas contextualmente e sujeitas a revisão, dependendo da audiência, uma vez que podem ser recontadas em momentos diferentes.

Labov (1972), em seus estudos seminais sobre narrativas, mostrou como, através delas, as experiências vividas por seus informantes eram recapituladas. Sendo assim, para ser considerada realmente uma narrativa e não confundida como um relatório, tal recapitulação de experiências deveria estar relacionada a acontecimentos específicos e apresentar uma sequência temporal. Com relação à avaliação – elemento estrutural da narrativa como veremos abaixo –, a narrativa deve apresentar um *ponto* ou a razão pela qual o evento é reportado e ser *reportável*, ou seja, fazer referência a algo extraordinário e não simples acontecimentos banais ou comuns. Embora hoje outros estudos mostrem que as narrativas não são meras recapitulações de eventos, mas recontagens contextualizadas, negociadas e coconstruídas interacionalmente, não podemos desconsiderar o legado de Labov nos estudos da área. Por isso, abaixo apresentamos os elementos que compoem a estrutura da narrativa nos estudos labovianos e que nos servem de ponto de entrada para a análise que faremos de uma narrativa.

Labov (1972) identificou elementos que formariam a estrutura da narrativa a partir de suas pesquisas com informantes americanos. Tais elementos são: o *resumo*, que é a sumarização do fato narrado; *orientação*, na qual o narrador contextualiza o evento para seu ouvinte, apresentando o lugar em que o evento ocorreu, a[s] pessoa[s] envolvida[s], quando o evento ocorreu e assim por diante. Além deles há ainda a *ação complicadora*, que, segundo Labov, é o que caracteriza uma narrativa e o único elemento obrigatório. Também podem ser encontradas a *avaliação*, na qual são apresentadas a carga emocional e dramática da narrativa; a *coda*, que marca o fim da narrativa, trazendo para o tempo presente o narrador e seus ouvintes; e, finalmente, a resolução, que seria o desfecho da narrativa.

Alinhamo-nos a Bastos (2005) no sentido de entender a avaliação como o mais complexo e fascinante elemento estrutural da narrativa. Na teorização laboviana, a avaliação pode ser externa, toda vez que o narrador suspende o fluxo da narrativa para relatar o que sentiu durante algum momento do evento narrado ou sua emoção em relação ao fato narrado. Da mesma forma, a avaliação pode ser interna ou encaixada, quando o fluxo da narrativa é mantido, porém são utilizados alguns recursos linguísticos como prolongamentos de vogais, ênfases na fala, uso de adjetivos, diminuição ou aceleração do ritmo de fala, repetições, discursos reportados, entre outros para indicação da avaliação por parte do narrador. Tais tipos de avaliação podem ocorrer tanto nas narrativas mapeadas por Labov quanto nas histórias de vida (Linde, 1993).

Adicionamos a essa discussão sobre narrativas a teorização de Linde (1993) sobre histórias de vida. A autora, alinhando-se a Labov, também entende que elas devem ter um ponto e serem dotadas de reportabilidade. No que se refere ao ponto, mais especificamente, Linde defende que ele deve conter alguma referência ao caráter do narrador, dessa forma revelando o tipo de pessoa que ele é, supõe ser ou que deseja que os outros pensem que é. Nesse sentido, podemos vincular o ponto a uma forma de perceber o processo de *performance* identitária (Ochs, 1992; 1993; Bastos e Oliveira, 2006), ou seja, são os momentos nas interações sociais em que expomos quem somos ou ainda um processo de exposição negociada e interpretação de posições sociais, afiliações, etc. (Bastos e Oliveira, 2006). Dessa forma, a questão da identidade não se dimensiona em relação à identidade ou às identidades

que as pessoas têm, mas como são acionadas e performatizadas, dependendo de qual é a sua função no contexto interacional. Finalmente, considerando que este estudo apoia-se na perspectiva socioconstrucionista do discurso (Moita Lopes, 2003) – envolvendo a narrativização das experiências – entendemos que estamos construindo significados ao nos envolvermos em práticas discursivas, agindo no mundo social e construindo identidades em uma perspectiva relacional, contextual e histórica.

4. Cognição e Afeto: o legado de Vygotsky e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LE

Considerando o ensino-aprendizagem de LE como um processo de contínua reconstrução e coconstrução de conhecimentos, alinhamo-nos à teoria sociohistórica proposta por Vygotsky ([1934] 1987) e a trabalhos que envolvam tal teoria no que concerne ao ensino-aprendizagem de LE (Kuschnir, 2003; Silva, 2008; Moraes Bezerra, 2012; Nunes, 2012), pois, como afirma Moita Lopes (2003, p. 14), “a aprendizagem é um processo de coparticipação em uma comunidade de aprendizagem e não é o produto da mente do indivíduo isolado”.

Na literatura da área de ensino-aprendizagem de línguas, muitos trabalhos que se vinculam à teorização vygotskiana abordam o desenvolvimento e o funcionamento dos aspectos cognitivos da aprendizagem aos quais estão relacionados o processo de mediação, o estudo da consciência, as relações entre símbolos e instrumentos, os processos mentais superiores, além de concepções que envolvem pensamento e linguagem (Oliveira, 1992). Entretanto, há de se observar que, para Vygotsky (ibid.), o funcionamento psicológico não está fundamentado somente no que concerne a aspectos cognitivos, mas antes em sua relação com os aspectos afetivos. Estudos como os de Silva (2008) e Oliveira (ibid.) deixam claro que tal separação para Vygotsky ([1934] 1987, p. 15-16) é “um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional”. Na verdade, segundo Vygotsky (ibid., p. 16):

[...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

Sendo assim, não há como estudar as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem de línguas somente pelo viés cognitivista. Silva (2008), ao fazer um panorama histórico sobre relações entre cognição e afeto, comenta que desde a filosofia clássica, há separação entre razão (que podemos entender aqui como intelecto/cognição) e emoção. Para muitos filósofos, a razão deveria sobrepujar a emoção, não deixando com que a mesma viesse a influenciar nas decisões que deveriam ser tomadas. Segundo Silva (2008), tal observação foi feita também em relação aos estudos de muitos linguistas que se utilizavam somente de teorias cognitivistas em seus estudos, deixando de lado as emoções.

Porém, com o aumento das pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada e com a crescente produção de publicações na área, o afeto tem conquistado seu espaço como objeto de investigação tanto quanto a cognição em diversas pesquisas. Esse movimento tem possibilitado a construção de melhores entendimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Neste estudo entendemos afeto como um construto que se refere a “sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados a pessoas

e/ou situações” (Ochs e Schieffelin, 1989 apud Spitalnik, 1996), ou seja, é o afeto socioconstruído (Moraes Bezerra, 2012). Segundo Ochs e Schieffelin (ibid.), o afeto pode se desdobrar em positivo e negativo (Ochs e Schieffelin, ibid.).

Relacionado a essa questão, Kuschnir (2003) nos apresenta um estudo em que problematiza a prática docente e o ensino pautados em uma visão tridimensional. Para a autora, o contexto educacional possui inter-relações com dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Concordamos com ela, uma vez que entendemos que é mediante a interação com o outro que construímos conhecimentos, identidades, significados e o mundo social. Ela ainda afirma que o professor deve (re)conhecer as manifestações emocionais que ocorrem em sala de aula e, segundo acreditamos, não só em sala de aula, mas em todos os contextos em que o processo de ensino-aprendizagem se instaura. Dessa forma, devem os agentes de ensino reconhecer e valorizar não só os aspectos social e cognitivo ativados no aprender dos alunos, mas também o aspecto emocional.

Possivelmente muitas pessoas já experimentaram situações parecidas em seus processos de aprendizagem, seja de língua estrangeira ou não. Muitos tiveram ou têm um professor que os motivou a aprender mais ou que os ajudou a vencer seus medos em relação a tal conteúdo e até mesmo foi influência para que tomassem decisões no que diz respeito à profissão que gostariam de seguir no futuro (Moraes Bezerra, 2005). Todavia, muitos também já tiveram professores que não conseguiam envolver os alunos de forma a construírem um contexto inclusivo propiciador do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Portanto, concordamos com Almeida (2001 apud Kuschnir, 2003) quando ele diz que o professor deve atuar não só como mediador do conhecimento, mas também como mediador no desenvolvimento afetivo dos alunos. Além disso, segundo Kuschnir (ibid.), o afeto pode aproximar pessoas, integrando-as aos grupos sociais e revelando seu espírito cooperativo, mas também pode afastá-las, causando assim conflitos.

Portanto, o afeto socioconstruído de forma positiva pode alavancar o desenvolvimento dos alunos, ao passo que o negativo pode desmotivar a aprender, posto que entendemos a construção de conhecimentos enquanto processo vinculado à qualidade do afeto que medeia as práticas interpessoais e sociais dos envolvidos. Como remete à Prática Exploratória, a qualidade da vida em sala de aula interfere diretamente na qualidade do afeto interacionalmente gerado e, por conseguinte, na qualidade do processo de construção coletiva de entendimentos.

5. A Prática Exploratória na construção da pesquisa

O presente estudo insere-se no escopo da pesquisa qualitativa, a qual tem se estabelecido como um campo interdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais (Chizzotti, 2003). O desenho de pesquisa foi configurado a partir dos princípios da PE (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007; Allwright e Hanks, 2009, *inter alia*) apresentados anteriormente. Assim sendo, nossa participação no estudo não nos colocou no lugar de um observador ou pesquisador que ‘coleta’ dados, como visto anteriormente na seção 1 sobre as pesquisas de cunho parasítico. Agregamo-nos ao processo reflexivo, buscando construir entendimentos sobre as questões que nos envolviam, dessa forma agindo todos – pesquisadores e licenciandos – como ‘praticantes exploratórios’ (Miller, 2012, Moraes Bezerra, 2012). Na perspectiva da PE, não há ‘sujeitos de pesquisa’. Buscávamos, através de relações de coleguismo, trabalhar colaborativamente. No caso em tela, buscávamos entender o

processo de aprender a língua inglesa de Barbara – uma licencianda do curso de Letras (Port./Ing.) – paralelamente ao processo reflexivo sobre tornar-se professora desse idioma.

Cabe explicitar que, no estudo que ora apresentamos, havia dois processos de busca por entendimentos acontecendo em paralelo. Um deles acontecia na sala de aula em que Isabel (uma das autoras do estudo) lecionava inglês para a turma da qual a licencianda fazia parte. Tais aulas, orientadas pela abordagem pedagógico-reflexiva da PE (Moraes Bezerra, 2012 e em andamento), objetivavam fazer com que os licenciandos, ao mesmo tempo em que aprendiam a LE, trabalhassem coletivamente refletindo sobre o processo de tornarem-se professores de inglês.

O segundo processo estabeleceu-se na medida em que Diego (outro autor do estudo), na qualidade de bolsista PIBIC, envolveu alguns de seus colegas de graduação, incluindo Barbara. Nesse grupo de reflexão constituído por cinco licenciandos do curso de Letras (Português/Inglês), as discussões foram orientadas pelo *puzzle*: “Por que o afeto parece influenciar no processo de aquisição de LE?”. Sendo assim, todos assumiram papel importante para que a pesquisa fosse desenvolvida, uma vez que são participantes ativos no processo. Isso significa dizer, por exemplo, que fazia parte da proposta dos encontros: a leitura e discussão de textos sobre PE e formação docente, bem como a participação de todos do grupo em eventos acadêmicos para partilharem os entendimentos e questões surgidos até então.

Cabe ressaltar que, atendendo ao princípio da PE que busca priorizar o desenvolvimento mútuo, além da oportunidade de desenvolvimento dos licenciandos no grupo de reflexão e nas aulas, a produção de trabalhos acadêmicos envolvendo dados gerados na interação em que participaram também é compartilhada. Busca-se, inclusive, envolvê-los para que ajudem no processo de leitura crítica da análise que fazemos dos dados. Ademais, ao longo do processo reflexivo, trabalhamos para que o mesmo se tornasse indefinidamente sustentável (cf. *indefinitely sustainable*, Allwright, 2003, p. 130), no sentido de suscitar a geração de uma atitude exploratória diante das vivências de formação profissional que extrapolasse os processos que mencionamos, sendo levada pelos praticantes para a sua vida profissional em outros contextos.

6. Refletindo sobre os dados gerados

Os dados foram gerados a partir das interações e atividades coletivamente vivenciadas pelos participantes seja no grupo de reflexão, seja na aula de inglês. Para o presente estudo, utilizamos apenas uma narrativa gravada em um encontro entre os licenciandos em que foi utilizado um texto de Miller et al. (2008) como suporte para a reflexão sobre o *puzzle* que apresentamos acima. Da mesma forma, utilizamos algumas respostas dadas por Barbara em uma atividade desenvolvida em uma aula de língua inglesa.

6.1. Narrativa: “Vocês são meus companheiros nessa aula”

A narrativa em foco foi produzida por Barbara e Felício² em um de nossos encontros. Nesse encontro, o foco do grupo de licenciandos era o comentário e a discussão do texto “Prática Exploratória: questões e desafios” de Miller et al. (2008). Buscava-se entender as

² Mantivemos os nomes originais a pedido dos próprios participantes.

relações que os licenciandos estabelecem com seus professores e colegas de classe durante as aulas de LE e como muitos dos professores de ensino médio dos praticantes envolvidos na atividade davam suas aulas. Depois da leitura e discussão do texto, os praticantes perceberam que muitos dos professores cujas práticas docentes haviam sido analisadas trabalhavam de tal forma que seus alunos não tinham liberdade de participar. As aulas eram fortemente conduzidas por esses professores a partir de seus saberes, sendo ignorados os conhecimentos dos alunos. Nessa conversa, Barbara narra uma experiência diferente que ela teve nas aulas de Língua Inglesa III, ministradas por Isabel. Observemos a narrativa abaixo³:

Barbara	1	[é:: é que eu preciso] fal - eu lembrei disso agora [parte - uma coisa é:: que me fez (.) prestar atenção na aula da Isabel (.) fai - foi uma foi uma hora que ela falou pra gente pra gente assim (.) que nós não éramos alunos mas nós éramos colegas de trabalho que estávamos trocando informações (.) ela falou alguma coisa parecida - companheiros vocês é:: “vocês são meus companheiros nesse nesse nessa aula” (.) e aí foi o que me fez passar a prestar atenção na-“ <u>Pêra aí</u> sou sua companheira? como assim? como você vai dar aula pra mim então? e tal” (.) você: (.) sabe (.) “eu aqui graduanda e você [é e eu aqui]” (.) e aí a gente (.) eu
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
Felício	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
Felício	15	[Felício estava ali no pé dela mandando] “ <u>estuda Bárbara estuda Bárbara</u> [presta atenção na aula].”(falando virado para o gravador).
	16	
Barbara	17	[é é porque eu tinha (.) eu] odeio gramática então eu tinha muita dificuldade de me concentrar na aula (.) então a partir desse momento (.) então (.) tá então já que já que é companheirismo vamos então trabalhar juntos e agora a gente debate e tal (.) entrei no grupo dos pedantes e a gente participa mas isso marcou entendeu? porque ela acabou construindo uma relação que não tinha.
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	

Inicialmente, nas linhas 1 e 2, usando a classificação laboviana para a estrutura da narrativa, encontramos o resumo da estória: ‘*uma coisa é:: que me fez prestar atenção na aula da Isabel*’. Cabe ressaltar que, da mesma forma, o trecho serve como orientação, uma vez que ela identifica quem fez parte da estória – Isabel, a professora e ela, Barbara, a aluna. Embora a orientação também deva indicar aos ouvintes ‘quando’, ‘onde’, ‘quem’, ‘o que’ da narrativa, aqui não são oferecidas todas essas informações por conta do conhecimento partilhado pelo grupo em relação a quem seriam as pessoas envolvidas, o que e onde estaria acontecendo o episódio. Na ação complicadora, há uma ação de Isabel (‘*ela falou pra gente*’)

³Convenções baseadas em Tannen, D. e Wallat, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (Orgs.) Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

<u>Fala sublinhada</u> entonação enfática	. entonação descendente ou final de elocução	- interrupção de enunciado
() fala não compreendida	(.) pausa não medida	[] sobreposição de turnos
“palavra” fala relatada	(()) comentários do analista	:: alongamento de vogal

provocando outra por parte de Barbara (*‘foi o que me fez prestar atenção na-’*). Além disso, Barbara usa a fala relatada, trazendo para a interação a fala de sua interlocutora (l. 6 e 12), ao pensar sobre a atitude da professora (l. 6 a 8), a fala de seus colegas que a incentivam a participar das aulas (l. 13 e 14). Da linha 18 a 21 vemos a resolução ou o desfecho da narrativa, pois ela passa a participar das aulas (*‘então, a partir desse momento [...] a gente debate e tal’*)

Essa narrativa tem sua reportabilidade marcada pelo fato de Barbara não participar da aula de língua inglesa do curso de graduação que a formava para ser professora do idioma – um aparente contrassenso. Seu ponto é a mudança de atitude em relação à aula. Há avaliação encaixada (l. 7 – nível prosódico/ênfase; l. 7 e 11 – repetição de estruturas semelhantes para enfatizar a mudança *‘me fez passar a prestar atenção na-’/‘comecei a prestar mais atenção na aula dela’*; uso de advérbio + adjetivo *‘muita dificuldade’*); bem como avaliação externa (l.17 *‘eu odeio gramática’*).

Consideramos essa narrativa como uma história de vida (Linde, 1993), uma vez que, através dela, Barbara revela a aluna que ela passou a ser provocada por uma atitude da professora. No caso da interação em curso, a narrativa funciona como uma forma de reforçar o que o grupo discutia. Consequentemente, nos permite, enquanto analistas do discurso, mapear discursivamente índices de afeto socioconstruído quando o ódio da gramática e a dificuldade de concentração dão lugar ao engajamento que é marcado pelo *‘companheirismo’* (l.19), pela ação coletiva para aprender e entender (l.19 e 20 *‘vamos trabalhar juntos’*). Tudo isso indica que a atitude discursiva da professora ao fazer a aprendiz sentir-se acolhida em seu saber/não saber provisórios e em suas dificuldades gerou uma nova forma de encarar a relação professora-aluna, assim como uma nova relação com a disciplina. Consideramos ainda essa narrativa como uma *performance*, na medida em que Barbara se (re)constrói discursivamente enquanto aprendiz e futura professora de língua inglesa.

6.2. Fragmentos de texto: “this is not an ordinary class”

Conforme indicamos anteriormente, para as aulas de Língua Inglesa, Barbara produziu alguns textos. Os fragmentos usados abaixo fizeram parte de uma atividade em que os licenciandos da turma foram levados a refletir sobre o processo pessoal de aquisição de LE nas aulas [A] e sobre seus sentimentos nas aulas [B].

[A] First I was a little lost because usually we learn just the “English” used, not its function. But now I am starting to understand better our classes and thinking that’s very helpful to our future. Still I am terrible with grammar.

Do léxico usado, nota-se uma avaliação da própria percepção de si enquanto aluna. Barbara aponta para a mudança provocada pela forma como o ensino se processava em aula: *‘I was a little lost’* X *‘but now I am starting to understand better’*. É positiva a avaliação da aula (*‘helpful’*), porém, é mantida a sua questão com a gramática (*‘Still I am terrible’*). Chamamos a atenção para o fato de que ela percebe agora que não aprende só gramática, mas também a função, pois o foco das aulas não era voltado para a descrição/prescrição, mas para como, em textos de diversos gêneros, os usuários utilizam a língua para negociar significados, exercer poder, construir/desconstruir sentidos, etc.

[B]I feel like this is not an ordinary class but a moment to share our knowledge. I am not used to this kind of class, and it's hard to get used to, but as a future teacher I think is interesting to learn different ways to teach.

Barbara reitera sua relação com a aula. Sua avaliação reitera a mudança de perspectiva sobre a aula de inglês (*'not na ordinary class'*, *'moment to share our knowledge'*), e como a abordagem pedagógica calcada na PE provocava um impacto em relação a outras experiências de aprender (*'I am not used to this kind of class'*, *'it's hard to get used to it'*). Provavelmente essa vivência estava provocando a ressignificação de crenças sobre aula, ser aluno, conteúdo, atitude de professor, dentre outras questões. E essa ressignificação era algo a ser usado como referência em sua prática docente em formação.

6.3. Cruzando os dados: mais entendimentos

Ao refletirmos sobre as questões trazidas por Barbara, observamos, na narrativa, sua surpresa diante do convite para participar das aulas, feito à turma pela professora, não simplesmente enquanto aluna, mas como colega de profissão, para gerar colaborativamente entendimentos sobre as aulas de Língua Inglesa. A isso relacionamos o conceito da legitimidade de autoridade (cf. seção 1), o que fez com que Barbara percebesse que a autoridade da professora não estava no título acadêmico, mas na forma como construía discursivamente a relação com os licenciandos. Barbara poderia participar das aulas, expor seus conhecimentos e discutir questões relacionadas ao ensino (linhas 5 e 9 da narrativa), bem como no fragmento B. É a vivência do princípio da PE que incentiva a inclusão de todos os alunos na busca por entendimentos. A surpresa de Barbara mostra que isso não é algo muito comum e tem implicações para a abordagem de aprendizagem que se desenvolve. Embora isso não seja mencionado nos fragmentos trazidos, Barbara, da mesma forma, sentiu-se surpresa com o desenho de pesquisa desenvolvido por Diego (bolsista PIBIC) e também fundamentado pela PE, em que ela, enquanto praticante, também reflete e tem sua agência incentivada.

Em relação ao afeto socioconstruído, Barbara revela que, depois de tal evento, ao reconhecer a parceria de Isabel enquanto professora e colega de trabalho, seu ambiente de aprendizagem se tornou mais agradável, fomentando sua participação e apresentação de suas questões. Mesmo não gostando da matéria, passou a se engajar mais, construindo assim uma relação que não tinha antes com a professora. Isso remete à teorização de Vygotsky ([1934] 1987) sobre a articulação da cognição ao afeto no processo de aprender. Podemos ainda relacionar os princípios 'trabalhar para a união de todos' e 'trabalhar para o desenvolvimento mútuo', quanto à ação docente da professora que promoveu essa vivência afetiva.

7. Considerações finais

Apontamos ainda a relevância da utilização da Prática Exploratória como uma forma híbrida ético-inclusiva e teórico-metodológica de pesquisar/ensinar para desenhar todo o nosso fazer. Através da articulação dos processos de 'ação para entendimento' dos quais Bárbara participou e colaborou como elemento relacional e agregador, construímos mais entendimentos sobre cognição e afeto: no processo de aprender uma LE, nas experiências de ser aluno, no processo de tornar-se professor. Entendemos da mesma forma, que a PE pode gerar mudanças significativas nas práticas e perspectivas dos praticantes através da reflexão.

No entanto, como ainda há muito a ser compreendido, outros estudos precisam ser desenvolvidos para trazerem maior inteligibilidade sobre tais questões.

Referências

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

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais—uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio* (UNISINOS), São Leopoldo, RGS, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

_____. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta* (PUC-MG), Belo Horizonte, v.7, n.14, p. 118-127, 2004.

BRANDÃO, E. J. R. De metodologia aos fundamentos e práticas de ensino de Língua Inglesa: a construção identitária profissional através do discurso. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line)*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho – Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

GEORGAKOPOULOU, A. Narrative. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (Ed.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. Co., 1997.

KUSCHNIR, A. N. O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, v. 2 (1), 2003.

LINDE, C. *Life stories, the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 109-129.

MOITA LOPES, L. P. *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Rio de Janeiro, Departamento de Letras – PUC-Rio, v. 2 (2), 2003.

_____. “A professora de inglês foi a que mais me marcou.” Professores são modelos ou a faculdade é distante da prática? In: *Anais do VI CELERJ*. Suplemento digital da SOLETRAS. Ano V, n. 9, 2005.

_____. Prática de Ensino de Inglês: quando a teoria e a prática buscam o diálogo. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL)*, UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/64_Isabel_Moraes_Bezerra.pdf>

_____. “*Com quantos fios se tece uma reflexão*”: narrativas e argumentações no tear da interação. Tese (Doutorado em Letras)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

_____. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, p. 59-76, 2012.

_____. Prática Exploratória: reflexão e pesquisa em contextos institucionais. No prelo.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RODRIGUES, R. L. A. Ensino de Inglês para Leitura: oportunidades de aprendizagem e foco no discurso. *Revista Escrita*, n.15, 2012.

NUNES, D. F. C. Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Departamento de Letras, PUC-Rio, v. 2, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>.

OCHS, E. & B. SCHIEFFELIN Language has a heart. In: *Special Issue of Text: The pragmatics of affect*. E. OCHS ed. Mouton de Gruyter, vol. 9-1, p 7-25, 1989.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *SOLETRAS*, São Gonçalo, UERJ, ano VIII, n. 15, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/15/as_relacoes_entre_cognicao_e_afetividade.pdf>.

SILVA, J. M. A. P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 112, p. 125-136, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf>>

SPITALNIK, M. A sinalização do afeto em sala de aula. *Intercâmbio*, v. VIII, p. 315-326, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1987.