

Prática Exploratória E A Criação De Um Ambiente Agradável Para O Ensino De Língua Inglesa¹

EXPLORATORY PRACTICE AND THE CREATION OF A PLEASANT ENVIRONMENT FOR ENGLISH TEACHING: STORIES, LAUGHS, REFLECTIONS AND LEARNINGS

Diego Fernandes Coelho **NUNES²**

Resumo: Apresento, aqui, considerações da pesquisa que desenvolvi no projeto *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências docentes*. Assim, exponho minhas reflexões acerca da influência que o afeto parece exercer no processo de aquisição de língua inglesa, bem como as relações que são estabelecidas nesse processo entre professor e alunos e o contexto de ensino-aprendizagem no qual tais participantes se encontram. Baseando-me nos princípios da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009, inter alia), a busca por entendimentos sobre a influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem de inglês é conduzida de forma inclusiva, envolvendo todos os praticantes. Para articular-se à base teórica já mencionada, utilizo construtos vindos do estudo de narrativas (BASTOS, 2005) geradas em ‘conversas exploratórias’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007) por licenciandos em Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. Nessas conversas exploratórias eu e meus colegas expomos nossas crenças, expectativas (BARCELOS, 2006) e emoções vividas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no momento em que buscávamos entender o *puzzle* “Por que eu fico nervoso quando tenho que falar em inglês?”.

Palavras-chave: Prática Exploratória. Afeto. Aquisição de segunda língua.

Abstract: Here I present some considerations about a research that I developed in a project called: "About professor and researcher: the role of affection in the two-way professors experiences narratives". Thus, I expose my reflections about the influence that the affection seems to engage in the English language acquisition process, as well as the relationships that are established in this process between teacher and students and the teaching-learning context in which such participants are involved. Based on the Exploratory Practice principles (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT and HANKS, 2009, inter alia), the search for understandings about the influence of the affection in the process of the English teaching-learning is conducted in an inclusive way, involving all practitioners. To articulate the theoretical basis already mentioned, I use constructs from the narratives study (BASTOS, 2005) generated in 'exploratory talks' (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007) by students (Portuguese/English) of a public University in Rio de Janeiro. In these exploratory conversations, my colleagues and I expose our beliefs, expectations (BARCELOS, 2006) and emotions experienced in the English language

¹ O presente artigo é uma adaptação de minha monografia de graduação, apresentada ao departamento de Letras da UERJ/FFP (2014), para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras (Português/Inglês). Agradeço às professoras Isabel C. R. Moraes Bezerra (UERJ/FFP), pela orientação e comentários; e Inés Miller (PUC-RJ), pela leitura atenciosa e comentários. Ainda agradeço a Felício Dias, Alexandre Amaral e Barbara Lutzen pelos depoimentos e momentos de troca de experiências memoráveis.

² Mestrando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professor substituto de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ). Endereço eletrônico: diegoppf@gmail.com.

teaching-learning process, at the same time we were seeking to understand the puzzle "Why do I get nervous when I have to speak in English?".

Key-words: Exploratory Practice. Affection. Second Language Acquisition.

Introdução

Durante o período em que fui bolsista de iniciação científica na graduação – no projeto intitulado *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências docentes*, o qual desenvolvi junto com alguns amigos e minha orientadora, tive a oportunidade de buscar entendimentos a respeito das relações de afeto, sejam elas positivas ou negativas, que podem surgir no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), neste caso, a língua inglesa (LI), e que podem, também, influenciar o desenvolvimento de proficiência ou não em tal língua. Essa busca por entendimentos acontecia em momentos que alguns colegas de graduação e eu denominamos de encontros, nos quais refletíamos sobre o que se passava em nossas aulas de inglês, tanto na universidade quanto na época em que fazíamos nosso ensino fundamental e médio.

Tais discussões, ou ‘conversas exploratórias’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007), possibilitaram a geração de ricas narrativas sobre questões que envolviam desde afeto, cognição e ensino-aprendizagem de LE até as relações de poder e autoridade de professores em relação a seus alunos.

Neste trabalho, analisarei as narrativas que foram geradas em um de nossos primeiros encontros de reflexão, no qual discutíamos conceitos relacionados a um texto sugerido pela professora Isabel³. Desta forma, procuro refletir, trazendo considerações pertinentes para a área, sobre o ensino-aprendizagem de LI e as relações de afeto que são estabelecidas em tal processo, além de investigar como poder e autoridade são vistos pelos alunos, fazendo assim, com que seja criado um ambiente confortável para a co-construção de conhecimentos dos mesmos.

Para o presente estudo, tenho como norteadores os princípios da Prática Exploratória (PE) (MILLER et al., 2008), a teoria sócio-histórico-cultural proposta por Vygotsky ([1934] 1987), e construtos provindos dos estudos das narrativas (BASTOS, 2004; 2005). Utilizo, ainda, estudos que levam em consideração a utilização da cognição e do afeto de forma conjunta, uma vez que tal separação é “um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (VYGOTSKY, [1934] 1987, p.15-16), como também estudos sobre ensino-aprendizagem de LE que utilizam o

³ Professora orientadora do projeto de pesquisa citado.

sociointeracionismo como teoria (KUSCHNIR, 2003; SILVA, 2008; BRANDÃO, 2011; MORAES BEZERRA, 2012; NUNES, 2012; MORAES BEZERRA e NUNES, 2013).

Questões sobre ensino e formação de professores

Quando se fala em ensino, quase que simultaneamente, pensa-se naquele que ensina e naquele que aprende. Desta forma, professor e aluno(s) não seriam um nesse processo? Por mais que a resposta para esta questão seja afirmativa, estudos como o de Silva (2001), ao comentar as questões de poder, autoridade e hierarquia na instituição escola, mostram o contrário.

Silva (2001) apresenta uma discussão sobre o poder utilizado por muitos professores no processo de educação de seus alunos, poder esse que inibe e cada vez mais distancia os alunos de seus professores. Em um estudo colaborativo, minha orientadora e eu refletimos justamente sobre como a autoridade do professor, no sentido de ser um referencial para seus alunos, pode impulsionar os mesmos, trazendo-os para mais perto (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013) no processo de aprender uma LE. Moraes Bezerra (2012) também discute tal questão entendendo o processo de ensino-aprendizagem como sendo um espaço de parceria e co-construção, na qual professor e aluno são agentes.

Paulo Freire (1996) discute bem essa questão. O autor comenta que a educação não deve ser embasada somente no professor como sendo o centro. Pelo contrário, é aquele que ajudará no desenvolvimento de seus alunos. É papel do professor a instrução de seus alunos em uma educação formal, mas acima de tudo a uma educação que sirva para a constituição de alunos conscientes, críticos e não somente meros reprodutores de conhecimentos.

Moita Lopes (1996; 2003) também apresenta o professor como aquele que impulsiona o desenvolvimento de seus alunos, como o motivador. Ele diz ser a motivação mais importante do que a aptidão no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Desta forma, é importante ter em mente que tais relações entre professor-aluno e aluno-aluno 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).

Somando forças na busca por qualidade de vida

Proposta na década de 90 pelo professor Dick Allwright, a Prática Exploratória (PE), é

Uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula [ou em outros contextos profissionais] e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. (MILLER et al., 2008, p.146)

Diferentemente da pesquisa-ação (termo originado na psicologia social e criado por Kurt Lewin na década de 40, nos Estados Unidos), na qual havia um distanciamento entre o pesquisador e o ‘objeto de pesquisa’ e uma ação para a mudança (HAGUETTE, 2003), na PE busca-se uma ação para entender. Tal ação é provocada por meio de *puzzles*⁴ que podem ser originados tanto por professores quanto por alunos. Os *puzzles* são qualquer tipo de questionamento, seja positivo ou negativo, que possa incomodar, surpreender ou mesmo deixar curiosos aqueles que estão inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas (MILLER et al., 2008).

Dentro da PE existem alguns princípios que norteiam a pesquisa e o ensino, trazendo reflexão e entendimento. São eles:

- 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.

(MILLER et al., 2008, p.147)

Deve-se ter em mente que tais princípios não são regras a serem seguidas, mas antes são balizadores da proposta investigativa da PE (MORAES BEZERRA, 2012). Eles fundamentam decisões, encaminham ações e, no presente trabalho, são os condutores de minha prática pedagógica e de pesquisa.

Por seu viés inclusivo, a PE tem servido de aporte teórico para muitas pesquisas em diversos níveis (ensino médio, graduação, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*), como apresenta Miller (2013). E, além disso, tem sido de grande utilização enquanto metodologia de pesquisa também (MILLER, 2013; RODRIGUES, 2014; MORAES BEZERRA e NUNES, 2013; NUNES, 2012; BRANDÃO, 2011), como no caso da pesquisa que apresento neste texto.

Embora não seja a mudança o foco da PE, não podemos desconsiderar o fato de que à medida que buscamos entendimentos sobre as situações que surgem dentro de sala de aula, nossa postura enquanto professor (a) ou aluno (a) muda.

⁴ Termo utilizado em inglês. Conferir Moraes Bezerra (2007).

Desta forma, a PE tem sido vista como uma forma ético-inclusiva e teórico-metodológica (MORAES BEZERRA, 2012; MILLER, 2013) híbrida de fazer pesquisa dentro da Linguística Aplicada (LA) e das ciências humanas e sociais, propiciando co-construção de saberes entre professores e alunos, entendendo a educação como um lugar de agência entre todos os praticantes e opondo-se a qualquer pesquisa considerada parasítica (MILLER, 2012), na qual um pesquisador externo adentra a sala de aula com o único interesse de ‘coletar dados’, não participando assim na formação educacional dos envolvidos naquele contexto (MORAES BEZERRA, 2012).

Uma das questões que é muito criticada na PE é o fato de seus estudiosos não buscarem a mudança em si, embora não possamos desconsiderar que a mudança ocorra. Até porque a mudança faz parte de nossa vida e, no momento em que buscamos refletir sobre nossas ações, nos diferentes contextos nos quais estamos inseridos, mudamos (MORAES BEZERRA, 2012).

Mas e o afeto, onde fica nisso tudo?

Entendendo a linguagem como sendo uma prática social, ou seja, um processo construído sócio-historicamente, não podemos considerar somente aspectos cognitivos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE.

Desde a antiguidade clássica, os filósofos têm separado a razão (cognição) da emoção (SILVA, 2008; ARAGÃO, 2011). Tal separação não foi diferente na área de estudos linguísticos. Entretanto, com o advento da LA e do crescente pesquisar em contextos relacionados à sala de aula, a emoção tem ganhado seu espaço e a busca por entendimentos na área tem crescido, como podemos ver em estudos como os de Kuschnir (2003), Moraes Bezerra (2013) e Moraes Bezerra e Nunes (2013).

Vygotsky ([1934] 1987) mesmo, como apresentei anteriormente, diz que a separação entre cognição e emoção é um dos principais erros da psicologia e por causa disso, nesse trabalho, trago entendimentos sobre o entrelaçamento dessas duas vertentes, entendendo-as não como conceitos estanques e separados, mas antes como interdependentes.

Ochs e Schieffelin (1989 apud SPITALNIK, 1999, p.315) entendem o afeto como um construto que se refere a “sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados a pessoas e/ou situações”. Desta forma, o afeto pode se entendido como sendo sócio-construído (MORAES BEZERRA, 2012). Kushnir (2003) apresenta um ensino pautado em uma visão tridimensional da linguagem. Para a autora, o contexto educacional é constituído de aspectos sociais, cognitivos e afetivos; e são todos, interdependentes entre si.

Desta forma, não podemos desconsiderar os princípios da PE como sendo de grande ajuda para a construção de um ambiente agradável para o ensino de LI, unindo assim, afeto, cognição, sem deixar de lado questões sociais que envolvem tanto alunos quanto professores.

Narrativas: entendendo a importância de seus estudos

Segundo Bastos (2005), não há nada mais prazeroso do que contar e ouvir histórias. São essas histórias, que são narradas com frequência em nosso dia-a-dia, que nos inscrevem em práticas sociais e no mundo social (MORAES BEZERRA, 2007).

Em LA, a utilização de narrativas tem sido efetiva e tem como uma de suas funções analisar experiências de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, já que é através das narrativas que professores e alunos expõem suas crenças, valores, expectativas e experiências de vida que são provenientes do meio cultural do qual estamos inseridos (BARCELOS, 2006).

Bastos (2005) diz que ao narrarmos acontecimentos, envolvemo-nos nas relações que ocorrem no meio social, bem como aos nossos ouvintes. O que narramos, não narramos de modo ingênuo, mas antes fazemos em decorrência da situação de comunicação na qual nos encontramos (MORAES BEZERRA, 2007). Ao narrar fatos, então, estamos constantemente reconstruindo-nos como sujeitos e construindo conhecimentos.

Labov (1972 apud BASTOS, 2005) foi quem primeiro apresentou estudos sobre narrativas. Ele afirma que o que difere narrativas de simples relatos ou relatórios, é o fato de as narrativas apresentarem um fato específico reportado em um tempo passado, terem uma sequência temporal e pelo menos duas orações que se encaixem temporalmente (BASTOS, 2004). O autor ainda apresenta algumas características que ajudam na identificação das narrativas. São elas: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resultado/resolução e coda.

O resumo é a sumarização do fato narrado. Seguido pela orientação, que é conhecida (BASTOS, 2005) por contextualizar o evento para seu ouvinte; nela são apresentados o lugar, pessoas, tempo etc. A ação complicadora é, para Labov, o que verdadeiramente caracteriza uma narrativa, e para ele, é a única estrutura que deve ser 'obrigatória'. Ainda podem ocorrer estruturas como a avaliação, na qual se apresentam a carga emocional e dramática da narrativa; e é considerada por Bastos (2005) o mais complexo e fascinante elemento estrutural da narrativa.

Na teorização laboviana, a avaliação pode ser externa sempre que o narrador relata o que sentiu durante algum momento do evento narrado, de forma que interrompe o fluxo da narrativa ou pode ser interna/encaixada, sempre que o fluxo da narrativa é mantido, porém são utilizados,

na avaliação, alguns recursos linguísticos como prolongamentos de vogais, ênfases na fala, uso de adjetivos, diminuição ou aceleração do ritmo de fala, repetições, entre outros, conforme aponta Bastos (2005).

Ainda podemos encontrar elementos como a coda que é o que marca o fim da narrativa, trazendo para o tempo presente o narrador e seu respectivo ouvinte. Embora não seja frequente, algumas narrativas apresentam o que Labov (1972 apud BASTOS, 2005) nomeou de resolução. A resolução seria o desfecho da narrativa, ou seja, o que aconteceu.

Embora, posteriormente, alguns teóricos tenham criticado os estudos de Labov sobre narrativas, não podemos desconsiderar seu pioneirismo na área.

Contextualizando a pesquisa

A pesquisa que apresento neste texto é fruto de minha participação enquanto bolsista de IC, como citado na introdução deste trabalho e se fundamenta nos princípios da PE (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; ALLWRIGHT & HANKS, 2009, *inter alia*) apresentados anteriormente.

Dessa forma, faço-me praticante exploratório e não, simplesmente, um mero observador ou pesquisador, interessado apenas em coletar dados e/ou solucionar problemas como se caracterizavam as pesquisas acadêmicas chamadas parasíticas (MILLER, 2012). Constituem-se como colaboradores e participantes ativos dessa pesquisa, tanto quanto eu, todos os licenciandos, meus colegas de graduação, que participam da pesquisa e cujas narrativas servem como base de reflexão e análise.

Diferentemente de outras pesquisas realizadas em contextos acadêmicos que possuem cronogramas de início e fim definidos por projetos, o trabalho embasado pela PE “tem a ambição de se manter ‘indefinidamente sustentável’ (cf. *indefinitely sustainable*, ALLWRIGHT, 2003b, p.130)” (MILLER et al., 2008) pela construção da atitude investigativa pelos praticantes que vai além desta limitação temporal. Além disso, o foco no ‘trabalhar para entender’ (cf. *work for understanding*, ALLWRIGHT, 2003a) e na ação reflexiva conjunta, atua na inclusão de todos nesse processo de busca de entendimentos (MILLER et al., 2008). Nesta seção, então, pretendo comentar como a mesma se desenvolveu e apresentar alguns entendimentos que surgiram ao longo do projeto.

Aproximadamente no final do ano de 2011, fui convidado pela professora Isabel para participar da seleção de uma de suas bolsas de pesquisa, que tinha por objetivo buscar entender as relações de afeto que permeiam o ensino-aprendizado de LI. Tive a oportunidade de ser

aprovado e então me engajei na pesquisa. Neste mesmo momento, a professora Isabel ministrava aulas de Língua Inglesa III e me sugeriu convidar os alunos que acompanhavam tal matéria para participar dessa busca por entendimentos.

Depois de fazer o convite, três alunos (Felício, Alexandre e Barbara⁵), começaram a se reunir comigo e a outros orientandos da professora Isabel (Evellyn, Fran e Karen), para buscarmos entendimentos sobre alguns *puzzles* que nos intrigavam desde o ensino médio. O primeiro deles foi o “Por que eu fico nervoso quando tenho que falar em Inglês?”, o qual nos ajudou a gerar muitos entendimentos relevantes sobre afeto e cognição de LE (NUNES, 2012; MORAES BEZERRA; NUNES, 2013).

O mesmo *puzzle* surgiu em uma de nossas primeiras reuniões, as quais nós passamos a chamar de ‘encontros’, por ser um momento sério e de reflexão, mas ao mesmo tempo de descontração e muitas piadas. Esses encontros aconteciam com frequência na cantina da universidade, embora já tenhamos nos encontrado no *shopping* e via *Skype*, quando era impossível reunir todos no mesmo local e horário. Essa primeira busca por entendimentos foi motivada por um questionamento que tínhamos sobre o fato de alguns alunos de outros períodos nos inibirem às vezes, quando tínhamos que nos expor em LI. Os encontros eram todos co-construídos, no sentido que decidíamos conjuntamente o que faríamos e os mesmos não tinham um tempo certo de duração.

Sobre os dados gerados

As narrativas⁶ que apresentarei a seguir foram geradas em um de nossos primeiros encontros e foi realizado na cantina da faculdade no dia 23 de maio de 2012 em um dos nossos intervalos de aula, o mesmo não durou mais do que quarenta minutos. Neste dia conversávamos sobre um texto proposto pela professora Isabel, *Prática Exploratória: questões e desafios*⁷. Através

⁵ Com a autorização dos participantes, utilizo os nomes originais.

⁶ Transcrições 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> <i>entonação enfática</i>	. <i>entonação descendente ou final de elocução</i>	- <i>interrupção de enunciado</i>
() <i>fala não compreendida</i>	(.) <i>pausa não medida</i>	[] <i>sobreposição de turnos</i>
“palavra” <i>fala relatada</i>	(()) <i>comentários do analista</i>	:: <i>alongamento de vogal</i>

⁷ Texto de autoria de Miller et al. (2008). Para maiores informações, verificar referências neste trabalho.

deste texto procurávamos entender melhor as questões e os princípios relacionados à PE e as relações que são desenvolvidas em sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno.

Narrativa 1

Alexandre 1 [...] tem um (.) tem uma parte que ele fala do - um
 2 aluno falou assim "quando meus professores vão saber
 3 da Prática Exploratória?" falo assim (.) eu como aluno
 4 poucas vezes tive um professor que se importou comigo
 5 e os que assim se - assim tinham o mínimo de de de
 6 importância faziam o aluno se sentir confortável. me
 7 fizeram tirar as melhores notas (.) então acho que ser
 8 um professor assim é re -muito relevante.

É interessante observar a posição de Alexandre ao narrar sua experiência enquanto aluno do ensino médio e perceber que, para ele, ser visto como uma pessoa que tem importância o motivava e o fazia se sentir mais confortável. Tal entendimento nos remete ao que discutimos mais acima sobre a parceria e agência de professores e alunos.

Nas linhas de 1 a 3, segundo a teorização apresentada por Labov, Alexandre orienta seus ouvintes sobre o que mais lhe chamou atenção no texto e, logo após, nos narra um fato interessante que lhe aconteceu. Assim, do final da linha 4 até a linha 7 podemos encontrar o que Labov considera ser a narrativa em si, o fator mais importante: a ação complicadora. Alexandre, nessas linhas, nos narra o que acontecia quando um professor o fazia se sentir importante no processo de ensino-aprendizagem.

O relato de Alexandre nos mostra que não podemos pensar no aluno como sendo somente mais um. Todavia, o aluno deve ser visto como um cooperador, aquele pelo qual o processo de ensino-aprendizagem acontece e sem o qual não há ensino. Alexandre ainda nos faz pensar no papel motivador que o professor possui na educação. É ele quem faz com que os alunos 'tirem as melhores notas', não simplesmente por causa de um conteúdo bem aplicado, mas por sua atitude no momento em que tal conteúdo foi apresentado e é aí que percebemos como as relações de afeto que são estabelecidas nesse processo de ensinar e aprender se tornam muito importantes para um ensino-aprendizagem de qualidade. Podemos pensar, assim, que boas relações geram bons aprendizados. E é isso que Alexandre, através de sua experiência, nos deixa claro, e chega a uma resolução (linhas 7-8): "ser um professor assim é re -muito relevante".

Tal resolução, como assim Bastos (2005) apresenta, me fez pensar em relação ao professor que eu quero ser ou estou sendo. A relevância de nosso trabalho enquanto educadores, em minha opinião, é muito mais do que simplesmente aplicar um conteúdo de forma eficaz, mas,

além disso, e acima de tudo, é procurar entender quem são meus alunos, seus contextos, interesses e fazer com que eles se tornem bons cidadãos, além de saber utilizar a língua inglesa de forma eficiente, claro. Creio que, dessa forma, haverá relevância em nosso trabalho enquanto educadores.

A experiência de Alexandre ainda me remete ao que Moraes Bezerra e Nunes (2013) relatam em seu texto. Os autores expõem a experiência de uma licencianda que começa a se engajar nas aulas a partir do momento que ela é chamada a cooperar com a professora regente da disciplina. O reconhecimento que Alexandre obteve por meio de seu professor foi um fator relevante para seu desenvolvimento enquanto aluno. O afeto positivo estabelecido entre Alexandre e seu professor refletiu no bom desempenho de Alexandre.

Narrativa 2

Felício 1 [...] eu acho que a palavra chave pra mim ficou é
 2 reflexão (.) eu acho que basicamente você ensinar e
 3 fazer o aluno refletir no que ele tá aprendendo (.) e
 4 porque você tá ensinando também entendeu? eu acho que
 5 pra mim o que mais me marcou no texto foi a questão da
 6 reflexão né? que às vezes a gente mesmo quando começar a
 7 dá aula a gente pode esquecer de sem refletir com o
 8 aluno né? o que ele tá aprendendo (.) por que ele tá
 9 aprendendo português ou inglês né::? é a mesma coisa
 10 Alexandre tava falando hoje que ela ((apontando pra
 11 Bárbara)) tava falando questão de fórmula de física no
 12 ensino médio (.) pra gente não faz sentido porque pra
 13 mim não foi pelo menos passado, né? a utilidade que
 14 aquilo teria pra mim no futuro ou naquele momento
 15 entendeu? muitas coisas (.) então eu acho que isso é
 16 fundamental, né? reflexão sem ter refletir não só com o
 17 aluno e a questão do aluno mas você como professor
 18 refletir também o que você tá fazendo ali (.) qual o seu
 19 trabalho (.) e como você tá fazendo o seu trabalho e
 20 como tá sendo essa recepção (.) pra mim reflexão é a
 21 palavra que (.) resume assim (.) o texto.

Ainda pensando nessas questões, Felício apresenta que o que mais o marcou após a leitura do texto foi a ação de refletir. Felício traz à tona a questão do papel do professor em sala de aula. Qual é o nosso papel enquanto professores? Ele comenta que devemos estar sempre refletindo no que apresentamos para nossos alunos, de modo que os mesmos entendam a importância e a utilidade do que está sendo ensinado, mas que acima de tudo eles tenham consciência da aplicabilidade desses conteúdos na sociedade.

Essa fala de Felício apresenta apenas duas pequenas narrativas, linhas 5-6 e 10-12. Entretanto, gostaria de focar na avaliação, uma vez que após orientar o seu ouvinte (linhas de 1 a 3), Felício reflete sobre o ensino. Nessas reflexões podemos ver a carga emocional que o mesmo apresenta ao falar da importância de se refletir sobre o que se está ensinando. Isso se evidencia pelas ênfases apresentadas nas linhas 5 e 12, pelo uso do verbo ‘achar’ em primeira pessoa do plural, que mostra claramente a avaliação que Felício faz, além dos questionamentos que o mesmo levanta a partir da linha 13.

Como na fala de Alexandre, podemos observar que Felício também apresenta uma resolução nas linhas 20 e 21, dizendo que “reflexão é a palavra que resume o texto”.

Além de refletir sobre o seu papel enquanto professor, Felício diz que refletir sobre como tem sido conduzido o trabalho do professor é de extrema importância, e creio que é nesse momento que temos a oportunidade de observar como tem sido nossa postura em sala de aula, como nossos alunos estão se sentindo ao aprender tal conteúdo e como tem sido o nosso papel no desenvolvimento dos mesmos. Assim, Felício reflete sobre sua própria prática, enquanto professor em formação e enquanto aluno. Eu ainda considero como sendo uma forma de avaliação o fato de Felício apresentar a palavra ‘reflexão’ como aquilo que resume o texto, uma vez que ao apresentá-la sempre há uma ênfase muito grande, como apresentado na linha 6.

Essa agência de professor e aluno também é relatada em minha narrativa. Não existe somente o âmbito do professor na educação. A colaboração entre educando e educador deve existir para que haja um pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Freire (1996) tinha como principal preocupação que o ensino não fosse um lugar onde se transmitisse conhecimento, mas sim um espaço de co-construção de saberes, no qual os alunos também tivessem voz. A fala de Felício relata o mesmo sentimento e preocupação e nos chama a atenção para como tem sido desenvolvidas as relações interpessoais em sala de aula atualmente: seria a mesma um ambiente de coconstrução ou de transmissão de conhecimentos, somente?

Narrativa 3

Diego 1 [...] é uma das coisas que a gente tem liberdade pra
2 fazer junto com a Prática Exploratória por que?
3 porque a gente procura entender o que acontece dentro
4 da sala de aula. e a - o mais interessante é o que? é
5 que não parte simplesmente de mim enquanto (.) sei
6 lá (.) professor com os meus alunos do pré-vestibular
7 (.) mas pode sair deles também (.) né:?? (.) e aí a
8 gente - eu acho que o mais legal é a questão do não -
9 sei se foi o Alexandre que falou uma vez a gente tava
10 conversando né::? (.) a Bárbara enfatizou isso legal

- 11 agora (.) que é a questão do pedestal, né? que: (.) o
 12 professor sim (.) ele é aquela autoridade dentro da
 13 sala de aula e tal. mas ele não é o único ser
 14 pensante ali, né? os alunos dele também pensam (.)
 15 os alunos dele também tem voz pra poder falar e tal.
 16 e quando há essa troca quando há essa liberdade de os
 17 alunos poderem comentar ou questionar mesmo "ô
 18 professor por que a gente tá estudando isso? por que
 19 isso é assim? por que você não faz desse jeito? acho
 20 que fica mais fácil e tal" (.) eu acho que a gente
 21 cria um ambiente muito legal e eu acho que é aí que
 22 entra a questão do afeto (.) acho que é aí que o
 23 conhecimento se aflora mais né? (.) eu tava
 24 conversando com um com uma professora (.) e eu tava
 25 perguntando - comentando como tava a pesquisa ela
 26 falo "não não (.) claro fantástico isso acontecia
 27 comigo (.) quando eu estudava né? os professores que
 28 eu mais gostava assim que eu tirava as melhores notas
 29 eram justamente esses professores que me deixavam a
 30 vontade nas aulas (.) né?:? por que? porque eu me
 31 sentia livre (.) em liberdade pra poder comentar pra
 32 poder expor as minhas opiniões[pra pensar] mesmo que
 33 eu estivesse errada entendeu? (.) ah falei falei mó
 34 besteira mas ele ouvia e falava não é por esse
 35 caminho e tudo mais e tudo mais e tudo mais" eu acho
 36 que isso é legal né?
- Alexandre 37 [pra pensar]
- Fran 38 tem uns professores que de cara eles já te tolfem (.)
 39 assim ((risos)) e na hora você se sente incapaz de
 40 produzir qualquer coisa [...]

Ao trazer a memória o relato de uma professora que tive, estava, naquele momento, tentando ilustrar essa agência entre professor e aluno, comentada na narrativa 2 por Felício, na conversa com os colegas. A criação de um ambiente agradável para o ensino se dá quando professor e aluno se respeitam a ponto de terem a liberdade para co-construir entendimentos, deixando o eu de lado e trabalhando para o bem comum e criando assim uma melhor qualidade de vida dentro e fora de sala de aula. Esse entendimento para a criação de um clima favorável para o ensino pode até ser pensando por alguns como mais uma crença no ensino-aprendizagem de línguas, mas em minha opinião isso tem se evidenciado como um fato constante no processo de ensinar e aprender.

Pensando na estrutura da narrativa 3, que foi gerada por mim, acredito serem das linhas 1 até 23 um misto de orientação e avaliação, no qual retomo muito do que já havíamos discutido sobre o texto e apresento meus pareceres sobre tal discussão. Isso, em minha opinião, se evidencia nos questionamentos que vou levantando e na utilização do verbo 'achar' empregado em primeira pessoa do singular. Das linhas 20 a 23, apresento um tipo de resolução/conclusão sobre os questionamentos que levantei anteriormente nas linhas 17-19.

Logo após, apresento, de fato, o que Labov chamaria de narrativa: o relato de uma de minhas professoras da graduação. Sendo assim, das linhas 23 a 35, encontramos a ação complicadora. Logo após reportar a experiência dessa professora, trago uma outra resolução, a qual considero um misto de avaliação também, pelo uso do verbo achar, mais uma vez (linhas 35-36).

Pensando sobre o que foi narrado, trabalhar para o desenvolvimento mútuo nos faz pensar em criar um ambiente, um lugar no qual todos tenham liberdade de compartilhar suas ideias sem o medo de serem repreendidos por serem somente alunos (FREIRE, 1996; MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). É preciso pensar em que tipo de professores estamos sendo ou nos tornando. Fran, em sua fala, apresenta algo forte e muito real nas linhas de 38 a 40, que eu considero ser uma outra resolução sobre o que narrei.

Ao dizer que muitos professores tolhem os alunos, ela afirma que ainda existem muitos profissionais que tem ‘barrado’ e ‘atrapalhado’ o desenvolvimento de seus alunos. Esses professores, mesmo que indiretamente, têm criado uma atmosfera ruim para o ensino, a ponto de muitos alunos se sentirem incapazes “de produzir qualquer coisa”, como a própria Fran comenta nas linhas 39-40.

A criação de ambientes agradáveis para o ensino está totalmente implicada nas relações de afeto que estabelecemos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, neste caso de língua inglesa. São tais relações interpessoais que podem motivar e impulsionar o desenvolvimento dos alunos, fazendo com que eles se tornem cada vez mais críticos e conscientes sobre o seu papel na sociedade ou podem inibir e atrapalhar o crescimento educacional de muitos alunos. Tal entendimento surgiu ao passo que discutíamos e conversávamos sobre o texto proposto e após analisar as narrativas apresentadas ficou ainda mais claro. Desta forma, precisamos refletir constantemente sobre nosso papel enquanto professores e alunos e como tem sido nossa postura no processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos.

O fim de um começo

As considerações que apresentei acima me levam a pensar a cada dia mais em meu papel como professor e enquanto aluno. Quão grande responsabilidade está em minhas mãos em relação ao rumo que meus alunos podem tomar mediante a minha postura em sala de aula; se eles irão gostar ou não da matéria, se farão relação com suas vidas, se eu tenho em si feito diferença na vida deles. Entretanto, isso me motiva a persistir e a sempre me auto-avaliar; como comenta Felício em sua narrativa. Devemos sempre estar atentos às relações que temos desenvolvido com nossos alunos e ou colegas de trabalho, pois o desenvolvimento mútuo depende delas.

Ao longo de minha graduação, essas questões sobre ensino e afeto, talvez, tenham sido as que mais me intrigavam. Hoje, terminada essa etapa, percebo que o que aparentava ser o fim, é somente o começo. Penso no papel do professor como muito mais do que aquele que ensina conteúdos escolares, mas aquele que aconselha e serve de espelho para seus alunos.

No começo da pesquisa que apresentei neste trabalho, Felício, Alexandre e Barbara eram, ainda, alunos do 3º período de Letras Português/Inglês que aceitaram me ajudar a buscar entendimentos sobre o processo de aquisição de língua inglesa. Hoje, já formados e em programas de pós-graduação, eles são mais do que simplesmente meus colaboradores, mas sim meus amigos. Não seria correto terminar esse trabalho sem explicitar minha alegria ao vê-los hoje como professores que refletem sobre sua prática.

Creio que o maior ‘resultado’ que eu poderia apresentar ao término deste artigo é saber que nossos encontros e discussões serviram para que hoje eles se tornassem parte do que são e que ao mesmo tempo em que eu, talvez, tenha sido um motivador para o desenvolvimento deles, eles tenham sido aqueles que me fizeram acreditar que é possível se criar um ambiente agradável para o ensino.

Desta forma, deixo como reflexão final para este trabalho o fato de que alunos e professores devem trabalhar colaborativamente, desenvolvendo-se em parceria; de modo à sempre buscar por uma qualidade de vida que atenda a necessidade do ensino proposto, refletindo assim também no seu próprio contexto de ensino.

Referências

- ALLWRIGHT, Dick. Planning for understanding: A New Approach to the Problem of Method. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola*, Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003a.
- _____. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. In: *Language Teaching Research*, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003b.
- ALLWRIGHT, Dick; HANKS, Judith. *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 163-189, 2011.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez, 2006.
- BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. In: *Scripta* (PUC-MG), Belo Horizonte, v.7, n.14, p. 118-127, 2004.
- _____. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais - uma introdução ao estudo da narrativa. In: *Calidoscópio* (UNISINOS), São Leopoldo, RGS, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BRANDÃO, Evellyn Juliane da Rocha. De metodologia aos fundamentos e práticas de ensino de Língua Inglesa: a construção identitária profissional através do discurso. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Departamento de Letras, PUC-Rio (Online), p. 1-17, 2011.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 36ª ed., 1996.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Editora Vozes – Petrópolis. 9ª ed. 2003.
- KUSHNIR, Adriana Nóbrega. O afeto e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico* (Impresso). Departamento de Letras, PUC-Rio, v. 2 (1), p. 47-60, 2003.
- MILLER, Inés Kayon de. *Researching Teacher Consultancy Via Exploratory Practice: A Reflexive and Socio-Interaccional Approach*. Tese de Doutorado. Lancaster University. Reino Unido, 2001.
- MILLER, Inés Kayon de. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, p. 145-165, 2008.
- _____. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da.; DANIEL, Fátima Gênova; KANEKOMARQUES, Sandra Marl; SALOMÃO, Ana Cristina Blondo (Orgs.). *A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda. *Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.
- _____. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender inglês na escola pública. In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 63-79, 1996.
- MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel. “Com quantos fios se tece uma reflexão”: *Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 302f, 2007.
- _____. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? In: *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, p. 59-76, 2012.
- _____. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? In: *SOLETRAS*. n. 25, pg. 256-281, 2013.
- MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel; NUNES, Diego Fernandes Coelho. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: CARVALHO, Gisele; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda (org.). *Linguagem: Teoria, Análises e Aplicações (7)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ. 2013. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7_a02.pdf. Acesso: 24/02/15.
- NUNES, Diego Fernandes Coelho. Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Departamento de Letras, PUC-Rio, v. 2, p. 1-15, 2012.
- RODRIGUES, Renata Lopes de Almeida. *A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico*. Rio de Janeiro, 2014. 205p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SILVA, Elisabeth Ramos da. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. In: *SOLETRAS*, Ano VIII, Nº 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun., p. 133-140, 2008.
- SILVA, Joyce Mary Adam Paula e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. In: *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>. Acesso: 24/02/2015.
- SPITALNIK, Monica. A sinalização do afeto em sala de aula. In: *Intercâmbio*, vol. VIII, p. 315-326, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Chegou em: 30-05-2015

Aceito em: 11-09-2015