

Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta¹

Diego Fernandes Coelho Nunes
(FFP/UERJ – Bolsista PIBIC/UERJ)

Resumo

Neste trabalho, apresento reflexões iniciais a respeito das relações de afeto que podem ser estabelecidas no espaço de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de como as mesmas podem impulsionar ou retardar esse processo de aprender. Para tanto, utilizo-me dos princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2001; ALLWRIGHT e HANKS, 2009, *inter alia*), de forma a incluir todos os praticantes nesse processo. Tenho como suporte teórico para compreensão da aprendizagem a teoria sociocultural (VYGOTSKY, [1987] 2008; DAVYDOV e ZINCHENKO, 1994) à qual estão articulados os estudos de Silva (2008), nos quais as relações de afeto são levadas em consideração. Utilizo ainda os 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, nas quais expomos nossas crenças (BARCELOS, 2006), expectativas e emoções (MORAES BEZERRA, 2012) no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Prática Exploratória. Aquisição de segunda língua. Narrativas. Afeto. Ensino-aprendizagem de línguas.

Abstract

In this paper, I present some initial thoughts about the affective relationships that can be established in the process of teaching and learning foreign languages as well as the manner in which they can boost or delay the learner’s process of acquisition. In order to accomplish this, the principles of Exploratory Practice (MILLER, 2001; ALLWRIGHT e HANKS, 2009, *inter alia*) are used to include all practitioners in this reflective process. The research is based on sociocultural theory (VYGOTSKY, [1987] 2008; DAVYDOV e ZINCHENKO, 1994) and also on studies by Silva (2008) concerning affective relationships. I also use some concepts of narrative studies (BASTOS, 2005) from ‘exploratory talk’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007) generated by undergraduate students from a public university in Rio de Janeiro; in these conversations we demonstrate the beliefs (BARCELOS, 2006) and expectations (MORAES BEZERRA, 2012) of the group concerning the process of learning and teaching.

Keywords: Exploratory Practice. Second language acquisition. Narratives. Affection. Language teaching and learning.

¹ Agradeço a Prof^a. Isabel C. R. Moraes Bezerra minha orientadora PIBIC no projeto “Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências acadêmicas” pela dedicação, apoio, paciência e orientação na produção desse artigo. Agradeço ainda a Franciane Sartor, Evellyn Brandão, Karen Cerqueira, Julianne Tavares, Alexandre Amaral, Falcão Dias e Barbara Luzzen, por acreditarem que a educação se constrói em coletividade.

INTRODUÇÃO²

Neste trabalho apresento algumas considerações que são resultado do trabalho que venho desenvolvendo como bolsista de iniciação científica no projeto. Tal trabalho é fruto da reflexão sobre a influência que o afeto parece exercer no processo de aquisição de uma língua estrangeira, através da análise de narrativas que foram geradas em ‘conversas exploratórias’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007) por mim e alguns colegas de graduação que colaboram para que tal pesquisa se desenvolva.

Desta forma apresentarei construtos provindos da Prática Exploratória (MILLER, 2001; ALLWRIGHT & HANKS, 2009, *inter alia*), bem como narrativas (BASTOS, 2004, 2005) e o afeto na socioconstrução de conhecimento (KUSCHNIR, 2003; SILVA, 2008). Trago, ainda, a Prática Exploratória como um novo olhar ao ato de se fazer pesquisa (MILLER, no prelo), olhar esse que tem orientado a mim e aos meus colegas – praticantes exploratórios, contextualizando esse novo olhar no ambiente em que tenho trabalhado. Finalizando, faço a análise de uma das narrativas que foram geradas no começo de nossos encontros, trazendo assim, reflexões que acredito serem pertinentes para aqueles que, como eu, são professores pré-serviço e até mesmo para aqueles que já lecionam há mais tempo.

PRÁTICA EXPLORATÓRIA: UM ESPAÇO MÚTUO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Engana-se quem pensa que a construção de conhecimento é uma via de mão única. Baseando-me nas questões trazidas pelos proponentes dos PCN-LE (BRASIL, PCN-LE, 1998), entendo a educação como um processo de mão dupla, que parte tanto do par mais competente para o aprendiz, como do aprendiz para o par mais competente. Dessa forma, não há como pensar em uma educação que não se construa em conjunto, coletivamente, muito menos pensar que o professor seja o único construtor de pontes nesse processo, já que professor e aluno são coconstrutores de saberes (*ibid.*). Nesse processo, existem muitos caminhos de busca por entendimentos que podem nos levar a entendimentos locais (MILLER e MORAES BEZERRA, 2007; MORAES BEZERRA, 2003), mas que somente tem interesse na resolução, muitas vezes, imediata de questões, não interessados na compreensão de questões que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

² Agradeço, ainda, a Thamy Antunes e a Giselle Mendes pelo suporte com a revisão do texto e a ajuda com o Abstract, respectivamente.

Pelo viés da Prática Exploratória (PE de agora em diante), a busca por entendimentos, não nos leva, necessariamente, à solução de problemas, a mudanças muitas vezes buscadas. Todavia, não quer dizer que tais mudanças não venham a acontecer (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), uma vez que a mudança é parte da vida. Porém, entender o porquê de muitos questionamentos por meio de reflexões sobre o ensino e o papel que temos como educadores ou aprendizes é, sem dúvida, mais valioso do que mudanças arbitrárias que possam ser feitas. Até porque, na proposta da PE, a “mudança não desejada é aquela entendida enquanto ação em um modelo tecnicista [...] colocando a educação como bem de consumo” (MORAES BEZERRA, 2003, p. 66).

Assim, nós, praticantes da PE, não trabalhamos para mudar, mas para entender a complexidade do processo ensinar-aprender (MILLER *et al.*, 2008). Ou seja, nosso maior interesse é envolver todos em busca de entendimentos sobre o que acontece em nossas salas de aula ou em nosso meio de ensino-aprendizagem antes de arbitrariamente tentarmos mudar algo que é chamado de “problema”. Entretanto, isso não quer dizer que a mudança não ocorra, uma vez que ao refletirmos sobre nossa prática docente e sobre as questões que surgem em nossas salas de aula, mudamos nossa forma de pensar e assim nossa forma de agir, havendo, portanto, mudança.

Diferentemente, então, dos problemas que provocam o iniciar de um processo de pesquisa em outras tradições, na PE, os questionamentos podem partir tanto do professor como do aluno e, dentro dessa proposta, são chamados de *puzzles*. Os *puzzles* são, segundo Allwright (2003a, 2003b), questionamentos que nos levam à ação de refletir e não à ação para mudar. Eles podem vir a partir de situações, dúvidas, e podem ser positivos ou negativos, como comenta Moraes Bezerra (2003). Para tanto, há o que se chama de processo de monitoração, que acontece integrado ao ensino-aprendizagem ou ao processo de reflexão docente, por exemplo. É o momento no qual os praticantes exploratórios agem buscando entender seus *puzzles* de forma mais profunda (MILLER *et al.*, 2008).

A PE apresenta alguns princípios que norteiam o ensino, a reflexão e a pesquisa, como mostrado por Miller *et al.* (*ibid.*, 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.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo.

Como bem afirmam Miller *et al.* (*ibid.*, p. 148), os princípios da PE não são regras e nem devem ser entendidos assim, antes são “constantemente reformulados e não se apresentam como um conjunto de ideias prescritas *a priori*”, mas devem ser entendidos como norteadores do processo de busca de entendimentos e construção de saberes.

Assim sendo, nós olhamos, em nosso trabalho reflexivo, para o processo, o humano, entendendo que não existe prática pedagógica e profissional sem os mesmos (*ibid.*). A PE nos ajuda a refletir sobre o que se passa em nossa prática docente e discente, nos faz lembrar que somos humanos e que, por nossas ações fundamentadas pela reflexão com o outro, podemos construir uma educação melhor; não sozinhos ou pensando sempre em nós mesmos, mas em coletividade, seja com nossos alunos ou colegas de trabalho.

NARRATIVAS: O MOMENTO EM QUE EU ME CONSTRUO, VOCÊ SE CONSTRÓI, NÓS NOS CONSTRUÍMOS

Segundo Barcelos (2006), o uso de narrativas tem sido utilizado na Linguística Aplicada (LA) com o intuito de analisar experiências de professores e alunos no constante processo de ensino-aprendizagem de línguas, já que, através delas, expomos nossas crenças e valores oriundos do meio cultural do qual fazemos parte. Entretanto o uso das mesmas já havia sido utilizado em contextos educacionais anteriormente, nos EUA, e estão presentes em variados campos das ciências humanas (TELLES, 2002 *apud* BARCELOS 2006).

Quando narramos acontecimentos, envolvemos tanto nós mesmos como o outro em relações que se estabelecem no mundo social, onde compartilhamos nossas crenças, valores (BASTOS, 2005), bem como experiências vividas, que são carregadas de diferentes emoções. Desta forma, ao utilizarmos narrativas, construímos conhecimentos e (re)construímo-nos como sujeitos (BRANDÃO, 2011).

É importante lembrar que “as histórias que contamos não são contadas ingenuamente”, como nos mostra Moraes Bezerra (2007, p. 1). Assim, ao contarmos histórias, nós o fazemos “em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história” (BASTOS, 2005, p. 80). As narrativas contadas, desta forma, nos situam em contextos sociais através do discurso, uma vez que o discurso é o “elemento de construção e de ação social” (MORAES BEZERRA, 2011, p. 3).

Conforme Bastos (2004), Labov é quem apresenta estudos pioneiros sobre narrativas. Nesses estudos, Labov comenta que uma das principais diferenças das narrativas para relatos ou relatórios, é o fato de as narrativas apresentarem um acontecimento específico que ocorreu no passado, sendo contada em uma sequência temporal e ainda acrescenta que as mesmas devem conter pelo menos duas orações que se encaixem temporalmente.

Bastos (2005) não nos deixa esquecer que, para que a recapitulação de fatos passados se constitua, de fato, como uma narrativa na teorização laboviana, é necessário ainda haver um ponto e ser contável, além de haver uma sequência temporal, como apresentado anteriormente.

Embora posteriormente muitos teóricos tenham criticado a proposta de análise das narrativas sugeridas por Labov (cf. BASTOS 2004; 2005), pelo fato do autor enfatizar a estrutura narrativa, não podemos deixar de considerar tal contribuição como de extrema importância para o estudo de narrativas atualmente (BASTOS, 2005).

Sendo assim, apresento abaixo as principais características de uma narrativa, seguindo o modelo proposto por Labov (1972) e apresentado por Bastos (*ibid.*, p. 75-76).

- Resumo – aparece no início da narração resumindo a narrativa.
- Orientação – são os enunciados que ajudam a orientar os participantes da narrativa. De modo a identificar o tempo, o espaço, as pessoas envolvidas, a situação em que estão envolvidas na narrativa. Geralmente se situa no início das narrativas, entretanto podem ocorrer em outros momentos.
- Ação complicadora – é a estória em si. Formada a partir da sequência de orações narrativas construídas no pretérito perfeito, é o único elemento obrigatório em uma narrativa, para Labov.
- Avaliação – Segundo Bastos, é o mais complexo e o mais fascinante elemento da estrutura narrativa, pois indica o seu ponto, sua carga emocional e dramática. Pode ocorrer de duas formas: ser externa – quando o fluxo da narrativa é suspenso pelo narrador a fim de relatar como este se sentiu durante determinado momento do evento narrado; ou interna/encaixada – quando o fluxo da narrativa é mantido, mas a avaliação é feita através de alguns recursos discursivos tais como diminuição ou aceleração do ritmo de fala, repetições, alongamentos de vogais, entre outros.
- Coda – Tem por finalidade trazer narrador e ouvinte para o presente, de forma a marcar o fim da narrativa.

AFETO E SOCIOCONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, antes de apresentar concepções a respeito da teoria sócio-histórica proposta por Vygotsky ([1987] 2008), apontarei a importância que o afeto tem assumido nas pesquisas em Linguística Aplicada (LA) nos últimos tempos e como o mesmo se torna relevante nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas (KUSCHNIR, 2003; SILVA, 2008).

Segundo Silva (*ibid.*), desde a era clássica, muitos filósofos excluía a afetividade, valorizando somente a razão e isso não foi diferente na Linguística. Contudo, com o surgimento da Linguística Aplicada, a emoção tem ganhado espaço em pesquisas, uma vez que o ensino-aprendizagem envolve pessoas (*ibid.*, 2008) e não há como separar, desta forma, aspectos afetivos de cognitivos (VYGOTSKY, 2000, p. 9, *apud* SILVA, 2008).

Sendo assim, ao contrário do que acontecia antigamente, quando somente os aspectos cognitivos eram estudados e valorizados, hoje, os aspectos afetivos, representados por emoções, sentimentos, sejam eles bons ou ruins (KUSCHNIR, 2003), têm sido incorporados nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, visto que não existem indivíduos ideais, mas antes pessoas que fazem parte de culturas diferentes e vivenciam experiências diferentes e da mesma forma possuem sentimentos diferentes.

Por sermos humanos, somos constantemente mobilizados por sentimentos que moldam nossas atitudes e interferem em nosso aprendizado, seja desenvolvendo-o ou inibindo-o.

De acordo com Davydov e Zinchenko (1994, p.152), Vygotsky “concentrava seu interesse científico” no “desenvolvimento da consciência”. Para isso, ele criou uma teoria “que ainda tem significado prático importante para a educação de crianças e a educação em geral.” Oliveira (2009) ainda diz que Vygotsky se dedicou ao estudo das ‘funções psicológicas superiores’ ou ‘processos mentais superiores’. Tais processos, segundo Vygotsky, são mecanismos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos e que tem relação com “o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço [...]” (*ibid.* p. 28).

Sendo assim, o conceito chamado de mediação é “central para a concepção vygotskiana sobre o funcionamento psicológico” (*ibid.*). Tal processo ocorre quando se utiliza de elementos intermediários em uma relação, fazendo com que ela passe a ser ‘mediada’ e não mais ‘direta’. Para que ocorra, então, a mediação, Vygotsky propôs dois elementos que são chamados de mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são elementos que ampliam “as possibilidades de transformação da natureza” quando interpostos “entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho” (*ibid.*, p. 31). Enquanto os signos são marcas externas

que auxiliam o homem em tarefas das quais se exigem memória ou atenção. Oliveira (*ibid*, p. 32) também acrescenta que os signos “são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes”.

Davydov e Zinchenko (1994, p. 163), ao explicarem a teoria de Vygotsky, apresentam outro conceito importante e que deve ser mencionado. Tal conceito é o da internalização. A internalização é “a transição da realização conjunta de uma atividade para a realização individual”. Nessa concepção, é importante fixar que as relações sociais que acontecem por meio da interação, constituem-se de fatores fundamentais para a nossa construção como seres humanos e que é por meio dessas relações que interiorizamos “as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

UM NOVO CAMINHO PARA SE PESQUISAR: PRÁTICA EXPLORATÓRIA

O presente estudo se fundamenta nos princípios da Prática Exploratória (PE) (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; ALLWRIGTH & HANKS, 2009, *inter alia*) apresentados anteriormente. Assim, faço-me praticante exploratório e não, simplesmente, um mero observador ou pesquisador, interessado apenas na coleta de dados e/ou na resolução de problemas como se caracterizavam as pesquisas acadêmicas chamadas parasíticas (MILLER, no prelo). Desta forma, 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*, ALLWRIGTH, 2003b, p. 130) (*ibid.*)” 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 atuam na inclusão de todos nesse processo de busca de entendimentos (MILLER *et al.*, 2008).

Os dados que apresentarei foram gerados no período de maio a junho de 2012, em uma universidade pública, do Rio de Janeiro, durante ‘conversas exploratórias’ (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007) na cantina da universidade, com alunos da disciplina de Língua Inglesa III, que, segundo o plano de periodização da instituição, é ministrada no terceiro período do curso de Letras (Português/Inglês). Cabe lembrar que aqueles que participam dos encontros não foram obrigados a fazê-lo. Antes se voluntariaram a, junto comigo, buscar

entendimentos a respeito do *puzzle* que levei para o grupo: “Por que o afeto parece influenciar no processo de aquisição de língua estrangeira (LE)?”.

Gostaria de enfatizar que a maioria dos participantes envolvidos nessa busca por entendimentos fizeram a disciplina mencionada anteriormente, entretanto após alguns encontros, outros alunos de outros períodos e até mesmo de outros cursos como o de Letras (Português/Literaturas) frequentaram (frequentam) nossos encontros e têm nos ajudado a construir entendimentos sobre o referido *puzzle* e, principalmente, trazendo outros questionamentos acerca dos aspectos afetivos que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tal atitude reforça o aspecto de inclusividade e a possibilidade de coexistência de múltiplos *puzzles* gerados pelos praticantes, conforme afirma Moraes Bezerra (2007).

Desta forma, vejo a PE como um novo caminho para se pesquisar (MILLER, no prelo), uma vez que o processo se torna mais importante do que os resultados que possam (ou não) surgir ao final de qualquer pesquisa, além de ter como um dos princípios a inclusão de todos no momento em que se pesquisa.

REFLETINDO SOBRE A NARRATIVA DE UMA APRENDIZ

A narrativa em foco foi produzida por Franciane³, uma das 5 integrantes do grupo de reflexão exploratória com foco na aprendizagem de segunda língua. Nela, a colega comenta uma experiência que teve em uma aula de uma turma que não era a dela. Tal narrativa foi transcrita de gravações em áudio feitas durante um de nossos encontros e com a permissão de todos os integrantes. Nesse encontro, conversávamos sobre como, às vezes, os aspectos afetivos nos inibem, atrapalhando nosso desenvolvimento e aprendizagem em sala ou como eles, muitas vezes, nos impulsionam a nos desenvolvermos e aprendermos mais.

Comentávamos também como, com frequência, pessoas que estão em períodos mais à frente do que os nossos no curso de graduação em língua inglesa podem nos inibir ou nos ajudar a aprender mais.

“Eu no início achei que eu ia me sentir assim... A excluída”, mas “não deixei... A minha timidez... afetar o meu aprendizado”

³ A pedido dos próprios participantes do grupo, utilizo os nomes originais e não nomes fictícios.

1	Engraçado. Agora eu fiquei pensando. Eu faço um nível
2	acima (.) numa turma “x” que eu não eu conheço algumas
3	pessoas. Mas assim (.) eu acabei não me sentindo não acuada
4	(.) eu no início achei que eu ia me sentir assim (.) a excluída
5	(.) mas não aconteceu (.) porque eu/porque uma questão acho
6	que pessoal minha de eu não ser a pessoa mais tímida do
7	mundo. Tenho um nível de timidez que eu deixo - Que eu não
8	deixo ultrapassar a questão da aprendizagem. Tipo assim
9	dane-se se eu vou falar uma besteira. Tanto que eu já cometi
10	VÁRIAS várias. falei várias besteiras. Já fiquei assim “nossa
11	que que eu acabei de falar?”. Só que tipo assim ((risos)) eu
12	vou fazer o quê? Então às vezes também. Eu pensei enquanto
13	ela estava falando. Alguma coisa me fez pensar isso. Não sei.
14	Sai da conversa um pouco também (.) mas é uma outra
15	questão afetiva. Eu não deixei (.) o afetivo MEU (.) minha
16	timidez que é pequena (.) afetar o meu aprendizado (.) é uma
17	questão minha.

Embora pareça curta, a narrativa apresentada acima possui vários dos elementos propostos por Labov (1972 *apud* BASTOS 2005) citados anteriormente na seção 2 deste texto.

Nas linhas 1 e 2, temos uma sessão de orientação, na qual Franciane nos explica que faz “*um nível acima numa turma “x”*”, i.e., que ela faz alguma matéria de um período mais à frente e com uma turma que não é a sua de origem. Desta forma, podemos inferir que os sentimentos de Franciane como nervosismo, por exemplo, a dominavam naquele momento, justamente por ela não estar acostumada com a turma e por não ter nenhum tipo de vínculo com os alunos, mesmo que ela conhecesse alguns deles.

Na linha 3, inicia-se um resumo, no qual Franciane expõe um sentimento de exclusão do qual ela achava que poderia vir a sofrer por conhecer poucas pessoas e por não ser daquele período, como visto acima. Entretanto, esse sentimento não prevaleceu e ela disse não se sentir acuada, como podemos perceber na ação complicadora apresentada na linha 4. É interessante lembrar que, para Labov, como visto na seção 2, a ação complicadora é a parte mais importante de uma narrativa, constituindo-se como a própria narrativa, porém alguns estudos, como o de Brandão (2011), apontam que não só a ação complicadora, mas todas as demais características são importantes.

No período que concerne as linhas 5 até 7, Franciane mais uma vez nos orienta sobre sua experiência e faz uma avaliação externa (LABOV, 1972 *apud* BASTOS, 2005), “*porque eu/porque uma questão acho que pessoal minha de eu não ser a pessoa mais tímida do mundo*”. Todavia, ela não deixa que tal timidez a atrapalhe de aprender e de se desenvolver enquanto aluna. E isso fica claro quando ela diz não se importar com o que ela vai falar ou

com o que as pessoas podem achar, mesmo que cometa erros ou fale bobagens. Sua timidez não a inibe de se expor.

Assim, podemos perceber que ao narrar esse fato, Franciane mais uma vez está enfrentando sua timidez e à medida que co-constrói conhecimentos com o grupo, ela discursivamente estabelece relações nas quais o afeto e a aprendizagem de LE estão totalmente imbricadas.

Franciane termina sua narrativa afirmando e mais uma vez reforçando que sua timidez não a impossibilita de aprender. É interessante como essa coda contém uma avaliação encaixada no nível prosódico – ênfase em ‘minha’, linha 15 – que retoma a questão central da narrativa: a timidez da narradora e como ela lida com a questão em situação de aprendizagem. Isso nos leva a refletir sobre como nós, enquanto alunos, reagimos ao passarmos pela mesma situação que Franciane.

Sabe-se que nem todos conseguem enfrentar seus medos e até mesmo nós do grupo, em muitas ocasiões, nos sentimos acuados e nervosos em muitas situações de ensino-aprendizagem. Portanto, fatores como: timidez, nervosismo, constrangimento, medo etc., como apresentados acima, podem estar com frequência presentes em salas de aula, não só de língua estrangeira, mas também de outras disciplinas a ponto de impulsionar a aprendizagem, como aconteceu com Franciane à medida que ela enfrentava tais sentimentos, ou a paralisar o aprendiz, à medida que o mesmo não consegue enfrentá-los.

Pode-se ainda perceber, na narrativa, o uso de várias palavras que são utilizadas revelando questões de afeto como apresentado no quadro abaixo:

Verbos	Substantivos	Adjetivos
sentir, dane-se	timidez, o afetivo	acuada, tímida, excluída

Tais palavras - verbos, substantivos e adjetivos - são empregados para dimensionar as questões afetivas que estavam em jogo naquele momento de aprendizagem. Esse uso também mostra a abertura que Franciane parece ter com o grupo com o qual ela está, uma vez que ela narra algo pessoal e mais uma vez se expõe não deixando sua timidez atrapalhar. Isso se evidencia pela ênfase dada a algumas palavras como “VÁRIAS” e “MEU” (linhas 10 e 15 respectivamente), pelo uso de expressão não tão comum em meios mais formais como “dane-se”, além dos risos e das poucas pausas que ela estabelece enquanto narra, o que mostra que Franciane estava à vontade.

É interessante mencionar ainda, a relação que é feita entre o afeto e a relação de aquisição de língua estrangeira descrita por Franciane no momento em que ela descreve sua

interação com os colegas. Pode-se perceber que a sócio-construção de conhecimento não se dá somente através da interação com o professor, mas também com os colegas. Entretanto será que ela se sentiria à vontade para compartilhar tal experiência em outro lugar com pessoas diferentes, que ela não conhecesse?

“Acho que temos que dividir nossas experiências mesmo que para isso tenhamos que ultrapassar um obstáculo nosso”

Depois de transcrita a narrativa, Franciane pôde ler o que ela mesma havia narrado e compartilhado com o grupo. Para ela, foi estranho ler algo que ela mesma havia falado anteriormente. Ao reler a narrativa, perguntei se ela se sentiria à vontade para compartilhar tal experiência em outro lugar com pessoas diferentes. Abaixo apresento a sua resposta:

Franciane	1	Então (.) Eu creio que a princípio me sentiria
	2	completamente travada tremula e tímida. mas eu sou
	3	daquelas pessoas que encarna um personagem quando
	4	tem de falar em público. Então nos primeiros 5 minutos
	5	ficaria bem tímida. E depois desse <i>ice breaking</i> que é
	6	ver quem está me assistindo e perceber que estou pronta
	7	pra falar sobre tal assunto seria um pouco mais fácil.
	8	Acho que temos de dividir nossas experiências mesmo
	9	que para isso tenhamos que ultrapassar um obstáculo
	10	NOSSO. Não é fácil (.) Falar com quem você não
	11	conhece para um público mesmo que
	12	pequeno desconhecido mas eu gosto de DESAFIOS.

Refletindo, então, sobre a resposta de Franciane à minha pergunta, podemos ver que de começo ela se sentiria um pouco acuada e tímida, mas que isso seria por apenas alguns segundos, enquanto estaria reconhecendo o público para o qual falará. Mesmo que não seja fácil, ela comenta que é preciso dividir as experiências que temos, mesmo que tenhamos que romper com algumas barreiras, neste caso, nossa timidez.

Mais uma vez Franciane reforça a ideia de que ela é uma aluna que enfrenta sua timidez para alcançar um bom aprendizado e poder assim se desenvolver como aluna e ainda comenta que é necessário dividirmos nossas experiências “*mesmo que para isso tenhamos que ultrapassar um obstáculo NOSSO*”, obstáculo esse representado por nossos sentimentos. Desta forma, podemos refletir que Franciane nos mostra que é na interação com o outro que se aprende, não apenas uma língua, mas, especialmente, a lidar com situações que, para muitos, são delicadas no processo de aprendizagem.

Ela ainda diz que “*não é fácil (.) falar com quem você não conhece para um público mesmo que pequeno desconhecido mas eu gosto de DESAFIOS*” (linhas 10 à 12). Tais desafios, como a timidez, são fatores que impulsionam nosso desenvolvimento em relação à aprendizagem, fazendo com que cada vez mais sejamos desafiados a partilhar o que temos aprendido e assim a construir novos entendimentos sobre o que temos experienciado. Considerando tais questões podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem de línguas também é um espaço onde o afeto se manifesta.

Ressalto ainda que ao levar a primeira transcrição e ao partilhar as questões que percebi com a colega, eu pretendia partilhar com ela os pontos interessantes que eu vira sobre afeto no processo de aprender, pois talvez ela não houvesse percebido como lidava com tais situações. Tentei vivenciar não apenas o princípio da Prática Exploratória que encoraja o praticante exploratório a envolver o outro na busca por entendimentos, mas também aquele que lembra a esse praticante que é preciso que, na reflexão e na pesquisa, haja desenvolvimento de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a pesquisa se encontre em andamento, a apresentação desses entendimentos parciais parece apontar para a estreita ligação que o afeto tem no processo de aprendizagem de LE e reforça a ideia proposta por Vygotsky (2000, p. 9 *apud* Silva, 2008) de que cognição e emoção não podem e nem devem ser estudadas separadamente.

Com este trabalho, procurei compartilhar um pouco os resultados que foram gerados durante alguns momentos de reflexão, entre meus colegas e eu, sobre as relações de afeto que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas e de como nossas emoções podem se tornar fatores extremamente importantes para nosso desenvolvimento em tal processo. Com base na análise dos dados, fica evidente que não podemos desconsiderar o papel importante que a emoção tem na aprendizagem de uma LE e de como se faz necessário o entrelaçamento de estudos entre cognição e emoção.

Neste processo de reflexão, temos tido a oportunidade de pensar sobre as questões relativas à aquisição de segunda língua, mas também de tentar entender questões relativas à nossa formação enquanto alunos de graduação e professores pré-serviço, à medida que construímos e reconstruímos conhecimentos de forma conjunta.

Convenções de transcrição

Maiúsculas *entonação enfática*

((minúsculas)) *comentários externos*

? *interrogação*

[.] *pausa não medida*

. *entonação descendente ou final de elocução*

“palavra” *fala relatada*

- *interrupção de enunciado*

REFERÊNCIAS

Allwright, D. (2003a). 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.

_____. (2003b). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141.

Allwright, D. & Hanks, J. (2009). *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan.

Barcelos, A. M. F. (2006). Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez.

Bastos, L. C. (2005). Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais - uma introdução ao estudo da narrativa. In: *Calidoscópico (UNISINOS)*, São Leopoldo, RGS, v. 3, n. 2, p. 74-87.

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

Brandão, E. J. R. (2011). De metodologia aos fundamentos e práticas de ensino de Língua Inglesa: a construção identitária profissional através do discurso. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online)*, v. 2011, p. 1-17.

Davydov, V. V. & Zinchenko, V. P. (1994). A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (org.) *Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas: Papirus, p. 151 a 167.

Kuschnir, A. (2003). O afeto e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. In: *Pesquisa em Discurso Pedagógico - PUC-Rio*, Vol 2 (1).

Miller, I. K. (2001). *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Lancaster: Lancaster University, PhD thesis.

Miller, I. K. (no prelo). A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: Silva, K. A.; Daniel, F. G.; Kaneko-

Marques, S. M.; Salomão, A. C. B. (orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes.

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

Miller, I. K. & Moraes Bezerra, I. C. R. (2007). Professor: um profissional em construção permanente. In: *Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico*. Departamento de Letras, PUC-Rio, v.2. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0

Moraes Bezerra, I. C. R. (2003). Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. In: *Pesquisas em Estudos Pedagógicos*. RJ: IPEL – PUC-Rio, vol. 2 (2).

_____. (2010). “We could be in touch with real classroom interaction”: profissionais em formação em salas de aula de língua inglesa. In: *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n.1.

_____. (2007). “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.

_____. (2011). Identidades coletivas: “Isso acaba estourando na mão de quem? De nós, professores”. In: *Revista Escrita* (PUC-RJ. Online), v. 13, p. 1-13.

_____. (2012). 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.

Oliveira, M. K. (2009). A mediação simbólica. In: *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, p. 34-41.

_____. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem. In: *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, p. 58-69.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Silva, E. R. (2008). As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. In: *SOLETRAS*, Ano VIII, N° 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. Disponível em: http://www.filologia.org.br/soletras/15/as_relacoes_entre_cognicao_e_afetividade.pdf

Vygostky, L. S. ([1987] 2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

O AUTOR

Diego Fernandes Coelho Nunes é aluno de graduação em Letras, com habilitação em Português/Inglês, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e bolsista de Iniciação

Científica pela UERJ no projeto de pesquisa “Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências docentes”, orientado pela Prof.ª Dr.ª. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

E-mail: diegoppf@gmail.com