

2

A Prática Exploratória

Not life, but good life is to be chiefly valued.

Sócrates

A Prática Exploratória (PE) surgiu há cerca de vinte anos, especialmente em reação tanto às pesquisas realizadas em sala de aula na década de oitenta quanto à pesquisa-ação, caracterizadas respectivamente como pesquisas realizadas por pesquisadores acadêmicos não pertencentes àquela dada realidade, ou por professores que buscavam soluções para problemas referentes ao ensino/aprendizagem da língua (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). A PE surge, então, como uma alternativa que promovesse a participação e a tomada de decisões por parte de alunos e professores (os praticantes exploratórios) durante a investigação.

A inserção da Prática Exploratória como base filosófica ético-metodológica desta pesquisa se justifica principalmente pela busca inclusiva do entendimento mais profundo possível da ansiedade na aprendizagem de LE. Miller (no prelo) comenta que apesar de estarmos na era pós-método (cf. KUMARAVADIVELU, 1994), estamos cercados por posturas cuja orientação tendem para resultados e soluções definitivas, o que não representa uma abordagem plausível em se tratando da ansiedade. Por conseguinte, nosso foco está em um aprendizado, numa espécie de gerenciamento das situações envolvendo as línguas estrangeiras, tanto no uso quanto nos eventos de sala de aula.

Início este capítulo apresentando a história do desenvolvimento da Prática Exploratória. Em seguida, dedico-me à nossa visão do aprendiz, introduzindo as cinco proposições sobre os aprendizes propostas por Allwright (2009). A questão do entendimento, ao invés da ‘solução de problemas’, ocupa uma posição central na Prática Exploratória, logo a seção 2.3 volta-se à importância do foco no entendimento. Na sequência, incluo em 2.4 os princípios que norteiam a Prática Exploratória relacionando-os aos propósitos desta tese. Finalmente, em 2.5, enfoco a qualidade de vida, conceito este que permeia toda a tese e seus objetivos.

2.1

Como surgiu a Prática Exploratória?

Em meados da década de 1980 e início da seguinte, Dick Allwright, professor e pesquisador da universidade de Lancaster, Inglaterra, foi convidado pela instituição de ensino Cultura Inglesa a vir ao Rio de Janeiro para ministrar palestras e apresentar aos professores seus estudos sobre aquisição de LE (ALLWRIGHT, 2005). Após ter a oportunidade de visitar diversas escolas (filiais), ele teve contato com um número significativo de professores, com os quais compartilhou suas experiências como professor e pesquisador. Esta experiência o levou a refletir (ibid, p. 354)⁵:

Eu comecei a ter sérias dúvidas sobre a relevância do que eu havia contribuído para instaurar no Rio. O projeto de pesquisa em aquisição de segunda língua baseado em sala de aula estava claramente tomando um tempo excessivo da equipe de professores e exigia que a equipe adquirisse habilidades de pesquisa que provavelmente não eram úteis as suas vidas como professores. Logo, eram extremamente parasíticas em suas vidas profissionais cotidianas, ao invés de contribuírem ou se integrarem a elas.

Deste modo, Allwright chegou à conclusão de que o olhar para a pesquisa em ensino e aprendizagem de segunda língua ou LE deveria mudar, propondo que a pesquisa fizesse parte da rotina pedagógica, e não um momento à parte. Propõe, então, a Prática Exploratória, uma abordagem de pesquisa gerada na interação entre os praticantes, buscando o entendimento de suas práticas em vez de soluções. De acordo com Miller (2011, p.01), seria a “busca de formas solidárias de pesquisar *com* alunos, *com* colegas de trabalho e *com* membros de uma comunidade de prática (...)”. É importante ressaltar neste trecho, o uso da preposição “com”, que sugere inclusão. Normalmente, outras perspectivas de pesquisa menos inclusivas utilizam a preposição “sobre”, instituindo um observador externo àquela dada realidade que pesquisaria sobre alunos, sobre colegas de trabalho ou sobre membros de uma comunidade de prática.

⁵ Traduzido do original em inglês: “I began to have serious doubts about the wisdom of what I had helped set up in Rio. The classroom-based SLA research project was clearly taking up too much staff time to be worth pursuing and it was also requiring staff to learn research skills that were not likely to be helpful in their lives as teachers. So it was heavily parasitic upon their normal working lives, rather than supportive of them, or integrated into them.”

No Rio de Janeiro encontra-se o Grupo de Prática Exploratória, organizado por Inés Kayon Miller e Maria Isabel Azevedo Cunha (Bebel), que se reúne periodicamente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Neste grupo, professores das redes pública e privada, alunos de pós-graduação ou de outros contextos compartilham suas experiências de vida em sala de aula, refletem sobre suas questões/*puzzles* e desenvolvem entendimentos, bem como discutem publicações relevantes à prática reflexiva ou textos propostos pelos participantes do grupo. O grupo normalmente participa de eventos organizados por instituições públicas e privadas, e desde 2002, realiza anualmente um evento inteiramente dedicado à apresentação de pôsteres, oficinas, comunicações com orientação Exploratória (PE), e conta com a presença e participação de alunos de instituições públicas ou privadas.

A inclusão da Prática Exploratória neste capítulo e não na parte referente à metodologia de pesquisa justifica-se pelo fato desta não ser considerada um “método” de pesquisa e sim um olhar, uma postura pedagógica. Segundo Allwright (2005, p.357):

O termo pesquisa do praticante, para nós, não descreve um método, e sim crucialmente uma relação de identidade entre as pessoas sendo investigadas e as pessoas realizando a investigação. Essa relação exerce uma influência importante na metodologia de qualquer pesquisa do praticantes, mas o fato em si não significa que o caso para pesquisa do praticante possa ser discutido em termos metodológicos.

Allwright define a pesquisa por praticantes como uma pesquisa em “primeira pessoa do plural”, ou seja, uma pesquisa realizada à várias mãos, pelos envolvidos na prática. Assim, ao invés de uma pesquisa do tipo “eu pesquiso sua prática” ou “eu pesquiso a minha prática para melhorá-la”, típica da pesquisa-ação, a pesquisa pelos praticantes sugere uma investigação do tipo “nós pesquisamos a nossa prática”. Por conseguinte, a pesquisa deve abordar temas referentes à vida dos praticantes, distanciando-se das pesquisas tradicionais realizadas por pessoas que não pertencem aquele contexto, na maioria das vezes buscando soluções para determinados problemas de ensino e aprendizagem. Segundo Allwright (ibid, p. 358):

Nossa visão de pesquisa do praticante, entretanto, nos ajuda a perceber como, mesmo se as situações se apresentam como praticamente problemáticas e requerendo uma solução

prática, uma inspeção mais próxima revela uma necessidade de se lidar com questões referentes à qualidade de vida.⁶ (ibid, p.358).

Esses “problemas” que merecem investigação se tornam, conseqüentemente, aspectos da vida em sala de aula, deste modo, o entendimento mais profundo de tais questões levaria a uma condição mais satisfatória, sem a necessidade da busca pela solução.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a função da Linguística Aplicada, de acordo com Allwright (2006), era essencialmente descritiva, ou seja, buscava-se descrever o que era feito pelo professor em sala de aula para assim poder prescrever procedimentos mais eficazes. Pouco a pouco, pesquisas envolvendo ensino e aprendizagem de línguas começaram a defender que o professor não é o único agente responsável pelos acontecimentos no cenário pedagógico (ALLWRIGHT, 1988).

Deste modo, o foco das pesquisas voltou-se para o entendimento da vida em sala de aula, a que Allwright (1991-2003, apud MILLER, 2011) chamou *Exploratory Teaching*, possibilitando que os próprios alunos e professores de inglês como LE buscassem entender o ecossistema da sala de aula de modo conjunto e integrado às suas rotinas pedagógicas. Nas palavras de Miller (2011, p. 3): “A Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores.”

Trabalhando dentro dos paradigmas propostos pela Prática Exploratória, diversos pesquisadores vêm realizando pesquisas com foco no entendimento. Em seu trabalho pioneiro envolvendo a PE na década de 1990, Cunha (2004) mostrou que os aprendizes do ensino fundamental e médio podem trazer para a sala de aula e para a clínica de discussões sobre aprendizagem de línguas um desejo de expressar questões (*puzzles*) sobre suas vidas dentro e fora da sala de aula. Lyra, Fish e Braga (2003) apresentaram um panorama dos interesses dos colegas sobre o que intrigava os professores no Rio de Janeiro (o grupo de PE do Rio) e o que os fazia prosseguir. Também com o desejo de entender o que acontece em suas salas de aula, Nóbrega Kuschnir e Machado (2004, apud MILLER, 2011) compartilham um movimento gradual partindo de *puzzles* com

6 Traduzido do original em inglês: Our view of practitioner research, however, helps us to see how, even if situations present themselves as practically problematic and requiring a practical solution, closer inspection typically reveals a need to deal with quality of life issues.”

orientação profissional para entendimentos direcionados à vida. Há também trabalhos voltados para a formação de professores de LE sob uma perspectiva analítico-discursiva (MILLER, 2001, MORAES BEZERRA, 2003, RIVAS FILIPE, 2009; VILLELA, 2012; RODRIGUES, R.L.A, em andamento). Algumas pesquisas ilustram o modo como os praticantes em diferentes contextos se preocupam com a qualidade da vida profissional que levam juntos (AZEVEDO, 2005; FALCÃO, 2005).

Diversas pesquisas envolvem o uso de múltiplos instrumentos como cartas a colegas, desenhos comentados, diários, atividades de leitura ou vídeos com debates em sala, conversas dentro e fora da sala de aula (SETTE, 2006; SENA, 2006; VIEIRA MARIA, 2007; PONCIANO, 2008; RODRIGUES, R. M. V., 2009; LORDELLO L., 2009; SILVA BARBOSA, em andamento, dentre outros). Podemos observar que em todas as pesquisas mencionadas, o modo como os aprendizes são vistos influencia a organização e a dinâmica dos trabalhos. A próxima seção será dedicada à visão que nós, pesquisadores exploratórios temos dos aprendizes.

2.2

Como vemos os aprendizes?

Alinhada com Allwright e Hanks (2009), considero que tanto professores quanto alunos são praticantes em contextos de ensino e aprendizagem de LE ou de qualquer outra área de conhecimento. Como praticantes, ambos exercem papéis igualmente importantes de agentividade no processo de ensino/aprendizagem. Consequentemente, dentro da perspectiva exploratória, os aprendizes não são vistos como “alvo do ensino” (p. 2), mas como pessoas em constante desenvolvimento, como sugerem os autores: “Aprendizes podem se desenvolver, desenvolvem-se e desenvolver-se-ão com ou sem o reconhecimento do fato pelos profissionais da linguagem” (ibid, p. 2)⁷. Esta visão positiva dos aprendizes contribuiu para que Allwright e Hanks (ibid) elaborassem cinco proposições sobre os aprendizes, discutidas a seguir:

⁷ Traduzido do original em inglês: “Learners can develop, do develop and will develop, whether or not language professionals recognize the fact.”

* Proposição 1: Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias idiossincrasias;

Esta primeira proposição refere-se ao respeito à individualidade dos aprendizes, em oposição a uma postura massificadora, tanto por parte dos professores e instituições quanto por parte dos materiais didáticos, que não colaboram para que os aprendizes gerenciem seus processos de aprendizagem com base em suas decisões ou contemplem as diferenças individuais.

* Proposição 2: Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;

Além de serem indivíduos únicos, os aprendizes são seres sociais e o ato de estar em um contexto de aprendizagem constitui um evento social. A segunda proposição apresenta uma perspectiva dialética entre o querer ser único e o querer ser aceito pelos outros. Podemos perceber também, nesta proposição, a questão do conforto, do bem-estar em sala de aula, pois se o aprendiz sente que está inserido em um ambiente que lhe é hostil, não haverá bem-estar, logo sua aprendizagem pode ser comprometida.

* Proposição 3: Os aprendizes são capazes de levar a aprendizagem a sério.

Esta proposição vem a contestar a crença mantida por alguns professores de que os aprendizes não encaram seus estudos com a devida seriedade, conseqüentemente tratando-os como incapazes de tal ato. Allwright e Hanks (ibid) sugerem que em alguns casos, determinados alunos disfarçam ou escondem sua seriedade em relação aos estudos para evitar conseqüências sociais por serem considerados habilidosos pelos companheiros de turma.

* Proposição 4: Os aprendizes são capazes de tomar decisões independentemente.

Podemos perceber que as proposições três e quatro estão interligadas, pois se considerarmos que os aprendizes são capazes de levarem a aprendizagem a sério, poderão tomar decisões independentemente. Entretanto, muitos materiais didáticos deixam pouco espaço para que os aprendizes exercitem a agentividade, decidindo sobre como aprender, o que aprender ou quando aprender (ALLWRIGHT e HANKS, ibid).

* Proposição 5: Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem.

Finalmente, a quinta proposição sintetiza as anteriores na medida em que utiliza a palavra “praticantes”. O termo adotado propõe uma visão positiva do aprendiz, apresentando uma perspectiva de aprendiz que age, pensa, é único, toma decisões, apoia e é apoiado pelos outros colegas praticantes (aprendizes e professores). Portanto, ao considerarmos as cinco proposições no delinear de uma pesquisa, este aprendiz/praticante não será entendido como um elemento a ser pesquisado, e sim como um indivíduo que poderá ser agente da pesquisa, incluído nas tomadas de decisões, e por isso é denominada pesquisa do praticante. Nas palavras de Allwright (2005, p. 358)⁸:

A pesquisa do praticante deve abordar a questão da agentividade, porque (...) oferece uma nova perspectiva de relacionamento entre aqueles que obtêm entendimentos e aqueles que tentam usá-los. Ao invés da expectativa da pesquisa tradicional realizada por um observador externo de que o pesquisador deve primeiramente obter entendimentos investigando os outros e então repassá-los aos outros de algum modo, na pesquisa do praticante nós agora temos uma proposta que “elimina o mediador”.

Ao perceber que o modo tecnicista e prescritivo de pesquisa proposto pela pesquisa-ação não corrobora as cinco proposições sobre os aprendizes, Allwright (2005, p. 358)⁹ defende que:

A pesquisa do praticante deve ser sobre o entendimento. (...) Nós precisávamos trazer o entendimento de volta à cena em nosso trabalho, para enfatizar que nós estávamos lidando com a noção de entendimento e não com a de solução do problema.

Uma abordagem de pesquisa que apresenta soluções para determinadas questões propostas por um observador/pesquisador externo nos conduz aos seguintes questionamentos: a) de quem são as questões?; b) a quem interessam tais questões?; c) por que essas questões ocupam espaço dentro do contexto de ensino/aprendizagem? Sobre a primeira pergunta, se considerarmos a abordagem de pesquisa menos inclusiva, as “questões” poderiam pertencer ao pesquisador, à instituição de ensino ou ao professor da turma, por exemplo. Já a pesquisa do praticante defende que as questões pertencem às

⁸ Traduzido do original em inglês: Practitioner Research must raise the issue of Agency because (...) offer a new perspective on the relationship between those who get understanding and those who try to use it. Instead of the traditional third-party research expectation that the researcher must first get an understanding by investigating others and then pass that understanding on to others and any like them in some way, in practitioner research we now have a proposal that “cuts the middle man”

⁹ Traduzido do original em inglês: Practitioner research must be about understanding. (...) We needed to bring understanding back to the foreground in our work, to insist that we are dealing with the notion of understanding, not problem- solving.

pessoas diretamente envolvidas no contexto educacional, ou seja, alunos, professores ou ambos simultaneamente. Quanto à segunda pergunta, na pesquisa menos inclusiva o interesse em pesquisar a questão normalmente assume uma posição unilateral, enquanto que na pesquisa do praticante o interesse na questão envolve a todos. Finalmente, a terceira pergunta diz respeito à relevância da questão para a vida dos envolvidos nela, nos levando a um dos principais conceitos propostos pela Prática Exploratória: o entendimento, que será abordado na próxima seção.

2.3

Por que entender?

A busca pelo entendimento constitui o principal pilar que sustenta a Prática Exploratória, distinguindo-a da Pesquisa-ação e de outros modelos menos participatórios. Sendo uma perspectiva plural, a pesquisa pelos praticantes deve primar pela agentividade, logo, em vez de haver uma “coleta passiva” de dados, termo aqui empregado no sentido de “sugar” informações, depoimentos, entrevistas, ou seja, todo o material a ser utilizado pelo(a) pesquisador(a) durante a análise de dados, a PE defende a participação dos envolvidos na investigação, criando oportunidades para que essas pessoas exerçam efetivamente a agentividade, influenciando na tomada de decisões durante a pesquisa, e assim, possam contribuir e usufruir do estudo. Conseqüentemente, haveria um movimento de dupla direção, ou seja, haveria troca e interação entre os praticantes envolvidos na pesquisa. De acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 151)¹⁰:

Se alguém necessita entender, então todos necessitam entender (especialmente se nós considerarmos o entendimento como uma propriedade coletiva do grupo, ao invés de um indivíduo separadamente). Todos deveriam ter a oportunidade de alcançar qualquer que seja o nível de entendimento que sejam capazes, seja ele profundo ou superficial.

A citação anterior nos remete ao final da seção anterior, quando questionei a quem interessariam as questões investigadas em uma pesquisa. Os autores explicitam que tais questões interessam a todos, pois o entendimento não pertence apenas a um indivíduo,

¹⁰ If anyone needs to understand, then everyone needs to understand especially if we see situational understanding as the collective property of the group, rather than of each individual separately). Everyone should have the opportunity of reaching whatever level of understanding they are capable of, however ‘deep’ or ‘shallow’ that may be.

mas ao grupo envolvido. Segundo Allwright (1999, apud CERDERA, 2009), pensar sobre uma questão pode levar a um entendimento que servirá, possivelmente, como um guia para ações futuras. Alinho-me à Cerdera (2009) quando a autora defende que em muitas ocasiões agimos sem conhecer nossas motivações, ou seja, sem saber por quê.

O trabalho para entender, proposto pela Prática Exploratória, desenvolve-se a partir dos porquês a serem respondidos. Esses porquês foram denominados *puzzles* pelos praticantes da PE ou questões, se utilizarmos a terminologia em língua portuguesa. Segundo Nóbrega Kuschnir (2003, p. 170), *puzzles* são uma maneira de “os praticantes colocarem em palavras suas preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana”. Vale ressaltar que os *puzzles* não necessariamente representam aspectos negativos, e emergem tanto por parte de professores quanto dos alunos. Segundo Allwright e Hanks (2009), a escolha da terminologia “*puzzle*”/ questão, em vez de problema deve-se ao foco na diferença entre entender e solucionar. Assim, um *puzzle* merece entendimento por interessar o grupo ou o indivíduo, não necessariamente precisa ser solucionado, como comentam Allwright e Hanks (2009, p. 176)¹¹:

Para a Prática Exploratória, o termo ‘questão’ representa a nossa preocupação em desenvolver entendimentos em relação a assuntos de interesse imediato, sejam eles problemáticos ou não, ligados a uma teoria ou não. O que interessa é que alguém está interessado o suficiente em alguma coisa para encontrar-se seriamente intrigado sobre isso e disposto a tentar entendê-la.

O foco no entendimento, contudo, não significa que não possam ocorrer mudanças de olhares, perspectivas e ações no decorrer do processo reflexivo. Faz-se relevante salientar que a Prática Exploratória não posiciona-se contra mudanças, e sim contra mudanças sem reflexão por parte dos praticantes, em decorrência de pressões burocráticas por mudanças sem que haja um esforço para o entendimento (ALLWRIGHT, 2003). De acordo com o autor, os entendimentos gerados através da Prática Exploratória são capazes tanto de produzir mudanças quanto mediar o processo de mudanças.

¹¹ For EP, the term ‘puzzle’ represents our concern for developing understandings in relation to issues of immediate interest, whether or not they are ‘problematic’ and whether or not we connect them to theory. What matters is that someone is interested enough in something to be seriously puzzled about it and so willing to try to understand it.

Agir para o entendimento envolve dois tipos de atividades: pensar e fazer. (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Pensar relaciona-se diretamente a refletir, logo a Prática Exploratória propõe uma ênfase na inclusividade, na mutualidade e na colaboração, e conseqüentemente uma ação para o entendimento como parte integrante das vidas profissionais de aprendizes e professores. A segunda atividade, fazer, constitui um processo de agrupamento de materiais para fomentar o pensamento, principalmente através de Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório, as chamadas ARPE (MORAES BEZERRA,2007), que serão discutidas com mais detalhes na próxima seção.

Ao estabelecer pontos de contato entre a Prática Exploratória e a filosofia, Cerdera (2009) argumenta que ambas as áreas buscam uma ação para entender e não para mudar sem que haja reflexão acerca da situação. Nas palavras da autora (ibid, p. 113):

A mudança a ser buscada é, portanto, uma mudança de perspectiva, ou seja, do olhar sobre os fatos. Essa mudança será sempre libertadora, uma vez que, ao desvelarmos os mecanismos que dificultam as relações, poderemos neutralizar sua natureza perturbadora, pois passaremos de escravos a senhores dos que nos escravizava e, em vez de ser o sintoma a nos ter, nós é que teremos o sintoma.

A citação de Cerdera sublinha um dos principais objetivos desta tese, que é o de contribuir para a ressignificação da AAULE, quando refere-se à “uma mudança de perspectiva, (...), do olhar sobre os fatos. Logo, a inserção da Prática Exploratória neste trabalho justifica-se por esta criar oportunidades de reflexão, de pensar e agir reflexivamente e de forma inclusiva. Nas palavras de Allwright (2002, p. 60): “tentar entender um problema [é] uma forma de mudar seu status de ‘problema a ser resolvido’ para ‘questão com a qual conviver’. No caso desta tese, conviver com a AAULE ao invés de resolvê-la constitui a nossa busca, ou seja, o sentimento negativo que entristece e prejudica a qualidade de vida da participante desta pesquisa pode, através da Prática Exploratória ser entendido mais profundamente e assim mudar o seu status, como propõe Allwright (ibid).

2.4

Princípios norteadores da Prática Exploratória

A reflexão sobre o significado epistemológico e ético da Prática Exploratória propocionou a criação de um conjunto de princípios que unem professores e aprendizes como praticantes:

- * Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar;
- * Trabalhar principalmente para entender a vida da sala de aula;
- * Envolver a todos;
- * Trabalhar para que haja aproximação entre as pessoas;
- * Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- * Fazer do trabalho um empreendimento contínuo;
- * Integrar o “trabalho para o entendimento” à rotina da sala de aula.

O primeiro princípio: “colocar a qualidade de vida em primeiro lugar”, constitui um dos principais objetivos da prática reflexiva deste estudo, visto que o próprio tema da tese, a AAULE, envolve qualidade de vida, e reflete o principal desejo dos praticantes desta pesquisa. O segundo princípio une-se ao primeiro, já que para que haja qualidade de vida em sala de aula ou em relação a aprender a LE é necessário que se entenda o ecossistema da sala de aula, suas dinâmicas. Em nossas reflexões, este princípio se estende ao entendimento das próprias emoções, da vida como aprendiz de LE. Quando há reflexão em grupo, todos os agentes são responsáveis pelos entendimentos gerados no processo, o que nos leva ao terceiro princípio: envolver a todos, pois se não houver a construção de uma atmosfera que propicie tal trabalho coletivo, nada acontece (MORAES BEZERRA, 2007). Se há reflexão em grupo, envolvendo a todos, conseqüentemente trabalhamos para que haja aproximação dos envolvidos, que corresponde ao quarto princípio, culminando com o desenvolvimento de todos os envolvidos, conforme o quinto princípio. Logo, há um permanente questionamento acerca do que se vive, provocando um processo reflexivo constante e multifacetado.

O sexto princípio representa um ‘desejo’ norteador deste estudo: fazer da prática reflexiva um empreendimento contínuo, pois o processo de lidar com as emoções, em especial a ansiedade na aprendizagem de LE não deve restringir-se aos encontros

reflexivos, mas permanecer latente durante toda a vida, uma prática constante e não exaustiva, como um exercício de refletir sistemático. Allwright e Hanks (2009) comentam que para que esse empreendimento contínuo não ocasione uma sobrecarga tanto para o grupo quanto para os professores, ele deve ser integrado à rotina de trabalho do grupo. Portanto, o processo de reflexão está relacionado à sustentabilidade, nosso sétimo princípio: integrar o trabalho para o entendimento à rotina de sala de aula.

Ao considerar a questão da sustentabilidade, Allwright (2005) propõe que as atividades rotineiras realizadas em sala de aula sejam utilizadas como instrumentos para entender melhor o que aprender uma língua (assim como outros saberes) envolve. Logo as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, APPE como são chamadas, visam à integração entre vida e trabalho. Assim, por exemplo, em uma aula de conversação, os praticantes podem abordar temas mais relacionados às suas realidades enquanto aprendizes de LE, seus anseios, expectativas, dentre outras inúmeras possibilidades, gerando entendimentos que poderão ser compartilhados por todos. A integração vida-sala de aula está diretamente ligada à qualidade de vida dos envolvidos. A próxima seção será dedicada ao princípio que buscamos nesta tese.

2.5

Qualidade de vida

Em todos os textos envolvendo a Prática Exploratória, as questões concernentes à qualidade de vida estão sempre presentes e, segundo Allwright (2006), a qualidade de vida em sala de aula é o que realmente importa. Neste trabalho, buscamos aprofundar nossos entendimentos acerca da AAULE através das crenças construídas pelas participantes/praticantes da pesquisa buscando, acima de tudo, uma melhor qualidade de vida em relação ao aprendizado e uso das LE. Mas o que seria essa tão desejada ‘qualidade de vida’ ?

De acordo com a enciclopédia Larousse Cultural (1995, p. 4850), o termo ‘qualidade de vida’ é definido como “ tudo que contribui para criar condições favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo”. Nas palavras de Allwright (2006, p. 14):

A qualidade de vida é, por si só, o que mais importa, tanto para a saúde mental da humanidade a longo prazo (e a saúde mental dos professores de línguas!), quanto para encorajar as pessoas a serem eternas aprendizes, em vez de serem pessoas que se resentem por terem de passar anos das suas vidas como aprendizes ‘em cativo’, e consequentemente adiam o aprendizado para o resto da vida.

A questão citada por Allwright no que diz respeito a sermos eternos aprendizes corrobora os propósitos desta investigação, no sentido de buscar meios para administrar a AAULE. Ao longo de toda a história da Prática Exploratória, alguns dos seus praticantes (refiro-me ao grupo de PE do Rio de Janeiro com quem tenho contato) chegaram à conclusão de que a qualidade de vida não se restringe à sala de aula, mas estende-se a todos os contextos.

A concepção de qualidade de vida defendida por Gieve e Miller (2006) enfatiza a sua natureza subjetiva e relativa, ou seja, cada pessoa a entenderá de modo diferente, em contextos diferentes. Consequentemente, deve-se levar em conta as especificidades locais. De acordo com os autores, nossas vidas profissional e pessoal se mesclam, logo, não defendem uma separação entre vida em sala de aula e trabalho em sala de aula, e sim uma integração entre vida e trabalho.

Temos, por conseguinte, como conceito de qualidade, um interesse em entender o que ocorre no contexto educacional, respeitando sua complexidade e idiosincrasia. Considerando essa definição, podemos dizer que a interpretação do que seria uma boa ou inferior qualidade é, naturalmente, situada historicamente e (co)construída pelos envolvidos no dado contexto, o que não impede que uma outra pessoa, não pertencente ao grupo possa participar desse processo de entendimento. Entretanto, é relevante enfatizar que a participação não deve resultar em recomendações ou sugestões para melhorar o processo de aprendizagem ou obter melhores resultados (GIEVE e MILLER, 2006). Esses autores defendem uma perspectiva de qualidade de vida em sala de aula que não seja instrumental ou tecnicista, como observamos no excerto abaixo (ibid, p. 40)¹²

Professores e aprendizes são as pessoas mais adequadas para decidirem o que constitui a qualidade de vida das suas salas de aula; este é um conhecimento baseado na experiência e não é prontamente transferível de uma aula para a próxima, ou para outros contextos. Nós propomos que essa Apreciação seja desenvolvida na busca pelo entendimento; a

¹² Traduzido do original em inglês: “Teachers and learners are the people best placed to appreciate what constitutes the quality of their classroom lives; this is experiential knowledge, and not readily transferable from one class to the next, never mind across contexts. We propose that this appreciation is developed in the search for understanding: quality is felt like process not product, experience not outcome.

qualidade é sentida como um processo e não como um produto, experiência e não resultado.

Dentro dessa abordagem, a qualidade de vida deriva do movimento dos praticantes em direção ao entendimento mais profundo da natureza da sala de aula como um espaço social compartilhado que faz parte das suas vidas. Deste modo, percebemos que o envolvimento de todos aqueles que participam do contexto educacional nos remete aos princípios norteadores da PE, apresentados anteriormente, especialmente no que se refere ao desenvolvimento mútuo. Portanto, os benefícios de entender o que acontece em sala de aula não serão usufruídos apenas por um, mas por todos os participantes daquele dado contexto.

Ao pensar sobre qualidade de vida, entendo que a investigação acerca das emoções, com foco na ansiedade na aprendizagem e uso das LE faz parte desse processo de busca pelo prazer de aprender e utilizar uma LE. A qualidade emocional da aprendizagem pode ser gerenciada em um ambiente no qual as participantes que se engajaram neste trabalho sintam-se acolhidas para exercerem a agentividade. Alinho-me à Moraes Bezerra (2007, p. 52), quando diz: “Uma vez acesa, a chama da reflexão exploratória pode manter-se indefinidamente.” No capítulo a seguir, prossigo com o delinear da arquitetura teórica da tese, abordando as emoções, a ansiedade e suas principais vertentes de estudo.