

Considerações finais

The noblest pleasure is the joy of understanding.

Leonardo Da Vinci

Considero que esta pesquisa vem sendo realizada desde 2007, quando iniciei o mestrado já com a determinação de investigar a ansiedade na aprendizagem de LE e suas facetas. O desejo de persistir no aprofundamento do tema advém do reconhecimento do valor do afeto na vida tanto dos alunos quanto dos professores de LE. Lembro-me que na ocasião da defesa da dissertação, um membro da banca perguntou-me se a escolha do tema “ansiedade” seria algo pessoal. Admito que a escolha pelo ‘afeto’ é pessoal, pois durante minha vida como aprendiz tive tanto colegas quanto professores que apresentaram atitudes acolhedoras e hostis, por isso, como professora de inglês sempre primaziei a qualidade emocional das minhas aulas, buscando promover um ambiente acolhedor.

Minha pesquisa assumiu um caráter longitudinal no qual venho acompanhando o percurso reflexivo de duas aprendizes de LE, sendo que a Mila sobressaiu-se como participante focal. Lea participou das sessões exploratórias contribuindo para o desenvolvimento mútuo, com diversas inserções discursivas relevantes para os entendimentos acerca da AAULE. Contudo, sua participação na interação foi menos observável, o que não significa que ela não tenha participado ou até se beneficiado do trabalho desenvolvido nas sessões exploratórias.

Ressalto que neste capítulo não pretendo esgotar as possibilidades interpretativas nem propor respostas definitivas. Essa reflexão apresenta entendimentos parciais, contingentes e contextuais, válidos nesse momento da sua história. Atenho-me primeiramente às perguntas que nortearam este estudo; em seguida, apresentarei as limitações deste estudo e possibilidades para futuras pesquisas.

8.1

Pergunta 1: Por que as aprendizes participantes se sentem ansiosas em situações envolvendo línguas estrangeiras?

Durante a convivência com Lea e Mila entre os meses de abril e setembro de 2010, e com Mila até o presente momento, construí alguns entendimentos sobre suas construções identitárias como aprendizes de LE quanto com a situação de aprendizagem e uso das LE propriamente dita. Alinho-me com Ciampa (1997) ao considerar o movimento dialético da identidade como sendo contraditória, múltipla e mutável, mas ao mesmo tempo é única. Para Lea, aprender inglês representa uma chance de fazer algo por si, para progredir como pessoa e poder utilizar a LE em viagens e na interação com visitantes estrangeiros, pois seu marido é um oficial da Marinha e frequentemente recebe oficiais de outros países em sua casa. Ao longo das sessões exploratórias, Lea sempre comentou que sua família absorve todo o seu tempo e como seus pais e irmãos moram em Campo Grande (MT), ela não pode contar com a ajuda deles. Consequentemente, ao decidir estudar inglês, Lea começou a sentir dificuldades pois sua rotina familiar não lhe permite uma maior dedicação à feitura dos exercícios e leitura das lições. Assim, Lea acreditava que não era capaz de aprender inglês.

Contudo, ao longo das sessões exploratórias, Lea conviveu e compartilhou comigo e com Mila suas angústias e anseios e teve a oportunidade de conhecer os sentimentos da Mila em relação a aprender LE. Essa convivência contribuiu para que Lea percebesse que sua grande dificuldade em relação à aprendizagem do inglês reside na sua falta de tempo para dedicar-se mais aos estudos e não à deficiência cognitiva como anteriormente acreditava. Desta forma, para Lea, dois pontos fundamentais são a ‘falta de tempo’ e ‘dedicação’. Observamos, assim, que houve o que Sawaia (1996) chama de “metamorfose” (cf. cap. 4), na medida em que Lea, no início de sua participação nas sessões exploratórias, apresentou-se a nós como uma aprendiz com dificuldades para aprender inglês. No entanto, como a identidade caracteriza-se como algo inacabado, Lea reconstroi-se identitariamente como uma

aprendiz sem dificuldades de aprendizagem, mas que não dispõe de tempo suficiente para dedicar-se aos estudos da LE.

Para Mila, dois pontos cruciais e interligados são ‘a cobrança’ e ‘o tempo’. Quando criança, Mila vivia uma situação permanente de cobrança por parte dos seus pais, como pudemos observar em diversos momentos durante as sessões exploratórias, nos quais ela relatou que ‘tinha de ser a melhor’. Assim, construiu-se identitariamente como uma pessoa perfeccionista (cf. cap. 3) e sempre dedicou-se ao máximo a tudo o que se propôs a fazer, obtendo sucesso em sua carreira como magistrada. Por conseguinte, quando iniciou seus estudos de LE, Mila construiu crenças envolvendo expectativas de performance nas LE. Percebemos, neste ponto, a distância entre o “eu possível” e o “eu esperado” (HIGGINS, 1987). A crença, por exemplo, de que deveria ter na LE o mesmo domínio da língua materna (eu esperado) pode ter contribuído para o desenvolvimento da AAULE, intensificada pela crença de que tudo na vida deve ser realizado e concluído em um determinado tempo.

Um outro ponto a ser considerado ao responder esta pergunta de pesquisa se refere à comparação constantemente estabelecida por Mila entre seu desempenho e o de seus colegas de turma mais jovens, no qual observo mais um elemento gerador de ansiedade: a competição. Essa forma implícita de competição pôde ter contribuído para o desenvolvimento da AAULE, já que o medo da avaliação negativa por parte do grupo fez-se presente em alguns relatos durante os encontros, culminando no episódio mais ‘traumático’ compartilhado na última sessão.

A ansiedade caracteriza-se como uma antecipação de uma situação que, no caso da Mila, é avaliada por ela como negativa e destrutiva (CONROY, WILLOW e METZLER, 2002). Em diversos momentos, pudemos perceber que qualquer erro que cometesse em aula desencadeava a AAULE, cuja consequência mais imediata era o bloqueio da compreensão auditiva, fazendo com que Mila não conseguisse mais participar da aula em sua totalidade.

Para explicar o bloqueio descrito no parágrafo anterior, recorro à interface com a neurociência, que defende que os estímulos sensoriais que recebemos são processados em paralelo até um ponto no qual uma representação de percepção inicial é ativada. Enquanto as representações vão sendo processadas, a informação da

percepção inicial já está sendo avaliada pelo seu valor emocional em um módulo separado. Assim, quando uma espécie de par é formado com representações emocionais pré-existentes, este módulo comanda a ação correspondente à tal representação. No caso da Mila, a situação do erro em sala de aula ativa este processo de avaliação do momento ameaçador, ocasionando uma competição por sua atenção. Apesar de Mila não perceber em seu organismo sintomas de ansiedade tais como sudorese, aceleração cardíaca ou tremores, essa competição interfere em sua memória de trabalho, pois em diversos episódios relativos à AAULE descritos durante as sessões, Mila nos relatou que não conseguia mais ouvir, ler ou realizar qualquer participação durante as aulas de LE. A partir dos seus relatos reflexivos interpreto que, para Mila, a junção dos fatores ‘cobrança extremada’, ‘medo de errar’ e ‘crenças acerca do tempo’ contribuem para a sua construção identitária de aluna/usuária com ansiedade na aprendizagem e uso das LE.

8.2

Pergunta 2: Que avaliações emergem durante as sessões exploratórias realizadas?

Os fragmentos analisados no capítulo anterior apresentaram exemplos dos subsistemas de Avaliatividade referentes ao AFETO, à APRECIAÇÃO e ao JULGAMENTO. As escolhas lexicais avaliativas transitaram dinamicamente pelo *continuum* positividade/negatividade, o que ilustra o movimento espiralado de crenças que proponho neste trabalho. Durante os relatos de episódios relativos à AAULE, não surpreendentemente, houve a ocorrência mais predominante de elementos avaliativos negativos de AFETO, APRECIAÇÃO e JULGAMENTO, como podemos observar nos quadros que apresentarei nesta seção, abordando o léxico avaliativo que emergiu durante as conversas selecionadas para análise e discussão. Com o intuito de dar ao leitor um senso de proporção, incluirei nos quadros o percentual das realizações de AFETO, APRECIAÇÃO e JULGAMENTO calculado separadamente, em relação à totalidade de realizações de cada subsistema.

Julgo pertinente salientar que cada uma das escolhas lexicais citadas nos quadros pertence ao seu momento histórico e social, logo não constitui meu objetivo apresentá-las de maneira simplista ou generalizadora. Após a extensa análise dos dados, na qual esses elementos avaliativos foram classificados segundo as categorias de cada subsistema, observamos que apesar do predomínio de avaliações de polaridade negativa, qualitativamente, as avaliações positivas representaram movimento em direção à resignificação da AAULE que, como em uma espiral, intercalou momentos de idas e vindas. Início com o AFETO, dividido em positivo e negativo e sigo apresentando os quadros referentes à APRECIÇÃO e ao JULGAMENTO.

As sequências lexicais apresentadas nos quadros correspondem à ordem em que apareceram durante as sessões exploratórias assim como nas mensagens escritas por Mila. Ao observar a sequência, pude perceber a existência de ‘fios’ entremeando e agrupando esse léxico em subcampos semânticos, indo além das realizações referentes à reação, composição, valor, capacidade, felicidade, infelicidade, satisfação, insatisfação, segurança e insegurança, mencionadas durante a análise das sessões e mensagens. Em relação ao AFETO positivo, destaco dois ‘termos guarda-chuvas’: ‘satisfação’ e ‘liberdade’ que, interpreto como objetivos que Mila intenciona atingir como aprendiz/usuária de LE:

SUBCAMPO SEMÂNTICO	AFETO POSITIVO (35,30%)
Satisfação	Prazer; estímulo positivo; superação; gratificados; agradecida; alegria; satisfeita; gratificante; signifiquei; prazeroso; amando; adoro; por prazer; Para não se frustrar; melhorada; boa vontade; empatia; impressionou interessante; feliz
Liberdade	À vontade; desatar o nó; liberdade; aliviar; liberou; descontraír; ultrapassar

Quadro 15: Subcampo semântico: AFETO positivo

As escolhas lexicais positivas corroboram os desejos da Mila em relação à aprendizagem e uso das LE, defendendo que o processo deve ser “prazeroso”, “gratificante” e “feliz”. Tal processo não ocorrerá sem que haja “liberdade”,

representada pela metáfora “desatar o nó”. Entendo que Mila sente-se presa, talvez por acreditar que não apresenta o desenvolvimento esperado por ela nas LE.

Considerando o AFETO negativo, identifiquei cinco subcampos semânticos, a saber: ‘barreira’, ‘tristeza’, ‘incapacidade’, ‘inapropriação’ e ‘inquietação’, adaptado do conceito de Apropriação (FISCHER, 1981). Observamos que o léxico escolhido por Mila para representar os momentos de AAULE corrobora algumas crenças desenvolvidas durante o processo reflexivo, como a de que existe algo no meio do caminho que a impede de aprender LE, e a crença de que possui um bloqueio para aprender LE:

SUBCAMPO SEMÂNTICO	AFETO NEGATIVO (64,70%)
Inapropriação	Abandono; perda; fora da casinha; fora da turma; detonei
Barreira	Entalei; engasguei; fechou; bloqueei; muro de concreto armado; retraio; travada; baratinei; bloqueio; esforço sobrehumano; peso
Tristeza	Triste; mal; angústia; chateada; aborrecida; desânimo; passada; aversão; me angustando; me frustrando; terrível
Incapacidade	Uma imbecil; analfabeta; um lixo; insucesso; regressão; sensação do burro; idiota; não sei lidar; dificuldade; fracasso
Inquietação	Agonia; medo; desespero; desconforto; preocupada; me custando a paz; entrar pelo chão a dentro; insatisfação

Quadro 16: subcampo semântico: AFETO negativo

Em episódios relativos à AAULE, normalmente gerados por situações envolvendo o erro durante as aulas de LE, as avaliações da Mila transitam pelos campos semânticos supra descritos. Percebi que quatro campos se opõem: “barreira” (AFETO negativo) e “liberdade” (AFETO positivo), assim como “tristeza” (AFETO negativo) e “satisfação” (AFETO positivo) e representam momentos de oscilação por parte da Mila entre as polaridades positiva e negativa.

Com relação à APRECIÇÃO positiva, interpreto que as escolhas lexicais podem pertencer aos subcampos semânticos da ‘importância’, da ‘infância’ e da ‘dimensão’:

SUBCAMPO SEMÂNTICO	APRECIÇÃO POSITIVA (57,69%)
Importância	Interessante; imperdíveis; fundamental; proveitoso; importante; significativo; primordiais; principal; excepcional; valia; favorável; especial; de resgate
Infância	Conforto; continuidade; engraçada; magicamente; brincadeira; crescimento; divertido; encantamento; bom; prazeroso; boas
Dimensão	Melhorou; claras; precisas; sofisticado; objetiva; linear; corretamente; globalizado; melhorou; misto; sem tempo; novo; novas

Quadro 17: subcampo semântico: APRECIÇÃO positiva

Em diversos momentos durante os encontros, Mila se reportou à infância como uma época repleta de recordações felizes, inclusive no âmbito educacional, pois ela contava com a presença participativa e carinhosa do seu pai, especialmente em relação aos estudos da língua portuguesa. Sublinho que o léxico selecionado dentro do subcampo da ‘importância’ foi empregado nas avaliações do processo reflexivo vivido durante as sessões exploratórias.

Considerando a APRECIÇÃO negativa, identifiquei Três subcampos semânticos predominantes: ‘distorção’, ‘complexidade’ e ‘valor’:

SUBCAMPO SEMÂNTICO	APRECIÇÃO NEGATIVA (42,31%)
Distorção	Estapafúrdia; camuflada; estranha; horror; grotesca; mal feito; horrorosa; errado; incorretamente
Complexidade	Complicado; problema; difícil; pior; errado; um parto; complexo; forte; terrível
Valor	Dramática; constante; choque; calamidade; porcária; quadrada; finito; desagradável; mal; inúteis; frustrante ; medíocre

Quadro 18: subcampo semântico: APRECIÇÃO negativa

As escolhas mencionadas no quadro ilustram as avaliações da Mila acerca de determinadas situações de aprendizagem e uso das LE, nas quais percebemos oposições entre dois subcampos: ‘valor’ (APRECIÇÃO negativa) e ‘importância’ (APRECIÇÃO negativa), principalmente nas escolhas “porcaria”; “inúteis” e “fundamental” e “proveitoso”.

A respeito do JULGAMENTO positivo, pude identificar o entremear de quatro subcampos semânticos: ‘humor’, ‘dedicação’, ‘progresso’ e ‘estima social’:

SUBCAMPO SEMÂNTICO	JULGAMENTO POSITIVO (47,46%)
Humor	Extrovertida; sapeca; engraçado; graça
Dedicação	Senso de organização; me dar; me superar; me ajudando; dar conta; o melhor; cumprir; vocacionado; mãezona
Progresso	Condizente; um avanço; guinada; tenho conseguido; não sou burra; aliviar
Estima social	Receptivo; liberdade; leveza; ter berço; fundamental

Quadro 19: subcampo semântico: JULGAMENTO positivo

As escolhas referentes ao JULGAMENTO positivo representam os padrões de comportamento que Mila considera relevantes para atingir os seus objetivos em relação à aprendizagem e uso das LE. Percebemos que Mila valoriza o seu “senso de organização”, assim como seu bom humor, através das escolhas “extrovertida” e “sapeca”.

Considerando o JULGAMENTO negativo, percebi três campos semânticos: ‘profissões’, ‘incapacidade’ e ‘sanção social’:

SUBCAMPO SEMÂNTICO	JULGAMENTO NEGATIVO (52,54%)
Profissões	Trabalhador de obra; empregada doméstica; filha da professora; do cais do porto
Incapacidade	Não consigo; não estou dando conta; não consegui; não dou conta; não esto conseguindo; não avancei; burra; não conseguia; ridículo; não sabia; essa anta; velha burra; crônica; de qualquer maneira; comunicação gestual
Sanção social	Insistem; não é possível; obrigado a falar; o mesmo conhecimento; pobres crianças; questionou; um desrespeito; mal; complicadora; farsa do faz de conta

Quadro 20: subcampo semântico: JULGAMENTO negativo

Ao observar os campos semânticos dos JULGAMENTOS positivos e negativos, percebo, assim como na APRECIÇÃO, oposições entre “incapacidade” e

“progresso”, e “estima” e “sanção” sociais. Essa oscilação corrobora a proposta dinâmica da reflexão ilustrando momentos positivos e negativos da Mila como aprendiz/usuária de LE.

O instrumental teórico da Avaliatividade possibilitou encontrar, na materialidade discursiva das sessões, as emoções compartilhadas por Mila em relação à aprendizagem e uso das LE, me proporcionando um entendimento mais profundo de todo o processo reflexivo. Muitos dos elementos avaliativos citados nesta seção constroem discursivamente o compartilhamento das crenças, que serão abordadas na próxima pergunta de pesquisa.

8.3

Pergunta 3: Que crenças surgem durante as sessões exploratórias e que relação há entre essas crenças e a AAULE?

Para responder a esta pergunta, volto à primeira questão, na qual destaquei os principais geradores da AAULE para Mila: ‘tempo’, ‘cobrança extremada’ e ‘medo de errar’. Durante a análise das sessões exploratórias, inúmeras crenças emergiram, sendo que algumas aproximam-se mais dos fatores supra mencionados. Para uma melhor visualização do leitor, decidi agrupar alguns exemplos do discurso que expressam crenças selecionadas de modo a contemplar as rubricas ‘tempo’, ‘cobrança’ e ‘erro’, relacionando-as à AAULE. Inicio com o ‘tempo’. As crenças sob a rubrica do tempo contribuíram para o desenvolvimento da AAULE na medida em que Mila construiu suas expectativas em relação à aprendizagem de LE como algo finito, já que acreditava que tudo na vida tinha o seu tempo, representando uma de suas crenças centrais. Contudo, ao iniciar os estudos das LE, Mila percebeu que tratava-se de um processo mais complexo do que imaginava, assim, ela desenvolveu uma relação de conflito com o tempo. Sua crença de que há um tempo pré-estabelecido para aprender uma LE vem sendo desafiada pela complexidade do processo, associada aos aspectos idiossincráticos tais como idade, memória, motivação e atitude. Observemos o quadro a seguir:

Rubrica	Crença resumitiva	Enunciações
T E M P O	Preciso economizar tempo	Eu teria que estar com isso já afiado.(S. 4)⁴³ Eu acho que já era para estar acumulado na minha cabeça. (S. 4) Muito pouco eu andei. (S. 4) Eu preciso economizar tempo. (S. 4) Aprender a língua está durando tempo demais e eu não estou dando conta. (S. 10) Eu já devia ter um domínio quase absoluto da língua.(S.10) Eu não avancei nada. (S.10) O caminho é uma trajetória que eu teria que ter alcançado. (S.1) Nós estamos num lugar por um tempo, tudo aqui é temporário (S.11) Existe um ponto em que eu não consigo mais acompanhar. (S.12)

Quadro 21: crenças referentes ao tempo

Por conseguinte, Mila sentiu-se frustrada e angustiada, como nos relatou em vários momentos durante os encontros.

Com relação à cobrança, há uma estreita relação entre as crenças construídas por Mila e a ideia do perfeccionismo. Retomo Conroy et al (2007), quando identificam três tipos de perfeccionismo, podendo ser socialmente prescritos, orientado ao outro ou auto-orientado. No caso da Mila, entendo que ela se insere tanto no perfeccionismo socialmente orientado, na medida em que sempre fora cobrada por sua família para ser a melhor em qualquer atividade realizada, quanto no perfeccionismo auto-orientado, atuando como consequência do primeiro. Assim, no momento atual não há mais a cobrança direta por parte da família, mas Mila mantém a intensidade da cobrança e julga com muito rigor seu desempenho em todas as atividades em que se envolve. Devido à expectativa do “domínio absoluto”,

⁴³ As sessões de onde foram retiradas as crenças estão representadas pela inicial S. Desta forma, S.4 corresponde à sessão 4.

equiparado à língua materna, Mila relatou sentir-se ansiosa durante os eventos envolvendo LE, pois acredita que “não sabe nada” e não apresenta a performance que esperava e exigia de si mesma. Assim, percebi uma tendência ao evitamento de oportunidades para o uso da língua inglesa, por exemplo, como ela mesma me relatou após sua viagem à Europa em 2011.

Rubrica	Crença resumitiva	Eunciações
C O B R A N Ç A	Não sou uma boa aprendiz de línguas estrangeiras	Falo mal francês, sei eu que muito mal (S. 1) Eu tenho um bloqueio absoluto com línguas. (S. 1) Há alguma coisa no meio do caminho que eu não consigo ultrapassar. (S. 1) A questão sou eu. (S. 1) Tem que ser o melhor? Então tem que ser o melhor. (S. 1) A coisa é mais séria do que eu imaginava, o problema tá em mim. (S. 4) Eu já poderia ter um vocabulário um pouco maior. (S. 4) Todo mundo sabe inglês, menos eu. Isso é o estigma. (S. 4) Eu não sei nada. (S. 6)

Quadro 22: crenças referentes à cobrança

A AAULE veio à cena através da apreensão comunicativa, um de seus componentes: a apreensão comunicativa, que vincula-se ao medo da avaliação negativa, outro componente da AAULE. Mila, por ser uma pessoa perfeccionista, não aceita o erro como uma forma de aprimoramento da aprendizagem. As crenças sob essa rubrica nos mostram o modo negativo como Mila lida com o erro. Ao sentir-se inferiorizada perante à turma em uma situação de erro, Mila sente-se “mal” e constrói crenças subsequentes, antecipando possíveis opiniões de seus colegas de turma em relação ao seu desempenho. Logo, as crenças acerca do erro contribuem para o desenvolvimento da AAULE através do medo da avaliação negativa tanto pessoal quanto do grupo:

Rubrica	Crença resumitiva	Enunciações
E R R O	Eu não posso errar	Falar mal fere os ouvidos do outro, um desrespeito. (S. 3) Eu criei vícios que eu tô custando a corrigir. (S. 5) Não consigo me comunicar bem gramaticalmente. (S. 6) Ter um bom conhecimento é ter um domínio quase que absoluto da gramática (S.11) Eu acho que eu não sei mais conjugar em português. (S.11) Eu não posso me sentir burra (S.12)

Quadro 23: crenças referentes ao erro

Observando as três rubricas, percebo que Mila situa-se no conflito entre o ‘eu possível’ e ‘eu esperado’ (DÖRNYEI, 2005), na medida em que constrói expectativas altas acerca da sua aprendizagem, como percebemos quando diz “(...) domínio quase absoluto da gramática”, mas passa a entender que tal nível de cobrança não lhe traz uma boa qualidade de vida, e na sessão 9 diz “foi o meu possível”. Entendo que Mila passou por um processo não de mudança, mas de amadurecimento das suas crenças (KUDIESS, 2005), ancorado linguisticamente na oscilação e na atenuação avaliativa, observadas ao longo das sessões e das mensagens escritas.

8.4

Pergunta 4: De que modo o percurso reflexivo apresenta oscilação avaliativa em relação à polaridade e à GRADAÇÃO?

Durante nossas conversas nos encontros, houve constante oscilação avaliativa por parte da Mila, em um movimento dinâmico e espiralado. Na análise micro-discursiva das sessões, polaridade e GRADAÇÃO constantemente permearam os subsistemas AFETO, JULGAMENTO e APRECIACÃO, contribuindo para uma interpretação aprofundada dos dados. Pensando em um *continuum*, destaquei algumas realizações de GRADAÇÃO :

GRADAÇÃO ALTA/ POSITIVA	GRADAÇÃO MODERADA/ POSITIVA	GRADAÇÃO MODERADA/ NEGATIVA	GRADAÇÃO ALTA/ NEGATIVA
O máximo Muito Realmente Praticamente Grande 360 graus Tudo Fundamentalmente Tremenda Mil por cento Exatamente	Um tanto Um relativo Considerável Alguma coisa Um pouco mais Considerável Bastante Bem Pequeno Possível	Até certo ponto Praticamente nada Certa	De uma tal maneira nada Não teve jeito Você não tem noção Absurdo Sobrehumano Pior Jamais Profunda Nem em totalmente absoluta Extremamente

Quadro 24: GRADAÇÃO

Observei a supremacia de elementos avaliativos de polaridade negativa, o que até certo ponto justifica-se pelo caráter longitudinal da presente pesquisa, na qual abordamos os aspectos afetivos envolvidos na AAULE. Todo o processo reflexivo foi marcado por diversas incursões emocionais de polaridade negativa, especialmente nos momentos de compartilhamento de situações de AAULE. Embora o presente trabalho não priorize dados quantitativos, observei que entre os três subsistemas analisados, o AFETO foi o que apresentou uma maior diferença percentual entre as polaridades positiva (35,30% do total de ocorrências) e negativa (64,70% do total). Contudo, com o decorrer do processo reflexivo, especialmente nas mensagens escritas, houve o domínio da polaridade positiva, parecendo espelhar o atual momento da Mila como aprendiz, no qual percebemos uma identidade mais agentiva com a aprendizagem e uso das LE.

Quanto à GRADAÇÃO, percebi uma maior frequência da GRADAÇÃO/força alta durante os encontros exploratórios, seguida por: GRADAÇÃO alta/positiva, GRADAÇÃO moderada/positiva e GRADAÇÃO moderada/negativa respectivamente. A predominância dos lados extremados do *continuum* reiteram o

movimento espiralado, ou seja, de idas e vindas, proposto pela tese, ilustrando os picos de emoções da Mila.

8.5

Pergunta 5- De que maneira o processo reflexivo contribuiu para a ressignificação da AAULE através das crenças?

Tomo como base para responder esta pergunta os princípios norteadores da Prática Exploratória, que permearam todo o nosso percurso reflexivo:

- * 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.

Acredito que todos esses princípios fizeram parte do trabalho longitudinal de ressignificação da AAULE, principalmente no que diz respeito ao trabalho para entender as emoções envolvidas no processo de aprendizagem e uso das LE. As sessões exploratórias proporcionaram à Mila, Lea e a mim a oportunidade de pensar a respeito de diversos aspectos concernentes à aprendizagem e uso das LE, tais como a questão dos métodos de ensino de LE, estratégias e preferências de aprendizagem e promessas realizadas pelas escolas de idiomas.

A reflexão construída remete às “seis direções promissoras em Linguística Aplicada”, proposta por Allwright (2006)⁴⁴, pois as participantes, ao iniciar as

⁴⁴ No texto original em inglês, as seis direções promissoras descritas por Allwright (2006) são: “From prescription to description to understanding”, “From simplicity to complexity”, “From commonality to idiosyncrasy”, “From precision to scattergun”, “From working and learning as ‘work’ to teaching and learning as life”, “From academics to practioners as the knowledge makers in the field.”

sessões, traziam um olhar prescritivo em reação à aprendizagem de LE que, ao longo do processo reflexivo, foi aos poucos tendendo para a descrição e para o entendimento. Percebemos um vínculo com a segunda direção no momento em que Mila parece começar a se afastar da simplicidade e se aproxima da complexidade do processo de aprender uma LE. Da mesma forma, ao longo da análise dos dados, pudemos acompanhar o caminho percorrido por ela da simplicidade à complexidade, ou seja, no início dos trabalhos, Mila acreditava que existia uma ‘fórmula’ para aprender uma LE. A terceira direção “do comum à idiosincrasia”, ocupou o cenário de discussões principalmente no momento em que Mila fala sobre os “pacotes fechados” oferecidos pelas escolas de idiomas. Esse comentário nos remete à primeira proposição sobre os alunos, de acordo com Allwright e Hanks (2005): Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor em suas próprias idiosincrasias (cf. cap. 2, p. 18). Em relação à quarta direção, que diz respeito ao movimento da precisão ao semear, um dos principais entendimentos desenvolvidos por Mila ao longo dos encontros foi o de que era necessário que ela assumisse um posicionamento mais agentivo e buscasse variadas oportunidades de aprendizagem. Assim, Mila passou a encarar a aprendizagem da LE não mais como um ‘trabalho’, mas como parte da ‘vida’ (quinta direção), e conseqüentemente, passou a refletir e pesquisar sobre a sua própria prática, corroborando a sexta direção proposta por Allwright.

Ao longo desses anos de contato (2010, 2011 e 2012), nossas ‘conversas’ fizeram emergir muitas crenças, dentre as quais destaquei as relacionadas à cobrança, ao tempo e ao erro. Através da tomada de consciência dessas crenças, pude perceber que, para Mila, o ponto principal para a sua ansiedade e frustração em relação às LE concentrava-se na perseguição ao tempo. Era um tempo percebido como um elemento de reprovação pois acreditava que deveria ter concluído mais esta etapa da sua vida, já que cultivava a crença a respeito da finitude das ações. Contudo, após nossas conversas e profunda reflexão, Mila começou a perceber o tempo de um modo diferenciado. Mergulhou no universo da Fenomenologia e foi buscar em Husserl, um de seus autores favoritos, a inspiração de um “tempo sem tempo”, “uma sucessão de agoras”. Assim, ela despiu-se das amarras do tempo e vem permitindo-se aprender as

línguas estrangeiras de maneira mais descontraída, como observamos em suas mensagens escritas.

Em quase todas as sessões exploratórias, Mila mencionava a importância do “prazer”, que relaciono ao primeiro princípio da PE: “colocar a qualidade de vida em primeiro lugar.” A busca por uma melhor qualidade de vida como aprendiz e usuária de LE trouxe Mila até mim, e sempre foi a motivação principal desta pesquisa. Logo, considero que o seu entendimento ressignificado do tempo lhe trouxe mais paz interior, e conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida tanto em sala de aula, quanto durante as oportunidades de uso das LE fora da sala de aula e em viagens ao exterior.

Durante todo o tempo de convivência, Mila compartilhou conosco suas crenças, medos, frustrações e alegrias relacionadas com as LE, e ao longo da análise das sessões pudemos perceber diversos momentos nos quais houve ressignificação da AAULE, percebida através da oscilação de polaridade e GRADAÇÃO das escolhas lexicais valorativas referentes a AFETO, APRECIACÃO e JULGAMENTO.

Como participante da pesquisa, sublinho que também houve ressignificação da AAULE para mim, como pesquisadora, aprendiz, usuária e professora de inglês. Saliento, entretanto, que ao iniciar as sessões exploratórias, Mila e eu estávamos em diferentes estágios de reflexão. Desde o início do curso de doutorado, através de leituras sobre a AAULE e conversas com colegas da Prática Exploratória, eu comecei a me preparar para a (co)condução dos encontros. Mesmo não focando nas minhas crenças durante a análise dos encontros, venho refletindo intensamente sobre o que eu pensava acerca da AAULE antes de iniciar as sessões e no decorrer deste trabalho. Posso afirmar que o princípio do “desenvolvimento mútuo” embasou a (co)construção de um olhar mais maduro e analítico em relação ao fenômeno da ansiedade. Esta pesquisa nunca buscou a “cura” ou uma solução para a AAULE, mas constituiu-se como um trabalho potencialmente sem fim, daí a escolha do espiral para representar o movimento do percurso.

Percebo a pesquisa como tendo sido de fundamental importância por ter, através da Prática Exploratória, proporcionado a oportunidade da construção de um percurso reflexivo acerca da AAULE. Acredito que, tanto para mim quanto para Mila e Lea, a

escolha por assumir este risco emocional fez com que cada uma de nós pudesse refletir sobre nossas práticas, crenças e posicionamentos. Entendo que houve risco emocional por vários motivos, principalmente pelo tema da investigação ao abordarmos a ansiedade, sem a pretensão de encontrar uma solução para o problema.

No entanto, houve limitações, como o tempo de duração dos encontros semanais que, devido às variações de rotina das participantes, normalmente restringiam-se a períodos de uma hora de gravação. Como praticante exploratória, tenho plena consciência de que meus entendimentos não são totais nem definitivos. Vários outros *puzzles* foram surgindo ao longo do trabalho e não foram atendidos, constituindo assim motivação para futuros trabalhos. Um deles: ‘por que Mila apresenta dificuldades para reter a aprendizagem de LE?’ constitui um tema ao qual pretendo me dedicar. Uma outra possibilidade de trabalho futuro seria a análise do meu discurso nas sessões exploratórias, com foco nas minhas crenças.

Inserindo-se na tradição de pesquisa em Linguística Aplicada, esta tese utilizou-se do arcabouço teórico do Sistema da Avaliatividade (WHITE, 2004; MARTIN e WHITE, 2005), como uma vertente da LSF, que mostrou-se adequada para a análise dos elementos avaliativos presentes nas interações. Norteadas pelos princípios da Prática Exploratória, espero ter contribuído para marcar seu espaço na pesquisa sobre AAULE, na medida em que entendo que o viés oferecido pela PE é de extrema valia para que os participantes de uma situação ou grupo encontrem, de modo sustentável, oportunidades para refletir, discutir e ressignificar suas crenças sobre o tema.