

## 2

### Revisão da literatura

*Conversar é falar sobre o mundo que nos cerca, dialogar é falar sobre o mundo que somos.*

(Cury, 2003:42)

#### 2.1

##### As diferentes dimensões de uma sala de aula

Tomo como base para a revisão da literatura a noção apresentada por Prabhu sobre a importância de se reconciliar as diferentes dimensões em sala de aula. De acordo com Prabhu (1992:225-230) a aula pode ser vista nas seguintes dimensões:

1. a aula como uma unidade do currículo – a aula é um estágio na implementação de um curso cujo currículo é desenhado em unidades sequenciais. A partir de cada aula ensinada atinge-se um objetivo maior.
2. a aula como a implementação de um método – a aula representa a implementação de um método de ensino. Está mais ligada aos procedimentos adotados a fim de atingir o objetivo proposto pelo currículo.
3. a aula como um evento social – a aula é um evento social rotinizado. Um encontro entre professor e alunos que seguem certos rituais e desempenham determinados papéis variando de acordo com o contexto em que se encontram.
4. a aula como uma arena de interações – a aula é uma arena onde complexas interações ocorrem pelo fato de seres humanos estarem envolvidos. É um local onde sentimentos antagônicos e ambíguos ocorrem criando uma constante ameaça à segurança e à auto-imagem.

Nas seções seguintes, relaciono primeiramente as dimensões social e interpessoal propostas por Prabhu com a visão da sala de aula como uma comunidade de prática (Wenger, 1998) e como uma arena de interações (Prabhu, 1992), conceitos relevantes a minha investigação. Posteriormente, analiso o

aspecto lingüístico e o aspecto pedagógico em uma sala de aula apresentando e desenvolvendo a visão de linguagem, de aprendizagem e de ensino que dizem respeito ao contexto específico de aprendizagem onde esta pesquisa se desenvolveu.

## 2.2

### **A sala de aula: o social e o interpessoal**

Dentro da dimensão social, Prabhu (1992:228) traz à tona o aspecto ritualístico das ações que ocorrem em sala de aula. Estas ações são o resultado dos papéis assumidos pelo professor e pelos alunos durante as interações que ocorrem em sala de aula. Estes papéis, que ao mesmo tempo são pré-determinados pela cultura dos participantes em questão, são negociados em sala de aula de forma subliminar. Os participantes, professor e alunos, podem não se dar conta de que disputam, designam, ou aceitam esses papéis. No entanto, esta distribuição é feita através de rotinas que se estabelecem no dia a dia. Na sala de aula há certos procedimentos que competem ao professor, por exemplo, oferecer atividades a serem realizadas para atingir um determinado objetivo pedagógico.

Alguns professores são levados a acreditar que os procedimentos são de sua inteira responsabilidade e negam aos alunos o direito de participar de decisões que, antes de tudo, dizem respeito a sua própria aprendizagem. Outros professores vão ao outro extremo, permitindo que os alunos assumam o controle da turma ignorando a figura do professor, que, a meu ver, ainda deve manter uma imagem de autoridade, sem, contudo exercer o autoritarismo.

O fato de tanto os alunos quanto o professor poderem antecipar que tipos de acontecimentos podem ocorrer na sala de aula contribui para um clima de segurança. O encontro social de que irão participar não lhes parecerá tão ameaçador se souberem que tipo de rotina os espera. Obviamente sempre há margem para o inesperado, mas normalmente pouco do que acontece ameaça a segurança que os participantes buscam em sala de aula. Em outras palavras, as rotinas servem como apoio para fazer da aula um evento recorrente e mais seguro.

No tocante à sala de aula como uma arena de interações humanas, Prabhu (1992:229) nos diz que dar uma aula é como lidar com uma coleção de pessoas simpáticas ou antipáticas de uma forma tal que proteja-se ao máximo, e

machuque-se ao mínimo a imagem de si próprio como professor. Esta visão me parece ser bastante pertinente. Não é somente o aluno que tem sua face ameaçada, embora assim possa parecer na maioria das vezes, mas também o professor se vê muitas vezes tentado a fugir da arena que se encontra. Os conflitos que surgem na sala de aula afetam por demais o professor, e alguns são diretamente ligados a sua pessoa. Este clima de ameaça que fica pairando no ar pode ser dissolvido se o professor estiver atento aos diferentes traços de personalidade dos alunos e às disputas que se criam a partir, até mesmo, de uma simpatia ou aprovação que o professor possa ter demonstrado por um ou outro aluno. O que era um mero gesto simpático gera uma disputa pelo poder – poder esse personificado na figura do professor. Sendo assim, as interações inesperadas têm um papel de grande peso nesta ‘arena de interações humanas’, são elas as que podem determinar o sucesso ou o fracasso de uma aula, aqui então, vista como uma unidade curricular ou a implementação de um método.

Se virmos a aula como um encontro entre personalidades humanas ou uma ‘atividade social padronizada’ conforme uma das definições de Prabhu (1992:228), ou ainda como ‘evento social’ conforme definida por Allwright (1989, apud Prabhu 1992:225), veremos que é inaceitável negar que nossas ações e opções como professores bem como as ações e opções de nossos alunos são movidas também por aspectos afetivos, e não somente pela classe social, idade, raça, etnia ou religião, entre outros fatores.

Parece-me que a sala de aula é um contexto onde através de práticas discursivas se constroem relações sociais. Na próxima seção associo esta visão de sala de aula com o conceito de comunidades de prática, que pode contribuir para o entendimento destas relações sociais.

### 2.2.1

#### **Comunidades de Prática**

De acordo com Wenger (1998:6) todos nós pertencemos a comunidades de prática e comunidades de prática são partes integrantes de nossa vida. Como Wenger estabelece, o termo é novo, mas a experiência não é. As comunidades de prática não são verdadeiramente explícitas e fazemos parte de várias – no trabalho, na escola, na família, etc. Não há uma carteirinha de membro para a

maioria das comunidades de prática e muitas vezes nem nos damos conta de que somos membros de várias. Por sermos participantes de diferentes comunidades de prática ao longo de nossa vida, podemos ter um papel mais central ou periférico em cada uma delas.

Wenger argumenta que colocar o foco na participação tem vasta implicação no tocante à compreensão e ao apoio à aprendizagem. Segundo Wenger, para os indivíduos esse foco significa que a aprendizagem diz respeito ao engajamento e contribuição para as práticas de suas comunidades; e para as comunidades esse foco significa que a aprendizagem diz respeito ao refinamento de suas práticas e a garantia de novas gerações de membros.

Neste sentido, Wenger (1998:8) enfatiza que,

a aprendizagem não é uma atividade em separado. Não é algo que optamos por fazer quando não estamos fazendo nada ou paramos de fazer quando fazemos uma outra coisa qualquer. Há momentos em nossa vida nos quais a aprendizagem torna-se mais intensa, por exemplo, quando determinadas situações perturbam nosso senso de familiaridade, quando somos desafiados a ir além da nossa capacidade ou quando desejamos nos engajar em novas práticas e buscamos nos unir a novas comunidades.

Na análise do envolvimento dos alunos e do professor em realizar uma dada tarefa, por exemplo, verificamos que dentro da perspectiva de comunidades de prática uma possível explicação para este envolvimento prazeroso seria o grande desejo e anseio do aluno por um tipo de aprendizagem que engaje sua identidade em uma trajetória significativa e lhe dê alguma posse de significado. Já que, como explica Wenger (1998:270), “a escola oferece uma escolha entre uma identidade significativa e aprendizagem, e essa escolha cria um conflito entre sua vida social e pessoal e seu engajamento intelectual na escola.” Ou seja, talvez o aluno quando encontra oportunidade para tal, realiza o seu desejo de participar de forma ativa do processo ensino-aprendizagem.

Isto nos remete ao conceito do aluno como um ‘agente’ de seu próprio conhecimento (Freire, 2003). Dentro desta perspectiva, o foco das questões poderia mudar e nós poderíamos ao invés de perceber as atitudes dos alunos como motivadas, desinteressadas ou resistentes à aprendizagem, talvez considerar a participação do aluno como uma busca e compartilhamento de conhecimento que,

baseado na sua experiência de vida em outras comunidades de prática (lar, família, bairro, entre outras), acontece de forma mais responsável e crítica do que ele encontra normalmente na sala de aula tradicionalmente concebida.

Wenger (1998:8) nos diz que “situações que colocam o aprendizado em foco não são necessariamente aquelas nas quais nós mais aprendemos, ou aprendemos mais profundamente”. Seu argumento tem ressonância no discurso de uma aluna minha que antecipo aqui:

Eu aprendo muito com as nossas aulas e gosto da forma que você explica. Mas eu aprendo muito mais com as coisas que estão acontecendo ao meu redor, sem você estar necessariamente no quadro explicando.

Esta aluna nos mostra uma perspectiva de aprendizado que é ratificada pelo pensamento de Wenger (1998:8), quando ele afirma que “até mesmo não aprender o que é esperado em uma determinada situação normalmente significa ter aprendido alguma outra coisa ao invés daquela”.

Enquanto educadores, devemos estar prontos para aceitar a idéia de Wenger (1998:266) de que “muita aprendizagem ocorre sem que haja ensino, da mesma forma que podemos ensinar muitas coisas sem que ocorra aprendizagem.” O autor vai mais adiante e destaca que, “na prática, ensino e aprendizagem estão ligados, no entanto, o elo entre eles reside não na causa e efeito, mas nos recursos e na negociação”. Relaciono esta posição teórica com a concepção original (*strong form*) da Abordagem Comunicativa do ensino de línguas e, em menor proporção, com a mais difundida hoje – a sua versão fraca ou modificada (*weak form*) (Miller, comunicação pessoal).

Minha prática docente me leva a concordar com Wenger. O ensino não conduz necessariamente à aprendizagem. Por ser a aprendizagem inerente ao ser humano, aprender é um processo contínuo e emergente. O que eu, enquanto professora, posso fazer é usar o ensino como um dos recursos que favorecem a aprendizagem.

Neste sentido, a escola torna-se relevante não só por seu conteúdo, mas por poder proporcionar aos alunos oportunidades para interagir e criar suas identidades. Nesta visão a escola distancia-se do papel tradicional de mera transmissora de conhecimento. Nas comunidades de prática, os participantes

contribuem de formas diferentes para ajudar uns aos outros na construção da sua identidade. E como Freire (1979:33) propõe,

na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Em uma sala de aula de aula às vezes o professor tem a falsa impressão de que o mesmo conteúdo está sendo trabalhado com todos os alunos, e que todos aprenderão a mesma coisa. Partindo dessa premissa desconsideram-se as várias comunidades de prática que se formam entre os alunos. Não podemos esquecer de que em uma comunidade de prática os participantes contribuem com o que eles aprendem e é exatamente por isso que a iniciativa da comunidade é criada, bem como o engajamento com os outros participantes nesta iniciativa.

Isto parece claro para alguns professores e também para alguns alunos, como se revela no comentário de minha aluna que declarou aprender muito mais com as coisas que estão acontecendo ao seu redor, mesmo quando eu não estou no quadro ensinando.

Esta crença da aluna nos indica que qualquer vivência que desperte o interesse dos alunos e que seja trabalhado de acordo com o nível de competência dos alunos contribuirá para o seu desenvolvimento. Como minha aluna indicou, o desenvolvimento vem através do exercício comunicativo, do seu engajamento na atividade. Em outras palavras, quando o professor propicia aos alunos oportunidades de se envolver intelectualmente, psicologicamente e afetivamente, os resultados podem ser bastante promissores.

Compartilho da idéia de Wenger (1998:271) quando ele afirma que há uma profunda diferença entre ver o padrão educacional como uma fonte de aprendizagem e vê-lo como um recurso para uma comunidade. O que nos facilitaria o trabalho como educadores seria ajudar os alunos a compreenderem isto. Mas para que isso se torne possível é necessário que os próprios educadores vejam a educação não somente como um período de socialização dentro de uma cultura, mas, como Wenger (1998:263) sugere, a educação precisa ser vista como “ritmos através dos quais as comunidades e os indivíduos continuamente se renovam”.

Quando os alunos e o professor passam a perceber que o engajamento em comunidades de prática também pode acontecer e ser respeitado em uma sala de aula de língua inglesa, eles se sentem mais motivados a explorar quem são, de onde vêm e para onde podem ir também em inglês. Acredito que a partir deste entendimento e desta conscientização os alunos estarão mais aptos a participar das atividades propostas pelo professor. Através de minha prática pedagógica, ou seja, na minha interação e integração com os meus alunos, consegui perceber que é possível o professor compreender as diferentes comunidades de práticas existentes em sala de aula, mas este entendimento do professor não deve levá-lo a uma participação que aconteça de forma invasiva.

Percebo que existe uma comunidade dentro da nossa sala de aula da qual fazemos parte eu e os meus alunos. Nossa comunidade caracteriza-se pela busca pelo entendimento do que acontece no nosso processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a identifico como uma comunidade de prática exploratória (Allwright, 2001) que nos proporciona novos caminhos para nosso próprio letramento emocional. Esta comunidade nos permite criar espaço para uma “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela” (Freire, 2003:60).

Esta questão nos remete, também, à abordagem da mediação social do conhecimento nas referências ao conceito de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984) o qual tem recebido especial atenção no debate sobre implicações educacionais de abordagem histórico-cultural. O meu interesse, no tocante a este conceito, é comentar o papel atribuído ao outro, nas leituras hoje feitas de algumas proposições de Vygotsky, que estão ligadas à tese de que os processos do indivíduo se constituem nas relações sociais como já discutimos neste trabalho.

Retomando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD), que, assim como o desenvolvimento real, é criado e transformado nas relações sociais, percebo a grande importância das comunidades de prática, uma vez que através delas os alunos reconstróem suas ações a partir das suas interações com os outros.

Cito aqui, uma passagem de Freire (1997:24) que me parece significativa para a compreensão da importância da comunidade de prática dentro do contexto pedagógico:

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para sistematização do conteúdo em estudo.

Mas não é só isso. O papel do educador vai muito além de simplesmente sistematizar o conteúdo, porque essa construção da comunidade de prática, no meu entendimento, contribui para a formação do aluno como cidadão. No processo de formação/construção/apropriação de conhecimentos que se dá em uma sala de aula, a criação parece ser um aspecto decisivo, uma vez que não acontece uma simples assimilação. Mesmo que se tratasse de simples assimilação, cada um de nós assimila aquilo que para nós faz sentido. O que faz sentido para nós que não nos afete interiormente?

Como diz Freire (1995:24), “um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer”. Por isso, acredito que cada vez mais temos de começar a compreender o papel que as emoções, os afetos desempenham na construção da política da comunidade. As próprias comunidades de prática nos remetem ao afeto. Sem afeto não pode haver desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Freire (ibid.) um grupo se constrói “construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais”. Vejo a autoridade sendo representada em sala de aula pela figura do professor, mas entendo que o professor pode e deve usar sua autoridade em prol do desenvolvimento e da aprendizagem.

Partindo do princípio que toda a turma constitui uma comunidade de prática em sala de aula formada pelos alunos que estão aprendendo inglês, acredito que a participação do professor como membro desta comunidade de prática tende a facilitar o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas.

Allwright (1996), na análise da noção de orientações dos participantes, observa que entender o que acontece em sala de aula é um problema imediato para os participantes diretamente envolvidos, alunos e professores, mas ele também argumenta que se alunos e professores conseguissem compreender o problema de forma mais abrangente, eles poderiam se ajudar muito mais.

Allwright (ibid.:3) distingue três orientações dentro da sala de aula: orientação voltada para o ‘sucesso escolar’, orientação voltada para o ‘sucesso social’, e orientação voltada para o que ele denomina de ‘sobrevivência’. Neste



último tipo de orientação encontram-se vários alunos cujo objetivo reside em combinar sucesso social com sucesso escolar.

Se nós aceitarmos esta concepção de orientação para sobrevivência com um olhar positivo, poderemos alcançar entendimentos esclarecedores do que acontece em sala de aula.

Tomemos, por exemplo, um aluno que tem um bom relacionamento com os outros membros da comunidade de prática formada dentro de sua turma, ou ainda, que toda a turma forme uma única comunidade de prática. Dentro desta perspectiva de sócio-construção, pode-se entender melhor e respeitar que o aluno não aceite arriscar sua face diante dos outros alunos participando de uma atividade para a qual ele ainda não se sinta pronto.

No entanto, se este aluno percebe que sua participação, ainda que discreta, não representa nenhum risco a sua face, com certeza ele se sentirá mais tentado a engajar-se na atividade, pois mesmo sabendo que as posições tomadas pelos alunos em relação a suas orientações são variáveis conforme cada situação, sabemos que elas também estão sujeitas ao constante processo de negociação e renegociação que existe na interação dentro de uma sala de aula.

Neste sentido, entendo que eu desempenho o papel de facilitadora, de negociadora dentro da comunidade de prática que se criou dentro da minha turma.

Não seria esse o ponto crucial para o início de uma relação pedagógica que, embora ainda considerada assimétrica pelos participantes, procura oferecer menos riscos à face de seus participantes? Talvez essa vontade que o professor tem de buscar uma integração com a turma e entre os membros da turma desperte nos alunos resultados interacionais que propiciem uma nova comunidade de prática: uma comunidade que pode buscar o entendimento da situação. O professor pode criar oportunidades para diálogos francos com os alunos. Estes diálogos poderiam funcionar como uma ponte entre os objetivos do professor e os objetivos dos alunos, por exemplo.

Ressalto portanto que através do engajamento do professor com os alunos, através de diálogos transparentes a respeito do processo ensino-aprendizagem, e através do real interesse do professor pelas comunidades de prática às quais os alunos pertencem, estamos no caminho mais proveitoso para a criação de uma comunidade de aprendizado que ofereça oportunidades ao aluno. Oportunidades

de se desenvolver e crescer como ser humano, tornando-o um cidadão mais responsável e também mais livre para tomar suas próprias decisões.

Talvez essas oportunidades venham a ser criadas através da Prática Exploratória proposta por Allwright (2002). Mas vislumbro uma prática exploratória na qual os alunos desempenham um papel central, investigando suas próprias questões, analisando suas próprias necessidades e cada vez mais contribuindo como e quando podem.

Por concordar com Freire (1979:61) quando ele entende que a consciência se promove e se transforma em um comprometimento com a própria realidade, gostaria de citar este autor para concluir esta seção:

Quanto mais (o homem) for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergerá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

## 2.2.2

### O afeto

O termo afeto tem a ver com aspectos de nosso estado emocional; no entanto, como Fehr & Russel (1984, apud Arnold & Brown, 1999:1) observam: “Todo mundo sabe o que é uma emoção. Até que lhes peçam para dar uma definição”.

No contexto desta pesquisa, afeto será considerado, de forma mais ampla, como “aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam comportamento” (Arnold & Brown, 1999:1).

A seguir temos algumas definições para a noção de afeto:

Fonte	Definições
Dicionário Aurélio (apud Natan, 1996:7)	“um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões acompanhados da impressão de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, alegria ou tristeza ”
Freud, Laplanche (1967, apud Natan, 1996:7)	“o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional; esta expressão qualitativa designa qualquer estado penoso ou agradável”

Green (1973, apud Natan 1996:7))	“este termo inclui todos os aspectos subjetivos que qualificam a vida emocional. Segundo ele, os termos emoção, sentimento e paixão fazem parte desta definição”
Ochs & Schieffelin (1989, apud Natan 1996:7)	“o afeto seria a emoção manifestada ou expressa do ser humano. O afeto é visto como um termo mais amplo que a emoção pois inclui sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados à pessoas e/ou situações.”
Arnold & Brown (1999:1)	“aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam comportamento”

Dulay, Burt e Krashen (apud Arnold & Brown 1999:44) afirmam que o afeto de um indivíduo em relação a algo, uma ação ou uma determinada situação, se expressa através de como este algo, ação ou situação, preenche as suas necessidades e objetivos, e através dos efeitos resultantes nas suas emoções.

Nesta seção olharemos o afeto no aprendizado da segunda língua sob as duas perspectivas apresentadas por Arnold & Brown (1999:8): uma que se preocupa com o aluno como um indivíduo e a outra cujo foco é o aluno como participante de um contexto sócio-cultural, um indivíduo que inevitavelmente se relaciona com outros.

Para Arnold & Brown (1999:1),

o lado afetivo da aprendizagem não se encontra em oposição ao lado cognitivo e quando os dois são usados juntos, o processo de aprendizagem pode ser construído em uma base mais sólida. O lado afetivo não se sobrepõe ao lado cognitivo, nem vice-versa. Na verdade, um não pode ser separado do outro.

Conforme pesquisado por Damásio (1994, apud Arnold & Brown, 1999:1), a ausência de emoção compromete nossa capacidade racional. Damásio afirma que alguns aspectos do processo de emoção e sentimento são indispensáveis para a racionalidade.

Arnold & Brown advogam que compreender o lugar do afeto no aprendizado de língua é importante por duas razões pelo menos. Primeiro porque a atenção dada aos aspectos afetivos pode resultar numa aprendizagem de língua mais eficaz. No tocante ao lado afetivo dos alunos, precisamos nos preocupar em superar as barreiras construídas pelos sentimentos negativos, mas também precisamos criar e utilizar emoções positivas que facilitem a aprendizagem.

A presença de fortes emoções negativas como ansiedade, medo, estresse ou raiva, dentre outras, pode comprometer nosso potencial de aprendizagem. Para

ilustrar esta situação cito o exemplo de uma aluna minha do curso elementar a quem chamarei de Marina. Marina normalmente apresenta um desempenho acima dos colegas durante as aulas, demonstrando facilidade em absorver o conteúdo trabalhado. Em uma aula, no entanto, ela demonstrou uma grande dificuldade em produzir exemplos usando uma estrutura simples em um teste de revisão. Quando lhe perguntei após a aula o que havia acontecido, ela me disse que estava ansiosa porque talvez não pudesse fazer a prova final no dia determinado pelo curso. Isto a deixou ansiosa e com o pensamento voltado para este problema, ela simplesmente não conseguia se concentrar no que falávamos durante a aula. Neste sentido, concordo com Arnold & Brown que até mesmo as melhores técnicas e materiais podem não funcionar devido a emoções negativas que podem interferir com o processo de ensino-aprendizagem.

Olhando pelo outro lado da questão, o estímulo de diferentes fatores emocionais positivos, tais como auto-estima, empatia ou motivação, pode facilitar muito a aprendizagem. O que ocorre é que muitas vezes damos muita importância à questão das emoções negativas. Damásio (1994 apud Arnold & Brown, 1999:2) identifica cinco emoções principais: felicidade, tristeza, raiva, medo e repugnância. Nesta classificação, assim como em outras, a maioria das emoções são normalmente vistas como negativas. Arnold & Brown (ibid.) sugerem que não podemos perder de vista a importância de desenvolver as emoções positivas. Cito aqui uma situação que bem ilustra esta visão. Ao ensinar *phrasal verbs* sempre faço a apresentação através de exemplos engraçados, e estimulo os meus alunos a fazerem o mesmo durante a prática. Acredito que o humor presente nas frases dos alunos e nos meus exemplos facilita a retenção do seu significado, pois os alunos geralmente lembram-se da frase ou da situação engraçada que usamos e conseguem até reproduzi-la mais tarde sem dificuldade. O aluno concentra-se mais no conteúdo da mensagem do que na forma que está utilizando diminuindo, assim, a tensão vivenciada por ele no uso de uma estrutura gramatical/lexical difícil.

A outra razão proposta por Arnold & Brown para que o foco recaia sobre o afeto na sala de aula está ligada ao que Goleman (1995 apud Arnold & Brown, 1999:3) denominou analfabetismo emocional. Goleman coloca como solução educar o indivíduo como um todo, trabalhando “mente e coração” na sala de aula,

e alega que muitos programas educacionais já estão lidando com a mente emocional de forma muito bem sucedida.

Seguindo a linha de Goleman, Ehrman (1998 apud Arnold & Brown, 1999:3) declara que tem se tornado evidente que o propósito de uma sala de aula não se limita a passar conteúdo. Neste sentido, temos Stevick (1998 apud Arnold & Brown, 1999:3) que nos fala em trazer objetivos mais profundos para a sala de aula. Em outras palavras, definir objetivos de vida, não somente objetivos lingüísticos. Para Arnold & Brown, nós, como professores de língua, também podemos educar os alunos para viverem vidas mais satisfatórias e se tornarem membros mais responsáveis da sociedade. Para fazer isso, nós precisamos estar preocupados tanto com as suas naturezas e necessidades cognitivas quanto com as afetivas. Todas estas visões nos remetem aos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2002) que tem como objetivo principal a ‘qualidade de vida em sala de aula’, conforme veremos no capítulo 3.

A relação entre afeto e aprendizagem de línguas é bidirecional. Assim sendo, dar atenção ao afeto pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem de línguas, e, desta forma, a atmosfera da sala de aula pode, por sua vez, contribuir para uma forma mais significativa de educar os alunos afetivamente.

Um outro ponto bastante relevante para esta pesquisa é a importância da aprendizagem colaborativa (Chamot apud Arnold & Brown, 1999:4). A aprendizagem colaborativa ajuda a desenvolver o que Gardner (1995 *ibid.*) chama de inteligência interpessoal, cuja característica é a capacidade de compreender e responder eficazmente aos outros. Isto nos levaria ao encontro do ‘letramento emocional’.

Dentro desta visão, o papel do professor parece ganhar novas perspectivas. Segundo Arnold & Brown (1999:4), do ponto de vista da aprendizagem afetiva de línguas, SER é tão importante quanto FAZER. Um bom professor de línguas SABE e FAZ, mas essencialmente ele É. Embora ainda considerem essencial o treinamento do professor e o seu domínio do idioma, Arnold & Brown assinalam que estas habilidades serão muito mais eficazes se os professores também estiverem preocupados com sua própria inteligência emocional, pois esta pode fazer uma grande diferença no seu desenvolvimento pessoal e na aprendizagem do ponto de vista do aluno.

Tal como comenta van Lier (apud Arnold & Brown,1999:4), ao treinar um professor devemos considerar o seu desenvolvimento dentro de um amplo espectro de experiência. Reproduzo na figura 1 a visão de treinamento proposta por van Lier.

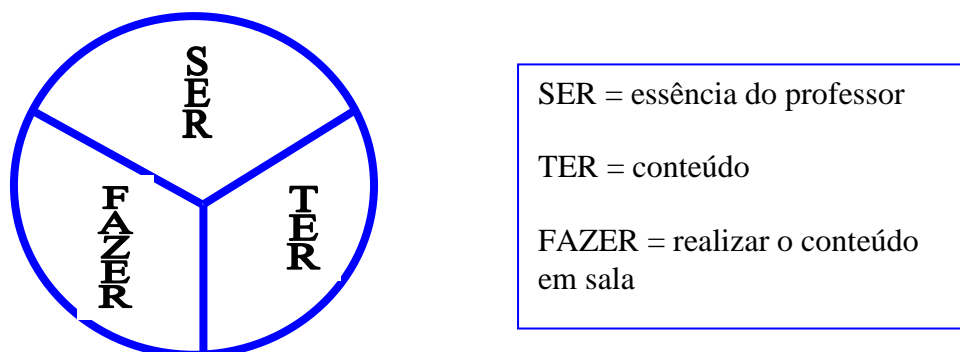


Figura 1 - Áreas de desenvolvimento do professor

TER relaciona-se com o conhecimento da matéria, de si mesmo e dos outros. FAZER está relacionado com a capacidade e habilidades que o professor possui para criar oportunidades para o aprendizado. SER relaciona-se com suas qualidades pessoais, sua visão, e seu senso de missão.

Griggs (1996 apud Arnold & Brown, 1999:4) ressalta que:

a consciência de si mesmo, e a crença no potencial humano é uma força transformadora por si só. Ela serve de base sólida para se aprender e trabalhar eficazmente e liga-nos profundamente com nós mesmos e com os outros.

O papel desempenhado pelos participantes em sala de aula define os tipos de interação que podem ocorrer durante o evento aula. Em uma sala de aula de língua estrangeira o papel desempenhado pelo professor pode ser de suma importância para o estabelecimento de interações positivas ou de interações conflitantes. É notório o fato de que o afeto permeia todo relacionamento humano e sabemos que as crenças do professor podem em muito influenciar a produção do aluno no processo de aprendizagem (Arnold & Brown, 1999). Portanto, as nuances e as características destes relacionamentos que, muitas vezes começam na sala de aula e são desconsideradas ou julgadas como

acidentais e passageiras, são merecedoras de muita atenção. Negligenciar as interações advindas destas circunstâncias é o mesmo que negar a importância das relações humanas, sendo que estas se fazem presentes independentemente de nossa vontade e carregam em si um potencial capaz de muito contribuir positivamente para facilitar a educação. Assim como Natan (1996:40), entendo que o vínculo de afeto positivo criado em sala de aula advém do equilíbrio entre as dimensões pedagógica, social e pessoal apresentadas por Prabhu.

Acreditando que fatores afetivos que influem no desempenho do aluno também influem de maneira semelhante no desempenho do professor, reforço o ponto feito anteriormente de que o estímulo de fatores emocionais positivos (tais como auto-estima, empatia ou motivação) pode facilitar altamente o processo de ensino-aprendizagem de uma língua (poderíamos dizer que isto talvez se aplique a qualquer sala de aula).

Como dito no capítulo 1 desta dissertação, a relação do professor com cada um de seus alunos dá origem a interações afetivas e a partir da interação do professor com cada um de seus alunos e com a turma como um todo, verificamos a presença de algumas características recorrentes que variam desde perguntas ou comentários feitos pelos alunos até atitudes, gestos e expressões faciais.

Da mesma forma, o professor responde a estas características, que podem ser mais ou menos perceptíveis, quase que imediatamente e, às vezes, simultaneamente. Durante esta interação o afeto vai sendo construído e o aluno se sente mais pré-disposto a adquirir ou não o conhecimento. O professor, por sua vez, sente-se mais motivado para lecionar. Pelo fato de que o afeto está sendo construído reciprocamente, o discurso tem um papel muito importante nesta interação, pois através dele os alunos e o professor estabelecem seus limites e indicam aos outros participantes que papel estão prontos a assumir em cada interação.

O que desejo salientar aqui é que o afeto é construído nestas interações em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, verbal ou não verbal, pelo funcionamento dialógico. Acho extremamente coerente a definição feita por Prabhu (1992:230) de que a aula é ‘uma arena de interações humanas’. O autor aqui se referia não às interações pedagógicas que fazem parte do plano de aula do professor, mas sim às interações que são

inevitáveis e acontecem pelo fato de que são seres humanos os que estão envolvidos na situação, conforme vimos na seção 2.2.

Neste contexto, considero muito importante buscar entender como as relações são estabelecidas de forma harmoniosa em minha sala de aula e como cada relação pode contribuir positivamente para a criação de uma atmosfera propícia ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda, entendo que através de uma alta configuração afetiva, o grupo de alunos e professora pode melhor aproveitar a sua capacidade cognitiva.

### 2.2.3

#### As crenças

Em sua pesquisa sobre crenças de professores e alunos sobre aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) afirma que o conceito de crenças não é específico da Lingüística Aplicada, mas tem origem em outras áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Educação.

De acordo com Barcelos, não existe em Lingüística Aplicada uma definição única para o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, o que torna difícil a sua investigação. A seguir temos alguns termos e definições que encontrei em Barcelos (ibid.) e que já foram utilizados para definir crenças.

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec, 1987:152)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.”
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987:95)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida.”
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a:163) Crenças (Wenden, 1986:5) Crenças culturais (Gardner, 1988:110)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” “Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” “Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.”
Representações (Riley, 1989, 1994:8)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante.”



Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995:294)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas.”
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995:40)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.”
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996:230) Cultura de aprendizagem (Riley, 1997:122)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural.” “Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos.”
Benson & Lor (1999:464)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são.”

Quadro 1: Crenças sobre aprendizagem  
Fonte: Barcelos, 2004:131

A princípio parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas referem-se às crenças sobre línguas e sua aprendizagem ou fatores ligados à aprendizagem. Algumas definições colocam crenças como instrumentos que os alunos utilizam para interpretar o que vivenciam. Portanto, as crenças dizem respeito tanto ao aspecto cognitivo quanto ao social. Considero, então, que crenças referem-se a todos os valores e conhecimentos que os alunos possuem, consciente ou inconscientemente, sobre o processo de ensino e de aprendizagem e que funcionam como diretrizes guiando-os nas tomadas de decisões em relação aos seus próprios processos. Dentro desta concepção, as crenças também determinam as atitudes positivas ou negativas que os alunos desenvolvem em relação ao objeto de estudo.

A noção de crenças de aprendizes que proponho acima me ajudará a analisar e entender as crenças dos meus alunos uma vez que estarei atenta aos pontos por mim salientados. Informada por esta noção de crenças buscarei identificar que crenças e valores relacionados à aprendizagem influenciam diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos; o que os alunos acreditam sobre atividades e processos eficazes de aprendizagem e que suposições meus alunos

têm sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino, entre outros aspectos.

Vários estudos foram feitos sobre crenças no aprendizado de línguas (Horwitz, 1985; Riley, 1997; Preston, 1991; Woods, 1997; White, 1999 apud Barcelos, 2004). Seguindo a linha de Woods (1996), reconheço que por serem dinâmicas e sociais, as crenças influenciam e são influenciadas pelo comportamento. No entanto, no escopo deste trabalho não é meu objetivo identificar o melhor termo ou definição para crenças, nem investigar a origem das minhas crenças e das crenças dos meus alunos. Não tenho a pretensão de provar que tais crenças são mais influenciáveis que outras, ou que as minhas crenças têm as mesmas origens que as crenças dos meus alunos, ou ainda questionar as nossas crenças.

O foco deste trabalho é verificar se existe pontos de contato entre nossas crenças. Isto será feito através da identificação e análise das minhas crenças e das crenças dos meus alunos.

Benson & Lor (apud Barcelos 2004:145) afirmam que, em determinadas circunstâncias, o que os alunos acreditam ser verdade sobre ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir em um dado contexto.

Torna-se imperioso, portanto, revisar neste trabalho a visão de linguagem, de aprendizagem e de ensino que informavam o contexto específico de aprendizagem onde esta pesquisa se desenvolveu, ou seja, as crenças da instituição e as minhas como professora.

## 2.3

### **A sala de aula: o lingüístico e o pedagógico**

Tendo como interesse investigar como é construída a sensação de prazer e sucesso em nossas aulas a minha pesquisa alinha-se com a visão de conhecimento postulada por Moita Lopes (1996:95) de que “o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática de sala de aula”. Compartilho, então, da idéia de que o conhecimento é sócio-construído e de que a negociação presente na interação entre os participantes na sala de aula - professor e alunos - gera a construção de um conhecimento comum entre eles. Esta pesquisa distancia-

se da ênfase tradicional colocada no papel do professor e da ênfase progressista, colocada no aprendiz. Estou trabalhando, portanto, com uma concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 1981) em uma perspectiva sócio-interacionista de aprendizagem (Vygotsky, 1984), onde a realidade e o conhecimento são construídos pelos participantes do discurso.

Gostaria de voltar agora às duas primeiras dimensões propostas por Prabhu (1992:225-230) no início deste capítulo:

1. a aula como uma unidade do currículo – a aula é um estágio na implementação de um curso cujo currículo é desenhado em unidades seqüenciais. A partir de cada aula ensinada atinge-se um objetivo maior.
2. a aula como a implementação de um método – a aula representa a implementação de um método de ensino. Está mais ligada aos procedimentos adotados a fim de atingir o objetivo proposto pelo currículo.

Os pontos 1 e 2 acima mencionados lidam com a aula em sua dimensão pedagógica. Sabemos da importância de um currículo escolar e das implicações das escolhas metodológicas para garantir o cumprimento de tal currículo. Apresento a seguir a visão de linguagem, de aprendizagem e ensino que informam e dizem respeito ao contexto específico onde esta pesquisa se desenvolveu.

A visão funcionalista da linguagem e a sócio-interacionista da aprendizagem modelam o que convencionalmente chamamos de “Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas”. O entendimento desta abordagem de ensino é importante para que possamos ter maior compreensão das minhas aulas, já que o processo de ensino e aprendizagem no ABC Learning Center é orientado por esta abordagem.

### **2.3.1**

#### **A visão funcionalista da linguagem**

A visão teórica de linguagem que permeia a abordagem utilizada no contexto de aprendizagem dos meus alunos é o funcionalismo.

Segundo esta visão, a língua é concebida como a própria expressão de significado. A visão funcionalista enfatiza mais a dimensão semântica e comunicativa do que apenas as características formais da linguagem. A

organização do conteúdo do ensino de línguas é feita através de categorias de significado e função (Richards & Rodgers, 1992). De acordo com Firth (1957 apud Richards & Rodgers, 1992), a língua deveria ser estudada em um contexto sociocultural maior, que levasse em consideração, por exemplo, os participantes, bem como seus comportamentos e crenças. A aquisição do conhecimento e da habilidade para o uso adequado da língua em contextos variados desenvolve a competência comunicativa (Hymes, 1972 apud Richards & Rodgers, 1992). Em outras palavras, o aluno saberia reconhecer se algo é formalmente possível, viável, apropriado e de fato realizável.

Halliday (1973:65) afirma que “a linguagem é como é por causa das funções que ela desempenha na sociedade”. Para este autor, “a língua está a serviço das funções a serem desempenhadas e significadas pelo indivíduo em seu contexto social” (ibid.:22).

Ainda, segundo Halliday (1975 apud Leite 2003:24), a língua desempenha sete funções: conseguir coisas, controlar o comportamento dos outros, criar interação com os outros, expressar sentimentos pessoais, aprender e descobrir, criar um mundo de imaginação e comunicar informação. Assim, de acordo com este autor, aprender uma língua significa adquirir os meios lingüísticos para desenvolver diferentes funções.

O funcionalismo relaciona-se com a visão interacionista, ou seja, reconhece que a língua é constituinte e constituída pela realização de relações interpessoais e sociais. Assim, a linguagem funciona como uma ferramenta para criar e manter relações sociais, ao mesmo tempo em que é gerada por elas. O foco das teorias interacionistas são modelos de movimentos, ações, negociação e interação encontrada em trocas conversacionais.

### **2.3.2**

#### **A sócio-construção do conhecimento**

Com a finalidade de representar as crenças sobre aprendizagem, alinho à visão funcionalista de linguagem a concepção sócio-interacionista de aprendizagem por nela a linguagem ter papel central. Vygotsky (1984:46) afirma que o pensamento se desenvolve através da linguagem, ou seja, “através das ferramentas lingüísticas do pensamento, através da experiência sócio-cultural da

criança”. Além de a linguagem exercer uma função organizadora e planejadora do pensamento, ela também tem uma função social e comunicativa. Através dela a criança estabelece contato com o conhecimento humano e constrói conceitos sobre o mundo em sua volta, apropriando-se da experiência acumulada ao longo da história social. Segundo Vygotsky, a interação social, na qual a linguagem é expressão fundamental, possibilita a criança construir sua própria individualidade (Freitas 2000:98).

Bakhtin alinha-se com Vygotsky ao afirmar que “a palavra exerce a função de signo, constituindo-se no “modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 1981:36) e que “toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro” (ibid.:113). Bakhtin ainda acrescenta: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor”.

A visão sócio-interacionista tomada por Moita Lopes (1996:96), seguindo Bruner (1986 apud Moita Lopes, 1996:96) e Vygotsky (1978 apud Moita Lopes, 1996:96), considera que “a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.

Vygotsky acreditava que as possibilidades de aprendizagem não estavam na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pelas crianças. Ele considerou o desenvolvimento mental da criança não somente pelos processos que já amadureceram (nível de desenvolvimento real), mas, principalmente, pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial). Para ele, o nível de desenvolvimento potencial é igualmente determinado pela solução de problemas, porém o aprendiz ainda precisa da ajuda de um par mais competente. Assim, Vygotsky (1984) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Desta forma, o ensino deve incidir sobre a ZPD, estimulando processos internos maturacionais que acabam por se efetivar, vindo a constituir a base para novas aprendizagens. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo essencialmente social que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes (pares mais competentes), onde a linguagem é primordial. As funções psicológicas humanas são construídas através da apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis.

Este processo interacional que ocorre durante a ZPD foi conceituado por Wood, Bruner & Ross (1976, apud Leite, 2003:31) como andaimento (*scaffolding*) e mais tarde retomado por Bruner. Maybin, Mercer & Stierer (1992, apud Leite, 2003) ofereceram o seguinte conceito para andaimento: é a ajuda ou apoio dado por um par mais competente na realização de uma tarefa para que o par menos competente se desenvolva e finalmente consiga realizar a tarefa autonomamente.

Seguindo a linha sócio-interacionista, Moita Lopes (1996:97) também nos diz que:

O processo educacional formal pode ser, na verdade, visto como uma extensão de uma atividade com que estamos acostumados: o desenvolvimento de conhecimento compartilhado entre os agentes sociais.

Nas visões teóricas acima, vejo representadas as minhas crenças sobre a interação entre aluno e professor. Considero que o professor não é o único responsável pela informação, formação e desenvolvimento dos alunos. Cabe ao professor proporcionar interações em sala de aula onde o conhecimento é compartilhado e os entendimentos são construídos. O aluno passa a ter um papel ativo, tornando-se o agente responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

### **2.3.3**

#### **A abordagem comunicativa**

A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas se baseia em uma visão de linguagem funcionalista e seu foco é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. De acordo com Richards & Rodgers (1992:16), o termo competência comunicativa é melhor descrito como

a habilidade que os alunos de uma sala de aula de línguas têm para interagir com outros falantes, para criar significado, em oposição à habilidade que eles têm de recitar diálogos ou atuar em pequenos testes de conhecimento de gramática.

Enquanto em outras abordagens de ensino, o papel dos alunos no desenvolvimento destas habilidades reside primordialmente no professor, na Abordagem Comunicativa os papéis do professor e dos alunos modificam-se. É

necessário que o aluno vivencie a experiência da comunicação e participe na negociação do significado. Diálogos, debates e resolução de problemas são exemplos de atividades desenvolvidas em nossa sala de aula que, como já dito anteriormente, prioriza o ensino comunicativo. Brumfit (1979) defende um ensino baseado na fluência mais do que na acuidade enfatizando o processo de uso da língua, assim, o foco reside no processo e não no produto, uma vez que se busca o desenvolvimento de competências e habilidades.

No ABC Learning Center, o professor tem o papel de facilitador da comunicação, portanto a aula deixa de ser centrada no professor para ser centrada no aluno. Isto representa um aspecto único da Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas, que é “uma visão de ensino de segunda língua baseada no aluno e na experiência” (Richards & Rodgers, 1992:69). Em função disto, enquanto professora nesta instituição sou estimulada a desenvolver e fazer uso de materiais autênticos que satisfaçam as necessidades dos meus alunos e também sou orientada a motivar os alunos, proporcionando-lhes uma atmosfera propícia ao aprendizado da língua. Assumo, então, o papel de participante facilitadora, de orientadora da aprendizagem do aluno, de coordenadora e gerenciadora das atividades, de instrutora da língua, de provedora da língua nova, e de conselheira quando se faz necessário.

Na visão de Moita Lopes (1996:97), o conhecimento comum é construído na sala de aula através da interação entre aluno e professor. Ainda segundo o autor, nesta interação, cabe ao professor a função central de construir andaimes para facilitar o aprendizado do aluno ajudando-o a converter o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo (Bruner, 1985 apud Moita Lopes, 1996:97).

Um elemento central na Abordagem Comunicativa é o uso de atividades comunicativas, sendo assim, faz parte de minha prática pedagógica o uso contínuo de atividades que envolvam o uso de materiais autênticos e simulações (*role-plays*). Além disso, também compartilho com os alunos minhas metas e os objetivos das atividades, apresentando materiais relacionados à realidade dos alunos por entender que estes elementos propiciam uma atmosfera confortável para o aprendizado da língua.

Richards & Rodgers (1992) assinalam que o uso de materiais autênticos é essencial na Abordagem Comunicativa porque ajudam os alunos a desenvolver interações comunicativas mais autênticas. Eles declaram (1992:170):

Muitos proponentes da 'Abordagem Comunicativa de Ensino' têm advogado o uso de materiais autênticos na sala de aula. Estes podem incluir materiais que se baseiam na língua, tais como placas, revistas, anúncios, e jornais, ou recursos gráficos e visuais em torno dos quais se podem construir atividades comunicativas, tais como mapas, figuras, símbolos e gráficos. Diferentes tipos de objeto podem ser usados como apoio para os exercícios comunicativos, tais como um brinquedo de plástico para se montar seguindo instruções.

Para Richards & Rodgers (1992), a falha na comunicação deve ser interpretada como uma responsabilidade conjunta e o sucesso deve ser visto como uma conquista de todos os participantes. O professor também é um integrante do grupo e participa das atividades comunicativas.

Ao revisar a literatura sobre a sala de aula entendida como uma arena de interações e uma comunidade de prática, sobre o afeto e o papel que este exerce na prática pedagógica, o conceito de crenças, a visão de linguagem, de aprendizagem e de ensino, busquei criar bases para a interpretação das informações que foram geradas junto aos alunos e para a discussão sobre minhas crenças e as crenças dos meus alunos em relação às minhas ações em sala de aula. No capítulo 3 apresento o paradigma da Prática Exploratória, que na presente pesquisa representará a metodologia utilizada para investigar a minha prática pedagógica. No capítulo 4 faço uma análise temática do discurso gerado na explicitação das minhas crenças e das crenças dos meus alunos através das atividades pedagógicas com potencial exploratório. Utilizo, ainda, os princípios da Prática Exploratória na interpretação destes dados discursivos com o objetivo de construir entendimentos que iluminem as relações entre os participantes, os processos de construção de conhecimento e as inter-relações na sala de aula.