



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Monike Ribeiro dos Santos

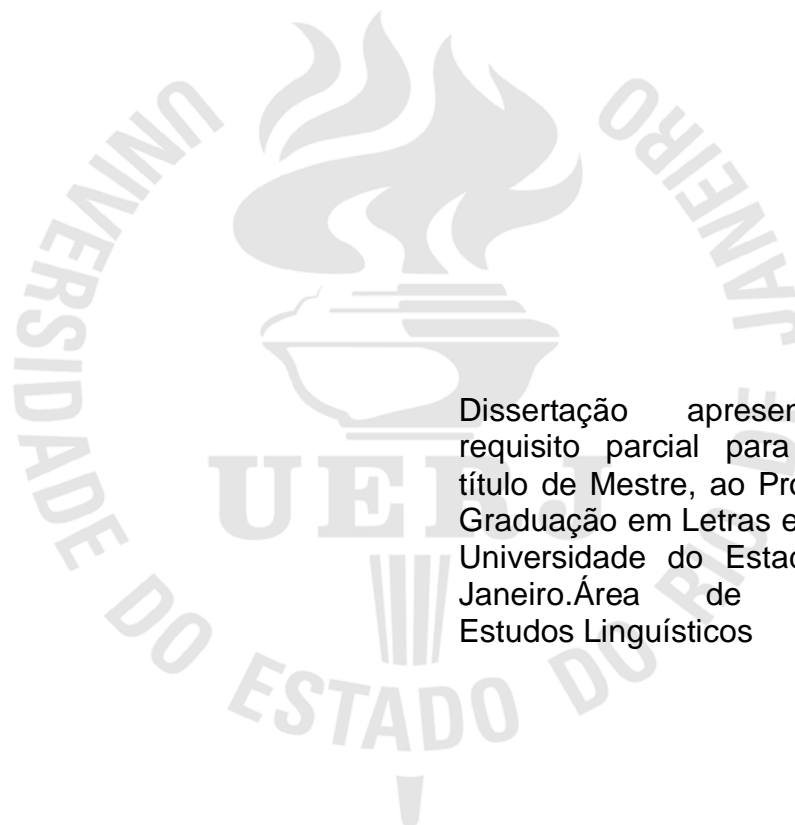
Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças

São Gonçalo

2020

Monike Ribeiro dos Santos

Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 Santos, Monike Ribeiro dos.
Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças / Monike Ribeiro dos Santos. – 2020.
85f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Afeto (psicologia) – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. I. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Monike Ribeiro dos Santos

Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 02 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Inés Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica – Rio

São Gonçalo

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter estado ao meu lado, guiando meus passos, durante meu percurso até aqui. Obrigada por abençoar minha trajetória!

Agradeço à minha família, meu pai, Albertino, minha mãe, Ana Paula, e minha irmã, Mariana, por apoiarem minhas escolhas e me darem todo suporte necessário durante esses últimos anos. Sem vocês nada disso seria possível!

Um agradecimento especial ao meu companheiro, Léo Medeiros, que por muitas vezes não me deixou desistir e acreditou em mim mais do que eu mesma acreditava. Obrigada pelo apoio de sempre!

Agradeço também aos amigos que fiz durante o curso de mestrado, que estiveram comigo ao longo dessa jornada. Obrigada pelo companheirismo, confiança e por estarem sempre dispostos a ajudar.

Muita gratidão pelos professores que passaram pela minha vida acadêmica e deixaram um pouquinho de si em mim. Vocês foram minha inspiração.

Agradeço especialmente à minha orientadora, que me acolheu desde a graduação, no projeto de Iniciação à Docência que foi o motivador dessa pesquisa, e continuou me acolhendo até aqui. Obrigada por me deixar fazer parte disso, por todas as oportunidades que me deu, por toda paciência, dedicação e confiança. Obrigada por compartilhar tanto conhecimento e ser uma inspiração, tanto como profissional, quanto como pessoa. Obrigada por tratar a mim e meus colegas de orientação com tanto carinho, e nos mostrar o que é o afeto, em todos os seus sentidos positivos!

Agradeço também à direção, coordenação, professores, funcionários e meus alunos da escola em que realizei esse trabalho. A ajuda de vocês foi fundamental! Espero que eu tenha conseguido retribuir com meu trabalho.

Obrigada à Banca Examinadora de qualificação e defesa, que aceitou ler e dar contribuições para a minha pesquisa.

Obrigada à FAPERJ, instituição financiadora da minha pesquisa, pela bolsa e pelo suporte nesse momento de pandemia.

A todos que passaram por mim nessa trajetória, e contribuíram de alguma forma para mais essa conquista, o meu muito obrigada!

Não se pode falar de educação sem amor.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Monike Ribeiro dos. *Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças*. 2020. 85f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presente dissertação foi contruída a partir de uma pesquisa qualitativa (MARTINS, 2004; MORAES BEZERRA, 2007; CARDOSO, 2013; MYNAIO, 1994; DE GRANDE, 2011), que se enquadra no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2011; DE GRANDE, 2011; MORAES BEZERRA, 2007). Para o estudo, tive como objetivo refletir sobre as questões afetivas dos alunos e minhas – professora-pesquisadora– presentes no ensino de inglês para crianças, através da análise de atividades e interações que construí com turmas de 4º e 5º ano, a partir de uma perspectiva crítica e fundada nos princípios da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008). Para isso, reflito sobre afeto no ensino de língua (WORTMEYER et. al. 2014; SANTOS, SILVA, COSTA, ANTUNES, 2016; MORAES BEZERRA, 2013), ensino de inglês para crianças (TONELLI e TUTIDA, 2014; ROCHA, 2007, 2008; MORAES BEZERRA e SANTOS, 2018), letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; FREIRE, 1989; SANTOS e IFA, 2013), letramento visual (PROCÓPIO e SOUZA, 2010; BARBOSA e ARAÚJO, 2014; BAMFORD, 2009), escolha lexical (JANKS, 2005; ROCHA, 2008; GIL, 2008; OCHS, SCHIEFFELIN, 1989), além de me alinhar à teoria socio-histórico-cultural vygotskyana (OLIVEIRA, 1992; VYGOTSKY, 1988, 1993, 1998; LURIA 1988). Toda a reflexão é ancorada na proposta da Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 1999, 2009, 2010; ALLWRIGHT, 2003b; MILLER et al., 2008; MORAES BEZERRA, 2007) e seus princípios. Esse estudo demonstra a importância de se priorizar a qualidade de vida em sala de aula e mostra que é possível integrar o processo de ensinar, aprender, refletir e pesquisar de forma ética e inclusiva conforme a proposta da Prática Exploratória.

Palavras-chave: Afeto. Ensino de inglês para crianças. Prática Exploratória.

Formação de professor.

ABSTRACT

SANTOS, Monike Ribeiro dos. Reflections on affect and learning in the education and practice of an English language teacher for young learners of English as a foreign language. 2020. 85f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This thesis presents a qualitative research (MARTINS, 2004; MORAES BEZERRA, 2007; CARDOSO, 2013; MYNAIO, 1994; DE GRANDE, 2011), which fits in the research area of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2011; DE GRANDE, 2011; MORAES BEZERRA, 2007). For this study, I aimed to reflect on affective aspects – my students' and mine - in the teaching of English to children, analyzing activities and interactions that I constructed with 4th and 5th grade students, through a critical perspective and the principles of Exploratory Practice (MILLER et. al., 2008). To achieve this, I reflect on affection and language teaching (WORTMEYER et. al. 2014; SANTOS, SILVA, COSTA, ANTUNES, 2016; MORAES BEZERRA, 2013), on teaching English to children (TONELLI, TUTIDA, 2014; ROCHA, 2007, 2008; MORAES BEZERRA, SANTOS, 2018), on critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011; FREIRE, 1989; SANTOS and IFA, 2013), on visual literacy (PROCÓPIO and SOUZA, 2010; BARBOSA and ARAÚJO, 2014; BAMFORD, 2009), lexical choices (JANKS, 2005; ROCHA, 2008; GIL, 2008; OCHS, SCHIEFFELIN, 1989), besides aligning me with Vygotskian socio-historical-cultural theory (OLIVEIRA, 1992; VYGOTSKY, 1988, 1993, 1998; LURIA 1988). All this reflection is anchored in the Exploratory Practice (ALLWRIGHT and HANKS, 1999, 2009, 2010; ALLWRIGHT, 2003b; MILLER et al., 2008; MORAES BEZERRA, 2007) proposal and its principles. This study demonstrates the importance of prioritizing quality of life in classroom, and shows that it is possible to integrate the teaching, learning, reflecting and research processes in an ethical and including way, according to the proposal of Exploratory Practice.

Keywords: Affect. Teaching of English to young language learners. Exploratory Practice. Teacher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPE	Atividade pedagógica com potencial exploratório
LA	Linguística Aplicada
LA	Língua adicional
LEC	Língua estrangeira para crianças
LI	Língua inglesa
LIC	Língua inglesa para crianças

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	REVISÃO DA LITERATURA	13
1.1	O que entendo por afeto	13
1.2	Contribuições da teoria vygotskyana para os estudos sobre afeto e o processo de ensino-aprendizagem	14
1.3	O afeto e o processo de ensino-aprendizagem	18
1.4	O afeto e os desafios em sala de aula	20
1.5	Refletindo sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) para crianças (LEC) e a formação do professor	22
1.6	Refletindo sobre as emoções do professor	26
1.7	Prática Exploratória como abordagem pedagógico-reflexiva	29
1.8	O letramento crítico e os pressupostos da pedagogia crítica freireana	32
1.9	Escolha lexical: (des/re)construindo textos na perspectiva do letramento crítico	66
1.10	Letramento visual	40
1.11	O ensino de língua inglesa em uma perspectiva crítico-reflexiva ...	43
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	47
2.1	Linguística Aplicada – o campo em que a pesquisa se inscreve	47
2.2	Pesquisa Qualitativa – para interpretar o mundo social	49
2.3	Prática Exploratória como caminho para a pesquisa e para o entendimento	52
2.4	O caráter autoetnográfico da Prática Exploratória	54
2.5	Contexto de pesquisa e geração de dados	56
3	ANÁLISE DE DADOS: PALAVRAS E IMAGENS	59

3.1	O que está por trás das brigas?	59
3.2	My Family: construção crítica e exploratória de pôsteres	65
3.3	Estou cada vez mais próxima dos alunos	69
3.4	Uma última reflexão	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXO – Modelo de carta de anuência apresentada à escola	85

INTRODUÇÃO

Iniciei o curso de Letras – Português/Inglês em 2014.1, ainda sem ter certeza se ser professora era realmente o que eu queria para a minha vida. Em 2015.1 iniciei um percurso de formação em estreita relação com a prática no projeto de Iniciação à Docência “Ensino de Inglês para crianças: Formando professores reflexivos”, do qual fiz parte até o fim da graduação, e, durante o mestrado, fiz parte como professora-pesquisadora. Nesse projeto, tive muito contato com os pequenos aprendizes e vivenciei diversas situações em que as questões afetivas demandaram uma atenção especial.

Por consequência, a questão da afetividade em sala de aula despertou meu interesse; por isso a escolhi como tema da minha monografia de conclusão da graduação. Decidi continuar esse estudo em minha pesquisa de mestrado, concretizada na presente dissertação, em que reflito sobre o afeto em minha formação e prática docente como professora de língua inglesa para crianças, além das questões afetivas trazidas para sala de aula pelos pequenos aprendizes.

De acordo com Silva e Lima (2009, p.113), a Linguística, assim como a psicologia tradicional, conforme Vygotsky (1993, p.6) demonstrou, respaldava-se na dissociação entre razão e afeto, de forma que a linguagem estava relacionada a uma atividade racional do indivíduo, enquanto a afetividade não tinha relevância para os estudos linguísticos. De acordo com as autoras (2009, p.114), a Linguística Aplicada (LA), que teve sua origem no interesse pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas, leva em consideração a interação entre alunos e professores e, por isso, não se resume ao estudo de questões racionais e cognitivas. Segundo elas,

No processo educativo, há sempre interesses, motivações, frustrações, desejos, entre outras manifestações afetivas. Essa gama de fatores, os quais constituem a afetividade, apresentava-se nitidamente ao lingüista aplicado em suas investigações relativas à aprendizagem de línguas. Assim, se é verdade que a Lingüística tenha ficado alheia à dimensão afetiva, o mesmo não podia ocorrer com a LA. Apesar de manter o foco de interesse na linguagem, foi preciso que a LA acolhesse e identificasse vários aspectos presentes no processo educativo, a fim de proceder às análises adequadas. (SILVA; LIMA, 2009, p.114)

É importante ressaltar que esse estudo tem um caráter interdisciplinar, trazendo discussões e reflexões de outros campos, principalmente da psicologia.

Também é preciso ter em mente que esse trabalho se desenvolve através do viés da Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER, et. al. 2008; MORAES BEZERRA, 2003). Por isso, em minhas análises e reflexões, não buscarei respostas ou uma verdade absoluta, mas darei prioridade à construção de entendimentos sobre as questões subjetivas, afetivas e fundamentais que Miller (in CRUZ 2017, p.2) destaca no fragmento a seguir:

Talvez esses alunos e professores que convivem em sala de aula precisem entender o que está acontecendo naquela sala de aula. O que está acontecendo com eles enquanto professores, aprendizes, conhecedores da língua, da cultura, das relações em sala, da atualidade. As questões que as pessoas têm levantado, principalmente os professores, são questões que não estão no currículo, são questões sobre o relacionamento com alunos: "por que eu não conheço o aluno?". São coisas subjetivas, muitos entendem logo porque são questões afetivas e fundamentais. (MILLER in CRUZ, 2017,p.2)

Diante disso e das questões que apresentarei mais adiante, na seção destinada ao contexto de pesquisa, os *puzzles* ou questionamentos que conduzem minha reflexão são: Por que meus alunos do quarto ano são tão violentos? Por que não desisti dos meus alunos apesar dos desafios que surgiram? Como os aspectos afetivos interferem no processo de ensino-aprendizagem? Por que manter um olhar sensível à afetividade em sala de aula, apesar dos desafios encontrados na escola? De que forma as reflexões sobre o afeto podem contribuir para a formação e prática docente de professores de Língua Inglesa para crianças?

A primeira parte desse trabalho é constituída pela revisão bibliográfica e está dividida em onze seções nas quais trato das questões fundamentais para a reflexão e análise dos dados. A primeira delas se destina à fundamentação sobre o que entendo por afeto. A segunda seção é destinada à reflexão sobre a teoria vygotskyana sobre afeto e o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, na terceira seção, aponto as considerações de outros autores sobre a relação entre afeto e ensino-aprendizado. Na quarta seção, discuto sobre os desafios encontrados em sala de aula e que interferem nas questões afetivas. Logo em seguida, na quinta seção, problematizo algumas questões sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e a formação do professor. Na sexta seção, trago o foco da discussão para as emoções do professor, salientando aspectos emocionais que afetam o processo de ensino. Na sétima seção, abordo a Prática Exploratória, explicando como ela pode ser uma abordagem pedagógico-reflexiva para o ensino de inglês. Na oitava,

nona e décima seções, trato do letramento crítico e contribuições freireanas, da escolha lexical dentro de uma perspectiva crítica, e do letramento visual, respectivamente. Por fim, na última seção da revisão bibliográfica, discuto sobre o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva crítica-reflexiva.

Em seguida, trato da abordagem metodológica, apontando o encaminhamento escolhido para a construção da pesquisa e os motivos pelos quais o elegi. Essa parte do texto está dividida em cinco subseções: a primeira mostra como essa pesquisa se enquadra no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2011; DE GRANDE, 2011; MORAES BEZERRA, 2007); a segunda aborda o paradigma qualitativo de pesquisa (MARTINS, 2004; MORAES BEZERRA, 2007; CARDOSO, 2013; MYNAIO, 1994; DE GRANDE, 2011); a terceira explica como a Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 1999, 2009, 2010; ALLWRIGHT, 2003b; MILLER et al., 2008; MORAESBEZERRA, 2007) pode ser usada como caminho para conduzir a pesquisa; a quarta trata da Prática Exploratória em uma perspectiva autoetnográfica (MAGALHÃES, 2018; NOGUEIRA, 2018; SILVA, 2011; MILLER et al., 2008; MORAES BEZERRA, 2007); e a quinta descreve o contexto da pesquisa e da geração de dados.

Depois disso, trago a análise dos dados de acordo com os pressupostos teóricos apresentados na revisão bibliográfica. Em seguida, apresento alguns entendimentos em uma última reflexão, e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Nesse primeiro capítulo apresento teorias e estudos que se constituem o arcabouço no qual estão as matrizes que fundamentaram meu fazer de professora e pesquisadora. Como dito na introdução, este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, tratando de questões subjetivas, como o afeto e suas várias nuances e desdobramentos. Portanto, esse arcabouço teórico reflete a transdisciplinaridade demandada pelos assuntos delicados e tão importantes discutidos nesse trabalho.

1.1 O que entendo por afeto

O afeto pode ser entendido popularmente como uma forma de tratamento carinhosa, mas, para esse estudo, eu o tratarei a partir de uma perspectiva em que seu significado vai muito além dessa compreensão. De acordo com Wortmeyer et. al. (2014), a área dos estudos sobre afeto, denominação genérica que atribuímos às emoções, às paixões e aos sentimentos em suas diversas nuances, tem sido tratada, historicamente, como uma área de imprecisão, irracionalidade, imprevisibilidade, chegando até a ser relacionada à animalidade.

Por outro lado, ainda de acordo com as autoras (2014), o afeto também é visto como aquilo que “confere cor e sabor às experiências e como o cenário dos dramas existenciais propriamente humanos, em que se embatem sentimentos sórdidos e sublimes no percurso do desenvolvimento ontogenético” (WORTMEYER et. al., 2014, p.286).

A trajetória dos estudos sobre afeto, objeto desafiador e fluido, conforme Wortmeyer et. al. (2014) apontam, passou por vários enfoques ao longo dos anos, indo desde um ponto de vista fisiológico, que considerava as emoções como processos orgânicos e determinados geneticamente; até o surgimento de perspectivas mais atentas ao caráter social do desenvolvimento, que abarca o campo do afeto levando em conta o contexto do processo semiótico e cultural em

que se constitui o indivíduo.

Essa última perspectiva, de caráter mais social, à qual Wortmeyer et. al. (2014) se referem, se inicia com os estudos de Vygotsky, e se difunde até os dias atuais entre outros pesquisadores que se alinham aos pressupostos do autor. Para Vygotsky, conforme Oliveira e Rego (2003) afirmam, afetividade e emoção são sinônimos. Tal autor afirma que a linguagem tem um papel essencial na construção do afeto, já que as emoções não são puramente sentidas, mas, como indica Moraes Bezerra (2013), são construídas pela linguagem nas interações em que nos envolvemos.

Além disso, Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p.6) destacam que, em uma perspectiva sociogênica vygotskyana, nos seres humanos, o afeto “é operado pela linguagem, com base em conceitos culturalmente constituídos, que representam e expressam seus pensamentos e emoções”. Dessa forma, a partir da indicação de Moraes Bezerra (2013), entendo que o afeto é socialmente e discursivamente construído.

Em outras palavras, o afeto seria um fator que é construído no e pelo discurso, engloba aspectos sociais e pessoais, inerentes à interação social, e relacionados às vivências, às crenças e aos sentimentos do indivíduo, “tais como ansiedade, dúvida, autoestima, empatia, receptividade, inibição, dentre tantos outros” (MORAES BEZERRA, 2013, p. 260).

Após ter esclarecido o que entendo por afeto, na próxima seção, abordarei tratarei da relação entre afeto e ensino-aprendizagem, conforme a teoria vygotskiana.

1.2 As contribuições da teoria vygotskyana para os estudos sobre afeto e processo de ensino-aprendizagem

As questões cognitivas e afetivas da psicologia humana, ao longo da história, vieram sendo tratadas separadamente, conforme Oliveira (1992) afirma. Entretanto, a autora (1992) ressalta que, atualmente, há uma tendência à união desses dois aspectos, para suprir a necessidade de uma abordagem mais orgânica e menos fragmentada do ser humano. Tal necessidade se origina das lacunas que surgem

quando os indivíduos ou grupos são enfrentados em situações reais e no mundo real em que vivem.

Existem dois pressupostos básicos que delineiam a teoria vygotskyana, de acordo com Oliveira (1992): a perspectiva monista e a abordagem holística. A primeira é uma perspectiva que é contrária às divisões das dimensões do ser humano, como corpo/alma, material/não-material, pensamento/linguagem, entre outras. A segunda é uma abordagem sistêmica que se opõe ao estudo de elementos isolados de seu todo, defendendo a busca por unidades de análise que mantenham as características de sua totalidade.

Não só o monismo, mas também a abordagem holística, ainda de acordo com os estudos de Oliveira (1992) sobre Vygotsky, orientam o posicionamento vygotskyano em relação ao lugar do afeto no ser humano, já que ambos os pressupostos entendem o indivíduo como uma totalidade, e, por isso, não tratam cognição e afeto como dimensões que possam ser isoladas.

De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado das crianças começa antes mesmo de elas iniciarem a vida escolar. O autor afirma que as situações de aprendizagem com as quais as crianças se deparam na escola sempre têm uma história anterior.

Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades- tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 1998, p.94)

Essas vivências anteriores são fatores que, durante a aprendizagem escolar, darão um significado para aquilo que está sendo aprendido. O aluno entenderá para quê está aprendendo determinado conteúdo, poderá associar a exemplos concretos de uso. São essas experiências que possibilitarão um aprendizado mais significativo, como Rocha (2007) aponta ser importante. Vygotsky (1993) também ressalta que o intelectual e o afetivo se unem em “um sistema dinâmico de significados, [no qual] cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (VYGOTSKY, 1993, p.7).

Em conformidade com Vygotsky (1998, p.95), enquanto esse aprendizado pré-escolar não é sistematizado, o aprendizado escolar é sistematizado e “produz

algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, [...] um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998, p.95).

O autor (1998, p.95-97) propõe dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que engloba tudo aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho, com autonomia; e o nível de desenvolvimento potencial, que envolve todas as atividades que o sujeito consegue realizar com a ajuda de um colega ou do professor, pares mais competentes. Ainda conforme o autor (1998), a zona de desenvolvimento proximal seria a distância entre esses dois níveis, o caminho percorrido até a criança ser capaz de realizar uma tarefa de forma independente, sem a ajuda do outro.

Apesar de o objetivo ser chegar ao ponto em que não é mais necessária a ajuda de alguém, é importante lembrar que os ‘outros’ foram fundamentais para o processo de aprendizado, intervindo nas zonas de desenvolvimento proximal. Isso ocorre porque a aprendizagem acontece ao longo da nossa interação com o outro, como aponta Silva (2008) ao se alinhar à teoria vygotskiana. A aprendizagem, portanto, possui um caráter social, cultural e histórico, ressaltando a importância do papel do outro na construção do conhecimento.

Luria (1988) aponta que a criança, desde seu nascimento, está em interação com adultos, que buscam repassar para ela a sua cultura, os seus significados e formas de fazer determinadas tarefas e atividades que vão se acumulando historicamente. O autor (1988) ressalta que, inicialmente, as respostas que a criança dá ao mundo são proporcionadas por sua herança biológica, por meio de processos naturais. Entretanto, por meio da constante mediação dos adultos, começam a se formar processos psicológicos instrumentais mais complexos. Isto é, à medida que a criança vai crescendo, esses processos, que a princípio só funcionavam na interação com adultos, começam a acontecer dentro da própria criança. Nas palavras de Luria(1988),

As respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 1988, p.27)

Por isso, Luria (1988), apoiando-se nos pressupostos da teoria vygotskyana,

salienta que a pesquisa psicológica não deve se limitar a modelos de laboratório, desvinculados do mundo real. O referido autor (1988) nos informa que, por causa disso, Vygotsky buscava formular um novo modelo de psicologia que levasse em conta os contextos reais dos problemas da existência humana, “tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica” (LURIA, 1988, p.33).

Vygotsky (1988) indica que a linguagem e o pensamento se originam das inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, “assim, estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança (VYGOTSKY, 1988, p.114). Oliveira e Rego (2003), ao discutirem os pressupostos vygotksyanos, destacam essa ideia de que, para compreender o pensamento do homem, é necessário que se leve em consideração sua base afetivo-volitiva, reconhecendo que afeto e cognição estão intimamente conectados. Nessa conexão, conforme tais autoras (2003) elucidam, estão incluídas questões culturais, vivências, experiências, e relações com outros sujeitos, que são essenciais para entender os processos pelos quais o sujeito se desenvolve.

Tais questões que perpassam pelo processo de desenvolvimento do indivíduo estão relacionadas àquilo que Vygotsky propõe como “sentido”, que difere do que ele chama de “significado”. Silva e Lima (2009) mostram que Vygotsky estabeleceu a distinção entre os conceitos de significado e sentido: o primeiro é o significado literal da palavra, e o outro tem a ver com o significado que a palavra tem particularmente para cada pessoa, de acordo com suas experiências pessoais e sociais, e vivências afetivas. Então, “no próprio significado da palavra, [...] tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano” (OLIVEIRA, 1992, p.82).

Oliveira e Rego (2003) salientam que Vygotsky acreditava que as emoções – as quais, para tal autor, são sinônimo de afeto – se transformam no decorrer do processo de desenvolvimento, se afastando da origem biológica, e se transformando em um fenômeno histórico e cultural. Baseando-se nisso, Moraes Bezerra (2013) propõe que o afeto é construído na interação com o outro. Por ser sócio discursivamente construído, segundo a autora, o afeto assume também um caráter histórico, social, cultural e discursivo.

Dessa forma, podemos dizer, de acordo com Emiliano e Tomás (2015), que os objetos assumem sentidos afetivos e, através das relações com o outro, a qualidade de tais objetos internalizados são determinadas, levando em conta que os

processos de internalização englobam fatores cognitivos e afetivos. Para as autoras (2015), a linguagem oral, bem como o contato físico e a proximidade, são elementos indissociáveis, os quais conferem às relações afetivas um grande significado no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo isso em mente, a seguir, aprofundarei a discussão sobre as questões afetivas no processo de ensinar e aprender, através das contribuições de outros pesquisadores que também se alinham às ideias de Vygotsky.

1.3 O afeto e o processo de ensino-aprendizagem

De acordo com os estudos de Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p.2), o trabalho docente é historicamente marcado pela relação entre afeto e trabalho, já que as atividades de cuidar e educar eram as principais funções na origem da profissionalização. Isto, inclusive, explica a razão pela qual essas tarefas eram majoritariamente designadas às mulheres, já que eram vistas como uma ramificação das tarefas domésticas.

Os autores (2016, p.3) reconhecem o afeto como um catalisador e ressaltam que a afetividade viabiliza as trocas entre alunos e professor, tornando a aprendizagem mais significativa, já que ocorre em um meio constituído pelo afeto positivo. Tais trocas entre os aprendizes e o educador podem propiciar vínculos emocionais que poderão fazer com que o processo de aprendizagem seja mais prazeroso e efetivo; porém, a ausência desse vínculo poderá comprometer o aprendizado dos alunos e deixar falhas no desenvolvimento dos aprendizes.

Moraes Bezerra (2013, p.260) ressalta que o afeto pode interferir tanto de forma positiva quanto de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem, podendo funcionar como um estimulador, mas também como um fator inibidor, tendo em vista que o aluno poderá atribuir diversos sentimentos às experiências vividas em sala de aula.

Rocha (2007) destaca a importância de um aprendizado significativo, voltado para os interesses dos alunos, já que esses são fatores que os motivarão. Ao fazer com que os alunos consigam associar o que está sendo ensinado às suas vivências, é bem provável que se alcance um aprendizado significativo. Porém, há a

possibilidade de o aluno atribuir algum valor negativo ao objeto de estudo; assim, a aprendizagem será afetada negativamente e, provavelmente, não ocorrerá de forma significativa.

Essa questão sobre um aprendizado significativo já estava prevista, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.55) que apontam que “a inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa”. Por isso, é importante salientar “a necessidade de o professor de língua estrangeira (LE) focalizar a possibilidade de provocar o envolvimento afetivo dos aprendizes ao planejar e implementar atividades” (MORAES BEZERRA, 2013, p.259).

Para Santos, Silva, Costa e Antunes (2016) as relações sociais nas quais o processo de aprendizagem se desenvolve são de muita importância para a constituição do campo afetivo de cada indivíduo. Tal indivíduo, conforme Silva e Lima (2009, p.116) salientam a partir da teoria vygotskyana, “deveria ser entendido como um produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais).

Para Emiliano e Tomás (2015), que se embasam na teoria sócio-histórica-cultural vygotskyana, é preciso que o professor tenha consciência da importância da relação entre aluno e professor, aluno e objeto de estudo e professor e objeto de estudo. Também é necessário, de acordo com as autoras mencionadas (2015), que o professor entenda a indispensabilidade de uma prática pedagógica reflexiva, que aproveite as boas relações afetivas para que o processo de ensino-aprendizado seja mais significativo.

Ainda conforme as autoras (2015) e suas discussões sobre a teoria sócio-histórica-cultural, essa perspectiva vygotskyana contribui para a vida em sala de aula, pois além de possibilitar a compreensão de como o processo de ensino-aprendizado acontece através de elementos culturais, também ressalta a importância do professor como mediador nesse percurso de desenvolvimento humano. Emiliano e Tomás (2015) ainda salientam que, dentro desse processo de mediação, a afetividade e a qualidade da relação entre aluno(s) e professor são fundamentais para o processo de internalização e de desenvolvimento dos alunos.

Portanto, é essencial relacionar a prática pedagógica e a formação docente aos aspectos afetivos, já que “o período escolar é transicional, ou seja, é aquele em

que a afetividade passa de um primórdio, basicamente orgânico, mas que possui um limite fisiológico, que é superado pelas relações com o meio social em que a criança faz parte” (SANTOS, SILVA, COSTA E ANTUNES, 2016, p.4). Para tais autores, o professor deve ser o mediador desse processo de transição, já que entendem que a formação e a prática docente dotadas de valores afetivos propiciam uma educação mais voltada para o desenvolvimento humano.

Para isso, é preciso que os professores tenham uma formação que os estimule a ter esse olhar mais atencioso em relação às questões afetivas e emocionais presentes em sala de aula. Porém, alguns autores salientam o despreparo dos profissionais da área, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira para crianças.

Alguns desafios, que vão além dessa questão do despreparo dos professores, surgem nessa jornada que é trabalhar lidando com outros seres humanos e com as questões burocráticas das instituições. A seguir, aprofundarei minhas reflexões sobre esses desafios.

1.4 O afeto e os desafios em sala de aula

Apesar de vários estudos já apontarem para a importância do vínculo entre afeto e cognição, de acordo com Santos, Silva, Costa e Antunes (2016), ainda existem desafios a serem enfrentados pelos professores. O primeiro deles é a necessidade do cumprimento das questões processuais, que, muitas vezes, pode fazer com que o professor priorize a realização dos processos mais burocráticos em detrimento da efetiva construção de relações interpessoais com os aprendizes.

Allwright (1999), ao tratar da Prática Exploratória, teoria à qual me alinho nessa pesquisa, faz uma crítica a respeito disso. Segundo ele, os professores estão sempre tão cheios de tarefas que nunca têm tempo de se reunir para refletir e construir entendimentos sobre seus trabalhos.

Santos, Silva, Costa e Antunes (2016) apontam que, com a sobrecarga de tarefas sofrida pelos professores, as aulas acabam se tornando mais mecânicas e as questões mais subjetivas dos alunos e do professor acabam sendo esquecidas, resultando em um processo de ensino-aprendizagem cada vez menos crítico, menos

significativo. Dessa forma, tal processo nada tem a ver com as vivências e particularidades de cada indivíduo. O foco do processo se torna puramente o ensino, enquanto a aprendizagem fica em segundo plano.

Os desafios estruturais e processuais do trabalho, que o tornam burocrático, mecânico e desprovido de sentido, e contribuem para enfraquecer ou até romper os vínculos afetivos entre os sujeitos, tencionam fortemente a força de resiliência dos professores. Se, por um lado, as questões estruturais e sociais são desafios concretos, e por vezes elementos adoecedores dos docentes (e discentes), por outro, é preciso, pois de certa forma não há outra opção, constantemente buscar saídas para transformar o trabalho em um elemento vivo, criativo, preenchido de sentido e cercado por afeto, ainda que neste processo fracássemos muitas vezes. (SANTOS, SILVA, COSTA E ANTUNES, 2016, p. 12)

Para superar esses desafios burocráticos, é preciso enfrentar outro desafio: não só o professor, mas todos os que fazem parte da equipe pedagógica, devem entender que “o aprendiz é uma pessoa, que deve seguir normas, porém que também necessita ter suas necessidades satisfeitas e seus sentimentos levados em conta durante seu processo de crescimento como cidadão” (TAVARES, 2014, p.39).

Outro obstáculo é “a tensão que existe entre razão e sentimentos. Ainda é patente a supremacia da razão em detrimento do que se sente” (TAVARES, 2014, p.39), pois, com os resquícios da visão mais antiga e tradicional em relação às questões afetivo-emocionais, ainda há quem insista em separar aquilo que está interligado. Tavares (2014) aponta que, diante desses desafios e obstáculos, não podemos negar que existem infinitos motivos para criticarmos a forma de atuação das escolas. A autora (2014, p.40) ainda pontua que “todos nós fomos ou somos aprendizes em contextos formais de aprendizagem, e mesmo quem não pensa a educação em seu dia a dia é capaz de citar algumas deficiências do sistema”.

Tavares (2014) ainda salienta que a fragmentação do ser humano, causada pela separação entre razão e emoção, não acontece exclusivamente nas instituições escolares, mas também acontece dentro de nossas casas, no ambiente corporativo e no nosso cotidiano de forma geral. Porém, ainda de acordo com a autora, pode-se dizer que a escola é o principal meio de subverter essa situação, pois, “provavelmente, investindo esforços na mudança paradigmática da escola, que é responsável por boa parte da formação do aprendiz, a comunidade como um todo colherá bons frutos” (TAVARES, 2014, p.40).

Diante do que foi discutido até aqui, fica claro que, apesar de muitos estudos

apontarem que o afeto é fundamental para o processo de ensino- aprendizagem e que está intimamente ligado à cognição, ainda existem obstáculos a serem vencidos para que a vinculação entre afeto e cognição seja reconhecida e explorada na prática.

Na próxima seção, discutirei sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil, abordando, além do tema afeto, algumas questões problemáticas e alguns caminhos para a área.

1.5 Refletindo sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) para crianças (LEC) e a formação do professor

Tonelli e Tutida (2014) afirmam que o ensino de LEC vem ganhando espaço na educação do Brasil, principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, já que o inglês é considerado a língua da globalização. As autoras (2014) ainda apontam que, por ser uma língua de alcance global, fazer parte da realidade de muitas pessoas, e, inclusive, contribuir para a formação integral do cidadão, o inglês vem sendo considerado uma língua adicional, o que tem contribuído para o crescimento do ensino de língua inglesa para crianças no cenário educacional brasileiro.

Rocha (2008) também afirma que as iniciativas para a implantação do ensino de LI para essa faixa-etária na rede pública vêm aumentando e que, em muitas instituições privadas, a disciplina é oferecida desde as séries iniciais. A autora (2008) ressalta, entretanto, que o ensino de línguas no Ensino Fundamental I é optativo, de forma que essa não obrigatoriedade é uma das razões para a falta de parâmetros que orientem esse ensino, tanto em documentos oficiais quanto na grade curricular dos cursos de formação de professores de Letras. Segundo ela,

Entre outras problemáticas típicas desse cenário, citamos a inapetência pela elaboração de orientações teóricas oficiais para a condução do ensino de línguas de 1ª a 4ª séries, como também a ausência do tema como foco de atenção dos cursos de formação de professores de Letras. Tais fatores em muito restringem a possibilidade de resultados efetivos do ensino de LEC, uma vez que obscurecem o importante papel da LE na formação integral do aluno (ROCHA, 2008, p. 436)

Como consequência disso, ainda de acordo com a referida autora (2008, p.436), torna-se incerta a questão de quem deve ser o responsável por esse processo de ensino. Por muitas vezes, a responsabilidade recai sobre o professor-regente ou pedagogo, ao invés de ser competência de professores de línguas com a formação adequada. Embora essas questões atravessem o ensino de LIC, de acordo com Tonelli e Tutida (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 para o ensino fundamental de 9 anos, CNE/CEB 7/2010 (p. 9)¹ orientam, no parágrafo primeiro, que, nas escolas que decidirem inserir o ensino de língua estrangeira Ensino Fundamental I, o professor deverá ter o curso de licenciatura específico em seu currículo.

Além disso, ainda pode-se dizer que mesmo aqueles com formação adequada não estão plenamente preparados, pois,- afirmo isso por experiência própria² - muitas vezes, nas disciplinas oferecidas em sua formação, o licenciando pouco ouve falar sobre o ensino de LIC e sua relação com o desenvolvimento integral, conforme Rocha (2007) destaca. A mencionada autora (2007), ao tratar do desenvolvimento integral dos aprendizes, ressalta o trabalho tanto com os aspectos cognitivos, quanto no desenvolvimento social, intelectual, físico, cultural e emocional da criança.

Peixoto e Jaeger (2013) corroboram com essa ideia quando afirmam que os professores da área de LIC estão despreparados para esse trabalho. As autoras (2013) ressaltam que a língua inglesa está sendo ensinada, na maioria das vezes, centrada no vocabulário, palavras isoladas e de forma descontextualizada. Peixoto e Jaeger (2013) ainda afirmam, assim como Rocha (2008) já havia apontado, que muitos dos professores sequer têm a formação desejada para trabalhar com as crianças. Segundo elas,

[...] assim como outras profissões exigem uma formação acadêmica, também é importante que o professor de LIC tenha formação, tanto no que tange ao conhecimento da língua-alvo, quanto ao que se refere ao desenvolvimento infantil. Como Zilles (2006) já afirmava, o profissional com formação adequada está mais bem preparado e é mais capaz de proporcionar um ensino mais responsável e comprometido com o desenvolvimento integral da criança (PEIXOTO e JAEGER, 2013,p.113).

Essa falta de preparo faz com que os professores acabem não atentando para

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> (Acessado em 14/10/2020)

² Em meu caso, se não houvesse participado do projeto de iniciação à docência com foco em LIC, como apontei na introdução, não teria construído qualquer referência teórica ou prática para estar em sala de aula ensinando inglês para crianças do Ensino Fundamental I.

questões fundamentais para o ensino de inglês para crianças. Tais questões, conforme Lima e Santos (2017) indicam, envolvem o empenho do professor em conhecer e ter respeito pelo processo de desenvolvimento da criança, planejando atividades adequadas para que as aulas atendam às necessidades das mesmas.

Tonelli e Cristóvão (2010) fazem suas contribuições no que diz respeito àquilo que é esperado de um professor de LIC com um bom preparo:

[...]entendemos que o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos. (TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010, p.68)

Além disso, as referidas autoras (2010, p.67) também destacam que “o trabalho com LIC deva centrar-se em atividades de uso da linguagem em diferentes situações sócio-discursivas em que o aprendiz possa (re)significar informações, experiências, valores e sentidos”, que, como apresentei nos capítulos sobre o afeto, são questões afetivas, tendo em vista a perspectiva de que o afeto é sócio discursivamente construído (MORAES BEZERRA, 2013).

Rocha (2007, p. 24) indica que o ensino LEC deve ter o intuito de “levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar os seus horizontes, de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno”, contribuindo para a formação de sua consciência linguística e de um comportamento positivo em relação às diferenças linguísticas e culturais, proporcionando um terreno mais sólido para o processo de aprendizagem em séries posteriores.

Moraes Bezerra e Santos (2018) ratificam essa ideia, quando afirmam que o processo de ensinar e aprender vai além das questões gramaticais e que o professor não deve tratar determinada língua como um idioma mais importante. Ao invés disso, deve respeitar e estar sensível às questões identitárias e culturais, e “ao mesmo tempo, colaborar para que [os alunos] se sintam usuários legitimados desse idioma para fazer sentido do mundo social, para trazer suas questões e reflexões, ou seja, para que a língua esteja a serviço de suas necessidades de interação e de construção de sentidos” (MORAES BEZERRA e SANTOS, 2018, n.p.).

Todavia, acredito que, para que as considerações das autoras mencionadas

nesse capítulo (ROCHA, 2007; TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010; LIMA; SANTOS, 2017; MORAES BEZERRA e SANTOS, 2018) aconteçam na prática, é preciso que o profissional de Letras tenha a preparação adequada, como Tonelli e Cristóvão (2010) propõem:

Entendendo que os cursos de Letras devam se adaptar às novas realidades e necessidades no desempenho do ensino de línguas é que defendemos a formação (inicial e continuada) de profissionais que possam também atuar em contextos de ensino de LIC. Nessa perspectiva, defendemos a formação global e plural do profissional de LIC e, para tal, acreditamos na necessidade da inserção de programas para a formação desse professor[...]" (TONELLI E CRISTÓVÃO, 2010, p.68).

Alinho-me à proposta de Moraes Bezerra (2018) que indica a Prática Exploratória, abordagem pedagógico-reflexiva sobre a qual falarei mais adiante, como um caminho para a formação de professores. De acordo com a autora (2018), tal formação deve ser fundamentada em um constante movimento de priorizar a qualidade de vida vivida no espaço-tempo da sala de aula e o envolvimento de todos no processo de ensinar e aprender.

Moraes Bezerra (2018, p. 204-205) ainda salienta que

a formação inicial ou continuada do professor de LIC ou qualquer outro nível de ensino precisa ser relevante para os envolvidos, destacando seu aspecto processual, contextual, cultural, histórico e social. Precisa ser significativa, favorecer a construção de conhecimento teórico-prático que possa servir de base e ser transformado ao longo da vida profissional. Da mesma forma, precisa ser entendida como via de mão dupla entre licenciandos e professores formadores, entre licenciandos, professores regentes e alunos de escolas onde atuem em atividades de estágio ou de projetos de iniciação à docência através de uma escuta cuidadosa de si e do outro. Para isso, tanto licenciandos como alunos devem ser encorajados a construir espaços de agência para a transformação ao trabalharem para entender questões relativas ao mundo social e ao mundo da sala de aula [mundos não excludentes, mas imbricados] que afetam a qualidade do aprender e do ensinar. Para Allwright, a questão do trabalhar para entender e não para controlar está no cerne da formação docente, construindo o espaço da reflexividade.

Miller et. al. (2019) também apontam a possibilidade de encaminhar essa formação de professores através da proposta da Prática Exploratória, uma formação em que esses professores tenham espaço para refletir, sejam encorajados a fazer pesquisas e contribuir para essa área de estudo, além de construir entendimentos sobre a qualidade de vida que se vive nas aulas de inglês para crianças, integrando os processos de ensino-aprendizagem, reflexão e pesquisa.

Para sintetizar aquilo que penso em relação ao ensino de Inglês para crianças, deixo a seguinte citação:

Não é fácil simplesmente chegar com o propósito de ensinar LIC sem ter formação necessária, sem conhecer os interesses e habilidades em cada idade da criança, sem dominar a LI, sem demonstrar afeto e atenção, sem preparar um material didático que desperte o interesse da criança por suas aulas, dentre tantos outros quesitos que o professor de LIC precisa ter. As aulas de LIC vão muito além de ensinar inglês; o ensino de LIC envolve o desenvolvimento de um ser humano que irá se espelhar em você. Cabe a nós nos adaptarmos para que essas aulas sejam inesquecíveis para as crianças, proveitosas e que mostrem desde cedo a capacidade que elas têm de explorar o mundo. (LIMA e SANTOS, 2017)

Tendo em mente essa ideia, apontada por Lima e Santos (2017), de que as crianças se espelham em nós, professores, fica claro o vínculo afetivo presente nessa relação. Tal vínculo, como já foi mencionado anteriormente, é essencial para que o aluno aprenda. Mas há algo que às vezes acaba sendo negligenciado: o fato de que esse vínculo também é importante para o professor, assim como outras questões afetivas são fundamentais, não só para o processo de ensinar e aprender, mas também para o emocional do professor.

Por isso, na próxima seção refletirei sobre as questões afetivo- emocionais vivenciadas pelos professores, as quais, por muito tempo, foram ignoradas por pesquisadores, mas que eu não poderia deixar de discutir, principalmente porque muitas questões afetivas, que são também questões sócio-histórico-culturais, me afligiram no decorrer dessa pesquisa.

1.6 Refletindo sobre as emoções do professor

De acordo com Zembylas (2003), as emoções do professor são um produto das relações culturais, sociais e políticas. O autor (2003) afirma que, a princípio, essa ideia não era aceita pelos pesquisadores, os quais focavam nas atividades cognitivas da prática docente. Porém, a partir dos anos 80, as pesquisas em educação começam a reconhecer as emoções como parte da prática docente.

Zembylas (2003) aponta que, no período entre as décadas de 80 e 90, surgiram discussões sobre estresse e sobre a ideia de *burnout*, mas o termo

‘emoção’ não era utilizado pelos pesquisadores para se referir às experiências do professor, e, portanto, não se dava atenção para como as emoções do professor faziam parte da cultura escolar.

Somente na década seguinte, conforme Zembylas (2003) pontua, as emoções passaram a ser entendidas como parte das relações sociais no contexto escolar e os pesquisadores adotaram as interações entre professor, alunos, pais e funcionários como peça central de estudo, além de demonstrarem a complexidade e variedade de emoções vivenciadas pelos professores.

Zembylas (2003) ainda discute sobre as relações de poder por trás dessas questões emocionais, já que considera que as emoções são controladas, desafiadas e formatadas de determinadas maneiras e com determinados propósitos. Tal autor (2003) se baseia nas teorias feministas sobre as emoções, que questionam as motivações políticas por trás das dicotomias entre emoções, sentimentos e corpos versus cognição, racionalidade e mente, com o intuito de libertar os professores das expectativas, regras e suposições pré-estabelecidas.

Nessa perspectiva, conforme Zembylas (2003) ressalta, os professores devem ser capazes de identificar como as emoções os impulsionam ou limitam, como seus sentimentos e experiências tornam-se fonte de empoderamento e as questões afetivo-emocionais passam a ser vistas como um lugar de resistência e transformação social.

Silva (2009) salienta a necessidade de se levar em conta a importância do desenvolvimento emocional do professor, “considerando as frustrações, problemáticas e vicissitudes que lhe são peculiares no exercício de sua profissão” (SILVA, 2009, p.7), além do peso da expectativa e avaliação de outras pessoas sobre seu trabalho.

A relação professor-aluno constitui uma dinâmica nova e própria de intensas relações interpessoais, não se limitando apenas à representação de papéis diferentes. Na relação interpessoal, a percepção e avaliação dos outros possui um alto grau de importância que consiste na elaboração de julgamentos sociais (SILVA, 2009, p.10).

A autora (2009) ainda ressalta que o exercício docente é estressante e que um dos agravantes, no cenário brasileiro, é a falta de condições econômicas dos alunos da rede pública de ensino, vítimas da péssima distribuição de renda do nosso país. Tal questão, ainda de acordo com Silva (2009) está atrelada aos problemas sociais,

como a violência, por exemplo, que “causam desgastes, frustrações, angústias e auto-cobrança do professor, já que está diretamente ligado a esta situação no seu cotidiano de sala de aula” (SILVA, 2009, p.11).

As questões conflituosas que emergem em sala de aula, em conformidade com Silva (2014), não devem ser consideradas necessariamente como algo que impede a prática pedagógica do professor, mas devem ser vistas como parte da vida cotidiana da escola, pois conflitos emergem em todas e quaisquer situações sociais – e o evento aula no contexto escolar é uma delas – em que há compartilhamento de espaços, normas atividades e sistemas de poder.

Em sua pesquisa, Silva (2009. p.14) faz uma pergunta – “Como pode o professor da escola pública ensinar e desenvolver as emoções de seus alunos quando ele mesmo não possui esta competência em sua própria vida?”, questionamento que conduziu seu trabalho e que originou a seguinte reflexão:

[...] diante das circunstâncias profissionais, pessoais e emocionais em que o professor é submetido no seu cotidiano escolar, é mais do que necessário o desenvolvimento de sua competência emocional, pois, de posse de um conhecimento profundo de si mesmo, terá como consequência uma melhor auto-aceitação e uma compreensão mais clara do seu semelhante. Será capaz então de manter em alta a sua auto-estima, obtendo uma maior confiança em si próprio e consequentemente uma baixa na sua insegurança, assegurando assim uma qualidade de vida mais digna (SILVA, 2009,p.14)

Diante disso, fica ainda mais clara a importância no sentido de que se dê mais atenção às questões afetivas no processo de formação do professor, conforme já apontei na seção anterior. Além disso, acredito que, a partir da abordagem para o ensino e a pesquisa da Prática Exploratória, o trabalho para entender essas emoções do professor, bem como as emoções do aluno – que podem ser a causa dos comportamentos que afetam o emocional do professor– seja fundamental quando se pensa na qualidade de vida a qual Silva (2009) menciona.

Entendo que é preciso que esse trabalho com o aspecto emocional vá além do período de formação do professor, e que aconteça durante toda a sua prática docente, pois, como Zembylas (2003) indica, os professores precisam entender suas emoções e como elas influenciam no processo de ensinar algo a alguém. Em minhas palavras, creio que o professor precisa estar bem emocionalmente para conseguir fazer o seu trabalho, assim como qualquer outro profissional.

Por isso, entendo que a Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009;

MORAES BEZERRA, 2003), abordagem pedagógico-reflexiva (MORAES BEZERRA, 2007) que prioriza a qualidade de vida (MILLER et. al., 2008), seja um dos caminhos pelo qual se pode refletir sobre essas questões afetivo-emocionais, entendê-las, e usá-las como ponto de partida para a transformação da sala de aula, como elucidarei na seção a seguir.

1.7 Prática Exploratória como abordagem pedagógico-reflexiva no ensino de inglês para crianças

A Prática Exploratória, além de ser um caminho de condução para essa pesquisa, também foi a abordagem pedagógico-reflexiva cujos princípios orientaram minha prática docente, durante as aulas nas quais essa pesquisa foi realizada. Por isso, nesse capítulo, tratarei da proposta exploratória aticulando-a com o ensino de inglês para crianças, visto que trabalhei com língua inglesa em turmas de pequenos aprendizes, conforme detalharei mais na seção destinada ao contexto de pesquisa.

Acredito que a Prática Exploratória possa ser um encaminhamento pedagógico para o ensino de inglês para crianças (e de qualquer outra disciplina), pois, na escola, os pequenos aprendizes estão iniciando o processo de socialização e interação com outros seres sociais. Conforme Moraes Bezerra (2018) indica, a proposta da Prática Exploratória não só integra ensino-aprendizagem e reflexão, mas também integra as pessoas (professores e alunos) no processo de busca por entendimentos de questões de vida em sala de aula.

A autora (2018) também destaca dois fatores fundamentais: o ensino de línguas como uma questão mais humana – já que, nessa proposta exploratória, tratamos de questões mais humanas, complexas e subjetivas –; e também ressalta a delicadeza das relações entre os indivíduos. Ao tratar de ensino de línguas estrangeiras para crianças, nesse caso, mais especificamente, língua inglesa, é importante se pensar nesses dois fatores por causa da idade dos estudantes, por estarem no início de seus desenvolvimentos, iniciando os processos de letramento e socialização escolar, conforme Moraes Bezerra (2018) aponta.

Dessa forma, entendo que o encaminhamento pedagógico, nesse caso, a Prática Exploratória, é crucial para a formação da criança, já que envolve questões

sociais, de afeto e de construção identitária, como a referida autora (2018) pontua.

De acordo com Allwright (2001), a Prática Exploratória oferece tanto aos professores quanto aos aprendizes uma forma de desenvolver seus próprios entendimentos sobre o que acontece em sala de aula. Rodrigues (2015) ratifica essa ideia, quando afirma que a Prática Exploratória possibilita a construção de entendimentos das questões que nos movem, através da reflexão, tanto no contexto pedagógico, quanto na vida social.

[...] a busca de entendimentos se encaminha como um ciclo, sem que sejamos capazes de identificar o início ou o fim do mesmo. Subimos e descemos degraus e, muitas vezes, esbarramos em questões já levantadas anteriormente pelos participantes, pois assim se constrói a vida na sala de aula – de forma integrada e cíclica (RODRIGUES, 2015, p.25).

Tal busca por entendimentos, cujos participantes são professores, alunos e quaisquer outros membros da escola envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a autora (2015), não tem nada a ver com uma ação para mudar, mas consiste em uma ação para entender. Ação esta que deve envolver os praticantes em questões que sejam relevantes para todos, prezando por um trabalho cooperativo e pelo desenvolvimento mútuo, “sem uma preocupação com as diferenças entre os níveis de conhecimento ou um sentimento de constrangimento por não saber” (RODRIGUES, 2015, p.27).

Essa ação para entender está relacionada àquilo que Allwright (2005) chama de *planning for understanding* (planejamento para entender). Este seria um planejamento feito colaborativamente por professores e alunos, com o objetivo de trabalharem e aprofundarem, juntos, seus entendimentos sobre a vida na sala de aula de línguas.

Nesse planejamento, ainda de acordo com Allwright (2005), são criadas ou aproveitadas as *learning opportunities* (oportunidades de aprendizagem), com a intenção de provocar a reflexão. Essas oportunidades de aprendizagem também podem surgir inesperadamente de algum evento em sala de aula e serem fonte de profundas reflexões. O referido autor (2005) apresenta três razões para criar as oportunidades de aprendizagem a fim de gerar entendimentos: (a) facilitar a tomada de decisão inteligente diante das pressões externas; (b) lidar com questões locais; (c) aprofundar a compreensão de tudo aquilo que está envolvido no processo de aprender uma língua. O próprio entendimento construído pode ajudar para que os

alunos alcancem essas três propostas, sem que haja necessidade de o professor tomar uma medida diretamente com o objetivo de alcançá-las. Na verdade, atingi-las acaba sendo uma consequência da construção de entendimentos.

Em relação ao trabalho colaborativo, Rodrigues (2015) reforça a noção de que os professores não são os únicos agentes do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos também são agentes ativos nesse processo em que o educador deve considerar as estratégias de aprendizagem dos educandos, seus conhecimentos e suas experiências devida.

A autora (2015) conclui que a Prática Exploratória se preocupa em olhar para o aprendiz como um praticante, colocando-o em um papel central, ao lado do professor, ao invés de colocá-lo apenas como um alvo de ensino. Allwright (2005) já abordava essa questão, ao centrar sua preocupação nos entendimentos, ao invés de focar naquilo que acredita-se ser um ensino de sucesso.

Fazer uma séria tentativa de entender o que está acontecendo nas salas de aula, e não apenas em termos de sucesso ou conteúdo, eu acredito, ajudará os educadores a se prenderem aos valores educacionais de longo prazo. Mesmo onde a melhoria mensurável é um objetivo legítimo, tentar entender uma situação, primeiramente, parece ser muito mais produtivo a longo prazo, do que simplesmente tentar melhorá-lo antes de tentar entender, como professores e alunos, com o que estamos lidando (ALLWRIGHT, 2005, p.26).³

Dessa forma, através desse trabalho para entender, é possível compreender a vida em sala de aula, além de prezar pela qualidade de vida dentro (e fora) dela, que é o primeiro princípio da Prática Exploratória apontado por Miller et. al. (2008). Sobre esse princípio, Rodrigues (2015) ressalta:

De fato, o que buscamos, a partir da perspectiva exploratória, é priorizar a qualidade de vida dos participantes desse contexto social, onde a expressão *qualidade de vida* refere-se não à qualidade positiva apenas, mas implica na noção sobre a “natureza da vida em sala de aula” (Gieve e Miller, 2006, p. 20), com suas complexidades, ideologias, realidades e afetos (RODRIGUES, 2015, p.9).

³ Todas as traduções de original inglês contidas nessa dissertação são de minha autoria e responsabilidade.

Texto original: Making a serious attempt to understand what is going on in classrooms, and not only in terms of the success or otherwise of teaching points, will, I believe, help educators to hold on to these long-term educational values. Even where measurable improvement is a legitimate aim, however, trying to understand a situation first seems much more likely to be fruitful, in the long run, than simply trying to improve it before we have made a serious attempt to understand what, as teachers and learners, we are dealing with (ALLWRIGHT, 2005,p.26).

Rodrigues (2015) também salienta que cada indivíduo é um ser humano que traz suas crenças, saberes, relações afetivas e traços idiossincráticos para dentro da sala de aula, o que resulta em um contexto pedagógico, social e interacional, em que “o outro tem participação central na construção de um ambiente propício para que ensino e aprendizagem se integrem” (RODRIGUES, 2015, p.30).

De acordo com Allwright (2005), essa abordagem pedagógico-reflexiva pode nos ajudar a viver uma rica experiência em sala de aula, e, ao mesmo tempo, também pode contribuir para que os alunos estejam dispostos e sejam capazes de continuar aprendendo depois que as aulas chegam ao fim.

Allwright, em entrevista concedida à Miller e Moraes Bezerra (2018), afirma que a inclusão oferecida pela Prática Exploratória é necessária, assim como a construção de confiança mútua, propiciada por ela, entre os alunos e entre alunos e professores.

O mencionado autor (in MILLER e MORAES BEZERRA, 2018) ainda considera a Prática Exploratória como uma forma de estar no mundo, ressaltando a importância de buscar entender o que acontece ao nosso redor, e de tentar colocar a inclusão em prática, ajudando o próximo a desenvolver seus entendimentos.

Na próxima seção, abordarei o letramento crítico e a pedagogia crítica freireana, que dialogam com a Prática Exploratória, e que também são valiosos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

1.8 O letramento crítico e os pressupostos da pedagogia crítica freireana

Menezes de Souza (2011) destaca as questões trazidas pela globalização do mundo contemporâneo, como a aproximação e justaposição de povos e culturas diversas, que muitas vezes se encontram em situações de conflitos.

Se todas as partes envolvidas no conflito tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Por isso, preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011, n.p.).

Para tratar do letramento crítico, o autor (2011) se utiliza dos pressupostos freireanos. Paulo Freire (1989) destaca a alfabetização e o ato de ler como atos críticos e emancipatórios, e, portanto, fundamentalmente, políticos. O autor (1989) propõe alguns conceitos importantes para a compreensão dessa ideia: leitura do mundo e leitura da palavra.

A leitura do mundo, de acordo com Freire (1989), está relacionada com o conhecimento de mundo do sujeito, seu conhecimento prévio, experiências pessoais, suas vivências afetivas, ou seja, sua realidade concreta. A leitura da palavra, por sua vez, é precedida pela leitura do mundo, conforme o referido autor (1989) salienta, sendo entendida como a produção de sentido construída pelo indivíduo de acordo com sua realidade, com sua leitura do mundo. Freire (1989) exemplifica essa ideia através da palavra “tijolo”, pois tal palavra assume um sentido particular para um pedreiro, já que este tem experiências e vivências (leitura do mundo) que modificarão a produção de sentido (leitura da palavra).

Nas palavras do próprio autor (1989, n.p.), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. No prefácio da obra de Freire (1989), Antônio Joaquim Severino (1982) já apresentava essa ideia e a noção da educação como um ato político, a qual Freire propõe no decorrer de sua obra (1989), como podemos ver no seguinte fragmento:

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados (SEVERINO in FREIRE, 1989, n.p.).

É nesse sentido que Freire (1989) assume que uma educação mais crítica, no que diz respeito à alfabetização, deveria envolver um universo vocabular relacionado às experiências e vivências dos educandos e uma linguagem que expressasse seus anseios, inquietações, reivindicações e sonhos. Para o autor (1989), dessa forma,

seria possível que os alunos enfrentassem as injustiças, transformando a leitura crítica da realidade em um instrumento de ação contra-hegemônica.

Freire (1989, n.p.) chega à conclusão de que “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Entretanto, ressalta que, não só no processo educativo, mas também no ato político, é essencial que se entenda com clareza as seguintes questões: Em torno de / a favor de / contra quem e o quê fazemos a educação? A favor de / contra quem e o quê desenvolvemos a atividade política?

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, 1989, n.p.)

Menezes de Souza (2011) destaca a noção freireana de conscientização. O autor afirma que tal conceito estaria relacionado ao desenvolvimento da reflexão crítica e ao entendimento de que é fundamental aprender a escutar/ouvir, pois assim “o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (MENEZES DE SOUZA, 2011, n.p.).

Por isso, pode-se dizer, em conformidade com Menezes de Souza (2011), que o letramento crítico não deve ser mais entendido somente como um processo que revela ou desvela a realidade de um texto, que é construída e originada no contexto de quem o produziu. Mas deve ser entendido, ainda de acordo com o mencionado autor (2011), como um processo mais complexo e amplo, em que não só o autor, mas também o leitor, estão no mundo e com o mundo. Em suas palavras, “ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sociohistóricas de ‘não-eus” (MENEZES DE SOUZA, 2011, n.p.). Tendo isso em mente, Menezes de Souza (2011, n.p.) propõe o seguinte:

[...] o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire. Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e

talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando.

Portanto, ainda de acordo com o referido pesquisador (2011), o letramento crítico demanda que o sujeito desempenhe duas atividades inseparáveis e simultâneas: a primeira delas é perceber como o autor construiu determinados significados que são originados de seu pertencimento e contexto sócio histórico; e a segunda é estar atento, enquanto leitor, para a forma como a sua percepção em relação a esses significados e seu contexto está vinculada ao seu próprio contexto e significados que dele adquire. Dessa forma, Menezes de Souza (2011) aponta que é possível que se entenda e aprecie a complexidade da relação palavra-mundo, apresentada por Freire (1989).

Ademais, na percepção de Santos e Ifa (2013, p.6), o “letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças”, pois, assumem que, em um texto, é possível identificar e compreender os interesses, as ideologias e as representações dominantes.

Ao se alinharem à pedagogia crítica freireana, os referidos autores (2013) reconhecem que é preciso que lutemos por justiça e igualdade, fazendo da língua e do discurso mecanismos que auxiliem na “construção de um ser crítico social imbuído pela vontade de mudança” (SANTOS e IFA, 2013, p.7)

A perspectiva do letramento crítico, nas aulas que originaram esse trabalho, ajudou a mim e a meus alunos na reflexão sobre as questões políticas e socioculturais presentes em nossa sociedade, que foram destacadas por eles, de acordo com suas realidades, com seus contextos sócio-histórico- culturais, durante atividades pedagógicas com potencial exploratório, comumente planejadas pelos praticantes exploratórios para refletirem e entenderem alguma questão que surge em sala de aula simultaneamente ao trabalho pedagógico.

A seguir tratarei do processo de escolha lexical, articulando-o com o letramento crítico e pontuando como a criticidade é essencial para que um indivíduo possa interpretar e se posicionar diante das escolhas linguísticas de determinado texto/autor. A perspectiva da escolha lexical também será a base usada para o encaminhamento analítico que será feito posteriormente dos dados gerados em

aula.

1.9 Escolha lexical: (des/re)construindo textos na perspectiva do letramento crítico

Nesta seção, tratarei sobre a questão da escolha lexical, como algo relevante para a construção/desconstrução de textos a partir do letramento crítico, para embasar a análise de dados, visto que parte dos dados são transcrições de diálogos entre meus alunos e eu, em que, tanto as palavras escolhidas por mim, quanto as palavras escolhidas por eles, são relevantes para esse estudo.

Para isso, articularei vozes teóricas de diferentes áreas de conhecimento, fazendo um trabalho transdisciplinar para tratar dessa questão das escolhas lexicais. Basearei-me nas teorias de Rocha (2008), Bock (2008), Gil (2008), Freitas (2013) e Janks (2005), que são linguistas, sendo que cada uma tem o foco de seu estudo em diferentes campos, como Freitas, por exemplo, que estuda linguística computacional. Também me norteearei pelos postulados de Ochs e Schieffelin (1989), que são da área da antropologia e trabalham com antropologia linguística, de Oliveira (1995), que trabalha com pedagogia psico-educacional e Vygotsky, que é do campo da psicologia.

Janks (2005) indica que precisamos fazer escolhas, não só lexicais, mas também gramaticais, para dizer aquilo que queremos dizer, para expressar o nosso ponto de vista. De acordo com tal autora (2005), todo texto expressa um posicionamento, em função das escolhas linguísticas feitas pelo autor/falante, e também incita o leitor a se posicionar. Nas minhas palavras, entendo que os textos apresentam uma ideia e cabe ao leitor/ouvinte interpretá-la e se posicionar diante dela.

Dessa forma, na minha compreensão, o letramento crítico é fundamental para que o falante/escritor faça a escolha das palavras e mesmo da estrutura linguística que usará em sua interlocução com o ouvinte/leitor no processo de negociação de sentidos. Além disso, é essencial para que o leitor compreenda e saiba interpretar essas escolhas e se posicionar em relação aos ideais que elas expressam.

Conforme Janks (2005) aponta, o letramento crítico permite que os leitores

construam entendimentos sobre as escolhas lexicais e compreendam não só sobre o que um texto expressa, mas também como aquilo está sendo expresso. Um ótimo exemplo dado pela autora (2005) são as tradicionais atividades que pedem que os alunos transformem uma frase na voz ativa para a voz passiva. Janks (2005) ressalta que muito mais interessante do que essa atividade mais técnica, seria uma atividade em que os alunos tivessem que falar qual é a mudança no significado da frase quando ela sofre essa alteração. Ou seja, uma atividade em que os alunos tivessem que usar do senso crítico para analisar como tais escolhas influenciam naquilo que o falante quer expressar.

Outra questão fundamental, salientada por Janks (2005), é que as escolhas lexicais são marcadas por fatores históricos, e, por isso, os textos representam discursos socialmente regulados, já que tanto a produção do escritor, quanto a compreensão do leitor, também são conduzidas por questões sociais.

De acordo com Rocha (2008), as palavras que escolhemos para nos comunicar sempre tiveram grande importância para a eficiência da comunicação. Entretanto, a autora (2008) chama atenção para o fato de que muito se discute sobre a escolha lexical em textos de cunho literário, mas a quantidade de trabalhos sobre a seleção vocabular em textos de outra natureza ainda deixa a desejar.

Rocha (2008) ressalta que as palavras escolhidas e empregadas por um falante são essenciais para que o objetivo comunicativo seja alcançado ou não. Em relação a isso, ela disserta:

A escolha vocabular não tem nada de irrelevante nem é descompromissada em relação aos propósitos de um texto. Cada vocábulo selecionado tem sua função e um objetivo dentro do tecido textual. Recorrendo novamente à metáfora do mapa textual, cada palavra escolhida nos remete a uma pista deixada por alguém que deseja que encontremos o tesouro: o sentido (ou os muitos sentidos) de um texto (ROCHA, 2008, p.146).

Em sua pesquisa, a autora (2008) trabalha com textos de humor, e exemplifica o fato de que algumas pessoas, ao contarem uma piada, não provocam risos, pois a escolha vocabular que fez não contribuiu para isso. No caso dos dados analisados na minha presente pesquisa, o objetivo era provocar reflexões, então, a escolha vocabular precisava estimular e contribuir para essa provocação.

Além de ser fundamental para que os objetivos comunicativos sejam atingidos ou não, a escolha lexical está dentre as propriedades discursivas que embasam

estudos sobre questões sociais e fenômenos ideológicos, conforme Gil (2008) assevera.

Tal escolha pode trazer consigo mais do que um objetivo e o significado literal das palavras. Conforme a autora (2008) pontua, a seleção lexical está relacionada a ideologias, atitudes e crenças dos interlocutores, ou seja, “aponta[m] diretamente para a realidade e para o entendimento de mundo dos enunciadores, podendo revelar estruturas sociais de dominação fundidas nas formas de vida cotidiana por meio dos discursos” (GIL, 2008, n.p.).

Ainda podemos destacar as questões afetivas – logo, sociais, culturais e discursivas – inerentes a essas escolhas lexicais. Freitas (2013) salienta que os recursos lexicais têm contribuído no campo dos estudos de línguas para a identificação tanto de informações factuais, quanto de informações subjetivas, que podem ser opiniões, avaliações, sentimentos e até atitudes que podem ser expressas em um determinado texto. Tal pesquisadora (2013) reforça sua teoria discutindo o fato de que a palavra “incrível” tem um sentido positivo no português brasileiro, como em “um restaurante incrível” (FREITAS, 2013, n.p.), entretanto, a tradição lexicográfica geralmente não inclui essa informação “conotativa” nos dicionários.

Para um usuário da língua portuguesa como L1⁴ seria mais fácil perceber o sentido positivo do uso desse termo, porém, para um estrangeiro, poderia não ser claro. Inclusive, esta autora (2013) destaca que a investigação dessa dimensão afetiva na descrição da língua pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras.

É importante esclarecer que tal dimensão afetiva, é denominada por diferentes termos por diferentes pesquisadores. Bock (2008) enumera esses termos: afeto, conotação, avaliação, entre outros. A referida autora (2008) ainda indica que esses termos fazem referência às formas com as quais interlocutores, através das palavras, expressam sentimentos, crenças, pontos de vista, atitudes, etc.

Tal autora (2008), em sua pesquisa, inclusive, aponta que diferentes escolhas de tempos verbais, ou discurso direto/índice, por exemplo, são usadas por um determinado grupo para tornar narrativas mais dramáticas e/ou mais vívidas, como se o autor estivesse “revivendo parcialmente a experiência ao contar a história”

⁴ De acordo com Spinassé (2006, p.5), L1 é a primeira língua que aprendemos, através dos pais ou pessoas com que convivemos nos primeiros anos de vida, e também é, geralmente (mas nem sempre), a língua da comunidade.

(BOCK, 2008, p.5)⁵.

Ochs e Schieffelin (1989) já entendem que afeto é um termo mais amplo que engloba fatores como os sentimentos, o humor e as atitudes de sujeitos e situações. As autoras (1989) salientam que, ao estudar a dimensão afetiva, o objetivo não é um enfoque no estado de espírito do sujeito (apesar de ser algo que não deve ser descartado ao tratar de questões humanas), mas sim, entender como essas questões afetivas se manifestam na linguagem, bem como o cunho sociocultural dessas manifestações no discurso.

Ainda de acordo com Ochs e Schieffelin (1989), tais manifestações do afeto podem ser identificadas não só no léxico, mas também nas estruturas gramaticais (como no uso de alguns pronomes em determinadas línguas), na morfologia (como no emprego de alguns afixos), na fonologia (como na entonação usada ao falar) e até mesmo na sintaxe (como na escolha de determinado tempo verbal ou uso de voz passiva, por exemplo).

O afeto pode ser localizado em palavras e expressões que fazem parte de todo o sistema lingüístico. Para as autoras (1989), “quase todos os aspectos variáveis do sistema lingüístico são candidatos à expressão de afeto. Em outras palavras, a língua tem um coração, assim como uma mente própria” (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989, p.22)⁶.

Outra questão relevante para essa discussão é a dicotomia entre ‘significado’ e ‘sentido’ proposta por Vygotsky, sobre a qual já falei anteriormente, mas é interessante resgatar para tratar das escolhas lexicais e as questões afetivas envolvidas. Conforme Oliveira (1995) aponta, o significado está relacionado ao significado literal da palavra, nas palavras da autora, refere-se ao “núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas pessoas as pessoas que a utilizam” (OLIVEIRA, 1995, p.50).

Já o sentido tem a ver com o significado que determinada palavra tem para cada indivíduo, constituído pelas “relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1995, p.50). Ou seja, as escolhas lexicais feitas por um falante/escritor também são pautadas nos sentidos

⁵ Essa, como qualquer outra tradução de texto em inglês, é de minha autoria e responsabilidade. Texto original: “[...]partially reliving’ the experience in the telling thereof” (BOCK, 2008, p.5).

⁶ Texto original: “Affect permeates the entire linguistic System. Almost any aspect of the linguistic System that is variable is a candidate for expressing affect. In other words, language has a heart as well as a mind of its own” (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989, p.22).

que determinadas palavras têm para ele, de acordo com essas questões de contexto de uso e afeto apontadas na teoria vygotskyana.

Em suma, como Janks (2016) afirma, nenhum texto é neutro e a língua pode ser usada com diversas finalidades, de acordo com questões sociais, afetivas e ideológicas. Por isso, ainda me alinhando a Janks (2016) e aos demais pesquisadores citados, acredito que refletir sobre as escolhas lexicais através do letramento crítico, é essencial para que o autor ou falante e o leitor ou ouvinte possam construir, desconstruir e negociar sentidos, posicionando-se diante de tais sentidos e ideias.

É preciso tratar ainda dos textos não-verbais, como as imagens, por exemplo, os quais, apesar de não expressarem significados em palavras, também exprimem determinados posicionamentos e ideias. Por isso, a seguir, trarei os pressupostos do letramento visual, que serão valiosos para a análise de dados, já que alguns dados dessa pesquisa foram gerados a partir de uma atividade em que, ao mesmo tempo que os alunos estavam desenvolvendo o vocabulário alvo de língua estrangeira, também estavam engajados em um processo de construção de um olhar crítico-reflexivo, através de uma reflexão sobre imagens presentes em jornais e revistas.

1.10 Letramento visual

De acordo com Procópio e Souza (2010) os recursos visuais têm sido considerados valiosos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda mais quando atrelados a recursos verbais, “já que a multimodalidade capacita os alunos a construírem representações mentais ricas, bem como estabelecer conexões entre elas, ampliando, dessa forma, a compreensão e retenção do vocabulário” (PROCÓPIO e SOUZA, 2010, p.95).

As autoras (2010) ressaltam a necessidade de uma seleção cuidadosa dos elementos visuais e apresentam como uma justificativa o fato de que “os aspectos culturais intrínsecos às ilustrações podem comprometer a compreensão de uma imagem/conceito caso o leitor não pertença ao mesmo universo cultural da produção do texto” (PROCÓPIO e SOUZA, 2010, p.96).

Entendo a preocupação das autoras com essa questão, mas tenho que

discordar em parte. Creio que as imagens que preocupam as autoras (2010) pelo fato de que podem não ser pertencentes ao universo do aluno, apesar de poderem ser um problema e gerar algum tipo de dificuldade, não são obstáculos intransponíveis. Vejo-as mais como um desafio a ser vencido, algo para se refletir e aprender. Como praticante exploratória, acredito que apresentar uma imagem pertencente a outro universo cultural seria uma oportunidade de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2003b), um momento para construir, desconstruir e reconstruir significados.

Acredito, inclusive, que faz parte do nosso papel, como educadores, mostrar aos nossos alunos o que existe além do contexto em que eles vivem, sem desvalorizar, é claro, a realidade deles, mas ampliar seus conhecimentos e horizontes. Defendo que, ao invés de não apresentar imagens que remetam a outras realidades, devemos apresentá-las, discutir sobre elas e sobre as possíveis interpretações e, a partir daí, construir novos entendimentos, refletir sobre e valorizar a diferença.

Para isso, é preciso que, durante o processo educativo, haja oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre os elementos visuais, como Barbosa e Araújo (2014) apontam, ou seja, a promoção do letramento visual. As autoras (2014, p.22) ainda ressaltam que “o letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto”.

Silvino (2014, p.168) define que “o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma”. Entretanto, acredito que tais intenções não pertençam à imagem em si, mas sim, a quem as produziu ou selecionou para colocar em um determinado lugar.

Tendo isso em mente, seria possível um sujeito conseguir entender a intenção de outro indivíduo? Acredito que, na verdade, fazemos nossas interpretações e construções de sentido a partir dos nossos conhecimentos prévios, de nossas vivências sociais, experiências culturais e senso crítico, bem como através de pistas de natureza linguística e/ou imagética dos textos. Por isso que diferentes pessoas podem entender/construir sentido sobre determinadas imagens – e até textos verbais – de formas diferentes.

A autora (2014) se aproxima desse ponto de vista quando aponta que o

letramento visual possibilita que o sujeito identifique informações e ideias contidas em um elemento visual e as traga para o seu contexto sócio histórico, estabelecendo se são válidas ou não para a sua construção de significados e sentidos, ou seja, há um processo de interpretação e reflexão crítica acerca daquela imagem para que haja construção de sentido.

Bamford (2009) aponta que o letramento visual pode ser definido como a habilidade de construir sentidos a partir de imagens visuais, de “interpretar imagens do presente e do passado, e produzir imagens que, efetivamente, comunicam⁷ uma mensagem para um público” (BAMFORD, 2009, p.1)⁸.

A referida autora (2009) ainda indica que o letramento visual engloba o letramento crítico, sendo melhor desenvolvido quando o sujeito é exposto a variadas imagens, a provocações para reflexão, a questionamentos para discussão. Alguns pesquisadores, inclusive, usam o conceito de letramento visual crítico, como Dunn (2013), que aponta que tal letramento “envolve descobrir, revelar, questionar, desconstruir e ler contra os textos para auxiliar na reconstrução de textos através de novos entendimentos” (DUNN, 2013, p.18)⁹.

Bamford (2009) reitera esse ponto de vista, quando afirma que, para reconstruir os sentidos do texto e construir novos entendimentos, o leitor utiliza exploração, criticidade e reflexão, que são habilidades críticas, desenvolvidas pelo leitor, que o tornam capaz de interpretar imagens, de analisar o impacto social dessas imagens e discutir sobre elas.

Uma questão muito relevante, apontada pela pesquisadora (2009), é a necessidade de que o leitor tenha consciência das manipulações e das implicações ideológicas que podem estar por trás de uma imagem. A respeito disso, Ferreira (2012, p.209) destaca que “ao olhar as imagens com uma visão crítica, podemos perceber que este olhar crítico nos possibilita desconstruir o que foi, quase sempre, construído para nós e não por nós”.

Por fim, gostaria de tratar brevemente sobre *emoticons*, que são imagens

⁷ Apesar de a autora ter utilizado o verbo “comunicar”, entendemos esse processo como algo que acontece a partir de uma (co)construção com o outro durante a interação.

⁸ Texto original: “Visual literacy is about interpreting images of the present and past and producing images that effectively communicate the message to an audience” (BAMFORD, 2009, p.1).

⁹ Texto original: “Critical visual literacy involves uncovering, revealing, questioning, deconstructing and reading against texts to aid in the reconstruction of texts through new understanding” (DUNN, 2013, p.18).

originadas no ambiente virtual e que foram usadas em uma das atividades tratadas na análise de dados por entender que o seu uso requer igualmente o desenvolvimento do letramento visual. De acordo com Costa e Carneiro (2019), o termo *emoticon* surgiu da união das palavras, em inglês, *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). São recursos digitais criados para representar emoções e até gestos durante uma interação no ambiente virtual, assim como fora desse ambiente, como foi o caso da atividade realizada e analisada na presente pesquisa.

Portanto, Costa e Carneiro (2019) apontam que os *emoticons* são “imagens que comunicam, que levam e trazem mensagens circulantes nas relações intra, inter e extrapessoais, enfatizando a imagem como formadora e veiculadora de discursos” (p.75). Ou seja, no âmbito do letramento visual (e crítico), ainda em conformidade com as autoras (2019), ler e usar imagens também é uma prática discursiva, que permite que o ser social faça parte do mundo da leitura e escrita, utilizando os recursos visuais como forma de ser e estar no mundo, nas diversas relações e interações sociais.

De acordo com Fonseca (2016), os *emoticons* propiciam e facilitam o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, já que parte de um conhecimento superficial de ferramentas virtuais e chega a algo mais complexo: o letramento visual e as práticas discursivas. Assim, a complexidade do discurso, que a princípio poderia afastar e ser visto como algo negativo pelos alunos, conforme a autora (2019) ressalta, torna-se algo atrativo com o uso dessas imagens provenientes do ambiente virtual, tão presente em suas realidades, por fazerem parte de uma linguagem informal, divertida e afetiva.

Na seção a seguir, tratarei do ensino de inglês para crianças, associando-o com a perspectiva do letramento crítico e visual e da Prática Exploratória.

1.11 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

De acordo com as considerações de Santos e Ifa (2013), o desenvolvimento da criticidade dos alunos é o ponto em que a discussão sobre ensino de língua inglesa, no enquadre da abordagem do letramento crítico, ganha espaço. Essa

discussão aponta para o surgimento de práticas de ensino que têm como objetivo, não só o desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes, “mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos” (SANTOS e IFA, 2013, p.2).

Moraes Bezerra et. al (2017) fazem considerações que se assemelham a essa ideia, quando dizem que é essencial uma abordagem de ensino que esteja aberta e sensível às histórias e contextos dos alunos, que os envolva na construção de uma leitura crítico-reflexiva de textos. Uma abordagem que possibilite professores e alunos, a, juntos, “(re)construírem-se identitariamente, visando a construção de inteligibilidade sobre o mundo social para a construção de sociabilidades fundadas no respeito às diferenças de toda ordem” (MORAES BEZERRA, et. al, 2017,p.226).

Santos e Ifa (2013) consideram que o ensino de língua inglesa, quando conduzido pela abordagem do letramento crítico, pode contribuir para a construção da visão crítica do aluno, possibilitando-lhe agir socialmente. Essas ações, conforme os autores (2013) apontam, partiriam do trabalho com a língua inglesa e dos diversos significados construídos em relação aos textos trabalhados em sala de aula. Por isso, os referidos autores (2013, p.8), consideram que “independente do nível linguístico da língua adicional que o aluno possua, a formação crítica pode e deve ser trabalhada, mesmo que haja momentos em que a língua materna seja utilizada em sala”.

Santos e Ifa (2013, p.21) indicam que, através da abordagem do letramento crítico, não só as habilidades linguísticas, mas também os horizontes dos alunos podem ser expandidos, possibilitando que negociem os possíveis significados em diferentes situações de comunicação. Possibilitam também que sejam capazes de agir para intervir e transformar a realidade.

Tais significados ainda podem ser construídos em textos não verbais, como em imagens, por exemplo, e, por isso, acredito que seja essencial se pensar no letramento visual dentro da proposta do letramento crítico, ou seja, um letramento visual crítico, como foi proposto por Dunn (2013). De acordo com Procópio (2007) a integração do letramento visual no processo de ensino-aprendizagem deve começar a partir de perguntas que provocarão a reflexão crítica do aluno acerca dos elementos visuais apresentados em determinada atividade.

Tal autora (2007) ainda ressalta que o letrado visual pode ocupar duas

posições no processo de refletir sobre uma imagem: o lugar de quem está lendo uma imagem produzida por outrem e o lugar de quem está produzindo uma imagem a fim de expressar uma mensagem através dela. No primeiro caso, Procópio (2007, n.p.) propõe os seguintes questionamentos: “O que eu estou olhando? O que esta mensagem significa para mim? Qual a relação entre a imagem e a mensagem do texto? Quanto efetiva é esta mensagem?”, enquanto no segundo caso, a referida autora (2007, n.p.) sugere “Como eu posso representar esta mensagem visualmente? Como eu posso tornar esta mensagem efetiva? Quais são as relações verbal/visual que eu posso utilizar?”

Dessa forma, os alunos estarão preparados para o processo de construção, reconstrução e desconstrução de significados. Poderão não só compreender, mas também posicionarem-se em relação às manipulações e implicações ideológicas, ressaltadas por Bamford (2009), subjacentes aos elementos visuais.

Além disso, Barros e Costa (2012) destacam que o trabalho com o letramento visual propicia que o aluno leia textos multimodais, signifique-os em sua relação com outros discursos, linguagens e contextos sócio-históricos. Em outras palavras, o letramento visual crítico contribui para a formação de um sujeito crítico preparado para compreender e questionar os mais variados enunciados.

Rocha (2007), assim como Freire (1989), já destacava o papel formador da língua. Tal autora defende que a educação deve ter os seguintes propósitos:

[...]formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, como também, capazes de atuar, satisfatoriamente, na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional. Assim sendo, quanto mais cedo o fizermos, de maneira coerente e efetiva, melhor (ROCHA, 2007, 281).

Concordo com a autora (2007, p.301), quando ela destaca a relevância de um trabalho cooperativo entre os participantes – professor e alunos – assim como a Prática Exploratória (MORAES BEZERRA e MILLER, 2007; MILLER et. al, 2008) propõe. Além disso, o caráter crítico-reflexivo da Prática Exploratória, bem como os pressupostos de Rocha (2007) e os demais pesquisadores mencionados anteriormente, salientam a importância do desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo. Nesse sentido, Moraes Bezerra et. al. (2017) indicam que

os praticantes exploratórios constroem colaborativamente suas reflexões

sobre questões de vida trazidas para o espaço-tempo escolar, a partir de uma perspectiva de geração de entendimentos situados, não generalizáveis, que os ajudem a entender aspectos diferentes, complexos e multifacetados das questões levantadas (MORAES BEZERRA et. al., 2017, p.226).

É importante lembrar que esse trabalho de reflexão e construção de entendimentos acontece não só por parte do professor, mas também por parte dos aprendizes, que, ao trazerem suas questões (*puzzles*), estão trabalhando sua autonomia, conforme Moraes Bezerra e Santos (2018) pontuam sobre crianças aprendendo inglês:

no que tange os pequenos aprendizes, essa construção de autonomia envolve as oportunidades de trazerem questões de seus contextos extraescolares para a sala, estimulando o seu desenvolvimento crítico através de práticas de letramento em língua inglesa que se alinham à pedagogia freireana e ao letramento crítico (MORAES BEZERRA; SANTOS, 2018, n.p.)

A proposta crítico-reflexiva da Prática Exploratória, além de se alinhar à pedagogia freireana e ao letramento crítico, também dialoga com a ideia de formação integral (ROCHA, 2007), pois possibilita o desenvolvimento de um aluno capaz de refletir sobre as questões do mundo e da sociedade em que vive e de questionar os textos e discursos.

Após haver articulado as propostas críticas da Prática Exploratória, do letramento crítico e letramento visual, encerrando o referencial teórico que embasou esse estudo, no próximo capítulo tratarei da abordagem metodológica que conduziu o meu trabalho e minhas reflexões.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesse capítulo apontarei a abordagem metodológica que conduziu essa pesquisa, abordando o campo de investigação no qual esse estudo se insere, bem como o paradigma de pesquisa escolhido. Além disso, tratarei da Prática Exploratória e seu cunho autoetnográfico, articulando-a à LA e ao paradigma qualitativo de pesquisa. Também apresentarei o contexto de pesquisa que demandou que eu escolhesse essa abordagem para a minha dissertação.

2.1 Linguística Aplicada – o campo em que a pesquisa se inscreve

De acordo com Moita Lopes (2011), a Linguística Aplicada, em seu início, nos anos 60, focava na área de ensino-aprendizagem de línguas, sendo mais conhecida como “o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras” (MOITA LOPES, 2011, p. 12). Porém, conforme o autor (2011) ressalta, ainda se tinha uma perspectiva da LA, como aplicação de Linguística: a Linguística se dedicava à descrição de línguas ou ao ensino de línguas, principalmente estrangeiras.

Anos mais tarde, no fim dos anos 70, conforme Moita Lopes (2011) afirma, surge a proposta de restringir a LA a contextos educacionais e a premência de uma teoria para LA, que não fosse vinculada a uma teoria linguística, mas sem descartá-la. O autor (2011, p. 16) destaca, dentre as discussões da época, a ideia de que “o modelo que deve interessar o linguista aplicado é aquele que capta a perspectiva do usuário” e que possibilita a interseção entre o ensino de línguas e a teoria linguística. Com a maturação dessas ideias, é estabelecido, então,

um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística. (MOITA LOPES, 2011, p.16)

Por causa disso, Moita Lopes (2011) certifica que o objeto de estudo passa a ser concebido levando-se em consideração aquilo que teorias de outras áreas de conhecimento possam acrescentar para a sua compreensão. O autor ainda ratifica

essa ideia afirmando que “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade” (MOITA LOPES, 2011,p.16).

Mais tarde, nos anos 90, no Brasil, como Moita Lopes (2011) comenta, se torna perceptível mais uma transformação na LA, pois a ideia de restringi-la aos contextos educacionais é deixada de lado. O autor salienta que essa mudança acontece, essencialmente, por causa das teorias socioculturais, como as de Vygotsky e Bakhtin, sobre a compreensão da “linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2011, p.18). A LA passa, então, a ser vista como uma área de estudo do uso da linguagem dentro e fora de sala de aula, nas práticas sociais.

O próximo passo é a virada da LA para uma Linguística Aplicada Indisciplinar, proposta por Moita Lopes (2011, p. 19), que “é uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir”. Ainda nas palavras do autor, “uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (MOITA LOPES, 2011, p. 19), aproximando-se mais da área das Ciências Sociais.

De Grande (2011) ratifica essa ideia ao afirmar que as investigações na área da LA são marcadas pela interface das fronteiras de diferentes disciplinas e por levar em consideração a língua em uso real, por falantes reais, resultando em rupturas e deslocamentos no percurso da investigação. O percurso investigativo, conforme a autora (2011) comenta, passa a ser conduzido por ações que são orientadas e gradativamente reorientadas, de acordo com os meios, obstáculos e interesses em jogo.

Nesta pesquisa, atravesso as fronteiras disciplinares, pois valho-me, além de diversas vertentes da linguística e da antropologia, da teoria sócio-historico-cultural de Vygotsky, por exemplo, que é da área da psicologia, para tratar do processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o afeto. Essa transdisciplinaridade também se deve ao fato de que essa pesquisa trata de questões sociais e discursivas, de forma crítica e reflexiva, no ensino-aprendizagem de LIC, com foco nas questões afetivas dos praticantes exploratórios envolvidos.

Além disso, Moita Lopes (2011, p.22) destaca que a LA “procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central”. Moraes Bezerra (2007) complementa essa ideia, afirmando ainda que o foco da LA, então, é operar a partir das problematizações das situações de uso da língua. A autora (2007, p.42) ainda ressalta “a impossibilidade de a LA propor soluções porque o foco do contexto de uso da linguagem, na verdade, é o próprio ser humano”.

A essa proposta da LA é possível articular a Prática Exploratória, sobre a qual dissertarei na seção destinada para o assunto, e que é fio condutor da minha pesquisa. Assim como a LA, a Prática Exploratória não procura por soluções nem respostas para as questões de pesquisa, mas, pela construção de inteligibilidades sobre as nossas práticas docentes, pedagógicas e profissionais.

É importante mencionar que, conforme De Grande (2011) salienta, as pesquisas da área da LA que se alinham ao paradigma de pesquisa qualitativo, como é o caso desta pesquisa, têm o benefício de refletir criticamente sobre o próprio fazer científico, no que diz respeito aos métodos escolhidos, à relação do pesquisador com os pesquisados e seus contextos, e a como os resultados podem contribuir para a sociedade. Essas questões também podem ser articuladas à Prática Exploratória, que ressignifica a relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Além disso, tem um caráter (auto)etnográfico, propiciando uma reflexão sobre o fazer docente e investigativo. Tais aspectos serão abordados mais adiante, na seção destinada à proposta da Prática Exploratória como um encaminhamento para a pesquisa.

2.2 Pesquisa Qualitativa – para interpretar o mundo social

Ao tratar da metodologia, alinho-me à proposição de Martins (2004, p.291), que diz que “metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico”. Em outras palavras, a autora ressalta que a metodologia não é sobre técnicas de pesquisa, mas sim, sobre maneiras de se fazer ciência.

Dentre as maneiras de se fazer pesquisa, há uma vertente advinda das ciências naturais e outra das ciências sociais. De acordo com Minayo (1994), aquela que se originou nas ciências naturais é conhecida como pesquisa quantitativa. Ela trata o fazer científico com objetividade, através de dados matemáticos, tentando “estabelecer uma uniformidade de procedimentos para compreender o natural e o social” (MORAES BEZERRA, 2007, p.35).

Conforme Cardoso (2013) aponta, trata-se de um paradigma cartesiano, responsável pelo surgimento de doutrinas e ideais materialistas. Ainda de acordo com a autora (2013), Descartes sugeria uma forma de fazer ciência prática, através de um método universal e baseado no rigor racionalista. Tal método aceita apenas aquilo que pode ser considerado objetivo e irrefutável, eliminando, assim, qualquer questão subjetiva e passível de controvérsias.

A referida autora (2013) indica que, no século XX, iniciou-se uma crise na ciência racionalista, mecanicista e ideal, surgindo outra abordagem na pesquisa científica. O paradigma cartesiano começa, então, a dar lugar a novas interpretações do mundo. As ciências passam por um período de reflexão e reformulação das práticas de pesquisa, em uma perspectiva que une o conhecimento fragmentado com a realidade humana social, em busca de um fazer científico interpretativo, subjetivo e holístico, mas sem abandonar a racionalidade integrativa e complexa.

Surge, assim, a outra vertente de pesquisa, derivada das ciências sociais, conhecida como pesquisa qualitativa, que se preocupa “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). Em outros termos, a autora (2004) relaciona a pesquisa qualitativa com uma ciência plural, e na qual, de acordo com Moraes Bezerra (2007, p.35), há diversas possibilidades de caminhos a serem seguidos durante a procura pelo entendimento de questões humanas. Segundo Minayo (1994, p. 21-22),

[...] [as ciências sociais] trabalha[m] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De Grande (2011) indica que a compreensão da ciência como uma ação interpretativa faz com que aquilo que era considerado como verdade, passe a ser um resultado que não é absoluto, mas que é passível de negociações, discursivas e intersubjetivas, dentro da comunidade científica. Por isso, a autora conclui que “o

fazer científico é um processo de persuasão retórica, sustentado em aspectos sócio-históricos” (DE GRANDE, 2011, p.13)

É importante mencionar que os paradigmas de pesquisa não se anulam, embora, conforme Moraes Bezerra (2007) indica, haja elementos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que possibilitam distingui-los e podem evidenciar alguma diferença ou controvérsia. Minayo (1994) também reconhece que não há oposição entre os dois paradigmas de pesquisa, afirmando que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p.22).

A autora (1994, p.22) ressalta que as diferenças entre o que é qualitativo e o que é quantitativo são apenas questões de natureza:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Por isso, neste trabalho, me valho do paradigma qualitativo de pesquisa, já que trato de questões e relações humanas, que são subjetivas, sociais e culturais, que não podem ser quantificadas. Ou seja, alinho-me a esse paradigma de pesquisa para construir entendimentos sobre a natureza das relações afetivas, logo, sociais, e aprendizagem, em determinado contexto, visto que “a verdade científica é sócio-historicamente construída” (MORAES BEZERRA, 2007, p.39).

Outra razão pela qual sigo o modelo qualitativo de pesquisa é que não considero os participantes como meros objetos a serem investigados, mas como sujeitos que carregam suas vivências pessoais, sociais, culturais e que interagem com o pesquisador. Martins (2004, p.291) corrobora essa ideia, apontando ainda que os participantes da pesquisa têm “seu[s] ponto[s] de vista, as suas interpretações, que muitas vezes colocam as nossas em xeque”.

Além disso, de acordo com Martins (2004, p.294) a pesquisa pode ser considerada um “mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence, [por isso,] exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.” A autora (2004, p.291) também aponta que “é nessa possibilidade de diálogo [e aproximação entre o pesquisador e o sujeito investigado]

que reside a principal diferença com as ciências naturais e o seu objeto”.

Martins (2004, p.298) ainda salienta que a aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa está relacionada à necessidade de ele realizar pesquisas que sejam socialmente úteis, mas não abrindo mão, é claro, do “caráter científico de sua produção intelectual”. Em outras palavras, a pesquisa não deve ser útil apenas para o pesquisador, mas deve somar algum aprendizado para os participantes também.

Portanto, escolhi esse paradigma de pesquisa por trabalhar com questões humanas, sociais, subjetivas e não quantificáveis. Além disso, tive a intenção de, com essa pesquisa, ajudar, de alguma forma, todos os envolvidos nela, para que haja um “desenvolvimento mútuo” (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER et al., 2008; MORAES BEZERRA, 2007), assim como é proposto em um dos princípios da Prática Exploratória, os quais veremos posteriormente na seção destinada para essa abordagem pedagógico-reflexiva que também tem sido usada para a configuração de pesquisas (MORAES BEZERRA, 2007).

2.3 Prática Exploratória como caminho para a pesquisa e para o entendimento

A Prática Exploratória, como sinaliza Moraes Bezerra (2007), apesar de não se tratar de uma metodologia no sentido estrito, pode ser considerada uma abordagem pedagógico-reflexiva que conduz a pesquisa por meio de reflexões, priorizando o entendimento de nossas práticas e das questões que podem surgir em sala de aula, ao invés da busca por respostas ou verdades absolutas.

A Prática Exploratória possui princípios que, de acordo com Allwright (2003a), devem ser usados na condução da reflexão e da busca por entendimentos. Não devem ser vistos como mandamentos. Miller et. al. (2008) elencam tais princípios que orientam a prática docente e o processo de pesquisa. São eles:

Priorizar a *qualidade de vida*. Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais. Envolver *todos* neste trabalho. Trabalhar para a *união* de todos. Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*. *Integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais. Fazer com que o trabalho para o entendimento e a interação sejam *contínuos* (MILLER et. al., 2008, p.147).

Esses princípios da Prática Exploratória, como Moraes Bezerra (2007, p.45) assinala, dão a ela “o aspecto ‘multicolorido’ por permitirem uma miríade de possibilidades de se lidar com as cores e os desenhos que podem representar a vida em sala de aula [...]:afetividade, cognição, relação com o outro, crenças, poder, etc”.

É relevante mencionar, em conformidade com Moraes Bezerra (2007, p.45), que os praticantes exploratórios envolvem todos no trabalho, fazendo negociações com os participantes da pesquisa, para que a pesquisa não seja algo imposto por interesses externos ao grupo. Dessa forma, assim como é proposto pelos pressupostos do paradigma qualitativo de pesquisa, a pesquisa e seus resultados serão úteis não só para o pesquisador, mas para todos os envolvidos.

Também é importante salientar que a busca por inteligibilidades não atrapalha a agenda pedagógica do professor. Segundo Moraes Bezerra (2007) aponta, o trabalho para entender acontece concomitantemente com o processo de ensino-aprendizagem. Uma ferramenta para isso são as atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPE) (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009) que, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos previstos no currículo escolar, são planejadas para provocar reflexões. Tais atividades promovem o ensino reflexivo e ainda podem ser usadas como ferramenta para geração de dados.

Outra forma de construir entendimentos mencionada por Moraes Bezerra (2007) são as *learning opportunities*, propostas por Allwright (2003b), que são oportunidades de aprendizagem. Isto é, a partir da observação das interações em sala de aula, o praticante exploratório percebe as oportunidades criadas, inclusive aquelas que não são intencionais, mas que podem funcionar como um caminho para a construção de aprendizagem e de inteligibilidades.

É necessário ressaltar, como Moraes Bezerra (2007) destaca, que nem sempre essa busca por entendimentos é motivada por um problema. A autora (2007, p.47) afirma que “na verdade, seus preponentes trabalham com a palavra inglesa *puzzle* que se refere a qualquer questão que intriga e a qual se queira entender por afetar de alguma forma a qualidade de vida do grupo”. Allwright (1999, p. 5-6) também traz essa ideia ao afirmar que “o que quer que tenha causado o pensamento original para o entendimento pode ter sido algo positivo por si só [...], em vez de um ‘problema’, com todas as conotações negativas do termo”.

Ainda em consonância com Allwright (1999), quando as reflexões em busca de inteligibilidades são feitas, o primeiro passo não é correr para fazer algo a respeito, mas

tentar construir entendimentos úteis que possam orientar uma ação futura. O autor (1999) ainda destaca que é possível que não se chegue muito longe se o professor estiver sozinho em seu processo de reflexão, por isso, propõe que as reflexões sejam feitas em grupos, pois outras pessoas podem ter percepções que escapam ao sujeito que reflete sozinho. Então, Allwright (2010) propõe que a pesquisa seja redefinida como um trabalho para entender – “*working for understanding*”, nas palavras do autor. O trabalho para entender a própria prática que é feito pelo pesquisador nos leva a um viés autoetnográfico da Prática Exploratória, sobre o qual falarei a seguir.

Em suma, tomar a Prática Exploratória como caminho para pesquisa, nas palavras de Moraes Bezerra (2007, p.56), “significa estimular a agentividade dos participantes, abrindo espaço para que não sejamos simples consumidores de teorias ou fontes geradoras de entendimentos de outrem”.

2.4 O caráter autoetnográfico da Prática Exploratória

Moraes Bezerra (2007) ressalta o viés autoetnográfico da Prática Exploratória, já que em sua pesquisa busca entender sua própria ação pedagógica e profissional. A autora ainda indica que o fato de o pesquisador estar presente no contexto de pesquisa, implica participação, não sendo possível que ele seja apenas um visitante. A pesquisa assume o caráter autoetnográfico quando os praticantes “observam suas crenças e seus saberes, quando analisam suas decisões pedagógicas” (MORAES BEZERRA, 2007, p.48).

Conforme Magalhães (2018) aponta, a pesquisa autoetnográfica preza pelo engajamento reflexivo do pesquisador em seu processo de pesquisa, propondo que o pesquisador se volte para suas experiências, identidades e relações, com o objetivo de entender como elas influenciam o seu trabalho.

[...] a pesquisa qualitativa autoetnográfica sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa (MAGALHÃES, 2018, p. 18)

A autora (2018) afirma que não há ninguém melhor para refletir sobre o estudo do que aquele que está envolvido. Alinhando-se à autoetnografia, o sujeito, que é tanto pesquisador como participante da pesquisa, pode compreender a si mesmo por meio da reflexão sobre sua prática e, ao fazer isso, é capaz de entender não só o contexto pesquisado, mas também os outros indivíduos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Nogueira (2018) o pesquisador autoetnográfico participa do contexto de investigação por um determinado período, faz anotações da observação e das vivências, considerando as subjetividades, as relações interpessoais e a produção de sentidos. Para Magalhães (2018, p.19), “a autoetnografia desafia abordagens canônicas de pesquisa ao admitir que o estudo científico não é realizado de forma plenamente neutra, impessoal e objetiva”, pois reconhece e acolhe a subjetividade, as questões emocionais e a influência do pesquisador em sua investigação, ao invés de omitir tais aspectos ou de assumir que eles não existem.

Para Silva (2011), a autoetnografia é uma abordagem metodológica que descreve e analisa a experiência pessoal, com o intuito de compreender a experiência cultural. Além disso, o referido pesquisador ressalta que a abordagem autoetnográfica evidencia o papel do pesquisador na construção do conhecimento, além de reconhecer as subjetividades e as questões afetivas envolvidas nesse processo.

O autor (2011) ainda pontua que, com a autoetnografia, pode-se fazer um trabalho acadêmico que seja ao mesmo tempo teórico e prático, analítico e emocional, pessoal e social, recusando a ideia de um conhecimento objetivo e separado dos sujeitos que o constroem. Para isso, Silva (2011) destaca que é necessário que haja “atenção para as conexões entre o fenômeno, o olhar que o registra e interpreta, os atores que dele participam e os domínios social, político, econômico e histórico implicados” (SILVA, 2011,p.11).

Todos esses aspectos da pesquisa autoetnográfica que abordei até aqui se relacionam ao princípio da Prática Exploratória que prioriza o “trabalho para o entendimento” (MILLER et. al., 2008, p. 147), no que diz respeito às questões subjetivas inerentes ao contexto de pesquisa e os participantes.

Além disso, o entendimento do pesquisador como um participante da pesquisa relaciona-se com o princípio que orienta o envolvimento de todos no trabalho em sala de aula (MILLER et. al., 2008, p.147; MORAES BEZERRA, 2007,

p.45).

Portanto, nessa pesquisa, valho-me da Prática Exploratória e de sua perspectiva autoetnográfica para conduzir as reflexões sobre as questões em estudo, sobre os participantes e sobre a minha prática como professora e pesquisadora.

Tendo esclarecido as teorias que embasaram a abordagem metodológica desse estudo, na seção a seguir, falarei sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada.

2.5 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de São Gonçalo, com turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Nessa escola, a direção sempre acolhia projetos que tivessem por objetivo contribuir para o desenvolvimento dos alunos e das professoras. Assim, os dados foram gerados nas aulas de Língua Inglesa do Projeto de Iniciação à Docência “Ensino de Inglês para Crianças: formando professores reflexivos”, do qual fiz parte durante quase toda minha graduação, como já disse anteriormente. No momento da pesquisa, continuava colaborando nas aulas de tal projeto, o que possibilitou o desenvolvimento de minha pesquisa nesse contexto. Em 2019, não apenas eu, mas outros dois bolsistas atuávamos separadamente em turmas do período da manhã.

A escola não está localizada em uma comunidade, mas muitos dos alunos que a frequentam são de comunidades das proximidades. Esse contexto socioeconômico e cultural foi muito relevante para as vivências que tive em sala de aula durante o processo de pesquisa.

A turma do quarto ano foi a mais desafiadora, pois a maior parte dos alunos (praticamente todos eram meninos, havia apenas duas meninas na turma) eram muito agressivos e sempre brigavam entre si, o que muitas vezes me impossibilitava de ministrar as aulas – primeiro porque ninguém me ouvia em meio à confusão e, segundo, porque, de acordo com a abordagem metodológica de ensino, pesquisa e reflexão à qual me alinho, não é impossível seguir com o conteúdo, quando claramente há uma

questão que precisa ser entendida antes de mais nada. Um fator que contribuiu para a melhora do comportamento dos alunos foi a presença da professora regente em sala de aula, o que me causou um certo conflito e frustração, pois não conseguia entender o porquê de eles respeitarem mais a ela do que a mim.

Conversando com minha orientadora, falando-lhe sobre minha frustração e mesmo vontade de desistir, ela me ‘lembrou’ que, na qualidade de pesquisadora e praticante exploratória, o que eu acharia de tentar entender as atitudes e os comportamentos de meus alunos. Ela lembrou que os bolsistas que trabalhavam com outras turmas estavam se deparando com situações semelhantes e me convidou a permanecer mais um pouco no contexto. Esse movimento de ficar na escola estaria relacionado à construção de uma escuta e de um olhar mais atentos, integrando mais ainda o ensino à reflexão, buscando a colaboração dos pequenos aprendizes.

Por isso, resolvi fazer algumas atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPE) (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009) com a turma, para que eu os escutasse um pouco mais, tentasse entender o que estava acontecendo e quais questões socioculturais e afetivas estavam por trás desse comportamento.

Já a turma do quinto ano não apresentava esse comportamento, exceto em alguns casos e eventos isolados. No entanto, havia alunos e alunas mais velhos e mais maduros, os quais, a partir de uma APPE, trouxeram questões socioculturais muito relevantes para a nossa discussão, como questões raciais e políticas. Nessa turma, as meninas se aproximaram bastante de mim e acabamos criando um estreito vínculo afetivo; já os meninos ainda se mantiveram um pouco distantes, apesar das minhas tentativas de aproximação. Esse vínculo que criei com as meninas fica evidente em algumas das interações registradas para esse estudo.

Os dados dessa pesquisa foram gerados e registrados por meio de gravações de áudio das aulas e da digitalização das atividades realizadas em sala de aula. Tive a permissão da escola para a realização desse trabalho, especialmente porque, de acordo com a direção, os responsáveis assinam um documento no ato da matrícula que permite que os aprendizes participem de atividades e pesquisas com fins educacionais. Um representante da escola também assinou a carta de anuência, documento que autoriza a realização da pesquisa, apresentada por mim. Além disso, tive aprovação do Comitê de Ética em pesquisa para a realização desse estudo. O nome da escola não será mencionado e os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios por questões éticas de forma a preservar suas

identidades.

Também gostaria de esclarecer que o foco dessa pesquisa está no ensino de LIC e no processo formativo do professor após a graduação, já que essa é a minha formação e os dados foram gerados em aulas de inglês. Entretanto, as questões aqui discutidas e analisadas podem surgir em qualquer sala de aula, de qualquer disciplina.

3 ANÁLISE DE DADOS: PALAVRAS E IMAGENS

Nesse capítulo trago uma análise dos dados gerados. Primeiramente, tratarei das APPEs que realizei com a turma do quarto ano em busca de entendimentos sobre o comportamento deles. Em seguida, analisarei dados gerados a partir de um trabalho crítico e exploratório com pôsteres. Por fim, através da transcrição de conversas com alguns alunos, reflito sobre a aproximação entre meus alunos e eu.

Contudo, antes de iniciar a análise, gostaria de problematizar o fato de trazer dados gerados em duas turmas diferentes e até mesmo interações registradas fora da sala de aula e antes/depois das aulas. Considerando que a Prática Exploratória nos encoraja a pensar sobre a vida dentro e fora da sala de aula, a escola era por mim vista como um contínuo no qual minha relação com os alunos se estendiam e meu olhar para essa vida necessariamente envolvia essas duas turmas, essas duas salas de aulas e seu entorno em que práticas pedagógicas e sociais aconteciam, influenciando minhas aulas e mesmo a pesquisa.

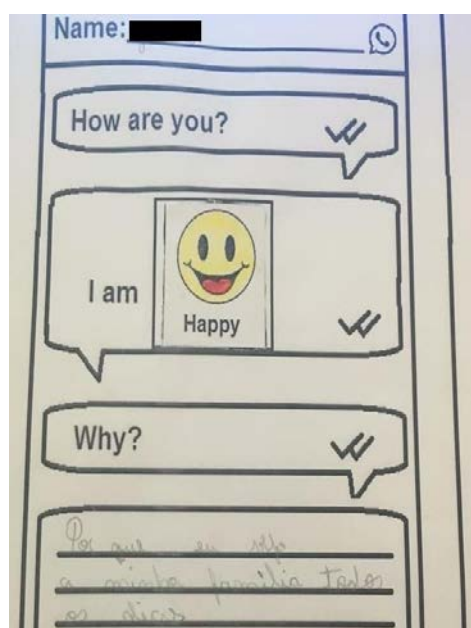
3.1 O que está por trás das brigas?

As figuras¹, 3 e 5, expostas na próxima página, são provenientes de uma APPE que realizei com a turma do quarto ano, para tentar entender o que poderia estar por trás do comportamento violento dos alunos em sala de aula. Ela foi planejada a partir de uma conversa com minha orientadora em uma reunião de orientação quando eu trouxe a dificuldade de atuar. Lembrando a perspectiva da Prática Exploratória, ela sugeriu que eu agregasse a reflexão ao trabalho de ensinar a língua inglesa, mesmo que eu tivesse que trazer algum conteúdo além do que estava previsto em nosso planejamento para a unidade. Seria mais uma oportunidade de aprender – não apenas eles, mas eu, como professora em formação continuada no processo de pesquisa através da Prática Exploratória. Nessa atividade, meus alunos tinham que falar como estavam se sentindo naquele dia e o porquê. Para isso, eles deveriam usar *emoticons*, hoje em dia mais conhecidos como *emojis* do *whatsapp*, para falar sobre suas emoções. Escolhi esse

formato de atividade, pois sabia que eles gostavam de celular e que o uso desses aplicativos de conversas era algo presente no cotidiano deles, o que poderia provocar um maior envolvimento na atividade; conseqüentemente, facilitaria o processo de ensino-aprendizagem, conforme Fonseca (2016) aponta.

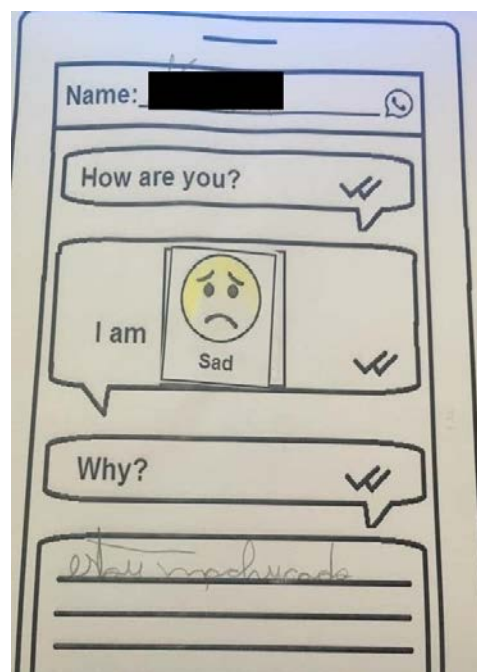
Dei a opção a eles de colocar ou não o nome na atividade. Se preferissem não se identificar, para ficarem mais à vontade para falar sobre seus sentimentos, não seria um problema. Entretanto, todos colocaram o nome, não sei se pelo costume, por, geralmente, ser algo obrigatório na rotina escolar, ou se realmente se sentiram à vontade para escrever sobre o que estavam sentindo.

4º ano – Figura 1 Larissa



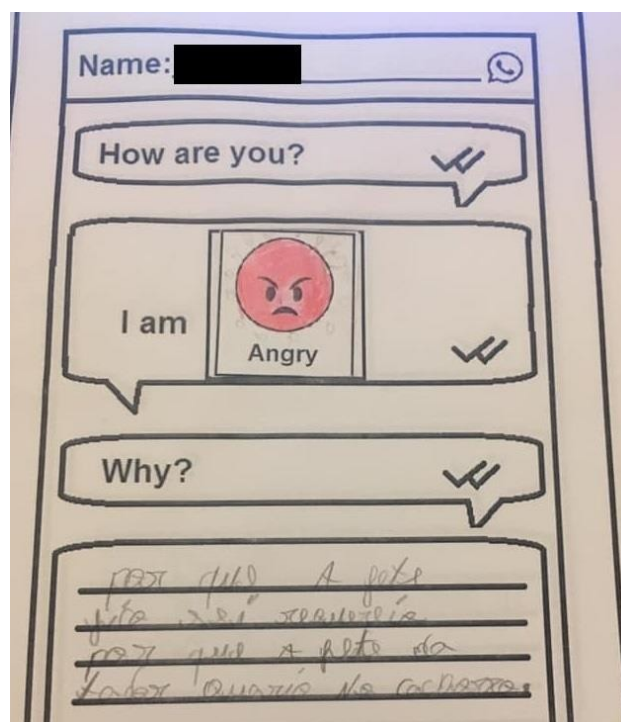
“Porque eu vejo minha família todos os dias”

4º ano – Figura 3 Lucas



“Estou machucado”

4º ano – Figura 5 Pedro



“Porque a gente ficou sem recreio, porque a gente [fez] carinho no cachorro”.

Em uma aula seguinte, realizei outra APPE, que está representada nas figuras 2, 4 e 6, na qual eles deviam colorir a imagem que representava como eles estavam se sentindo e, em seguida, refletir sobre como eles achavam que esse sentimento interferia no comportamento deles em sala de aula.

4º ano – Figura 2 – Larissa

Relacione a imagem à palavra correspondente:

Sad Ashamed Tired Happy Angry Scared

a) How are you? Colorir a imagem que representa como você está se sentindo hoje.

b) De que maneira você acha que a forma como está se sentindo interfere na aula?

Por que minha mãe me apóia e o meu pai também todos os dias e eu amo eles muito pra sempre, nunca mais esquecerei vocês. VOVÓ MAMÃE PAPAI

“Porque minha mãe me apóia e o meu pai também, todos os dias, e eu amo eles muito pra sempre, nunca mais esquecerei vocês.

4º ano – Figura 4 – Lucas

Relacione a imagem à palavra correspondente:

Sad Ashamed Tired Happy Angry Scared

a) How are you? Colorir a imagem que representa como você está se sentindo hoje.

b) De que maneira você acha que a forma como está se sentindo interfere na aula?

Como eu to triste eu não consigo prestar atenção na aula.

“Como eu to triste eu não consigo prestar atenção na aula”.

4º ano – Figura 6 – João

Relacione a imagem à palavra correspondente:

Sad Ashamed Tired Happy Angry Scared

a) How are you? Colorir a imagem que representa como você está se sentindo hoje.

b) De que maneira você acha que a forma como está se sentindo interfere na aula?

feliz eu fico rindo e cansado eu [fico] dormindo

Feliz eu fico rindo e cansado eu [fico] dormindo”

Na figura 1, Larissa indicou que estava se sentindo feliz, porque via sua família todos os dias, e na figura 2, na segunda APPE, a mesma aluna não fez a reflexão como eu havia pedido, mas destacou o apoio que recebe dos familiares e o amor que sente por eles. Nesse caso, pude perceber a importância do apoio e da estrutura familiar para a formação dessa aluna, algo que não é a realidade de muitos da turma. Essa estudante é uma dos poucos alunos com os quais não tive problemas com violência. Acredito que ter esse vínculo afetivo com a família, algo que muitos dos colegas não têm, pode ser um fator que contribui para que seu comportamento seja mais tranquilo.

Na figura 3, na primeira APPE, Lucas diz se sentir triste por estar machucado. Na segunda APPE, representada na figura 4, o mesmo aluno afirma que quando está triste não consegue prestar atenção na aula. Isso me fez refletir sobre todas as vezes em que pedi para que eles prestassem atenção em mim e no que eu tinha para dizer e ensinar, mas em que eu mesma não atentei sobre o porquê de os alunos não estarem prestando atenção.

Outro fato que me chamou atenção na segunda atividade feita por Lucas (figura 4), é que ele coloriu o “*emoticon*” com a cor cinza. Através da perspectiva do letramento visual crítico, e debruçando-me na ideia de que a cor cinza é socialmente vista como uma cor negativa, que representa coisas ruins, entendo que o aluno possa ter escolhido essa cor, motivado pelas suas emoções, exprimindo o que ele estava sentindo. Isso foi feito não só com as palavras, mas através de um elemento visual, que poderia ter passado despercebido por alguém que não estivesse atento ou que não tivesse passado por um processo de letramento visual crítico.

Na figura 5, Pedro indica que estava se sentindo com raiva, pois alguns alunos haviam ficado sem recreio por estarem fazendo carinho em um cachorro que estava na escola. Entendo que ele tenha se sentido injustiçado, afinal, não vejo razões para punir alunos que estavam dando carinho a um animal.

Inclusive, compartilharia do mesmo sentimento que Pedro se estivesse no lugar dele, já que o carinho pelos animais é algo que acredito que eu e esse aluno tenhamos em comum. Conversei com ele ao final da aula e disse que, infelizmente, nem todas as pessoas amam os animais como nós, mas que ele não deveria deixar esse sentimento de raiva ser maior do que os sentimentos bons. Essa foi a última aula desse aluno na escola, pois ele foi transferido e, por isso, não participou da segunda APPE.

A figura 6 está vinculada à segunda APPE e foi produzida por João, um aluno que não participou da aula em que fizemos a primeira APPE. Ao refletir sobre a influência de seus sentimentos no seu comportamento em sala de aula, ele diz que quando está feliz fica rindo e, quando está cansado, fica dormindo. Isso me chamou atenção, pois esse mesmo aluno, em conversas durante as aulas, já havia falado algumas vezes que estava cansado por ter trabalhado no dia anterior, apesar de ser uma criança. O fato de colaborar para o sustento da família, trabalhando fora do horário escolar, não lhe permitia ser criança, o que, mais uma vez, me faz pensar na importância de se levar em consideração o que está acontecendo com nossos alunos fora de sala de aula e que reflete em seus comportamentos. Possivelmente algum comportamento em aula que fosse avaliado como 'não desejável', fosse, na verdade, o expressar de sua infância.

Como Vygotsky aponta, a cognição está ligada ao afeto. Com suas questões pessoais e sociais influenciando as relações com os colegas e comigo, havia interferência no processo de envolvimento com as aulas. Talvez nem conseguissem construir um vínculo positivo com a proposta de aula de inglês conforme havia sido pensada pelos bolsistas do projeto de iniciação à docência e que era a referência para nós – bolsistas e mestranda – que estávamos atuando na escola.

Depois que realizei essas tarefas, pude construir entendimentos e compreender melhor as questões que estavam por trás da situação que eu estava vivenciando com meus alunos. Após a realização da segunda APPE, acredito que eles também começaram a entender e perceber como seus sentimentos interferiam nas aulas. Digo isso, pois nas aulas que sucederam essas APPEs, percebi que o comportamento deles estava diferente. Não posso afirmar nem garantir que isso foi resultado das atividades, mas, como praticante exploratória que ouviu relatos de outras professoras exploratórias que narraram a transformação de atitudes de alunos, acredito que possa creditar essa transformação, que não foi imediata ao processo de reflexão coletiva, ao agir pedagógico com base na Prática Exploratória ao vivenciar os seus princípios que nos encorajam a priorizar a qualidade de vida, a envolver todos e a trabalhar pelo desenvolvimento mútuo. Esse priorizar significa entender qual é a qualidade de vida e refletir sobre ela, sem garantia que haverá modificação para uma melhor qualidade, se percebermos que é uma qualidade negativa, exatamente porque nem o professor nem nenhum agente da escola tem condições de solucionar todas as questões. Contudo, o envolvimento na reflexão

tem apresentado o potencial de cada um olhar para si, de escutar o outro e, por vezes, redimensionar suas atitudes e posicionamentos. No caso de minha experiência com eles, antes, em todas as aulas aconteciam brigas; mas depois, houve dias em que eles passaram a aula inteira sem brigar.

É fundamental frizar que as aulas foram guiadas pelos princípios da Prática Exploratória, portanto, foram planejadas para que pudéssemos entender e para envolvê-los nesse trabalho de reflexão e construção de entendimentos, fazendo com que fossem ativos nesse processo, e não apenas informantes de dados. A minha intenção não era mudar o comportamento dos alunos, até porque eles não deixaram de ter dificuldades entre eles. Contudo, o foco era, primeiramente, entender o porquê de se comportarem daquela forma.

Portanto, a transformação no comportamento não era um objetivo, inclusive porque eu não sabia se conseguiria nem tinha garantia se isso era possível. Porém, pode ser que tenha sido, como aliás já afirmei acima, uma consequência desse trabalho reflexivo, do qual eles participaram ativamente, e no qual eles puderam construir entendimentos sobre as questões que surgiram em sala de aula, em especial sobre eles mesmos.

3.2 My Family: construção crítica e exploratória de pôsteres

Como sinalizei previamente, minha atuação na escola envolveu duas turmas. Escolhi os dados analisados na seção anterior porque foram fundamentais para as questões que abordei. Trago agora trechos de interações que foram gravados e transcritos a partir de aulas que ministrei para a turma do quinto ano.

Na aula em que o trecho 1 foi registrado, os alunos do 5º ano haviam realizado uma tarefa da unidade *My Family* em que tinham que encontrar imagens de pessoas em jornais e revistas para representar cada componente da família. Nessa atividade aconteceu aquilo que Procópio e Souza (2010, p.96) apontam sobre a possibilidade de as imagens encontradas não pertencerem a uma realidade que condiz com o contexto sociocultural dos alunos. Mas, ao invés de ter descartado essas imagens, tratando-as como um problema sem solução, inspirada pela Prática Exploratória, pelo letramento crítico e pelo letramento visual – que também pode ser

crítico, já que um engloba o outro (BAMFORD, 2009), deixei que eles usassem conhecimentos que haviam construído no ambiente escolar e que haviam trazido de suas experiências em outros contextos, para interpretar as imagens e construir significados e reflexões a partir delas.

Durante a aula, eles refletiram sobre a família que construíram para a tarefa, pensando se aquela família realmente representava a família deles e chegaram à conclusão que as famílias construídas eram diferentes das suas. Então, propus que fizessem um pôster, que é algo tradicionalmente feito pelos praticantes exploratórios, a fim de compartilhar seus *puzzles*, reflexões e entendimentos. O seguinte trecho, trata do momento em que os alunos estavam construindo pôsteres para compartilhar as reflexões sobre aquilo que eles acreditavam que fazia aquela família ser diferente das famílias deles.

Trecho 1 – 5º ano – “Ali todos são brancos e ricos”		
1	Eu:	Por que essa família é diferente da sua?
2	Marcos:	Quê?
3	Eu:	Essa família é diferente da sua por quê?
4	Marcos:	Ela rica, tem dinheiro...
5	Eu:	Mais o que?
6	Carlos:	Ó tia! Essa é diferente...
7	Eu:	Da minha porque é rica e mais o quê?
8	Carlos:	E branca!
9	Eu:	Então ali todos são brancos e ricos.
10	Carlos:	E nós é moreno!
11	Marcos:	Nós somos!

Nesse trecho, assim como nos próximos trechos a serem analisados, através das minhas perguntas, fui construindo andaimes (BRUNER, [1990] 1997), ou seja, conduzindo-os e incitando-os a refletir, para que eles construísem criticamente a reflexão e gerassem entendimentos acerca das imagens, interpretando-as e se posicionando em relação a elas.

Como Rocha (2008) afirma, a seleção lexical é essencial para o objetivo que se quer alcançar em uma interação. Nesse caso, minhas escolhas de palavras nos turnos 1, 3, 5 e 7, foram feitas de acordo com minha intenção de fazê-los refletir criticamente, visto que a aula e a atividade haviam sido planejadas para refletir e entender as questões que lhes causavam incômodo. Por se tratar de alunos que, em sua maioria, moram em comunidades, são negros e de baixa classe social, eles logo destacaram as questões econômica e racial.

Outra questão relevante sobre esse trecho, é que Marcos corrige Carlos, no turno 11, alinhando-se ao registro formal. Isso pode ser relacionado ao que Gil (2008) aponta sobre a escolha de palavras estar associada ao entendimento de mundo dos sujeitos. Enquanto um faz uso da forma mais empregada em seu contexto social, o outro ressalta a forma que corresponde ao registro que é validado e prestigiado socialmente, mesmo que esse não seja o registro que ele utiliza no dia a dia, talvez por querer se adequar ao contexto escolar. Mesmo sem ter a intenção, acabou trazendo à tona mais essa questão social e linguística que tem a ver com o processo formal de educação escolar, vinculado ao modelo autônomo de letramento, conforme postulado por Street (1995), e com questões de preconceito linguístico.

Há ainda o fato de Carlos ter usado o termo “moreno”, ao invés de “negro”. É preciso problematizar essa questão, pois, acredito que essa escolha lexical possa ter tido uma motivação preconceituosa, sendo pautada em crenças, nas quais, em uma sociedade racista, ser “moreno” é menos estigmatizado do que ser negro.

O trecho 2, que se encontra abaixo, foi retirado da transcrição da mesma aula do trecho anterior.

Trecho 2 – 5º ano – “São arrogantes com as pessoas”		
1	Eu:	Essa família é diferente porque é...?
2	Marina:	Rica, branca, são arrogantes com as pessoas e[pausa] ignorantes
3	Grazi:	[interrompe a colega] É ao contrario das nossas famílias!
4	Marina:	E são famosas!

Esse outro grupo de alunos, também destacou as questões econômica e racial como algumas das diferenças. Além disso, o grupo ainda falou sobre questões, que podem ser crenças e até mesmo pré-conceitos, visto que uma das meninas afirmou que aquelas pessoas são arrogantes e ignorantes, mesmo sem conhecê-las. Outra possibilidade de interpretação é que a aluna, ao fazer esse comentário, esteja reproduzindo um discurso que ouviu de outra pessoa, até porque penso que as palavras “arrogantes” e “ignorantes” não sejam tão comuns no vocabulário de uma aluna de quinto ano. É importante ressaltar que essas questões, as quais entendi como possíveis crenças ou pré-conceitos, apesar de não haver registro, foram discutidas e desconstruídas durante os momentos de nossas aulas que eram reservados para refletirmos juntos sobre as questões que surgiam durante as atividades.

Acredito, ainda que, mais do que uma crença ou reprodução de discurso,

essa escolha lexical que reflete sua visão das pessoas pode estar relacionada a uma vivência, pois é possível que, em sua realidade e seu cotidiano, essa aluna já tenha experienciado alguma situação em que ela ou pessoas próximas foram tratadas com arrogância e ignorância por pessoas brancas e/ou de maior poder aquisitivo e/ou diferente classe social. A aluna ainda falou sobre uma questão relacionada ao status social, que se dá pelo fato de as pessoas serem famosas. Olhando o discurso, portanto, temos a seguinte oposição:

Eles (família deles)	Nós (nossa família)	
Rica – Branca – Arrogante – Ignorante – Famosa 4 adjetivos usados introduzindo um sentido negativo para a forma como olham as famílias dos outros.	'O contrário'	Não problematizam essa representação que fazem da família do outro. 'Por que achamos que eles são assim?'

Ao levantarem essas questões, entendo que os alunos começaram a construir entendimentos sobre a posição que ocupam e a posição ocupada pelo(s) outro(s), como Menezes de Souza (2011) propõe. Contudo não problematizam esse olhar ao outro como poderia ter sido feito se houvessem se perguntado – ou se eu tivesse provocado – com a pergunta que está no quadro acima.

Já o trecho 3, aconteceu em uma aula da unidade *My Body*, com a turma do 4º ano, em que havíamos desenhado um corpo humano em um papel quarenta quilos, usando o corpo de um dos alunos como molde para fazer o contorno. Um aluno de cada vez devia acrescentar ao desenho uma parte do corpo e nomeá-la em inglês.

Trecho 3 - 4º ano- “Minha irmã tem e o meu pai tem e meu irmão também tem!”		
1	Eu:	Me falem porque que vocês botaram um monte de <i>piercing</i> nele?
2	Caio:	Porque a gente acha maneiro
3	Eu:	Cês acham maneiro?
4	Gustavo:	Eu vou furar aqui, vou furar aqui, vou furar aqui
5	Caio:	Tia, eu tenho um <i>piercing</i> , mas é de pressão que eu boto aqui
6	Eu	As pessoas que vocês convivem têm <i>piercing</i> ?
7	Paulo:	Não
8	Caio:	Minha irmã tem e o meu pai tem e meu irmão também tem!

No final da atividade, haviam colocado diversos acessórios no corpo

desenhado, principalmente *piercings*. E eram muitos pierciengs por todo o rosto representado no desenho, em todas as partes possíveis. Ao meu ver, os piercings não eram um problema, mas a quantidade que estava presente era algo que chamava a atenção e causou-me estranhamento por ser algo que não é comum na minha realidade. Inclusive, em alguns casos, o uso de *piercings* é visto como algo negativo pela sociedade e é alvo de preconceitos.

Quando os questioneei sobre isso, eles afirmaram que achavam “maneiro”, e um deles, inclusive, expressou o desejo de colocar *piercings* um dia. Perguntei também se as pessoas com quem eles conviviam tinham *piercings*, para tentar entender se havia alguma influência social e cultural. Um dos alunos negou, mas outro afirmou que vários membros da família tinham *piercings*; então, pude entender que é possível que seja realmente algo de cunho social, algo comum, e até mesmo algo visto positivamente pela comunidade em que eles vivem.

Por isso, apesar de, a princípio, ter pensado que eles não estavam levando a atividade a sério e ter cogitado pedir para que não incluíssem os *piercings* e acessórios no desenho, entendi que aquilo era mais do que sério. Tratava-se de algo importante e representativo para eles, que envolvia questões sociais, culturais e fundamentalmente afetivas, de representatividade e pertencimento ao grupo.

Desses três primeiros trechos, é possível destacar o trabalho com o letramento crítico/visual e com a Prática Exploratória, na busca da reflexão e construção de entendimentos que promovem a qualidade de vida e a formação de um ser social. É muito importante lembrar que foram abordadas questões sociais muito relevantes e que essas questões são essencialmente afetivas, já que, na perspectiva dessa pesquisa, o afeto é construído no e pelo discurso, na interação social com o outro em contextos sociais específicos.

3.3 Estou cada vez mais próxima dos alunos

Enquanto os trechos 1, 2 e 3 foram registrados durante a realização das atividades propostas, os trechos 4, 5 e 6, aconteceram em momentos antes do início da aula, no momento em que entrei em sala, ou após o término das atividades. Por isso, não têm nenhuma relação direta com a matéria ensinada ou com alguma

atividade, mas abordam questões emocionais e pessoais, e, portanto, afetivas.

Além disso, indicam como tais questões estão presentes na relação interpessoal, independentemente de haver um evento puramente pedagógico em andamento, já que dizem respeito às humanidades dos interactantes, das pessoas cujas vidas se cruzam em contextos escolares e em outros contextos.

Trecho 4 – 5º ano - Você precisa fazer alguma coisa para alegrar essa turma hoje!		
1	Paula:	Tia, você precisa fazer alguma coisa para alegrar essa turma hoje!
2	Eu:	Por quê?
3	Paula:	Hoje <i>tá</i> todo mundo mal. Por favor, tia, diz que vai fazer uma brincadeira com a gente!
4	Eu:	Mas o que houve?
5	Talita:	Nada não, tia.

No trecho 4, duas alunas se aproximaram de mim, no momento em que apareci na porta da sala, e pediram para eu fazer algo para alegrar a turma, pois eles não estavam bem. Essa atitude me leva a entender que elas enxergavam em mim ou em minha aula algo capaz de proporcionar alguma felicidade para a turma.

As alunas também demonstram, ao pedirem para que eu fizesse uma brincadeira, que gostam dos jogos que faço com eles, os quais, apesar de serem sobre a matéria, proporcionam diversão para essas crianças, que muitas vezes, só podem brincar e serem crianças dentro da escola. Entretanto, apesar de demonstrarem confiança para falar sobre o que estavam sentindo, não se sentiram suficientemente seguras para me contar o que havia acontecido para que não estivessem bem.

Logo após a interação transcrita no trecho 4, tentei iniciar a aula como eu havia planejado, mas o pedido deles me comoveu e percebi que fazer uma brincadeira não custava nada para mim, pelo contrário, possivelmente fortaleceria nossos laços e tornaria o processo de aprender divertido. Acabamos negociando e separamos um tempo ao final da aula para fazer um jogo sobre a matéria que eles aprenderam naquele dia, que, coincidentemente, era sobre *feelings*.

Trecho 5 – 5º ano – Então vamos começar logo pra chegar logo a hora do jogo!		
1	Eu:	Olha, vamos fazer o seguinte: vou ensinar algumas palavras pra vocês, vamos fazer os exercícios, e no final da aula eu faço uma brincadeira de acordo com o que vocês vão aprender.
2	Marcos:	Ah não, tia! Faz o jogo primeiro.
3	Eu:	Mas eu preciso ensinar algumas coisas pra vocês primeiro, porque a brincadeira vai ser sobre a matéria.
4	Grazi:	Então vamos começar logo pra chegar logo a hora do jogo!
5	Dani:	Isso! Fala rapidinho, tá, tia?
6	Eu:	Vai depender só de vocês. Se vocês colaborarem, rapidinho a gente acaba.
7	Talita:	Ótimo, valeu, <i>teacher!</i> O que a gente vai aprender hoje então?
8	Paula:	É, tia. Fala logo que eu tô ansiosa.

O quadro abaixo, mostra as etapas e os sentimentos que mobilizavam a turma, bem como nossas ações discursivas em três momentos:

Trazendo para a professora a questão emocional do dia : Tristeza [estado inicial]	Pedido de ajuda da aluna: alegrar a turma Possível confiança na professora	Validação do sentimento de tristeza e negociação Pedido atendido: Transformação de sentimento [satisfeitos e animados]
'tá todo mundo mal' . causa não mencionada	'precisa fazer algo para alegrar a turma	'Então vamos começar logo pra chegar logo a hora do jogo!' 'Ótimo, valeu, <i>teacher!</i> ' 'Fala logo que eu tô ansiosa'

Esses trechos demonstram a aproximação e o vínculo que estava sendo construído entre nós (professora e alunas). Acredito que essa negociação tenha contribuído para fortalecer nossos laços, pois, ao mesmo tempo em que eles demonstraram certa confiança em mim, também demonstrei que eu me importava. Creio que esse vínculo tenha viabilizado as trocas e tornado o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Trecho 6 – 5º ano – Tia, sabia que você é a única professora legal da escola?		
1	Gabi:	Tia, sabia que você é a única professora legal da escola?
2	Eu:	Por que você acha isso?
3	Gabi:	Ah, porque a gente só te vê uma vez na semana e você faz brincadeira.

4	Eu:	Mas por que vocês não conversam com as outras professoras sobre isso?
5	Gabi:	Ah não, tia! (arregalando os olhos)

No trecho 6, a aluna, após terminar a atividade, foi até a minha mesa dizer que me achava a única professora legal da escola. Quando questionei tal afirmação, argumentou que eu só os via uma vez na semana e fazia brincadeiras. Não sei se ela quis dizer que o fato de eu encontrá-los só uma vez na semana era bom porque eles não cansavam de mim ou se era porque, apesar de ter pouco tempo com eles, eu usava esse tempo fazendo os jogos e atividades que eles gostavam.

Outra questão importante sobre esse trecho é que, quando questionei por que ela não conversava com a professora-regente sobre isso para negociar alguma atividade/jogo, ela rapidamente negou, com uma expressão facial assustada, como se a ideia de negociar com a professora fosse algo absurdo. Essa atitude mostrou que a relação com a outra professora não era tão próxima e que a abordagem pedagógica, possivelmente, tinha um encaminhamento mais tradicional, com o poder centrado no professor.

Trecho 7 – 4º ano – Eu não sei o porquê que o meu pai gosta mais da minha irmã!		
1	Caio:	O tia, eu não sei o porquê que o meu pai gosta mais da minha irmã!
2	Eu:	Oi? Não entendi. Você não sabe por quê...
3	Caio:	Que meu pai gosta mais da minha irmã!
4	Eu:	Por que você acha isso?
5	Caio:	Porque ele dá tudo pra ela.
6	Eu:	Ele dá tudo pra ela? Como assim?
7	Caio:	Ontem ele foi comprar um Iphone 6 pra ela!
8	Eu:	É você queria um também?
9	Caio:	Sim.
10	Eu:	Mas ela é mais velha que você?
11	Caio:	É, tem 15.
12	Eu:	Então, quando você for mais velho talvez ele também vá te dar um. É porque você ainda é muito novinho pra andar por aí com um Iphone, cê não acha não?
13	Caio:	É.
14	Eu:	Então!

No trecho 7, após concluir uma tarefa, o aluno desabafou que achava que o pai gostava mais da irmã do que dele. Conversei com ele para entender o porquê e tentar consolá-lo ou fazê-lo pensar de outra forma. Essa situação mostrou que ele se sentia à vontade para falar sobre um assunto pessoal comigo e me fez enxergar claramente o vínculo emocional construído por nós.

Reitero que nos trechos 4, 5, 6 e 7 as interações aconteceram antes do início da aula ou após o término de uma atividade e, por isso, não trazem assuntos relacionados ao conteúdo ensinado nas aulas. Porém, são trechos que considero relevantes para a pesquisa por demonstrarem o vínculo estabelecido entre meus alunos e eu. Esse vínculo, de acordo com minhas convicções, que são baseadas em todo referencial teórico que foi discutido até aqui, foram essenciais para a construção de uma atmosfera agradável em sala de aula, para um processo de ensino-aprendizagem acolhedor e para a transformação da qualidade de vida, tão prezada pelos praticantes exploratórios, nas nossas aulas de inglês.

3.4 Uma última reflexão

Para iniciar essa última reflexão, gostaria de relembrar os *puzzles* que moveram essa pesquisa: Por que meus alunos do quarto ano são tão violentos? Por que não desisti dos meus alunos apesar dos desafios que surgiram? Como os aspectos afetivos interferem no processo de ensino-aprendizagem? Por que manter um olhar sensível à afetividade em sala de aula, apesar dos desafios encontrados na escola? De que forma as reflexões sobre o afeto podem contribuir para a formação e prática docente de professores de língua inglesa para crianças?

Os dois primeiros *puzzles* foram destinados à turma do quarto ano, a qual apresentava o comportamento violento que era um desafio para mim. As demais questões de pesquisa foram dirigidas para ambas as turmas, a fim de refletirmos sobre as questões afetivas construídas em sala de aula.

No decorrer das aulas, surgiram ainda outros *puzzles*, construídos por meus alunos e o principal deles, que pude trazer para discussão nesse trabalho foi o “Por que as famílias dos jornais e revistas não representam nossas famílias?”. A construção desse *puzzle* por parte deles demonstra o quão envolvidos eles estavam no fazer reflexivo e exploratório, como eles estavam ativos no processo de letramento crítico.

Algumas dessas perguntas acabaram sendo respondidas ao longo da pesquisa, alguns desafios foram transpostos, no entanto, o foco sempre esteve na reflexão em busca do entendimento dessas questões, a fim de ressignificar as

relações e a qualidade de vida em sala de aula, como propõe a Prática Exploratória, e não necessariamente em uma resposta ou solução. Por isso, gostaria de reforçar que as respostas que encontrei, bem como as transformações que aconteceram, não eram o objetivo da pesquisa. Acredito que acabaram sendo uma consequência.

Creio que essa pesquisa mostrou que é possível ensinar língua inglesa (e qualquer outra disciplina) sem esquecer de dar atenção às questões humanas presentes em sala de aula, visto que todos os participantes envolvidos nesse processo têm uma bagagem e uma vida fora da escola, que não é possível deixar lá fora antes de entrar em sala de aula. Esse trabalho, ao meu ver, demonstrou como é possível integrar ensino, aprendizagem e pesquisa de forma ética e acolhedora.

Além disso, esse estudo contribuiu para minha formação continuada, já que tive a oportunidade de planejar aulas para entender, produzir material didático que atendesse esse planejamento para entender, refletir sobre os sentimentos dos alunos e sobre como eu mesma estava me sentindo. Da mesma forma, pude me afirmar como professora e pesquisadora exploratória e entendi, na prática, que um pequeno gesto, um simples olhar atencioso pode fazer uma grande diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomarei meus *puzzles* uma última vez, a fim de compartilhar meus entendimentos. O primeiro deles: Por que meus alunos do quarto ano são violentos? Entendi que, por trás desse comportamento, havia questões pessoais, sociais, culturais e conseqüentemente afetivas profundas. Como praticante exploratória, eram questões que não busquei solucionar, até porque eram questões que não estavam ao meu alcance. Entretanto, juntos, meus alunos e eu, pudemos refletir e entender mais sobre os sentimentos deles, eles puderam, inclusive, construir entendimentos sobre si mesmos.

O segundo era: Por que não desisti dos meus alunos apesar dos desafios que surgiram? Reconheço que tive vontade de desistir em um dado momento, mas, se o fizesse, estaria indo contra tudo que aprendi e tudo aquilo que acredito. Estaria ignorando os vínculos afetivos que construímos e os princípios da Prática Exploratória. A decisão de permanecer com eles resultou em aproximação, na construção de muitos entendimentos, bem como no meu desenvolvimento como professora de LIC em formação continuada.

Já o terceiro foi assim colocado: Como os aspectos afetivos interferem no processo de ensino-aprendizagem? Acredito que eu tenha respondido essa questão não só na fundamentação teórica, mas também na análise de dados, quando pude demonstrar como as questões pessoais, sociais e culturais estavam interferindo no processo de ensinar e aprender língua inglesa nas minhas turmas.

Minha reflexão levantou questões como a relação com o outro, com a família e com os animais, que passam por aspectos socioculturais e podem gerar certos conflitos, dada a multiplicidade e a diversidade dos sujeitos no ambiente escolar (e fora dele também). Eu mesma me vi em situações conflitantes durante o embate entre minha realidade sociocultural e a dos alunos. Um exemplo disso diz respeito à questão da representatividade dos *piercings* que foi demonstrada pelos estudantes do quarto ano. Se não fosse por minha formação exploratória, acredito que, do alto dos meus privilégios, talvez eu não tivesse atentado para essa e outras questões tão importantes trazidas por meus alunos. Assim, essa colocação já responde o quarto *puzzle* que pensei no início da pesquisa: “Por que manter um olhar sensível à afetividade em sala de aula apesar dos desafios encontrados na escola?”.

Outro assunto que merece destaque, nesse último capítulo da dissertação, é o trabalho infantil. O fato de um aluno estar cansado por ter que trabalhar para ajudar a família e, por isso, não conseguir prestar atenção na aula, revela um problema social que é preocupante, triste e fere o direito à infância dessa criança. Portanto, tendo essas questões em mente, é inegável que as condições sociais, bem como culturais, históricas e, logo, afetivas, interferem diretamente no processo pedagógico.

O quinto *puzzle* foi: De que forma as reflexões sobre o afeto podem contribuir para a formação e prática docente de professores de língua inglesa para crianças? Acredito que tais reflexões possam conscientizar professores e licenciandos sobre o vínculo entre afeto e cognição. E, dessa forma, poderemos ter profissionais que se sensibilizem por tais questões, que não ignorem as emoções dos alunos, bem como suas próprias emoções, e trabalhem para entendê-las e transformar a qualidade de vida em sala de aula.

Diante de tudo que foi discutido até aqui, creio que a Prática Exploratória, atrelada ao letramento crítico, seja um caminho para tratar das questões afetivas, que também são essencialmente sociais e discursivas, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Afirmo isso, pois essas propostas propiciam a formação de cidadãos crítico-reflexivos que são capazes de construir, desconstruir e reconstruir os sentidos de um texto ou de uma interação. São seres que têm o poder de usar a língua como instrumento de luta por igualdade e justiça social.

Ressalto, mais uma vez, a necessidade de que o professor esteja preparado para lidar com as questões mais subjetivas que surgem em sala de aula, estando atento às emoções dos alunos, mas sem deixar de cuidar da própria saúde emocional. A Prática Exploratória permite que se reflita colaborativamente sobre essas emoções, o que é fundamental quando se prioriza a qualidade de vida em sala de aula.

Presumo que essa pesquisa tenha demonstrado algo que deveria ser óbvio, mas que muitos acabam esquecendo: professores e alunos não são máquinas de ensinar e aprender, são seres humanos, passíveis de erros, têm sentimentos, vulnerabilidades e bagagens sócio-histórico-culturais singulares, que não vão se encaixar em um plano de aula fixo, em um método engessado, nem em um processo de ensino sem consideração pelas questões humanas.

Eu acredito em um ensino de línguas baseado em acolhimento, respeito, inclusão, ética e amor.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL*, v. 29, 2005.

ALLWRIGHT, D. *From Teaching Points to 'Learning Opportunities' and Beyond*. Lancaster: Lancaster University/EPCentre, 2003b, p. 1-11, mimeo.

ALLWRIGHT, D. Learning (and teaching) as well as you know how: why is it so very difficult? In: WAGNER, J. (ed.) *Odense Working papers in Language and Communication*, n. 22, 2001.

ALLWRIGHT, D. *Making practitioner research fully inclusive through exploratory practice*. Apresentação oral. Lisboa, 2010.

Disponível em:

<http://sites.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/tefl3/allwright.pdf>

ALLWRIGHT, D. *Três macroprocessos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los*. Texto apresentado na conferência "Pesquisa e prática na educação de professores de línguas: vozes do campo", na Universidade de Minnesota, EUA, 1999.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner. An introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*, 2009.

Disponível em: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. *Revista da ANPOLL*, v.1, n.37, 2014.

Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824>

BARROS, C. G. P. de; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Inglesa*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. S. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, [1990] 1997.

BOCK, Z. 'Language has a Heart': Linguistic Markers of Evaluation in Selected TRC Testimonies. *Journal of Multicultural Discourses*, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233120566>

CARDOSO, C. R. Pesquisa quantitativa e qualitativa em Sociolinguística: dadaísmo metodológico? *Cadernos de Letras da UFF*, v. 23, p. 143-156, 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/46/artigo7.pdf>

CODO, W., GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.). 3.ed. *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. pp.48- 59

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23804688-O-pesquisador-interpretativo-e-a-postura-etica-em-pesquisas-em-linguistica-aplicada.html>

DUNN, P. Critical visual literacy: exploring representations of arboriginal peoples in children's literature. *Electronic Theses and Dissertations*, paper 4956, 2013.

EMILIANO, J. M., TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP*, 2 (1):59-72, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun. 2012

FREITAS, C. Sobre a construção de um léxico da afetividade para o processamento computacional do português. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, 13, 4 , 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n4/aop2813.pdf>

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf

GIL, B. D. Escolha lexical e ideologia em Bezerra da Silva. SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, *Anais do Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa*, São Paulo, 2008. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/01_36.pdf

LIMA, A. S. de, SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de Língua Inglesa para crianças. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura* - v. 9 n. 4 (2017): Dossiê ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6729>

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEOTINEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MAGALHÃES, C. E. A. de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. *Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*, v. 22, n. 1, 2018.
Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_1_Veredas2018_1.pdf

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.20, n.2, p.287-298, maio/ago, 2004.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, Ruberval Franco e ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o

MILLER, I. K. Prática Exploratória: a importância dos “porquês”. *Educação Pública*, 2007. Entrevista concedida à CRUZ, M.
Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0377.html>

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

MILLER, I. K., MORAES BEZERRA, I. C. R. Entrevista concedida por Dick Allwright à Revista *Soletras*. *Revista Soletras*, n.35, 2018.

MILLER et. al. Teaching English to young learners: some reflective voices from Latin America. In: *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Orgs. GARTON, S.; COPLAND, F. Routledge. New York, 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011.
Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *Revista Soletras*, n.25, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/6350/5284>

MORAES BEZERRA, I. C. R. “Eles eram capazes de refletir sobre questões importantes e delicadas”: construindo saberes através de um projeto de iniciação à docência de LIC. *Revista Soletras*, n. 35, 2018.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32698>

MORAES BEZERRA, I. C. R. Ensino de Inglês para crianças: formando professores reflexivos. Projeto de Iniciação à Docência (submetido ao CETREINA/UERJ). Rio de Janeiro, 2011, mimeo.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.58-72, 2003.

Disponível

em:https://www.academia.edu/4831179/Pr%C3%A1tica_Explorat%C3%B3ria_um_caminho_para_o_entendimento

MORAES BEZERRA, I.C.R., RIBEIRO, P.G.V.L., RANGEL, A.M. Agentes da aprendizagem ressignificando o ensino de língua portuguesa e a formação do professor. *Revista Interletras*, v. 7, ed. 25, abr./set. 2017.

Disponível em:

http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/7.pdf

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. (Orientadora). *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. Rio de Janeiro, 2007. 302p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Disponível em:[https://www.maxwell.vrac.puc-](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1)

[rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1)

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. Professor: um profissional em construção permanente. *Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras – PUC-Rio, 2007.

MORAESBEZERRA,I.C.R.;NASCIMENTO, A.B.C.do; FERREIRA, W. da S. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. *Revista A Cor das Letras - Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 18, n. Especial, p. 220-240, out./dez. 2017.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SANTOS, M. R. dos. Língua inglesa para crianças e um projeto de iniciação à docência: formação inicial exploratória. *Revista Aproximando*, v.4, n.5, 2018.

Disponível em:

<http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando/article/view/155/136>

NOGUEIRA, V. dos S. Autoetnografia virtual: narrativa de uma imersão on-line a partir da docência virtual compartilhada. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – Encontro de pesquisadores em educação à distância, 2018.

Disponível em:

<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/312/378/>

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language has a heart. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, v. 9, n. 1, p. 7-26, 1989.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-historico*. São Paulo: Editora Síncopa, 1995.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

PEIXOTO, V. C.; JAEGER, A. Ensino de Língua Inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. *Revista Entrelinhas*, v. 7, n. 1, jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040764.pdf>

PROCÓPIO, R. B. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. Dissertação apresentada ao curso de Lingüística do programa de pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *The ESPecialist*, v.31, n.1, p. 93-118, 2010.

ROCHA, C. M. da. A seleção lexical e o humor: a importância da escolha vocabular para a construção do sentido. In: *Mundos Semióticos Possíveis*. Darcilia Simões et al (orgs). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. *Anais do seta*, volume 2, 2008.

Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327/285>

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n.2, 2007.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005

RODRIGUES, R. L. de A, MILLER, I.K. (Orientadora). *A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógica*. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, A. M.; SILVA, R. S.; COSTA F. S.; ANTUNES, D. S. H. Identidade docente e afeto na formação de professores. XV Seminário Internacional de Educação. *Educação e interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos*, 2016. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/c44fac3d-160b-40cb-897b-be794137abfe/Identidade%20docente%20e%20afeto%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>

SANTOS, R. R. P. dos., IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESPecialist*, v. 34, n.1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/19231>

SILVA, A. P. dos S. *Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7772/2/arquivototal.pdf>

SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Revista Soletras*, ano VIII, n. 15. São Gonçalo: UERJ, 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/4841/3571>

SILVA, E. R.; LIMA, S. N. Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 38(2): maio-ago. 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_09.pdf

SILVA, G. A. A educação emocional e o preparo do profissional docente. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 9-11 set. 2009. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACAO_EMOCIONAL_P REPARO_PROFSSIONAL_DOCENTE_Gidelia_Silva_p_5_15.pdf

SILVA, R. B. da, MONTE MÓR, W. M. (Orientadora). *Interpretações: Autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em Língua Inglesa*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-19042013-095608/publico/2011_RobertoBezerraDaSilva_VCorr.pdf

SILVINO, F. F. Letramento visual. Artigo apresentado nos STIS (Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec), v.7, n.1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v.1, 2006.

Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>

STREET, B. V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harow: Pearson, 1995.

TONELLI, J. R. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio (UNISONOS)*, v.8, p. 65-76, 2010.

Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159/15>

TONELLI, J. R. A.; TUTIDA, A. F. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa par crianças: visitando o Estado do Paraná. IX SEPECH – Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*, Londrina, v.1, p. 744-752, 2014.

Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/alessandraftutida.pdf

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEOTINEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WORTMEYER, D. S. et. al. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285- 296, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n2/11.pdf>

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self- development. *Studies in Philosophy and Education*, 2003, p.103-125. Disponível em:

https://www.academia.edu/16642392/Caring_for_teacher_emotion_Reflections_on_teacher_self_development

ANEXO – Modelo de carta de anuência apresentada à escola

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que o(a)(s) pesquisador(a)(es)..... *nome completo de todos o membros da equipe de pesquisa*, pertencente(s) à(ao) *nome completo da instituição proponente da pesquisa*, desenvolvam sua pesquisa intitulada.....*nome completo da pesquisa*, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) professor(a)*nome completo do orientador(a)*.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado no(a)*Nome do local (laboratório, clínica, setor etc.)* e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Local e data

Assinatura do responsável pela instituição

Dados profissionais e contato