

A promoção do êxodo da Zona de Conforto em aulas de língua inglesa em contextos de formação inicial de professores

Gysele da Silva Colombo Gomes¹

Resumo: Este trabalho tem o propósito de discutir o papel da reflexão e da interação como uma possível alternativa para o êxodo da Zona de Conforto (COLOMBO GOMES, 2004; 2006) na qual graduandos estão em aulas de Língua Inglesa, em contextos diferentes. Buscou-se a compreensão do papel da professora pesquisadora em refletir sobre sua prática na interação com alunos para encorajá-los a assumirem seu papel no processo de aprendizagem e para agirem de forma independente e crítica. A primeira investigação ocorreu em uma faculdade privada de formação de professores de língua inglesa localizada no Estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2005; a segunda é parte de uma pesquisa contínua, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro iniciada em abril de 2015. Teoricamente baseado nas obras de Dewey (1909); Brown & Levinson (1987) Goffman (1974 [1967]; 1981), Vygotsky (1998 [1930]; 1987 [1934]) e norteado pela Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; 2009; MILLER 2008; 2012), este estudo lança luz nas formas possíveis de empoderamento de aprendizes por meio da reflexão e da interação. Por último, apresenta a redefinição do conceito de ZC.

Palavras-Chave: Zona de Conforto. Prática Exploratória. Formação de Professor de Língua Inglesa.

Introdução

A fim de colocar o estudo a ser relatado aqui em perspectiva, uma boa forma de iniciar este texto é, em primeiro lugar, compartilhar com o leitor minha preocupação com a formação de professores de língua inglesa que sejam reflexivos, autônomos e multiplicadores. Em segundo lugar, é apresentar a rota traçada para organização do texto.

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ocorre de diversas formas. É sabido que a língua é viva, está em mudança frequente, e nós, seus usuários, estamos constantemente aprendendo. Como professora formadora de professores de língua inglesa, observei que a oralidade – fluência e acuidade – impede, muitas vezes, professores em formação de se expressarem em sala de aula. Somando-se ao temor de serem linguisticamente imprecisos ao emitir uma opinião, percebi, em diversas ocasiões, a forma como os graduandos utilizavam apenas algumas estruturas ligadas aos primeiros estágios de aquisição a fim de preservarem sua face (GOFFMAN, 1974 [1967]).

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014). Professora adjunta da UERJ e do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT), RJ, RJ, Brasil. E-mail: gysacolombo@uol.com.br

Naturalmente, não é intuito deste estudo criar generalizações ou responder a todas as inquietações de processos interacionais em língua estrangeira. É, contudo, relataras experiências de uma praticante exploratória² em momentos distintos, buscando, por meio da reflexão, a conscientização de seus aprendizes de sua competência sociocomunicativa. A questão ganha relevância, a meu ver, no âmbito da educação em língua inglesa, uma vez que algumas das asserções dos discentes gravadas em meus diários de registro – “só falo o que eu sei”, “não posso opinar, tenho medo de errar”, “posso até entender, falar...(rs), só se eu tiver certeza” – pareciam distantes de minha expectativa para os dois contextos socioculturais em que os aprendizes estavam inseridos, faculdades de formação de professores de língua estrangeira.

No que se refere a registros, vale destacar meu compromisso ético e social como professora-pesquisadora ao declarar que os dados dos discentes que muito contribuíram para meus atuais entendimentos advêm de seus diários reflexivos com sua devida autorização para uso em pesquisa acadêmica. Tais diários, instrumentos dialógicos de coconstrução de significados, contribuíram, inicialmente, para gerar entendimentos em uma pesquisa-ação (COLOMBO GOMES, 2006). Dez anos mais tarde, a confecção desses diários reflexivos dialogados com outros grupos continuou a fazer parte de minha práxis em uma pesquisa de fluxo contínuo sobre a identidade e o porquê de ser professor de língua inglesa. Gostaria de ressaltar que, nos dois processos, os participantes não são considerados apenas “pessoas investigadas”, mas, sim, coconstrutores de desenvolvimento mútuo.

O trabalho para o desenvolvimento mútuo é um dos princípios da Prática Exploratória que se tornou mais natural em meu cotidiano. Trabalhar para esse tipo de desenvolvimento demanda refletir na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1983) e, ao comparar a análise dos dados de 2005/2006 de um grupo de uma faculdade de formação de professores privada com os excertos dos diários reflexivos dos licenciandos dos primeiros e segundos semestres dos anos de 2015 e 2016 de uma faculdade de formação de professores estadual, percebi uma recorrência de temas.

² Para o Grupo de Prática Exploratória da PUC-Rio e para os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Prática Exploratória (NEPPE)/UERJ, praticante exploratório(a) é aquele(a) que experiencia a Prática Exploratória dentro de seus contextos de trabalho como uma maneira indefinidamente sustentável de trabalho para exercer suas práticas profissionais e, simultaneamente, engajar-se para desenvolver o seu entendimento da vida nesses contextos.

Encontrei nessa reincidência a justificativa para o presente estudo. Nele proponho, em um primeiro momento, tecer as considerações teórico-metodológicas adotadas na discussão. Em seguida, busco refletir, refinar e redefinir o conceito de Zona de Conforto. Por último, tecerei algumas considerações relacionadas ao processo realizado, destacando o papel da reflexão pedagógica como ferramenta de promoção de êxodo da Zona de Conforto.

Considerações teórico-metodológicas

Por ter sido a questão da interação de professores em formação com seus pares e com sua professora de língua inglesa o gatilho de meu interesse no tema abordado, inicio esta seção com uma breve ilustração literária acerca da interação, da teoria sociocultural e do trabalho de preservação de face.

Entendo, primariamente, o significado de interação como uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas, uma ação recíproca. Para fins acadêmicos, adoto o conceito de interação de Goffman (1981), para quem, na interação, mais do que uma ação recíproca, existe uma influência recíproca sobre a ação dos atores.

As primeiras bases teóricas subjacentes às pesquisas voltadas para o fenômeno da interação foram de perspectiva psicolinguística, cuja concepção de linguagem e de aprendizagem estava voltada apenas para a forma da língua – aprender a língua consistia em um processo distinto do uso da mesma. É graças à contribuição de Vygotsky (1998 [1930]), que temos hoje como base uma teoria de natureza sociocultural. A aprendizagem ocorre em e como resultado de ações socioculturais e da linguagem em uso. O posicionamento do professor em relação à interação com o aprendiz inicia pelo papel do aprendiz no desenvolvimento do ser humano.

Segundo Vygotsky (1998 [1930], p. 117-118) “o aprendiz é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. A definição inicial de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) vem sendo acrescida de algumas alterações produzidas por estudiosos que a investigam, como Schneuwly (1994) e Lantolf (2000). Assim como Vygotsky (1998 [1930]), ambos relacionam as funções psicológicas com as demandas externas e sociais.

Schneuwly (1994), por exemplo, vê a ZPD como uma zona de conflito entre possibilidades internas e demandas externas. Em sua visão, o desenvolvimento depende de um fator pessoal, interno, ou seja, das conquistas que já foram consolidadas (o que já foi

aprendido e dominado pelo aprendiz) e, ao mesmo tempo, das condições sociais externas. Ao tentar solucionar um conflito, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver, dando origem a novas formas de funcionamento psicológico. O papel do outro, nessa relação, é estabelecer o conflito – nesta investigação, a interação pedagógica criada na feitura dos diários permite-me propor aos graduandos questões para que possam refletir sobre sua responsabilidade social face à sua profissão. Afinal, após a conclusão de sua graduação, serão, provavelmente, responsáveis pelo ensino de língua inglesa de outros jovens, crianças e adultos.

Lantolf (2000) também destaca que nosso relacionamento com as pessoas afeta nossas mentes, e que, simultaneamente, nossa mente influencia esse relacionamento indiretamente por meio do uso de ferramentas psicológicas. É nesse espectro que o papel da reflexão pode contribuir para condução confortável da interação da fala nos aspectos em que o trabalho de face (GOFFMAN, 1974 [1967]) interfere no desempenho oral de alguns professores em formação inicial de língua inglesa.

A última consideração teórica antes de estabelecer o refinamento do termo técnico “Zona de Conforto”, como proponho na introdução deste texto, é sobre os estudos da face que começam com Erving Goffman. Nesses estudos (1974[1967]), o sociólogo canadense estabelece que a face simboliza as necessidades que o ser humano tem de afeto e de respeito. É algo em que se é investido emocionalmente, preservável, ameaçada ou melhorada, mas que deve estar presente numa interação.

A extensão do trabalho do sociólogo veio a partir da proposta de dualidade sugerida por Brown & Levinson (1987). No caso do curso de formação de professores, entendo essa dualidade sugerida por esses autores como o ato de evitar a exposição de seus conhecimentos para evitar (*avoidance*³, cf. BROWN & LEVINSON, 1987) o julgamento por seus pares em interação.

Na ideia de dualidade de Brown & Levinson (1987), a face positiva representa a busca do ser humano por aprovação e se relaciona ao desejo incansável de aceitação, aprovação e apreciação do indivíduo. Em contrapartida, a face negativa, projetada para liberdade de ação e de nenhuma imposição, está relacionada à necessidade de autoafirmação, de não sofrer imposições, de certa forma, à reserva pessoal.

³ Avoidance – inicialmente como processo de evitação (GOFFMAN, 2011, p.22-23).

Após leituras em diferentes ocasiões, deparei-me com a tradução do texto de Goffman (1974[1967]), em que Silva (2011) utiliza o termo ‘fachada’ no lugar de face. Ainda nesse mesmo texto, em nota de rodapé, o tradutor comenta que, em português, a expressão que melhor se encaixaria a dizer “*save face*” seria “livrar a cara”. A expressão reforçou a ideia que tenho construído acerca do conceito de Zona de Conforto em relação ao “estagnamento” na interação por tentar “livrar a cara”, proteger a face, ainda que o falante seja um indivíduo com a preparação para usar a língua em situações acadêmicas.

Após visitar alguns conceitos que nortearam este trabalho, trato em seguida do termo Zona de Conforto.

Zona de Conforto (ZC) na interação em língua inglesa

Como explicar a falta de opinião ou posicionamentos em atividades baseadas em resolução de tarefas ou apresentações orais em língua inglesa com um grupo de licenciandos em Letras Português-Inglês? Para mim, uma professora que tinha a experiência anterior em um instituto de idiomas, foi inquietante – quiçá, um de meus *puzzles*⁴ mais intrigantes como praticante exploratória. Não conseguia distinguir se era timidez, falta de desempenho comunicativo, ou desconhecimento da língua. Afinal, por que alunos que já falam inglês não interagem na aula de língua inglesa para professores em formação?

A discussão em torno dessa questão não é nova. Consolo e Teixeira da Silva (2011) relatam que um dos grandes desafios enfrentados pela professora-pesquisadora do referido texto era fazer os alunos falarem. Os pesquisadores destacam que:

Apesar de muitos (a maioria) serem oriundos de escolas de idiomas, tendo cursado pelo menos quatro anos de estudo sistemático da língua inglesa, constatou-se que o desempenho oral desses alunos, com raras exceções, ficava bem aquém do que se esperava de estudantes com esse tipo de experiência, nesse nível de curso na universidade e prestes a atuarem como professores de inglês. (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, idem, p. 132)

Fiz uso do termo **Zona de Conforto** (doravante, ZC) pela primeira vez em um trabalho acadêmico para definir o estado consciente no qual o aluno se comunica com estruturas básicas, com as quais não corre o risco de cometer erros (COLOMBO GOMES,

⁴ *Puzzle* – em coadunação com os pressupostos da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; 2009; MILLER, 2008).

2004). Continuei a trabalhar na descrição do conceito em minha investigação e trabalho de mestrado (COLOMBO GOMES, 2006). Hoje, sinto a necessidade de retomar esse conceito, com a finalidade de evitar seu uso trivial ou de termo do senso comum, como apenas uma situação cômoda de nada fazer.

Durante um longo período, dediquei-me à leitura de aspectos relacionados ao desempenho minimizado, do uso de escopo de vocabulário reduzido, do número reduzido de interações, da proteção da face, bem como outros aspectos do que entendi como característicos do estado de permanência na ZC. Como já afirmei anteriormente (COLOMBO GOMES, 2004; 2006), esses temas foram encontrados em estudos como os dos fatores geradores de ansiedade, de Horwitz, Horwitz e Cope (1991); na pesquisa sobre alunos reticentes na aquisição de linguagem, de Tsui (1996); e na investigação das interações de aprendizes na sala de aula e nos efeitos na aquisição da segunda língua, de Seliger (1983). Também foi observada a influência do afeto na sala de aula no estudo de caso de Nascente e Monteiro (2003) como interferência na aprendizagem.

Todos os trabalhos supracitados discutem a importância da interação para o desempenho e a aquisição da língua estrangeira. Esses trabalhos associados compõem fatores influentes para permanência na ZC. Todavia, quando isolados não nos remetem ao que compreendo como ZC, pois trata-se de um termo mais complexo, que descreve um estado consciente, ainda que indesejado; fazendo jus, portanto, a um refinamento. Assim sendo, para futuras referências e discussões, proponho que o conceito técnico de Zona de Conforto seja entendido como o estado consciente no qual o falante, cujo patamar de uso de língua estrangeira seja diferente do básico, faça uso mínimo de estruturas, com as quais não corra o risco de cometer erros e possa, dessa forma, proteger sua face (cf. GOFFMAN, 1974) ao se comunicar na língua em questão.

O êxodo da ZC

O significado de êxodo é a mais simples acepção da palavra: saída de pessoas em massa. Até o ano de 2005, o assunto ‘êxodo da zona de conforto’ não tinha sido citado na literatura. A escolha da palavra tem como justificativa a necessidade de que o maior número possível de aprendizes saísse do estágio consciente de comunicação com estruturas básicas, evitando o risco de cometer erros, ou, como a sugestão de tradução de Silva (2011), para

“*save face*”, para que os alunos saíssem do estágio de “livrarem a cara” na sala de aula de língua inglesa.

Os estudos e investigações sobre as quais me debrucei e citei na seção anterior não abordam o papel da reflexão como alternativa para promoção do êxodo da ZC, ainda que seus autores mencionem aspectos relacionados ao desempenho minimizado do aprendiz, o uso de escopo de vocabulário reduzido, o número reduzido de interações, a proteção e/ou preservação da face, bem como outros aspectos relacionados à permanência na ZC.

O papel da reflexão para promoção da Zona de Conforto

Há dois pontos que merecem atenção no que tange à reflexão. O primeiro deles é a atividade reflexiva sugerida por Dewey (1909) e o segundo, a atitude reflexiva do praticante exploratório.

A grande vantagem do domínio da atividade reflexiva de Dewey (1909, p. 9) é que o insucesso não é simples insucesso. Trata-se de uma atitude instrutiva porque uma pessoa que reflete sobre suas ações aprende tanto com os insucessos quanto com os êxitos, pois um insucesso aponta àquele cujo pensamento foi nele envolvido e que a ele não chegou às cegas e às quais outras observações a fazer (cf. DEWEY, 1909).

O que, em geral, seria apenas causa de aborrecimento e desânimo para uma pessoa não acostumada a pensar reflexivamente é, para alguém com experiência em investigar, um estímulo e um guia. Por isso, é conhecendo o pensamento de Dewey (1909) que o professor se incomoda ao perceber que alguns aprendizes permanecem na zona de conforto buscando proteção de face.

Em relação ao segundo ponto, ou seja, a atitude reflexiva do praticante exploratório, há que considerar que a reflexão é um dos principais componentes da Prática Exploratória. Conforme Miller (2012, p. 335) assevera:

Observamos que, diante da oportunidade de refletir para entender suas questões, praticantes – alunos, professores, licenciandos, colegas de trabalho – escolhem fazê-lo prioritariamente sobre questões relacionadas às suas percepções do que acontece em termos interpessoais e afetivos durante momentos de trabalho.

Similarmente a Miller (2012) como praticante exploratória, busco ajudar meus alunos a entender que o contexto pedagógico ou profissional faz parte da vida e que a vida não ‘fica fora’ da sala ou de outros contextos profissionais. Assim sendo, percebo a necessidade da reflexão para entender por que alguns deles permanecem na ZC.

Metodologia

Este é um estudo situado na área da Linguística Aplicada; uma investigação interpretativista em conformidade com Moita Lopes (1996), de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 1994; 2006) e cunho etnográfico (DENZIN; LINCOLN, 1994; 2006).

O corpus de análise deste estudo foi composto pelos entendimentos alcançados em, conforme mencionado anteriormente, uma pesquisa realizada no ano de 2005 com graduandos em Letras, uma faculdade privada não confessional, somados a diários reflexivos dialogados produzidos por graduandos em Letras de uma faculdade estadual ao longo de quatro semestres, nos anos de 2015 e 2016. Seus participantes são uma professora-pesquisadora, atuante no grupo de pesquisa de Prática Exploratória no NEPPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória); vinte e dois professores em formação inicial em 2005; e três turmas semestrais de graduandos do curso de Letras em uma faculdade estadual, ao longo dos anos 2015 e 2016.

Os objetivos do estudo foram:

- i. Retomar e refinar o conceito de Zona de Conforto;
- ii. Analisar se as características da permanência na ZC eram as mesmas em diferentes contextos sociais e temporais; e
- iii. Investigar como e por que a reflexão pode promover algum benefício no que tange ao uso da língua inglesa para a interação e a autonomia.

No estudo, orientei-me pelas seguintes perguntas para alcançar meus objetivos:

- i. Quais fatores contribuem para futuros professores permanecerem na zona de conforto? Quais temas são abordados por graduandos em ocasiões e contextos diversos?

- ii. A autoconscientização de determinados aprendizes sobre pensar de forma reflexiva e crítica pode alterar ou influenciar seu desempenho? Há similaridade nos diários em ambas as ocasiões em que ocorreu o acompanhamento?
- iii. Por que a reflexão pode promover o êxodo da Zona de Conforto?

Procedimentos metodológicos e algumas considerações importantes

Fase 1: A primeira fase deste estudo corrobora a necessidade de nós, pesquisadores, revisitarmos nossos trabalhos e reavaliarmos nossa prática. No capítulo de análise de dados de Colombo Gomes (2006), observei a incidência do tema **fatores que contribuem para permanência na zona de conforto**. Foram ressaltados nos diários produzidos pelos aprendizes os seguintes tópicos: inaptidão, medo de errar, de ser julgado e de ser criticado, inadequação, insegurança e não participação durante as aulas. Foi notada a incidência do tema **percepção de mudanças** e, nas considerações finais do trabalho de 2006, há, também, a descrição de percepções que apontam caminhos que exigem ações transformadoras do professor. Além disso, é apontado que o que causa conforto aos aprendizes é, paradoxalmente, um agente causador de desconforto no professor.

Fase 2: Nesta fase, ocorreu o período de contemplação de minha prática com outros grupos em formação inicial, durante o primeiro semestre de 2015. Nesse período, já tinha notas de campo bastante similares às de 2005. Também encontrava os mesmos tópicos nos diários reflexivos dos aprendizes: inaptidão, medo de errar, de ser julgado e de ser criticado, inadequação, insegurança e não participação durante as aulas. Todavia, desloquei meu foco de trabalho. Não quis a resolução precipitada desses problemas. Escolhi criar oportunidades para que cada um se ‘apaixonasse’ por suas questões em consonância à Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; 2009; MILLER 2008; 2012), visto que essa abordagem busca entendimentos mais profundos (cf. MILLER, em diversas comunicações orais), do que soluções propriamente ditas. Parti para a fase 3, quase que concomitantemente à fase 2, e mudei a direção do meu olhar. Não abandonando minha pesquisa de fluxo contínuo – a coconstrução da identidade discursiva do professor de língua inglesa em formação inicial no município de São Gonçalo, dediquei-me fortemente a um dos princípios da Prática

Exploratória na pesquisa (ALLWRIGHT, 2006; 2009), o trabalho mútuo para crescimento de todos. A partir desse ponto, o diálogo nos diários recebeu outra análise de minha parte.

Fase 3: Nos quatro períodos que se seguiram, trabalhei para que os licenciandos se “apaixonassem” pela questão do êxodo da Zona de Conforto. Para isso, acrescentava aos diários questões que os faziam refletir sobre o que seus relatos traziam. As questões eram indagações acerca de alguma observação em minhas notas de campo com o que tinha sido relatado no diário.

Fase 4: Nesta fase, para a organização dos temas e da reflexão sobre as questões às quais me propus, primeiramente, selecionei um portfólio⁵ de cada aluno de cada semestre. Há uma média de oito a doze diários em cada portfólio entregue. Foram reunidos cerca de cento e noventa e três diários, que receberam *feedback* sobre as reflexões relacionadas ao processo de interação em língua inglesa. Para cada reflexão de caráter positivo ou negativo, sempre houve um comentário em forma de *puzzle*.

Sistema de análise e discussão sobre os dados

A análise dos dados foi baseada na tematização proposta por Van Manen (1990). Minha escolha pelo uso da tematização justifica-se por dois motivos. O primeiro deles é ter sido um dos métodos utilizados na análise da pesquisa realizada na faculdade privada (COLOMBO GOMES 2006). Considerei sensato usar o mesmo método e instrumento.

O segundo motivo foi por ainda entender, assim como Van Manen (1990), que esse processo possibilita ao pesquisador um agrupamento de sentidos e significados semelhantes para uma melhor compreensão de cada caso. Um tema é uma experiência de foco, de significado de um ponto (VAN MANEN 1990, p. 87) – que também é a forma de capturar um fenômeno que alguém tenta entender.

Com a finalidade de organizar a reflexão sobre as questões relacionadas com a ZC e/ou o êxodo da ZC, divido-a em três momentos distintos.

⁵Todas minhas turmas têm como tarefa de final de curso a entrega de um portfólio composto pelas atividades realizadas em aula e pelos diários reflexivos dialogados que são entregues durante o semestre.

Momento 1

Na experiência de revisitar o primeiro estudo e refletir sobre minhas ações, o encontro com um dos excertos analisados serviu de estímulo para compartilhar com outros colegas professores formadores e em formação minhas experiências em sala de aula.

Observei a satisfação com que um dos licenciandos participantes se conscientizou de poder interagir após algumas aulas. Após um semestre de trabalho reflexivo, em dois de seus diários encontramos a conscientização desse participante acerca do processo que o envolveu. O participante, a quem me refiro como M, afirma ter “adorado” o debate – na realidade, o texto da aula abordava o uso de substantivos como adjetivos em inglês, no dia 30/06/2005.

Exemplos de M (corpus 2005)

Na 5ª feira adorei o debate em sala. Eu até falei um pouquinho. Fiquei encabulado com uma coisa: aqueles temas foram extraídos dos meus diários? Tudo o que eu venho falando estava lá! (...) [M em 30/06/2005]
 Não tive problemas essa semana... Só em ter conseguido me expressar em inglês, foi um troféu para mim! Estou satisfeito comigo mesmo. [M em 01/07/2005]

Mais significativo do que dizer que adorou participar da aula é a escolha lexical “troféu”, feita por M no diário de 01/06/2005. Há um valor imensurável nesta escolha e, também, faz o elo com minhas observações feitas após doze anos. Abordarei esta questão mais adiante, no **Momento 3**.

M era um de meus alunos em um curso noturno e costumava redigir com clareza e acuidade as respostas dos exercícios individuais em aula. Usava estruturas subordinadas e palavras de transição, além de demonstrar capacidade de síntese e lógica para reportar uma situação em atividades escritas. Entretanto, para todas as perguntas direcionadas a ele em aula a resposta obtida era um tímido “I don’t know”.

A turma da qual M fazia parte era composta, em sua grande maioria, por alunos que já tinham frequentado ou frequentavam cursos de inglês. No entanto, muitos deles também apresentavam dificuldade em iniciar qualquer processo de comunicação oral. Poderiam até mesmo responder com gestos que estavam entendendo o que estava acontecendo em aula, mas a necessidade de receberem a confirmação do que havia sido explicado em português, permanecia. Bolsista 100% do Prouni, M aprendeu inglês na escola pública. O aprimoramento de sua competência gramatical, textual e auditiva se deu por meio da leitura e do acompanhamento das séries de TV.

No que se refere à ZC, é possível perceber que há uma série de implicações nas asserções de M. Ao afirmar que “não teve problemas esta semana”, M deixa implícito que houve problemas nas semanas anteriores. Logo, algo diferente estava ocorrendo. Para fortalecer essa ideia, o aprendiz acrescenta que “até falou um pouquinho”. Analisando toda a sua fala, é possível compreender que os problemas que teve anteriormente são relacionados à fala na aula da língua alvo.

A culminância se dá na junção dos excertos dos diários dos dois dias consecutivos (30/06 e 01/07). Temos os seguintes itens lexicais: “adorei”, “não tive problemas”, “até falei”, “troféu”. Dentre essas escolhas, há claramente a ausência de reivindicação de aprovação ou de desejo incansável de aceitação e de apreciação por parte de M. Tampouco há preocupação com a necessidade de autoafirmação, de não sofrer imposições por parte de qualquer interlocutor na sala de aula e, de certa forma, com a reserva pessoal. Assim sendo, não observo na reflexão de M a preocupação com o trabalho de face.

Momento 2

Até o fim de outubro de 2017, trabalhei dando continuidade a estudos identitários, ligados à formação inicial e continuada de professores, e à autonomia de aprendizes. Sempre norteada pela Prática Exploratória, meu interesse nos diários dialogados era usá-los como forma de promover reflexão e conscientização do processo de coconstrução identitária de professores de língua inglesa.

Com o início da greve da universidade estadual, deixei de receber novos diários. Sem condições de estar em contato com os alunos, quis manter meu compromisso social com a pesquisa. Pus-me a reler todos os portfólios, com um novo olhar, em buscas de novas questões instigantes. Pude perceber uma grande concentração de temas relacionados à interação, à reflexão, à Zona de Conforto e ao êxodo da ZC. Reuni, na realidade, mais de duzentos excertos com observações acerca desses temas nos diários.

Para fins de exemplificação e análise, optei por utilizar as amostras retiradas dos portfólios de um participante, a quem denomino Dionísio. Embora tenha a autorização para utilizar seus dados em qualquer trabalho científico, escolhi nomeá-lo de forma que seu nome verdadeiro fosse resguardado, pois ainda cursa algumas disciplinas na mesma universidade. Apresento a seguir os excertos agrupados em temas reincidentes.

Consoante aos estudos de Van Manen (1990), dou início ao trabalho de análise dos temas que emergem nos diários de Dionísio. Começo enfocando seu diário produzido em 21/09/2015. Nele, encontro a primeira referência ao tema uso de inglês para o desenvolvimento de conhecimentos de Dionísio.

Excerto 1

(...) ainda me perco (...), porém em relação ao ensino de inglês para determinado objetivo foi muito bom e acrescentou muito no meu conhecimento (...) [Dionísio em 21/09/2015]

Em aulas anteriores, eu registrara que a participação em aula de Dionísio tinha chamado atenção de seus pares em aula. Por isso, ao término da aula do dia 14 de setembro eu havia parabenizado a turma pela atuação na resolução das tarefas pedagógicas orais. Talvez o incentivo tenha motivado Dionísio a refletir sobre seu desempenho.

Como meu foco de observação naquele momento era a reflexão para a coconstrução identitária, conforme afirmei anteriormente, confesso não ter dado muita importância a alguns pontos que neste estudo abordo. Vejo, entretanto, com mais clareza agora, que os textos autênticos adotados nas disciplinas e a reflexão sobre a interação podem contribuir para a desconstrução de mitos acerca da aprendizagem da língua inglesa. Assim, estabeleço os temas reflexão e interação de sinalizadores para a conscientização de que o uso da língua inglesa pode ser um instrumento de liberdade de expressão e corroboração de promoção do êxodo da ZC, ao invés de consolidação da opressão sofrida ao ficar estagnado na ZC. Esse entendimento remete-me a Rajagopalan (2016, p. 68):

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade.

Não posso afirmar que Dionísio sentia algum complexo de inferioridade, mas era evidente o seu desconforto e acomodação para interagir. Acredito que a pressão da ideologia nociva imposta pela interação em língua inglesa e o desejo de preservação de face tenha influenciado seu desempenho em muitas ocasiões. O tema **reflexão** ressurgiu no excerto 2,

quando Dionísio destaca um momento importante na vida de um professor, como vemos em seu diário produzido em 21/09/2015.

Excerto 2

Um momento de reflexão muito importante na vida de qualquer professor de línguas: saber que com sua ajuda, por mais mínima que seja, você pode ajudar alguém para se libertar e ver o mundo à sua volta com outros olhos, (...) [Dionísio em 21/09/2015]

O tema **conscientização** emerge após dois meses de aula no segundo semestre de 2015. Na turma de Dionísio, mesmo alguns alunos com menor proficiência oral, conseguem participar mais efetivamente das aulas. No dia 11 de novembro, não requisitei a feitura de diários, mas quase todos os alunos entregaram-nos espontaneamente na sexta-feira seguinte. Nesse rol de diários, destaco dois excertos de Dionísio. O primeiro deles emerge no excerto 3.

Excerto 3

É sempre bom notar que a turma está mais ligada e interagem entre si, nunca vi isso em outra aula (...) [Dionísio em 13/11/2015]

É interessante destacar que, em 2005, havia deixado passar despercebida a afirmação de Dionísio de que a turma ‘estava mais ligada’ também aos outros olhos além dos meus. Poderia ser um outro *puzzle*. Afinal, por que Dionísio achava que a turma estava mais ligada? Contudo, naquela ocasião, não lancei o meu olhar dessa forma. Novamente sou conduzida às palavras de Rajagopalan (2016, p. 69), “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” para acrescentar que quem tem consciência de que está em formação inicial para ensinar uma língua redefine-se a cada dia ao interagir com indivíduos cujas identidades são fragmentadas, múltiplas e suscetíveis a constantes negociações e mudanças.

Ainda sobre o diário produzido em 13/11/2015, Dionísio salienta o tema a importância da conscientização da interação. Essa conscientização é trazida à tona na forma em que é redefinido como uma nova pessoa (cf. RAJAGOPALAN, *idem*): alguém que poderá usar a língua inglesa para mudar sua vida e a de seus alunos (vide excerto 4 abaixo).

Excerto 4

(...) essa troca que temos em aula é muito proveitosa, e consigo aprender muito para minha vida profissional (...) É bom saber que como professor posso utilizar a língua inglesa como instrumento para mudar a vida de meus alunos e ainda compartilhar com eles como essa língua uma ferramenta de libertação. [Dionísio em 13/11/2015]

O diário final do portfólio de Dionísio continha diversos temas e relatava algumas de suas experiências de vida. Três fragmentos merecem destaque neste diário, por isso os distribuí nos excertos 5, 6 e 7.

No excerto 5, Dionísio valoriza a importância da consciência do aprendiz. Segundo ele, os textos utilizados no curso de formação de professores passam a ter um valor real, o de experiência em sala de aula. Isso é tal como Miller (2012, p.335) nos explica que “praticantes exploratórios nos ajudam a entender que o contexto pedagógico ou profissional faz parte da vida, que a vida não fica ‘fora’ da sala de aula, ou de outros contextos profissionais”.

Excerto 5

É bom saber que (...) não somente porque eu li num texto, mas porque eu vivi isso em sala de aula. Ter consciência do aprendiz é muito importante, pois sabemos o que exatamente erramos e aprendemos, sabemos que é possível construir e não unicamente ser o professor o detentor do conhecimento.

Assim como Miller (2012, p.335, *et seq.*), Dionísio entendeu que “a vida, híbrida por natureza, não pode ser ignorada, mas sim reconhecida”. Ao viver e entender o que acontecia na sala de aula, esse professor em formação inicial também já seguia as orientações de Rajagopalan (2016, p.70): “não abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa autoestima”. Isso é destacado no excerto 6.

Excerto 6

Ao longo das aulas minha autoestima cresceu muito pois fazia tempo em que não me sentia bem em aula. O ambiente que nós professores criamos é importantíssimo para que o aluno possa progredir não apenas em conhecimento, mas também como pessoa.

A coesão entre os excertos 6 e 7 ocorre também com o apoio do pensamento de Rajagopalan (2016, p.70), pois, como afirma esse autor, “é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine”.

Excerto 7

(...) saber que ensinar uma língua estrangeira não é somente se comunicar no idioma pretendido, porém é trazer para o aluno a possibilidade que essa mesma língua dá como forma de se comunicar com o mundo como instrumento de libertação.

Momento 3

Há algumas histórias que se repetem. Da mesma forma que Reason (1994) e Miller (2012), entendo a vida e a pesquisa como coisas inseparáveis, por isso, enfatizo a necessidade de sempre retomar uma questão com um olhar diferente, com uma nova vivência.

No Momento 1, saliento a escolha do item lexical “troféu” feita por M, que, em seu sentido primário, é um sinal visível de uma vitória ou o conjunto dos despojos de um inimigo derrotado. O troféu para M foi “ter conseguido se expressar em inglês”. No Momento 2, vemos com Dionísio a possibilidade de libertação e o crescimento de sua autoestima como o resultado da derrota de um inimigo – a Zona de Conforto, que não permitia que interagisse em inglês durante as aulas.

Diferentemente de M, aluno do curso noturno da faculdade privada, Dionísio é um jovem que frequentou a maioria de suas disciplinas no turno da tarde. Frequentou um curso de idiomas e tinha planos de prestar exames para obter uma certificação internacional. Ambos obtiveram notas superiores a 9,0 (nove) na primeira avaliação escrita e costumavam ficar calados grande parte da aula. Por outro lado, similarmente, todas as vezes em que havia algum *pair work* para a discussão de um texto ou para a análise de um item gramatical antes do assunto ser abordado junto à turma, os dois costumavam pedir para trabalharem sozinhos ou ficavam quietos sem fazer nada. Inicialmente, até mesmo pensei que não entendiam o que acontecia em aula. As tarefas, inicialmente, não me permitiam avaliar o conhecimento de língua que possuíam, devido ao fato de seguir um modelo de correção de exercícios realizados em duplas com chaves de correção e discussão em pares sob minha supervisão. Enfim, não fossem as atividades escritas, M e Dionísio não ‘existiriam’ nas aulas.

Os diários foram para Dionísio ferramentas importantes para seu desenvolvimento. Extraído do último parágrafo de seu portfólio, o excerto 8 destaca a valorização da reflexão e do aprimoramento na disciplina.

Excerto 8

Os diários em sua essência foram os principais meios reflexivos e meios de aprimoramento na disciplina, assim também como o trabalho em grupo, (...) a discussão e a análise do pensamento alheio foram levadas em consideração.

Como visto nas análises do presente estudo, o êxodo da ZC pode acontecer, sim. É alcançável para alguns. Depende, todavia, da autoconscientização da capacidade do uso da língua inglesa na sala de aula e do desejo de aprimoramento sobrepor-se à necessidade de proteção de face.

Considerações finais

Em Colombo Gomes (2006), retratei o papel da reflexão e da interação como possível alternativa para promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de língua inglesa. Naquela ocasião, entendia como uma árdua tarefa a reflexão do professor-pesquisador acerca de sua prática para encorajar os aprendizes, professores em formação inicial, a assumirem responsabilidade sobre seu processo de aprendizado. O que mudou em minha participação na formação inicial de professores de língua inglesa desde então?

Neste trabalho, a experiência em um contexto sociocultural diferente, uma universidade estadual, permitiu-me afirmar no corpo deste trabalho que os temas que emergem nos diários de professores em formação inicial em quatro semestres distintos são similares aos do estudo de Colombo Gomes (2006). Assim sendo, retomei e refinei o conceito de Zona de Conforto a fim de consolidá-lo como um termo técnico e evitar seu uso na acepção do senso comum. Portanto, estabeleço que:

Zona de conforto em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é o estado consciente no qual o falante, cujo uso dessa língua é diferente do básico, faz uso mínimo de estruturas, não corre o risco de cometer erros e possa proteger sua face (cf. GOFFMAN, 1974) ao se comunicar na língua em questão.

Ainda, na prática de minha resiliência acadêmica, busquei entender se as características da permanência na ZC eram as mesmas em diferentes contextos sociais e temporais.

Tanto no contexto privado, quanto no público, entre os ingressantes no curso de licenciaturas em Letras português/inglês alguns realmente não conhecem a língua inglesa para terem condições de acompanhar uma disciplina voltada para o ensino de aspectos linguísticos sobre os quais ainda não têm conhecimento. Estudos como o de Consolo e Teixeira da Silva (2011, p. 131) apontam que “a universidade não seria o lugar adequado para o aluno aprender a falar e nem, pelo que se depreendeu, a desenvolver fluência oral”. Por isso,

o foco deste estudo foi naqueles que têm esse conhecimento, que têm competência linguística e, até mesmo, condições para desempenharem a fala e a escrita, mas, que, por permanecerem na ZC, deixavam de interagir e avançar nos níveis de conhecimento.

Ao investigar como e por que a reflexão pode promover algum benefício no que tange ao uso da língua inglesa para a interação e a autonomia, espero com este texto poder contribuir para a prática de outros professores formadores ao compartilhar neste trabalho as experiências com os diários reflexivos dialogados de M e Dionísio.

Não posso afirmar que os entendimentos alcançados por M, Dionísio e pelos muitos outros, cujos excertos não foram apresentados aqui, sirvam como solução para todos os casos de permanência na ZC. No entanto, espero que esses entendimentos possam ser vividos ou experimentados dentro e fora da sala de aula, para atingir pelo menos alguns casos, seja qual for a língua estrangeira em foco.

A reflexão pode promover o êxodo da ZC e minhas percepções continuam me conduzindo a caminhos que exigem ações conscientizadoras do próprio professor, em especial, a de que não é dele o papel de ‘mudar’ para melhorar e, sim, promover reflexões e entendimentos para que haja autoestima, confiança, liberdade e criticidade para o uso da língua inglesa nas aulas de inglês. Só assim, o êxodo da ZC acontecerá, pois será possível não permitir que essa língua estrangeira nos domine e fará com que ela se torne parte da nossa própria personalidade, como nos recomenda Rajagopalan (2016).

A partir dos diários reflexivos dialogados, podemos inferir o seguinte paradoxo: a aparente Zona de Conforto é, também, uma zona de desconforto para o professor formador e para os professores em formação inicial. O êxodo da ZC nos recompensa por cada oportunidade de reflexão sobre nossas práticas construídas dialogicamente nos diários. É fruto de um trabalho que reforça a reflexividade, a criticidade e o crescimento profissional.

Gostaria de salientar que a autoconscientização de M e Dionísio sobre pensar de forma reflexiva e crítica alterou muito a forma como esses professores em formação inicial interagem com seus pares e comigo. Mais de dez anos após a conclusão da graduação, ainda tenho contato com M – é professor de inglês atuante do município. Quanto a Dionísio, ele cursa seu último período na faculdade. Em nosso último encontro pelos corredores, me questionou sobre a possível participação voluntária em um projeto de extensão.

Por último, não consegui responder uma de minhas questões norteadoras – Por que a reflexão pode promover o êxodo da Zona de Conforto? – pelo menos no paradigma da Prática

Exploratória, uma vez que não tive a oportunidade de desenvolver esta questão com outros praticantes exploratórios. Essa questão certamente me conduz a uma ARPE⁶, que deverá acontecer brevemente. Afinal, se me assumo exploratória, praticante, é porque como Miller (2012, p. 336) assevera:

Ao trabalhar com outros colegas exploratórios no sentido de integrar a pesquisa acadêmica e a forma de pesquisa do praticante que chamamos de Prática Exploratória, aceitamos a complexidade das questões e sabemos que precisamos continuar a abordá-las em outros textos e/ou situações.

Que a reflexão, o trabalho mútuo e a união estejam entre nós, para que as incertezas e insucesso sejam, outrossim, estímulos para continuarmos a buscar qualidade de vida no que fazemos dentro e fora de nossas salas de aula!

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, R. L. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. (Eds.). *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave/McMillan, 2006.

_____. Inclusive practitioner research: Why we need it and what Exploratory Practice offers. In: *Understanding the language classroom and new directions for language teaching research*. Peter Lang AG, 2009.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.;

BASTOS, N. (Orgs.). *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: Educ, 2000, p. 221-247.

_____. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educ, 2001, p. 21-40.

COLOMBO GOMES, G. S. O aprendiz e a zona de conforto. In 14º INTERCÂMBIO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA, Programas & Resumos. São Paulo, SP,

⁶ Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório cf. Moraes Bezerra 2007.

PUCSP, 2004. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/inpla/14/caderno/pdf/simposios/s_lima_santos.pdf

_____. *A interação e a reflexão para promoção do êxodo da zona de conforto*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem- LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Desenvolvimento da proficiência oral em inglês de alunos universitários: análise de tarefas e da qualidade das interações verbais. In: SILVA, Kleber Aparecido; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.) *A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Vol. I*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 127-146.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p.105-117.

_____.; _____. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-42.

DEWEY, J. *How we think*. New York. D. C. Heath & CO., Publishers, 1909.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. (Coleção Leitura). Editora Paz e Terra S.A, 2004.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*. New York: Garden City, 1967.

_____. *Ritual de Interação*. Ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Tradução de Fábio Ribeiro Rodrigues da Silva.

_____. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M.B.; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. In: _____. e YUNG, D. J. (eds), *Language Anxiety*. New Jersey: Prentice Hall, 1991, p. 27-36.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-259.

MILLER, I. K. de. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *et al.* Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G. & ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008, p. 145-165.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social dos processos de ensino aprendido de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “Com quantos fios se tece uma reflexão” *Narrativas e argumentação no tear da interação*. 2007. 298 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.

NASCENTE, R. M.; MONTEIRO, D. C. The influence of affect in language learning. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 2, nº 1, 2003, p. 71-79.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade a questão ética* /Kanavillil Rajagopalan. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REASON, P. *Human Inquiry in Action*. London: SAGE Publications, 1988.

RICHARDS, J. *Beyond Training*. Cambridge: CUP, 1988.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. IX, nº 4, 1994, p. 281-291

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Eass Publishers, 1983.

SELIGER, H. W. *Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983.

TSUI, A. B. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K e NUNAN, D. (ed). *Voices from the Language Classroom*. Melbourne: Cambridge University Press, 1996.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada: The Althouse Press, 1990.

VASCONCELOS, V. e VALSINER, J. *Perspectiva Co-Construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1930].

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

A feasible alternative leading to the exodus from the Comfort Zone in English language classes in contexts of initial teaching education

Abstract: This paper aims to report the analyses of the role of reflection and interaction as a feasible alternative leading to the exodus from the Comfort Zone (COLOMBO GOMES, 2004; 2006) in which students find themselves in an EFL class, in two different contexts. An attempt was made to comprehend the part played by the teacher-researcher in reflecting on her practice in interacting with students to encourage them to take charge of their learning process and to act in an independent and critical manner. The former investigation occurred in a private college for EFL teachers located in the State of Rio de Janeiro in the year 2005; the latter took place in a public university from the same city. Twenty-two students participated in the first study; the second investigation is part of an ongoing research, in Rio de Janeiro State University which started in April 2015. Theoretically based on the works of Dewey (1909), Brown & Levinson (1987), Goffman (1974 [1967]; 1981), Vygotsky (1998 [1930]; 1987 [1934]) and with the guidance of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2006; 2009; MILLER 2008;2012), this study cast light on possible ways of empowering learners by means of reflection and interaction. Last, it refines the concept of the CZ.

Key words: Comfort Zone. Exploratory Practice. English Language Teacher Education.

Recebido em: 29 de janeiro de 2018.

Aprovado em: 30 de abril de 2018.