

Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso?

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra¹

Resumo: Neste trabalho, apresento algumas considerações sobre como o afeto socialmente construído pode influenciar o processo de aprender e ensinar língua inglesa. A Prática Exploratória foi o arcabouço ético-filosófico do qual lancei mão para desenvolver esta pesquisa, a qual foi conduzida com graduandos do curso de Letras em uma universidade no Rio de Janeiro. Apresento uma base teórica que parte de uma perspectiva socioconstrucionista da aprendizagem (VYGOTSKY, [1984] 1998; EDWARDS; MERCER, 1987). Para caracterizar como o afeto sócio-construído é aqui entendido, são utilizados construtos propostos por Arnold e Brown (2000) e Allwright e Bailey (1991), além do conceito de face proposto por Goffman ([1967] 1980), todos articulados ao entendimento de afeto presente na teoria de Vygotsky ([1997] 2008). A fim de efetuar a análise do discurso pedagógico, utilizo-me de contribuições da Teoria Sistêmico-Funcional vindas do trabalho de Halliday ([1985] 1996), e da teoria da Avaliação proposta por Martin (1994).

Palavras-chave: Afeto. Ensino-aprendizado de inglês. Discurso pedagógico.

Introdução

O movimento no sentido de aprender uma língua pode, de imediato, suscitar a ideia de que o aprendiz deve acionar apenas estratégias cognitivas. No entanto, especialmente após o foco no trabalho de Vygotsky ([1984]1998), entende-se o aprendizado enquanto um processo localizado no social e historicamente marcado, o que dimensiona a construção de estruturas superiores do pensamento. Além disso, o mesmo autor sinalizou que não é possível ignorar a dimensão afetiva do processo de aprender. Considerando essas questões, nessa pesquisa, busquei entender por que meus alunos recusavam-se a falar inglês nas aulas de Expressão Oral e Escrita que eu ministrava. A Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2002a, 2002b; MILLER, 2010, 2012) foi o arcabouço ético-filosófico que guiou o olhar reflexivo sobre o *puzzle* que me intrigava no momento em que envolvi meus alunos naquele processo de busca por entendimentos. Por isso, meu foco estreita-se no sentido de analisar o afeto socialmente construído, cujas marcas são recuperadas no discurso (oral ou escrito). Para delimitar o que entendo por afeto socioconstruído, utilizo-me de noções vindas de Arnold; Brown (2000

¹ Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra é professora da UERJ, mestre em Linguística Aplicada (UFRJ), doutora em Letras (PUC-Rio) e pós-doutoranda em Letras (PUC-Rio). Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, aquisição de segunda língua.

[1999]) e de Allwright e Bailey (1991). Apresento o conceito de face proposto por Goffman (1980 [1967]) por vê-lo como entendimento vital para dar conta da investigação em tela. Obviamente, agrego a esta discussão a forma como a questão do afeto está presente na teorização vygotskiana sobre socioconstrução de conhecimentos. No que diz respeito a uma teoria linguística, opto por utilizar-me de alguns construtos/conceitos vindos da Teoria Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday ([1985] 1996) a fim de resgatar índices linguísticos que permitam não apenas mapear no discurso escolhas lexicais que indiquem o afeto sócio-construído, mas, principalmente, entender como, no contexto de sala de aula, as questões pertinentes ao afeto contribuíam positivamente ou não para o processo de aprendizagem de língua inglesa pelos licenciandos.

1. Entendendo o afeto como dimensão socioconstruída no processo de aprender

É possível depreender que as práticas sociais mediadas pelo discurso nas quais nos envolvemos hodiernamente são modeladas e, ao mesmo tempo, modelam o discurso, uma vez que são diretamente afetadas pelo contexto em que a interação acontece, pelo status dos participantes, pelo tipo de ação conjunta que é desenvolvida. Desta forma, voltando o foco para o processo de aprendizagem, também ele é uma prática social na qual diversos atores discursivos negociam entendimentos através da linguagem, i.e., “implícita está, assim, a visão de que o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática de sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui a idéia de que o conhecimento é uma construção social” (MOITA LOPES, 1996, p. 95).

Tomar essa perspectiva de aprendizagem implica entendê-la como processo historicamente localizado e marcado pelas histórias dos interactantes, ou seja, “é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 57). Conforme indica Vygotsky ([1984] 1998), a aprendizagem acontece nos níveis social ou interpessoal e no cognitivo ou intrapessoal, dimensionando um movimento dialético de construção de conhecimentos e de estruturas psicológicas superiores que não se estabelece apenas no social nem apenas no cognitivo, mas na interação entre os dois níveis. Nas palavras desse autor (Vygotsky [1984]1998, p. 75), “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Assim, ao acompanhar essa transformação, é

possível entender a microgênese do conhecimento, um dos planos genéticos postulados pelo autor.

Na teorização vygotskiana, além das questões abordadas acima, há outro elemento fundamental para esse estudo. Trata-se da necessidade de se integrar o fenômeno intelectual ao afetivo no estudo do funcionamento humano (WERTSCH, 1985). Embora não tenha aprofundado sua pesquisa empírica no sentido de explorar a instância afetiva da consciência, Vygotsky ([1987]2008) critica a psicologia tradicional que, à sua época, dissociava o intelecto e o afeto. De acordo com o autor (Vygotsky [1987] 2008, p. 9), “haveria um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. Por conseguinte, as duas instâncias se fazem presentes na aprendizagem, propiciando a construção de sentidos particulares às palavras, além dos significados tácitos tradicionais para o intercâmbio social. Da mesma forma, as experiências e vivências dos aprendizes se fazem plenas de sentidos que estão relacionados ao processo social, histórico, cultural e microssocial em que ocorrem as práticas docentes e discentes concretizadas em contextos pedagógicos. Para Edwards e Mercer (1987), na construção significativa de conhecimentos refletem-se as relações entre os interactantes e como eles reagem ao processo. Assim, a questão do afeto se reafirma e, se não regula o processo, ao menos exerce grande influência sobre ele.

Corroborando a questão em discussão, Arnold e Brown (2000 [1999], p. 3) afirmam que "em uma sala de aulas de línguas que tem por foco a interação significativa existe o espaço para lidar-se com o afeto." A afirmação dos autores reforça o entendimento que a dimensão do afeto está imbricada no processo de aprender, não sendo o mesmo nem puramente cognitivo nem puramente social. Na verdade, como afirmei anteriormente, o movimento dialético entre o nível interpessoal e intrapessoal de aprendizagem no processo de construção de conhecimentos também viabiliza a construção de parâmetros de comportamento afetivo, da forma como vivê-lo e demonstrá-lo de acordo com a cultura e o espaço social em que o processo acontece. No que diz respeito à questão do afeto, ainda Arnold e Brown (2000 [1999]) indicam como uma educação afetiva pode ser resultante da abertura de um espaço no discurso de sala de aula, colaborando para a inserção do aluno no contexto/processo e, conseqüentemente, para sua educação afetiva:

A relação entre afeto e aprendizagem de línguas é, desta forma, bidirecional. A atenção dada ao afeto pode melhorar o ensino e a aprendizagem de língua, mas a sala de aula de línguas pode, em contrapartida, contribuir significativamente para educar os alunos afetivamente. (Arnold e Brown, (2000 [1999], p. 3)

Aprender um novo idioma pode ser um processo reconhecidamente ameaçador para alguns aprendizes. Conforme Allwright e Bailey (1991, p. 178), “a aprendizagem de línguas pode representar uma ameaça ao senso de identidade do aluno”. Neste sentido, pode vir a dificultar o envolvimento do aprendiz nas atividades propostas e, conseqüentemente, a construção de conhecimento. Os mesmos autores (Allwright e Bailey, 1991, p. 178) reforçam essa questão ao afirmarem que:

A aprendizagem de língua coloca uma ameaça à auto-estima do aluno, da mesma forma que aconteceria com qualquer atividade na qual o sucesso não fosse garantido e a possibilidade de a pessoa colocar-se em uma situação ridícula fosse muito alta.

As próprias estratégias e atividades de ensino são um ferramental de considerável importância para o envolvimento do aprendiz, na medida em que o mobiliza para o uso contextualizado do conteúdo que está sendo aprendido, ao interagir com outros aprendizes para dar conta da tarefa proposta. Por isso, nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 55), os proponentes do documento lembram 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.”, reforçando, assim, a necessidade de o professor de língua estrangeira (LE) focalizar a possibilidade de provocar o envolvimento afetivo dos aprendizes ao planejar e implementar atividades.

Considerando, ainda, a questão da autoestima conforme colocada por Allwright e Bailey (1991) na citação acima, traço a relação com o conceito de face proposto por Goffman ([1967] 1980) por ser útil para que se entenda, no contexto de sala de aula, como o aprendiz pode sentir-se ameaçado – na forma como se configura a estrutura de participação discursiva na sala de aula, se dela participa sem sucesso - ou valorizado – na participação com sucesso, por ver reconhecidos seus esforços de aprender. Goffman ([1967] 1980, p. 76-77) define face como sendo “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados”.

Remetendo este conceito à sala de aula de língua inglesa e ao processo de aprendê-la, pode-se fazer a relação entre a cultura de aprender e o entendimento acerca do que significa saber uma LE ainda vigente em nosso contexto de ensino ou, pelo menos, em muitas salas de aulas de línguas. Segundo tal perspectiva, o aprendiz não deve errar, talvez um vestígio do behaviorismo na sala de aula de LE. Dependendo do contexto, não é dada voz ao aluno para

que ele questione quando não sabe ou não entende determinado conteúdo (BRITZMAN, 1989). Quando o faz, pode ser posicionado discursivamente como aquele que tem dificuldades para aprender. Considerando que o aprendiz quer não apenas ser aceito pelo grupo, mas também que a face projetada seja caracterizada por valores positivos, aprender uma LE pode provocar ansiedade e ser um potencial de ameaça à sua face todas as vezes que errar ao tentar negociar entendimentos via texto oral ou escrito. Obviamente, nem todos os contextos, nem todas as práticas discursivas serão necessariamente ameaçadores.

Esse quadro requer do professor que opere pedagogicamente dentro dos domínios social, cognitivo e o afetivo. Afinal, como marcado por Oatley e Jenkins (1996, p. 122, *apud* ARNOLD; BROWN, 2000, p. 1-2) “as emoções não são extras. Elas são o centro da vida mental do ser humano ...[Elas] ligam o que é importante para nós ao mundo das pessoas, coisas e acontecimentos”. Considerando que essa vida mental não é um dado, mas construída na interação com o outro, há que se pensar como os aspectos afetivos positivos ou negativos – tais como ansiedade, dúvida, autoestima, empatia, receptividade, inibição, dentre tantos outros – podem influenciar o processo de ensino-aprendizado de LE.

2. Teoria Sistêmico-Funcional (TSF): a ferramenta para analisar o discurso pedagógico

A teoria Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994 [1985]) fundamenta a análise do discurso que se construiu em nossa sala de aula, seja através da interação face a face, seja através dos textos escritos produzidos pelos aprendizes, ou ainda, através do diário que produzi. A inclusão da TSF justifica-se pela própria contextualização teórica proposta por Halliday (*ibid.*) e por outros autores como Martin (1993) e Ventola (1995), que a configuram a partir de elementos culturais, sociais e contextuais. Nela, a língua é entendida como um sistema de significados, envolvendo formas através das quais os significados podem ser construídos. É uma semiótica social e funciona como instrumento para a construção dos contextos sociais nos quais vivemos (MARTIN, 1993). Sendo assim, conforme aponta Halliday (1994 [1985]), as formas da língua não são fins em si, mas meios para se atingir um dado fim. Isto acontece porque “a linguagem se desenvolveu para satisfazer as necessidades humanas e a forma como ela é organizada é funcional em relação a essas necessidades – ela não é arbitrária” (HALLIDAY, 1994 [1985], p. xiii). Por ser uma teoria do significado, “a linguagem, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretada como redes de opções que se conectam” (HALLIDAY, 1994 [1985], p. xiv). As opções que o falante tem do sistema de

formas linguísticas e do qual seleciona elementos, segundo seus objetivos na interação, vão, na verdade, servir para que ele construa dois significados principais ou metafunções: [a] ideacional- para entender o meio; [b] interpessoal- para agir sobre os outros neste meio. Há também a metafunção textual, que existe para dar configuração aos dois significados anteriores, dando forma aos diversos gêneros discursivos.

2.1. Um olhar sobre o nível interpessoal: a oração enquanto troca/negociação

Halliday (1994 [1985]), em sua gramática sistêmico-funcional da língua inglesa, apresenta uma interpretação da oração em três níveis que se remetem às três metafunções mencionadas na seção anterior. Assim, para dar conta da metafunção ideacional, o autor apresenta a oração enquanto representação; da metafunção textual, a oração enquanto mensagem, e da metafunção interpessoal, a oração enquanto troca. Tendo em vista meu objetivo de análise, utilizar-me-ei de alguns elementos dessa última perspectiva. Segundo Halliday (1994 [1985], p. 69), nela a oração é organizada como um evento interativo, envolvendo o falante/escritor e a audiência. O primeiro adota um determinado papel discursivo, designando ao ouvinte um papel que ele espera que seja adotado por este. Assim, o falante pode assumir o papel daquele que busca informação, o que leva o ouvinte a ser posicionado como aquele que deve fornecê-la. No âmbito do papel discursivo, portanto, Halliday (1994 [1985]) indica que os mais fundamentais e que subjazem todos os outros são [a] **dar** e [b] **receber**, i.e., o falante ou dá ou exige algo do seu interlocutor, implicando que o falante não apenas faz algo, mas também requer algo do ouvinte. É uma interação.

A oração enquanto troca é dividida em *Modo Oracional* e *Resíduo*. Considerando a língua inglesa, no primeiro encontram-se o sujeito – constituído de um grupo nominal/pronome – e o *operador finito* – parte do grupo verbal, apresentando operadores verbais que expressem tempo ou modalidade. Se o operador finito apresenta *tempo primário*, “significa passado, presente ou futuro em relação ao momento em que se fala” (HALLIDAY, 1994 [1985], p. 75). Assim, alguns *operadores temporais* em inglês são: *did, was, does, will*, etc. Por outro lado, se apresenta *modalidade*, “significa o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigações, envolvendo o que ele está dizendo” (Halliday, 1994 [1985], p. 75). Então, alguns *operadores modais* em inglês são: *can, may*, etc. (baixa gradação); *will, would*, etc. (média); *must, ought to*, etc. (alta). Em ambos os casos, somam-se a questão da polaridade (afirmativo/negativo). Ainda com relação à modalidade, tomo parte da definição

proposta por He (1993, p. 503) ao entender que a modalidade “aponta para a construção social de sistemas de conhecimentos, bem como do status discursivo relativo entre os participantes”.

Para a autora (HE, 1993), modalidade é:

[...] a instância dos participantes projetada em relação a asserções sobre fatos ou realidade, variando entre os pólos da afirmação ou da negação. A modalidade não apenas envolve o que se costuma chamar de evidência [...], mas também fatores interpessoais e interacionais que afetam a forma como o conhecimento e como o saber são demonstrados. (HE, 1993, p. 504)

No *Resíduo*, encontra-se o *predicador* – constituído de um grupo verbal sem o elemento finito; o *complemento* – o elemento que tem o potencial de ser o sujeito, mas não é; e o *adjunto* – normalmente representado por um grupo adverbial ou um sintagma preposicional. Nesta última categoria, i.e., *adjunto*, Halliday (1994 [1985]) registra a existência de dois tipos especiais que não seguem os mesmos princípios de ordenação que os adjuntos circunstanciais. São eles: *Adjunto modal* e *Adjunto conjuntivo*. Para esse estudo, interessam os adjuntos modais. Eles estão ligados à metafunção interpessoal. Nele encontramos os **adjuntos de modo** que estão associados aos significados construídos no sistema de modo verbal (*mood*) e envolvem: *polaridade e modalidade*: polaridade (*not, yes, no, so*), probabilidade (*probably, possibly, etc.*), habitualidade (*usually, sometimes, always, etc.*), prontidão (*willingly, readily, gladly, etc.*), obrigação (*definitely, absolutely, etc.*); *temporalidade* e de *modo (mood)*: obviedade: (*of course, surely, etc.*). Há também os **adjuntos de comentário** que estão menos ligados à gramática do modo verbal (*mood*). Expressam atitudes do falante em relação à proposição como um todo (*unfortunately, in my opinion, no doubt, to my surprise, etc.*).

Considerando o que foi apresentado até agora sobre a TSF, é preciso fazer a seguinte ressalva: Halliday construiu a sua gramática para a língua inglesa. No caso do *corpus* linguístico que disponho, uso dados que focam a interlíngua de aprendizes de inglês, a minha e, ao mesmo tempo, com alguns dados produzidos em língua portuguesa. No entanto, isso não invalida a proposta teórica assumida para o desenvolvimento da análise.

2.2. O afeto em torno da sentença: alguns elementos de coesão textual

Segundo Halliday (1994 [1985]), para que uma sequência de orações ou complexos de oração constitua um texto, é necessário fazer mais do que apenas dar uma estrutura interna apropriada para cada um. Por outro lado, é necessário também estabelecer uma relação

externa entre uma oração ou complexo de orações e outra de forma explícita. Para fazê-lo, o falante/escritor utiliza-se de recursos não estruturais que contribuirão para dar coesão ao discurso. Halliday (1994 [1985]) identifica os seguintes: referência, elipse, conjunção e coesão lexical. Nesse estudo, concentro-me em: [a] *referência*- a forma como um participante ou elemento circunstancial é introduzido como ponto de referência e resgatado em outros momentos do texto. Tal relação vai envolver uma forma especial de fraseado, podendo tomar a forma de uma oração ou mesmo de um item menor, grupo nominal ou pronome, por exemplo; [b] *conjunção*- diz respeito à relação que se pode estabelecer entre uma oração, complexo oracional ou mesmo uma porção mais longa do texto com algo que se segue através de um conjunto específico de relações semânticas.

2.3. Dentre tantos processos, os processos do sentir: marcas de afetividade

No item oração enquanto representação, Halliday (1994 [1985], p. 106) trabalha com a função experiencial, já que a “linguagem permite aos seres humanos construir um quadro mental da realidade, para fazer sentido do que acontece dentro de si e à sua volta.” O autor coloca a oração como elemento central, uma vez que é através dela que modelamos a realidade que é feita de processos. Halliday (1994 [1985], p. 107) os divide em três processos principais: [a] *processos materiais* – o que experimentamos como algo que acontece no mundo fora de nós. Temos, assim, ações que acontecem – i.e., as pessoas ou outros autores fazem as coisas ou as fazem acontecer – e eventos; [b] *processos mentais*- fazem parte da experiência interior e relacionam-se com o que acontece externamente, sendo, em parte, um tipo de resposta ao mundo externo; [c] *processos relacionais* – a habilidade que desenvolvemos de generalizar, i.e., aprendemos a ‘relacionar um fragmento de experiência a outro’.

Para este trabalho, importam os processos mentais, que sempre têm um participante dotado de consciência. Ele é aquele que sente o fenômeno. Tais processos podem ser expressos através de verbos do tipo *gostar* (gostar, temer, não entender, apreciar, divertir-se, esquecer, notar, acreditar, admirar, preocupar-se) e do tipo *agradar* (agradar, amedrontar, surpreender, intrigar, encantar, deliciar, escapar (me), impressionar, convencer, perturbar, transtornar).

2.4. Questões de afeto e a Teoria da Avaliação: além da negociação

Ao propor sua *Teoria da Avaliação* e fundamentando-a na TSF, Martin (1993; 1994) examina o léxico avaliativo que expressa a opinião do escritor ou do falante. Ele trabalha com sistemas, i.e., “o conjunto de opções disponíveis cobrindo os significados são para o escritor ou o falante que podem ser e são tipicamente expressos em contextos particulares, bem como os meios linguísticos para fazê-lo” (MARTIN, 1993, p. 142). Essa teoria vai além da negociação, no que concerne a dicotomização da interação entre troca de bens e serviços versus informação como proposta por Halliday (ver subseção 2.1). Ela tenta contemplar a “forma como os interlocutores sentem-se, os julgamentos que fazem, e o valor que atribuem aos vários fenômenos que experienciam” (MARTIN, 1993, p.144) durante a interação. Nessa teoria, o sistema maior de potencial de significados é denominado AVALIAÇÃO (APPRAISAL). São os “recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamentos e avaliações, somados a recursos para amplificar e envolver com essas avaliações” (MARTIN, 1994, p. 194).

Martin (1994) distingue entre *avaliação inscrita* – aquela explicitamente expressa no texto, i.e., é claramente indicada, podendo ser diretamente questionada ou desafiada; e *avaliação evocada* – aquela “projetada por referência a eventos ou estados que são convencionalmente louvados/apreciados (um menino que lê muito) e os que são criticados (um menino que arranca as asas das borboletas)” (MARTIN, 1994, p. 194). Fica claro que não apenas o léxico, mas também as orações podem ser utilizadas como unidades de análise, incluindo também as conjunções, expandindo o olhar do analista para as metafunções ideacional e textual, utilizadas para construir a avaliação.

A AVALIAÇÃO envolve um subsistema principal, o AFETO – que lida com expressões de emoção, tais como medo, raiva, felicidade, ódio, segurança, etc. Segundo o autor (ibid.), há dois subsistemas mais especializados: JULGAMENTO – que envolve avaliações morais de comportamento, tais como honestidade, simpatia, etc.; APRECIÇÃO – que envolve avaliações estéticas, tais como sutileza, beleza, etc. Estes sistemas são relacionados por Martin a outras áreas de significado, dentre outras formas, através do conceito de ENVOLVIMENTO, isto é, um sistema de opções que serve para “indicar o grau de comprometimento do falante no que diz respeito à avaliação que está sendo expressa [...] através da modalidade e de sistemas relacionados.” Todos os recursos linguísticos dos quais o falante pode lançar mão envolvem gradação. Isso significa que “o significado pode ser

ajustado em diversos graus para refletir a força da avaliação” (1994 , p. 145). Para classificar o afeto, Martin (1993, p. 149) propõe uma tipologia, agrupando as emoções em:

[A] *(in)felicidade* – cobre as emoções relativas às “coisas do coração” – tristeza, raiva, felicidade e amor;

[B] *(in)segurança* - envolve emoções relacionadas ao bem-estar ecossocial – ansiedade, medo, confiança;

[C] *(in)satisfação* – cobre as emoções relativas ao *telos* (busca de objetivos)- chateação, curiosidade, respeito, desprazer.

Outra dimensão desta teoria que interessa para este trabalho refere-se ao julgamento. Para Martin (1994, p.155), significa a “institucionalização do sentimento, no contexto das propostas (normas sobre como as pessoas devem comportar-se ou não)”. Também tem uma característica de polaridade, correspondendo a julgamentos positivos ou negativos em relação a dados comportamentos. Ainda segundo o autor (MARTIN, 1994), o tipo julgamento que fazemos são sensíveis à nossa posição no contexto institucional em que nos encontramos. Tal afirmação dialoga com a perspectiva socioconstrucionista de linguagem, uma vez que considera fatores contextuais para entender porque um dado julgamento foi emitido de forma direta, sem modalização e/ou com autoria ou de forma indireta, com modalização e/ou sem autoria. Neste momento, é preciso salientar que “toda avaliação envolve negociação de solidariedade” (MARTIN, 1994, p.170), implicando que a seleção de formas linguísticas serve para o falante/escritor buscar construir um determinado significado e para posicionar-se e posicionar o outro no discurso para suscitar determinadas leituras/interpretações por parte do interlocutor. Obviamente, isso não significa dizer que não haja embates nesta negociação, nem que a solidariedade seja sempre o fim atingido.

3. A Prática Exploratória como ferramenta para entender a construção do afeto em sala de aula

A fim de entender por que meus alunos não se utilizavam da língua estrangeira que aprendiam para poderem atuar profissionalmente, busquei na *Prática Exploratória* (PE) os aportes teórico-metodológicos. Fiz tal opção por acreditar que antes de modificar minha prática pedagógica, se isso fosse necessário, eu deveria trabalhar com os procedimentos com os quais já estava familiarizada e, no processo, tentar responder meu *puzzle*: por que meus

alunos universitários, graduandos em língua inglesa, não utilizavam esse idioma em nossas aulas de Expressão Oral e Escrita, embora estivessem cursando o quarto período letivo em um curso com seis períodos de duração? Na abordagem ético-filosófica para reflexão e investigação que configura a PE, não se contempla a mudança, pelo menos como entendida no modelo tecnicista (MORAES BEZERRA, 2003; 2012). Assim, não se age para mudar, mas para a compreensão das questões que se colocam e que interferem de alguma forma na qualidade das relações e da vida no contexto de sala de aula. A busca da compreensão leva a diversas dimensões de entendimento. Deste modo, as mudanças são consequência natural do processo reflexivo, ainda que não sejam observáveis à primeira vista.

Com relação aos procedimentos reflexivos e investigativos da PE, nas propostas iniciais eram constituídos de oito etapas que iam da identificação do *puzzle*, passando por refinamento do *puzzle* e por propostas de *Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório* (APPE), etc. Era um ciclo a ser cumprido. Posteriormente, Allwright (2002b) configurou o processo de forma diferente. Na verdade, o autor (ALLWRIGHT, 2002b, p.1) aconselha que deixemos a “necessidade de integração guiar a escolha e o desenvolvimento de nossas *práticas investigativas*.” Tal posicionamento permite que a PE possa ser utilizada nos diversos níveis de ensino por diferentes tipos de praticantes, através de diversos procedimentos, desde que esses sejam adequados à investigação de *puzzles* dos praticantes e que observem a proposta ético-inclusiva de contribuir para o desenvolvimento de todos. Com isso, a ação do professor – praticante exploratório – será balizada pelo ‘planejar para entender’ e para ser sensível às oportunidades de aprendizagem que se apresentarem ao longo do processo, conforme aponte em outra oportunidade (MORAES BEZERRA, 2011). No arcabouço da PE, APPE são “procedimentos de ensino e atividades que o professor normalmente utiliza em sua sala de aula. Esses procedimentos sofrem algumas modificações de maneira a focalizar as questões de interesse dos praticantes” (MORAES BEZERRA, 2003, p. 65). A utilização de atividades familiares, mesmo que ligeiramente adaptadas, é, na verdade, um dos princípios que fundamentam a PE, i.e., de que os procedimentos de pesquisa não devem inserir-se no contexto de sala de aula como um peso [*burden*] (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ALLWRIGHT, 2002a), posto que o professor precisa dar conta de inúmeros procedimentos de ensino-aprendizagem, monitorando-os durante a implementação.

Para o presente estudo, gravei algumas aulas em áudio, transcrevendo-as posteriormente, e produzi um diário de pesquisa. Porém, algumas transcrições foram transformadas em atividade de aula (APPE), gerando conversas entre nós, bem como

produção escrita. Como era a primeira vez que utilizava este procedimento com a turma, registrei em meu diário:

Tive um insight: o que os alunos escreveriam durante a atividade não seria apenas dados, mas, principalmente, o produto do esforço conjunto de produção de algo – um texto em inglês dentro de suas possibilidades. Desta forma, seria elemento para reflexão quanto ao conteúdo, à forma de organização das ideias, ao próprio processo de refletir sobre aprendizagem de inglês. Era uma reflexão sobre escrever.

Assim, pude experimentar uma forma de desenvolver reflexão conjunta e desenvolver meu trabalho ao mesmo tempo. Tal atitude contribuiu para que meus alunos e eu vivêssemos os princípios da PE (cf. MILLER *et al.* 2008), que encorajam o envolvimento de todos os praticantes de forma que todos sejam beneficiados pelos entendimentos gerados. Na verdade, Allwright (2002b, p. 1) assinala que, ao operar a partir da PE, os praticantes deveriam fazê-lo: trabalhando “para *entender* a vida naquele contexto através de uma *atividade coletiva* envolvendo todos os que dela participam [...] e tendo como objetivo o *desenvolvimento de todos os participantes*”.² Era exatamente isso que eu almejava: envolver meus alunos nessa busca por entendimento, para que pudéssemos, juntos, enfrentar os obstáculos, os medos, construindo um pouco de autonomia a cada encontro. Ainda citando Allwright (2002b) e Miller (2010; 2012), minha ação reflexivo-pedagógica era uma tentativa de “integrar o trabalho de compreensão” à minha prática cotidiana e, ao mesmo tempo, buscar construir uma atmosfera para a participação dos aprendizes que contribuísse positivamente para a qualidade de vida naquele contexto.

Das aulas gravadas, concentro-me naquela gravada em 24 de março de 2007, não apenas pelos dados que encerra, mas também porque foi nela que comecei a refletir com meus alunos, através de uma atividade pedagógica, sobre o porquê de uma turma hipotética de graduandos não falar inglês na faculdade.

4. Entendendo o porquê: o aprender, o ensinar e o afeto no discurso

A experiência de olhar a própria prática pedagógica propicia uma perspectiva reflexiva que, muitas vezes, não é fácil verbalizar. No entanto, apoiada nos fragmentos de dados, tentarei registrar e (re) entender o que vivemos nas aulas de Expressão Oral e Escrita em

² Grifos do autor no texto original. O mesmo é verdadeiro para outras citações do autor ao longo desta seção.

Inglês (EOEI), ou seja, como, no contexto de nossa sala de aula, as questões pertinentes ao afeto contribuíssem no sentido positivo ou não para a aprendizagem de língua inglesa e sobre o seu uso social. Naquele momento, eu trabalhava com uma turma de graduação em Letras (Port./Ing.), curso noturno. A turma era composta por 4 rapazes e 20 moças que cumpriam uma jornada de trabalho antes de ir à faculdade. Algumas alunas já lecionavam nos ciclos iniciais do ensino fundamental. Havia uma delas que já lecionava Língua Inglesa em turmas de quinta e sexta série do ensino fundamental (Kátia) e outra que já lecionava em um curso de idiomas (Andréa). Nossas aulas aconteciam apenas uma vez por semana. Estávamos juntos por três tempos de aulas seguidos (50 minutos cada). Contudo, a necessidade que muitos tinham de sair mais ou menos trinta minutos antes do final da aula para não perderem o transporte que os levaria de volta a casa frequentemente inviabilizava o desenvolvimento de algumas atividades e fazia com que as aulas terminassem antes do horário previsto. Informo que, nos dados transcritos, **P** me representa – a professora. A cada aluno foi atribuído um nome fictício.

4.1 “Many people are ashamed to talk in class”: marcando a socioconstrução do afeto negativo

Considerando o discurso como o índice que me permitiria entender a perspectiva de meus alunos sobre como eles viam a própria dificuldade de expressarem-se em inglês, tentei desenvolver uma atividade de discussão em grupo, focalizando essa questão, trazendo para a turma uma atividade que versava sobre uma turma hipotética cujos alunos, também graduandos de Letras (Port./Ing.), não conseguiam usar a língua inglesa com alguma proficiência.

Microcena 1 – People are ashamed

1	Carla	teacher I think because: sometimes many people are ashamed, ashamed to talk in class.
2	P	and why are they ashamed?
3	Carla	I think it's normal, it's normal. you, you arrive at: at the class and many people, é:: are- é: seeing you and you are: become red.
4	P	yes, you blush.
5	Carla	yeah?
6	P	yes.
7	Andrea	and there are also students here that don't, didn't study English before. they are- they are learning English now- here- so I think it's one of the problems. and the others ones it's because- if my my my: colleague doesn't speak so I'm ashamed too to speak English because of them. I think this.

Vemos, no turno 3, como a perspectiva do outro, enquanto olhar que avalia o desempenho, constrói a afetividade, podendo ser ameaçador à face (GOFFMAN, 1980 [1967]) e à autoestima dos aprendizes (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). É um indício de afeto sócio-construído nas práticas discursivas da sala de aula de línguas, especialmente se observarmos o turno 7, em que o comportamento do colega que “*doesn’t speak*” afeta a produção de Andrea (“*I’m ashamed too to speak because of them*”). Se o colega tem medo de errar, evidentemente, poderá influenciar na construção de uma perspectiva semelhante nos colegas, dificultando o engajamento discursivo. Cabe apontar que, no nível da coesão, no turno 1, o sujeito de ‘*are ashamed*’ é ‘*many people*’. A referência a ele no turno 3, após a minha pergunta (turno 2), não é retomada com o pronome *they* como seria de esperar, mas com *you*. Parece representar uma influência da língua portuguesa que os falantes utilizam para trazer o tópico como parte da vivência dos participantes discursivos. Neste caso, aquelas pessoas que têm dificuldade para expressarem-se em inglês e que estavam na sala de aula de minha suposta amiga passaram a ser os aprendizes daquela sala de aula, envolvidos nesta prática discursiva.

Conforme apontado por Martin (1994), com relação à expressão de afeto, nessa microcena vemos explicitamente enfatizado o aspecto da insegurança com a utilização da palavra *ashamed* por Carla (turno 1), que é retomada por Andrea (turno 7) para marcar sua atitude quanto à ação de falar inglês em sala de aula. Essa atitude em relação a uma afetividade negativa é marcada pelas escolhas lexicais na construção de enunciados como: *It’s one of the problems; I’m ashamed too*. (turno 7). Esse outro que a constrói afetivamente, como num jogo de espelhos, está presente em “*and the others ones*”, ou seja, aqueles que tiveram a oportunidade de aprender inglês antes de ingressarem na faculdade, tendo menos dificuldade para utilizar a língua inglesa e que, por deterem esse saber, poderiam julgar a produção dos colegas. Consequentemente, a sua presença em sala de aula causava desconforto e ‘*shame*’. Assim, na superfície do discurso, em turnos de falantes diferentes, a recorrência de itens lexicais semanticamente relacionados (*ashamed, shame*) ou orações que apontam a origem da vergonha (‘*doesn’t speak*’, ‘*didn’t study English before*’, ‘*it’s one of the problems*’) contribuem para configurar a ‘atmosfera emocional’ gerada nas interações pelas histórias dos alunos, a cultura de aprender que traziam.

Também observo que, no turno 1, Carla utiliza um verbo de processo mental (*I think*) de forma metafórica para apresentar de forma modalizada a sua opinião sobre a questão, como se

estivesse diminuindo a força do que diz. Isso pode ser um indício de uma atitude de ter medo de expor-se falando, especialmente porque o faz em inglês. Já no turno 3, ela usa a mesma frase para prefaciar um julgamento sobre o comportamento de quem fica ‘*ashamed*’: ‘*it’s normal*’. Esta última frase (i.e. ‘*it’s normal*’) é uma avaliação inscrita (MARTIN, 1994) da situação.

Andrea, no turno 7, parece utilizar a mesma frase (*I think*) como forma de prefaciar a avaliação da situação em que se encontram. O uso repetido da frase evidencia uma forma de mitigar a avaliação que é emitida. Em outras palavras, tanto Andrea quanto Carla expressam o grau de envolvimento com o que estão dizendo. Além disso, nos turnos 1,3 e 7 parecem querer negociar a solidariedade da interlocutora para que essa entenda a problemática dos alunos com dificuldades.

Nesta mesma aula, aqueles que não conseguiam expressar-se em inglês fizeram-no em português. Vejamos a próxima microcena:

Microcena 2 – Faltam palavras mais o nervoso

1	P	OK, but do you think it helps a:: somehow improve this vocabulary gap when I keep on talking in English to you? Do you think it helps? (1.0) . You are shaking your head positively. So tell me why.
2	Kátia	Não, é por que eu concordo com ele. Eu acho que isso faz muita falta à gente, inclusive, é o que a Cristina falou também, o nosso, às vezes, nós sabemos falar uma coisa mas faltam palavras, então, a gente não consegue associar, mais o nervoso, entendeu? Pelo menos no meu caso.
3	P	But why do you feel nervous?
4	Kátia	Por que, <u>nossa</u> professora, eu tô nervosa de falar com a senhora, professora ((risos)) é porque eu fui pega de surpresa, entendeu? Então eu não consigo:: é associar naquele momento.
5	P	Do I look like a <u>monster</u> or something?! ((risos)) Because you get nervous!
6	Kátia	Não, é com todos os professores meus e, de repente, () nessa situação.

Como minha ideia era ouvir os alunos e tentar entender o que acontecia, Kátia falava em português. Desta vez, o outro ameaçador à sua autoestima e face era eu, a professora. Essa microcena é a representação do que Kátia explicava, ou seja, ela conseguia entender, mas, devido ao seu nervosismo, não conseguia expressar-se em inglês. Ela nem mesmo tentava. Talvez fosse, conforme Allwright e Bailey (1991), o medo de expor-se em uma situação da qual não tinha certeza do sucesso. Ressalto que, nesta microcena e na outra, o foco da discussão volta-se para aquele grupo de aprendizes especificamente, com suas dificuldades, porém a pergunta que detonou esse processo de avaliação e reflexão referia-se a um grupo de

aprendizes que seriam alunos de uma colega minha em outra instituição. Era a situação que os incomodava afetivamente; portanto, era preciso trazê-la para a interação, tentar entender como ela se configurava e como atingia a qualidade de vida do grupo naquele processo de reflexão conjunta.

Vários dos itens lexicais e frases selecionados pelos licenciandos para a negociação de entendimentos giram em torno da avaliação da situação em tela: o que os impede de falar inglês em sala de aula. Avaliando a sua tentativa, bem como a dos colegas, há a tensão entre o conseguir associar palavras/vocabulário e o nervosismo. Por isso, no turno 4, mesmo se expressando em português, Kátia sente-se nervosa. Ela faz esta assertiva explicitamente, assumindo a autoria em *'nossa professora, eu tô nervosa de falar com a senhora'*. Ou seja, é uma instanciação de avaliação inscrita (MARTIN, 1994) de como se sentia naquele momento, ao mesmo tempo que o adjetivo *'nervosa'* aponta para a possibilidade de que a assimetria entre professora e aluna, aliada ao fato de que o conhecimento sobre a língua inglesa já possuído pela aluna ser inferior ao da professora, colocava a licencianda em uma situação de incapacidade e de insegurança. Considerando Martin (1994), nos turnos 2 e 4, Kátia faz um julgamento sobre a sua capacidade e a de seus colegas em desempenhar uma dada atividade, qual seja a de interagir em inglês com a professora. Vale notar a minha reação no turno seguinte quando tento quebrar aquele enquadre (TANNEN; WALLAT [1987] 2002) para deixá-la mais à vontade. Ao comparar-me com *"monster"*, que talvez não fosse esperado naquele momento, por não se co-colocar com o tópico em questão, provooco risos. No diário redigido neste dia, noto que: "[...] conseguimos criar uma atmosfera amigável e favorecedora de auto-revelação, pois eles pareciam estar conseguindo dizer coisas para as quais ninguém ainda havia dado ouvidos".

Ao fazer o julgamento daquela interação, mesmo que não fosse expressão de afeto, conforme aponta Martin, uma vez que *amigável e favorecedora de auto-revelação* não têm, no nível da gramática, um ser que pudesse ser apontado como aquele[a] que sente (*emoter* em inglês), tais expressões indicam a configuração da qualidade de vida interacionalmente construída pelo grupo. Ademais, da mesma forma que as metafunções redundam significado, acredito ser possível afirmar que a emissão do julgamento colabora para mostrar como se construía a dimensão afetiva em nossas aulas através das interações. No entanto, a avaliação positiva que fiz da atividade e da participação dos alunos não significava que tudo ia bem e que eu me sentia bem o tempo todo. Também eu sofria com algumas atitudes de alguns aprendizes. Do meu diário do dia 5 de maio, resgato a seguinte anotação: *"I can't teach if I do*

not feel the students sort of like me. There are some girls who seem not to care if I'm there or not".

Considerando a primeira oração, logo no Modo Oracional *'I can't'*, além do pronome, há um operador finito de modalidade através do qual expressei meu julgamento em relação ao que estou dizendo, neste caso, em relação ao predicador *'teach'* que se encontra no Resíduo. A polaridade negativa é um índice que denota a impossibilidade de ação caso a condição expressa no outro período se efetive. Em *'if I do not feel'*, no Modo Oracional há um operador finito de tempo, ancorando a impossibilidade de sentir-me aceita como eu esperava no aqui e agora da turma que eu tentava entender. O predicador contém um verbo que, na perspectiva da oração enquanto representação, indica processo mental, ou seja, é um índice de como eu me sentia com relação às alunas que pareciam não se importar com as minhas ações no sentido de desenvolver um trabalho que os ajudasse a construir a competência de uso da língua inglesa: *'There are some girls who seem not to care if I'm there or not'*. Também eu queria preservar a minha face (GOFFMAN, [1967] 1980) enquanto professora e, ao mesmo tempo, ser reconhecida pelos alunos. Minha autoestima também estava em jogo.

4.2. As APPEs e as outras atividades: ferramentas para compreensão

Conforme apontei na seção 3, uma APPE que produzi foi gerada a partir da transcrição da interação da aula de 24 de março. Tendo feito cópias da mesma, dividi a turma em grupos e pedi que apontassem e discutissem o que achavam interessante ou relevante apontar a partir do que havíamos conversado. Eles receberam papel e caneta hidrocor para a produção de cartazes que sumariassem as questões mais importantes e para que sugerissem possíveis encaminhamentos. Procurei mesclar alunos com dificuldades e alunos com mais conhecimento para propiciar a construção conjunta de conhecimentos e para tentar diminuir a distância que os alunos com mais dificuldade sentiam em relação a seus colegas. Para a análise, utilizo-me do conteúdo do cartaz de três grupos apenas.

Entre a aula do dia 24 e esta (14 de abril) eu havia introduzido conjunções e marcadores discursivos, mostrando-lhes como aqueles recursos colaboravam semanticamente para a coesão e a coerência de um texto. Havíamos também iniciado o estudo de estrutura do parágrafo e como estruturar opiniões no texto. Nos trechos abaixo, é possível perceber como buscaram utilizar o que aprenderam na execução da tarefa que pôde ser desenvolvida com o auxílio de dicionário:

Grupo	Questões mais importantes	Encaminhamentos
1	<ul style="list-style-type: none"> . <i>absence of vocabulary, absence of habit of speaking;</i> . <i>shyness, afraid of making mistakes;</i> . <i>lack of persistence of teachers make the students speak English;</i> . <i>the fact that people think that they learn English in the university and it is not true.</i> 	<p><i>In our opinion the course had to change since the first period, in which teachers persist with the students in order to make them practice English, mainly in the class, creating dialogues, conversation and making us think in English and this way shyness and frightness will dissapear giving us more security.</i></p>

No cartaz do grupo 1, encontrei avaliação explícita de afeto negativo através do léxico e expressões: *'shyness, afraid of making mistakes'*. No terceiro item da lista, o grupo faz um julgamento negativo e sem autoria explícita da prática dos professores: *'lack of persistence of teachers make the students speak English'*, que é retomado na coluna de encaminhamentos. Desta vez, aparece em uma oração que é introduzida por um adjunto de comentário, expressando sua atitude em relação à configuração das práticas pedagógicas dos professores da instituição. Observo que utilizaram um operador modal de alta gradação *'had to'*, indiciando a urgência nas ações.

Ainda no quadro de sugestões, *'students'* é o referente retomado pelo pronome *'them'*, mais adiante. Nesse trecho, *'the students'* parece dissimular um afastamento do grupo daquela realidade. Porém, ao sugerirem as atividades pedagógicas que deveriam ser utilizadas, usam *'us'* e não mais *'them'*. Ou seja, eles mesmos seriam o alvo do processo da oração. Outra questão que emerge é o fato de parecer que bastaria modificar as atividades e todos os problemas estariam resolvidos – eles adquiririam segurança (*'giving us more security'*, um elemento que denota afeto positivo). Isso é feito pela utilização da expressão que está ligando duas orações *'and this way'* e que traz a relação de causa-efeito.

Em que pese a importância do tipo da atividade implementada para o processo de construção de conhecimentos em sala de aula, conforme sublinha Moraes Bezerra (2000), este não é o único elemento responsável pelo sucesso ou insucesso do aprendiz. Na verdade, o grupo não aponta a parcela de responsabilidade que cabe aos aprendizes, especialmente no caso deles: adultos profissionalizando-se para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Vejamos, agora, o posicionamento do segundo grupo:

Grupo	Questões mais importantes	Encaminhamentos
2	<i>According to group's point of view as a result that EOE class could be teach us since the first period of the course, therefore it will help us to develop four skills: listening, writing, speaking and reading. In short, as consequence we didn't stay so ashamed to talk in English in class.</i>	<i>The university should review the subjects offered to the students.</i>

Além das questões já vistas no grupo anterior e que se repetem, saliento o foco projetado na necessidade de uma mudança curricular de forma a contemplar as reais necessidades de formação profissional. A primeira diz respeito à inserção de EOEI desde o início da graduação ‘*EOE class could be teach us since the first period of the course*’. Ressalto que utilizaram o operador finito modal de baixa gradação ‘*could*’, quando deveriam usar pelo menos um de média. No entanto, considerando as dificuldades que apresentavam em utilizar a língua inglesa, já era um grande passo redigirem algo em conjunto e apresentá-lo diante da turma. Por outro lado, cabe ressaltar que essa oração traz uma avaliação inscrita da forma como as disciplinas eram organizadas no currículo da instituição, ao mesmo tempo em que o grupo avaliava a disciplina EOEI como elemento relevante para o desenvolvimento da sua proficiência.

No que concerne o uso de conjunções, observa-se que tanto ‘*therefore*’ quanto ‘*as consequence*’ apontam para resultado/consequência da mudança proposta: ‘*it will help us to develop four skills*’ e ‘*we didn't stay so ashamed to talk in English in class*’. Essas questões colocam sobre a instituição a responsabilidade de propor mudanças e ações para que a formação profissional dos alunos passasse a conferir-lhes um nível melhor de proficiência em inglês, sendo os alunos apenas os beneficiários. Parecem ignorar que alunos e professores também precisam envolver-se. A proficiência desejada não seria atingida apenas com o oferecimento de EOEI desde o primeiro período. Da mesma forma, isso não bastaria para que eles não sentissem tanta vergonha durante as aulas. A segunda mudança sugerida está na coluna dos encaminhamentos e é mais ampla, envolvendo outras disciplinas curriculares. Esta sugestão já é feita utilizando um outro operador modal (*should*) que imprime uma ideia de maior necessidade de revisão, não sendo ainda o mais adequado. No entanto, chamo a atenção para o posicionamento crítico assumido pelo grupo em relação ao conjunto de disciplinas oferecidas pela instituição, já que todas, na opinião do grupo, deveriam ser revistas. Vejo tal posicionamento não apenas como sugestão, mas como uma avaliação evocada (MARTIN, 1994) do currículo de Letras e da própria instituição de ensino. Segue o posicionamento do terceiro grupo:

Grupo	Questões mais importantes	Encaminhamentos
3	<p><i>According to our point of view, the most important parts are:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>people should try to speak English since the first period;</i> 2) <i>many people are ashamed of speaking English between the classmate;</i> 3) <i>people are afraid of speaking incorrectly.</i> 	<p><i>Our suggestions are:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>practice speaking and reading;</i> 2) <i>see more TV programs and movies;</i> 3) <i>write compositions;</i> 4) <i>listen musics.</i>

Também eles colocam claramente a percepção que tinham do processo de aprendizagem. Na segunda coluna, item [1], temos a presença de um elemento finito de modalidade ‘*should*’, de gradação média. Ele mostra o julgamento dos aprendizes em relação a falar inglês na faculdade, parecendo remeter a uma espécie de conselho, especialmente se considerarmos o verbo que aparece no resíduo – ‘*try*’. Esta indicação é importante na medida em que começa a configurar a participação e responsabilidade do aprendiz na construção da sua competência de uso da LE, constituindo-se uma visão bem diferente do grupo dois, que colocou na instituição a responsabilidade pelas mudanças. Os dois itens subsequentes reiteram questões de face e autoestima, novamente resgatadas através do léxico ‘*ashamed*’, ‘*afraid*’, denotando insegurança dentro da tipologia de afeto proposta por Martin (1993). Quanto à terceira coluna, aparecem itemizadas as sugestões de atividades pedagógicas. Enquanto professora, achei interessante vê-los mencionar atividades que eu implementara com a turma. Todas elas podem ser desenvolvidas em sala de aula, mas as sugestões 3 e 4 poderiam ser feitas sem a orientação da professora.

De outra aula, na qual eu pretendia que meus alunos escrevessem um parágrafo para avaliar se a forma como conduzi as aulas de EOEI os estava ajudando ou não, retirei alguns fragmentos para análise. Alguns alunos ainda apresentavam muita dificuldade, contudo, já haviam começado a tentar. Vejamos alguns:

For me the good point in my class is that were united in our difficulty. (Alessandra)

Guardei até agora uma informação importante: essa turma era a reunião de duas outras, congregando alunos que estudavam em *campi* diferentes, mas que foi transformada em uma por conta de decisão administrativa. Isso fazia com que houvesse duas turmas, inclusive demarcando essa duplicidade na forma como sentavam-se em grupos distintos em

sala de aula. Esse posicionamento de Alessandra chamou-me a atenção exatamente porque ela avalia a aula através de um julgamento positivo de autoria porque permitiu que todos aqueles em dificuldade ficassem unidos. Assim, o adjetivo ‘*united*’ em ‘*united in our difficulty*’, dentro da tipologia do afeto, revela segurança, principalmente se consideramos que a união dava-se na dificuldade e em seu enfrentamento enquanto grupo:

I've liked about our class but I think that we're so ashamed to speak English in class. Maybe this is because we don't have been impulsioned since the first semester and now it is very difficult to make it better but we can try. (Eliane).

Eliane retoma o velho tema: ‘*ashamed to speak English*’. A introdução da outra oração através do adjunto modal ‘*maybe*’ marca uma modalização de sua opinião, talvez para indicar que aquela não seja a única razão. No entanto, o que mostra o novo posicionamento em relação à questão está na última oração. A conjunção ‘*but*’, que a inicia, contextualiza a oposição entre ‘*it is very difficult*’ e ‘*we can try*’. Essa oposição é importante porque ela já se vê como parte do grupo: ‘*we*’. Além disso, a utilização do operador finito de modalidade ‘*can*’ abre espaço para uma possibilidade de tentar que era dificultada pelo sentir-se ameaçada, com medo e exposta ao julgamento dos que sabiam mais do que ela. Através dessas orações, Eliane mostra a transição de uma perspectiva de insegurança para outra de segurança. Essa transição também pode ser resgatada no fragmento abaixo:

I think the communication a point very good and not see any bad aspect when we listen to music in our classroom stay more near of the other classmate. There are many things that can to make very friends. (Jô).

As escolhas lexicais, especialmente os adjetivos seguidos ou não de um *upgrader*, marcam, ainda, uma preocupação com a dimensão afetiva: ‘*very good, bad aspect*’, em que pese parecer que Jô esteja fazendo uma avaliação inscrita (MARTIN, 1994) de minha prática pedagógica. O verbo ‘*like*’, expressando um processo do sentir que tem Jô como experienciadora, já dimensiona afetivamente de forma positiva a sua relação com a aula. Até mesmo a oração ‘*stay more near of the other classmate*’, que descreveria um processo material, parece contribuir para o julgamento de minha prática pedagógica e, ao mesmo tempo, para marcar positivamente as atividades, pois permitiam a aproximação entre eles. O envolvimento nas atividades parecia ser também uma forma de mitigar a ameaça à face

(GOFFMAN, [1967]1980) quando favoreciam o estreitamento dos laços de amizade. As escolhas lexicais de Jô apontam para segurança e satisfação.

Até agora analisei aspectos afetivos pertinentes ao discurso de meus alunos. Volto-me agora, na última subseção de análise, a um rápido olhar sobre o meu próprio discurso.

4.3. E o afeto da professora, onde está? Dentro do diário

Optei por fazer resgate do meu discurso através de algumas anotações registradas em meu diário. Início analisando alguns fragmentos de como observei a participação dos alunos na aula do dia 14 de abril em que trabalharam com a transcrição:

[1] I enjoyed seeing them develop a jointly activity.

[2] The students enjoyed, some even laughed while reading the transcription.

[3] I tried to make them speak English during the group activity, some managed to do it, others tried, others failed. Besides, some feel comfortable exchanging ideas with their peers in Portuguese.

[4] There was a friendly atmosphere throughout the activity.

[5] The students seemed to become deeply involved in the activity because the topic was interesting and because they wanted to put their best foot forward.

[6] I felt they were happy. They did not keep on looking at their watches to check if it was time to go, especially those who live far away and who can't miss the "van" that takes them home.

Os fragmentos 1 e 2 registram a reação de diferentes experienciadores em relação ao mesmo fato: a atividade. No primeiro, eu vivenciava o fato, no segundo era o meu julgamento do que eu via. No entanto, creio poder afirmar que indicam traços de uma afetividade positiva que se construía na sala de aula, envolvendo-nos. O fragmento 4 reforça essa afirmação. Na verdade, todos são avaliações evocadas (MARTIN, 1993) da aula. O fragmento 5 levanta outra questão expressa na explicação fornecida na última oração ‘*because they wanted to put their best foot forward.*’ Desenvolver adequadamente a atividade contribuiria para a manutenção da autoestima e da face no grupo. Na verdade, todo o fragmento foi construído através de seleções lexicais, verbais e idiomáticas que têm uma carga de positividade. Apenas aponto a utilização de ‘*seem*’ como um verbo que modaliza, ainda que originalmente não seja essa a sua função. Parece um uso metafórico, que auxilia a mitigar uma opinião que não tem autoria explícita. Esse fragmento contrasta com o de número 3, o qual mostra uma atitude que não era a que eu esperava acontecer, i.e.

alunos sentirem-se confortáveis para interagir em português em uma aula de EOEI. Parece-me haver uma crítica velada ou, nos termos de Martin (1993), uma avaliação evocada. O fragmento 6 mais uma vez reporta a afirmação do gostar de outrem através da minha percepção do que estava acontecendo. O engajamento na atividade, significativa para eles, fizera com que esquecessem da hora, algo inusitado. Mesmo aqueles que falavam português, faziam-no envolvidos em dar conta da atividade. Escolhi um último trecho de meu diário de pesquisa, produzido em 9 de junho:

Hoje eu fiquei super chateada com a turma que teria que fazer leitura dramatizada de alguns contos de fadas. Do meu ponto de vista, não teriam qualquer dificuldade, afinal eram textos conhecidos em versão simplificada. Combinamos os detalhes, eu me coloquei à disposição para ajudar e dirimir dúvidas, porém, para minha surpresa, dos 24 alunos, apenas 6 apareceram. De imediato pensei em dar zero a todos. Como eles podiam fazer aquilo comigo? Muito depois, e com mais calma, refleti e acho que entendi que, para eles, ainda não era o momento de apresentar aquela atividade. Ainda tinham medo de tentar e errar. Certamente fiquei magoada, mas tentei entender.

Neste processo todo, a afetividade do professor não pode ser esquecida, posto que também é construída com os aprendizes na interação de forma colaborativa ou no embate. Essa foi uma situação de confronto marcada pelas escolhas lexicais relacionadas a mim e denotando afeto negativo: ‘*super chateada*’, ‘*magoada*’: relacionadas à minha primeira atitude depois descartada ‘*pensei em dar zero*’. Até a pergunta mostra uma instância de afeto negativo. De certa forma, era uma atitude de ameaça à minha face profissional: quando o professor solicita uma tarefa, ela tem que ser cumprida, caso não o seja, ele perde o poder. Talvez eu tivesse medo disso. Porém, ao refletir sobre o grau de ameaça à face deles, percebi que eles tentaram dizer que ainda não estavam preparados. Quem sabe se houvéssemos negociado mais, a atitude desses alunos teria sido diferente?

5. Revendo a experiência

Como deve acontecer com toda pesquisa em sala de aula, enquanto professora passei por um processo de reflexão que iniciou-se na primeira aula com a turma, estendendo-se à produção desse trabalho. Conferi *in loco* como a dimensão afetiva é crucial, não podendo ser descartada nos planejamentos, no preparo e na implementação de atividades, na própria disposição do professor em entender. O que desejo enfatizar é que a aprendizagem de uma

língua estrangeira acontece em um contexto específico, com pessoas cujas histórias se cruzam nas práticas discursivas e nas ações sociais nas quais se envolvem. Nessa interação, medos e sentimentos, em especial de vergonha e de incapacidade, poderão aparecer, mas isso não quer dizer, no caso específico de meus alunos, que não possam dar lugar à vontade de tentar, à construção da autonomia no uso da LE, ao desejo e à luta de tornar-se um profissional bem qualificado. Assim, espero que o processo de reflexão tenha, de alguma forma, colaborado para educação afetiva de cada um de meus alunos, praticantes exploratórios, em relação à aprendizagem de língua inglesa.

Referências bibliográficas:

ALLWRIGHT, D. *Putting 'Quality of Life' First: towards a new view of exploratory practice*. Lancaster, 2002a. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/newsletter2002/html/principles_of_ep. Acesso em 2002a.

_____. *Prática Exploratória*. EPCentre, 2002b, mimeo.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. In: *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ARNOLD, J.; BROWN, D. A map of the terrain. In Arnold, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, [1999] 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, D. P. Who has the floor? Curriculum, Teaching, and the English Students' Struggle for Voice. *Curriculum Inquiry*. Canada: John Wiley & Sons. Inc., 1989.

EDWARDS, D; MERCER, N. *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*. London; New York: Routledge, 1987.

GOFFMAN, E. A Elaboração da Face. FIGUEIRA, S. A. (Org.) *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1967]1980.

GUTWINSKI, W. *Cohesion in literary texts: a study of some grammatical and lexical features of English discourse*. The Hague: Mouton, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London; New York: Arnold, [1985] 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HE, A. W. Exploring modality in institutional interactions: Cases from academic counseling encounters. *Text 13* (2), Walter de Gruyter, 1993.

MARTIN, J. R. Genre and literacy: modeling context in educational linguistics. *In: Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 13.

_____. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. Paper given to the Sydney Linguistics Circle, NCELTR, Macquarie University, 1994.

MERCER, N. *The guided construction of knowledge*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1995.

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, SP: Pontes, 2008.

_____. MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. *In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2000. 272 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada.

_____. Prática exploratória: um caminho para o entendimento. *In: Pesquisas em Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, IPEL-PUC-Rio, v. 2, n. 2, 2003.

_____. Prática exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. *In: Revista X*, v. 2, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewArticle/23015>.

_____. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? *In: Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, 2012. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/173/151>.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1987] 2002, p.183-214.

VENTOLA, E. Generic and register qualities of texts and their realization. *In*: Fries, P. H.; Gregory, M. (Eds.). *Discourse in society: systemic functional perspectives*. Norwood; New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1987] 2008.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

English learning and teaching: what does affect have to do with it?

Abstract: In this paper I present some thoughts on how socially constructed affect can influence the process of teaching and learning English. Exploratory Practice was the philosophical and methodological framework used to design and guide this study which was developed with undergraduate Arts students in a college in Rio de Janeiro. In order to do so, the theoretical basis that informs this study is grounded in a social constructionist perspective of learning (Vygotsky, [1987]1998; Edwards e Mercer, 1987). In order to characterize how the idea of social constructed affect shall be understood in this paper, I use some theoretical constructs proposed by Arnold & Brown (2000) and Allwright & Bailey (1991), likewise the term *face* proposed by Goffman ([1967]1980). These constructs are articulated to the idea of affect present in Vygotsky's theory ([1987]2008). For the purpose of analyzing the pedagogical discourse, some constructs derived from Systemic Functional Linguistics (Halliday ([1985]1996) and Appraisal Theory (Martin, 1994) are used.

Key words: Affect. English teaching and learning. Pedagogical discourse.

Artigo recebido em: 11 de junho de 2013.

Artigo aprovado em: 03 de julho de 2013.