

RODRIGO CAMARGO ARAGÃO

SÃO AS HISTÓRIAS QUE NOS DIZEM MAIS
Emoção, reflexão e ação na sala de aula

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RODRIGO CAMARGO ARAGÃO

SÃO AS HISTÓRIAS QUE NOS DIZEM MAIS
Emoção, reflexão e ação na sala de aula

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística
Linha de Pesquisa: Estudo da Inter-relação entre Linguagem, Cognição e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Magro

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2007

À MARIANA, À FLOR, À VIDA.

AGRADECIMENTOS

À Cristina Magro. Sem você não haveria tese. Um brinde à sua fineza, gentileza, amizade, acolhimento, simplicidade, ética, leveza, orientação, interlocução, disposição, leitura e ensino. Com você aprendi a ser mais. Que as energias boas continuem fluindo e que a vida te dê sempre em dobro. Axé!

Sou profundamente grato aos participantes desta pesquisa: Arwen, Sollylove, Júlia, Nathy, Faily e Cheguevara, que aceitaram o convite à pesquisa e se envolveram numa valiosa colaboração mútua e na produção das “nossas histórias”. À professora que abriu gentilmente as portas de sua sala de aula para a observação participante, meu muitíssimo obrigado. Com vocês aprendi muito mais sobre a experiência de ensinar e aprender a língua inglesa. Que continuem a crescer, escolher e lutar pelo que desejem.

Aos professores que fazem parte da minha formação. À Laura Miccoli, em especial, pela minha inquietação sobre a sala de aula de língua estrangeira; pelas conversas valiosas no exame de qualificação, nos congressos e na FALE. À Heliana Mello, Deise Dutra, Vera Menezes, Miriam Jorge, Carlos Gohn, Herzila Bastos e Sandra Goulart que desde a licenciatura têm me servido de exemplo como professores comprometidos com a educação pública de qualidade. À minha supervisora no exterior, Jane Arnold, pelo carinho e disponibilidade antes e durante o estágio em *Sevilla*. Um brinde ao Rajan pelas conversas, dicas, orientações e sugestões no exame de qualificação, nos congressos e na internet. Ao professor Fábio Alves sempre atento aos meus pedidos e encaminhamentos. Ao Mestre Jurandir que ensina sobre a pequena roda da capoeira e a grande roda da vida. Meus agradecimentos aos camaradas da Fundação Internacional de Capoeira Angola por compreender as ausências e dar mais sentido à vida. Ao Silvinho e Medonha! Ao Gunter!

Aos meus pais, Lourdinha e Ney, que me deram a vida e a educação de presente e me apoiaram quando inventei que queria sair do COLTEC e morar nos Estados Unidos. Aquela experiência de intercâmbio pode ter sido preponderante para o lugar onde estou hoje. Valeu! Ao Leandro, bróder, parceiro na vida, tudo de bom! Você é o cara! Ao Ronald e a Miriam, por me proporcionarem mais uma família. À Euclídia, por me proporcionar mais uma! Ao Pablo e o Thiago, irmãos “fora” da lei. Ao Borracho, Pirata, Tara (in memoriam), Fiinha (in memoriam), Nina, Flor e seus nove filhotes. Um brinde à vida, à educação e aos cachorros.

Aos amigos. Difícil é lembrar agora de todos vocês. Aos primos e às primas. Ao Paulo e André, irmãos na sinceridade e na grata aceitação, estes eu deixarei pra agradecer extensivamente *in persona* para tomarmos aquela gelada que é o que também nos interessa. E

falando em gelada, churrasco, Serra do Cipó e adjacências, agradeço a tchurma toda pela convivência feliz: Rita, Bruna, João, Fabinho, Natália, Sidney, Fabrícia, Jamir, Catina, Diego, Lú, Jaider, Maria, Júnior.... Aos tantos amigos feitos na Espanha, *un saludo!* À turma das Letras, Victor, Eudênio, Antônio Marcos, Beto, Bortolus, Adriana, Valéria e Arabela.

À Geralda, à Cida e aos funcionários do Pós-Lin por proporcionar os meios logísticos e humanos. Às agências de fomento do Brasil. Ao glorioso Atlético Mineiro! Raça!

Acima de tudo, obrigado Mariana, por me proporcionar tanto.

Nós, seres humanos, temos um domínio de plasticidade muito maior do que acreditamos, mas entrarmos ou não num espaço de convivência depende da emoção. O discurso racional que não seduz emocionalmente não muda o espaço do outro.

Humberto Maturana, 2001

The great irony is that emotion could very well end up being the most influential force in language acquisition, but...affective variables are the area that SLA researchers understand the least. Tom Scovel, 2000

RESUMO

Ao chegar à disciplina Habilidades Integradas I, na Faculdade de Letras da UFMG, um estudante de língua inglesa vive um mundo cercado de memórias, relações, crenças, conflitos, ideologias e preferências quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Sua experiência prévia e suas emoções influenciam a maneira como age na sala de aula. Nesse cenário, a complexa experiência desse estudante vai muito além do que argumentam diversas teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua. Essas teorias, conforme com a tradição do pensamento ocidental, dificultam senão obliteram a compreensão histórica e situada dessa experiência. Ao pôr em conversação a Biologia do Conhecer com as Pesquisas Narrativa e Etnográfica, elaboro um exercício sistêmico que oferece instrumentos para sua compreensão. Com o uso de diversos procedimentos de observação, indico como os participantes da pesquisa refletem sobre sua aprendizagem no semestre letivo, ao revelarem marcos positivos e negativos em suas trajetórias, identidades, sentimentos, desafios e conflitos. Defendo a tese de que suas emoções, reflexões e histórias de aprendizagem modulam suas ações em sala. Argumento que ao narrarem suas histórias eles passam por um processo no qual se dão conta dos múltiplos aspectos que influenciam sua conduta como alunos. No processo reflexivo, sentem-se valorizados. A partir daí podem questionar certezas e alterar emoções e ações que restringem seu desempenho e desenvolvimento na língua inglesa, tornando sua aprendizagem um processo consciente e efetivo. É inegável o impacto positivo da reflexão sobre a aprendizagem de uma língua, porém mudar a conduta na sala de aula, se necessária, desejada e possível, pode implicar em lidar com outras emoções e aspectos do sistema que extrapolam os envolvidos na atividade reflexiva. O valor da reflexão está na possibilidade do estudante assumir sua responsabilidade pelo curso de sua própria história. Ao recorrer a conceitos da Biologia do Conhecer, o presente trabalho propõe discussões que fortalecem e oferecem contribuições para estudos anteriores que têm buscado compreender a complexidade do sistema que compõe as experiências de sala de aula de língua estrangeira como: a) o conflito entre crenças e estilos de ensino e aprendizagem; b) o caráter fluído e instável das emoções na aprendizagem, na reflexão e nas identidades dos estudantes; c) o falar inglês. Concluo integrando a epistemologia proposta a práticas pedagógicas situadas e efetivas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua inglesa; emoção; reflexão; Biologia do Conhecer

ABSTRACT

Upon arrival at Integrated Skills I, at Faculty of Letters UFMG, a University student of English lives a world surrounded by a multitude of memories, relations, beliefs, conflicts, ideologies, preferences as to his/her process of teaching-learning. The student's previous experience and emotions influence his/her behavior in the classroom. In this domain, the student's complex experience goes beyond what is argued by the overwhelming majority of second language acquisition theories. Being akin to western thinking, these theories limit, if not impede, the understanding of the historical and situated nature of the experience. By putting into dialogue the Biology of Cognition with Narrative Inquiry and Ethnography, I put forth a systemic exercise that offers us powerful tools to understand this rich experience. With the use of many observation procedures, I indicate how the participants of this study reflect about their learning during a semester's course as they reveal milestones in their learning histories, identities, beliefs, feelings, conflicts and challenges. I claim that emotions, reflections and language learning histories modulate classroom interactions. To this end, I argue that as they tell their histories they become aware of the multiple aspects that influence their behavior as students. In this process their self-esteem improves. From then on, they can question certainties and alter emotions and actions that restrain their performance and development in the English language. Here they make their learning a conscious and effective process. We cannot deny the positive influence of reflection about one's language learning process, however, changing classroom behavior, if necessary, possible and wished for, may entail dealing with other emotions and aspects of the system that overcome those involved in reflective activity. The value of reflection resides in the possibility of a student assuming responsibility for the trajectory of his own history. Furthermore, by drawing concepts from Biology of Cognition, this work strengthens and offers contributions to prior studies that have made an effort to understand the intertwined complexity of the system that make up classroom language learning experiences, such as: a) conflicts among beliefs, learning and teaching styles; b) the dynamic and unstable characteristic of students' language learning emotions and identities; c) speaking English. I conclude by integrating the epistemology put forth in this study to effective and situated pedagogical practices.

Key-words: teaching-learning; English language; emotion; reflection; Biology of Cognition

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Arwen e os sentimentos predominantes na sala de aula.....	114
FIGURA 2 - Arwen e os sentimentos predominantes ao falar inglês em sala	115
FIGURA 3 - Arwen e falar inglês com fluência: uma festa	122
FIGURA 4 - Arwen e os sentimentos predominantes quando falar inglês com fluência.....	122
FIGURA 5 - Arwen e o semestre no curso Habilidades Integradas I.....	123
FIGURA 6 - Sollylove e uma possível professora de inglês	127
FIGURA 7 - Sollylove ao tentar falar inglês	135
FIGURA 8 - Sollylove vive diferentes emoções em sala de aula	135
FIGURA 9 - Sollylove viverá tranqüila quando souber falar inglês	137
FIGURA 10 - Sollylove resume no diário a sua história.....	138
FIGURA 11 - Júlia procura aprender com autonomia	141
FIGURA 12 - Júlia e a sensação de fracasso.....	141
FIGURA 13 - Júlia e os sentimentos predominantes em sala de aula.....	142
FIGURA 14 - Júlia e o poder da língua inglesa	144
FIGURA 15 - Júlia se torna professora	145
FIGURA 16 - Júlia falando inglês na sala de aula e fora dela.....	147
FIGURA 17 - Júlia falando inglês com fluência	157
FIGURA 18 - Júlia, e uma trajetória com final feliz	159
FIGURA 19 - Carlos, entre o esforço de subir escadas e dormir na frente da televisão	161
FIGURA 20 - Carlos e o progresso no aprendizado da língua.....	161
FIGURA 21 - Carlos: um professor que quer ajudar o Brasil a progredir	163
FIGURA 22 - Carlos e a proficiência na língua	166
FIGURA 23 - Carlos, quando for fluente em inglês	168
FIGURA 24 - Nathy e seu futuro profissional: uma incógnita.....	170
FIGURA 25 - Nathy e seu processo de aprender inglês.....	173
FIGURA 26 - Nathy e o ato de falar inglês	174
FIGURA 27 - Nathy e a fluência na língua inglesa.....	175
FIGURA 28 - Faily, o professor de inglês.....	185
FIGURA 29 - Faily, a credibilidade, e o poder conquistado com o inglês fluente	188
FIGURA 30 - Faily falando inglês	190
FIGURA 31 - Faily e o conflito sobre como se comportar em sala de aula.....	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
0.1 A provocação da experiência.....	1
0.2 O desejo por reflexões epistemológicas	6
0.3 Os problemas	8
0.3.1 A dissociação entre o fazer teórico e fazer prático.....	11
0.3.2 A idealização de falantes, línguas, alunos e abordagens	17
0.3.3 Ênfase na cognição como processamento de informações: a marginalização de aspectos emocionais, históricos e políticos	19
CAPÍTULO I - EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
1.1 – A temática das emoções no pensamento ocidental.....	24
1.1.1 Na filosofia	24
1.1.2. Na neurofisiologia	28
1.1.3. Na psicologia	32
1.1.4. Nos estudos lingüísticos	44
1.2 Emoções na aquisição de segunda língua: as diferenças individuais	45
1.2.1 Motivação e fatores afetivos correlatos.....	51
1.2.2 Ansiedade e fatores afetivos correlatos	55
CAPÍTULO II – UM EXERCÍCIO PARA A COMPREENSÃO SISTÊMICA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	61
2.1. A Biologia do Conhecer: um marco teórico possível.....	62
2.2. Uma história do pensamento de Humberto Maturana	64
2.3. Entre máquinas e seres vivos.....	67
2.4. Domínios explicativos e domínios lingüísticos	71
2.5. Linguagem, reflexão e autoconsciência.....	73
2.6. Emoções na biologia do conhecer	76
2.7. Ensinar e aprender inglês na perspectiva da biologia do conhecer	83
2.8 O Exercício Sistêmico na Experiência de Professores e Alunos de Línguas	84
2.9. A pesquisa de cunho etnográfico em sala de aula	88
2.10. A Pesquisa Narrativa	92
CAPÍTULO III – SÃO AS HISTÓRIAS QUE NOS DIZEM MAIS	97
3.1 O campo selecionado.....	97
3.2. Os contatos iniciais e a seleção de participantes	99
3.3. Os participantes	100
3.4. Instrumentos e procedimentos da pesquisa de campo.....	101
3.4.1. As filmagens	102
3.4.2. Notas de campo	103
3.4.3. As entrevistas semi-estruturadas	104
3.4.4. As narrativas autobiográficas	105
3.4.5. Os diários.....	106
3.4.6. As conversas informais.....	106
3.4.7. O questionário final	106
3.5 Nossas histórias	106
3.5.1. Arwen	107
3.5.2 Sollylove.....	124
3.5.3. Júlia.....	139
3.5.4 Carlos.....	159
3.5.5. Nathy	169
3.5.6. Faily	183

3.5.7. Cheguevara	197
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	204
4.1 – O processo de reflexão com os participantes.....	204
4.2 – Diferenças Coletivas.....	217
4.2.1 – Emoções, Crenças e Estilos de Ensino e Aprendizagem.....	218
4.2.2 – O Fluir Motivacional e Emocional dos Participantes.....	234
4.2.3 – Falar Inglês na Sala de Aula.....	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
PÓS-FÁCIO.....	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	252
ANEXOS	266

INTRODUÇÃO

0.1 A provocação da experiência

Como aluno de inglês, tenho vivido profundas mudanças no meu processo de aprendizagem. Iniciei meu contato formal com a língua inglesa com dez anos numa pequena escola de inglês, localizada em minha própria rua, onde mais tarde me tornaria professor aos dezessete anos de idade. Nunca imaginei que isso poderia ocorrer. Era aluno como a maioria dos meus colegas da época: íamos à aula, mas não fazíamos o trabalho de casa e não nos envolvíamos com tarefas formais a não ser aquelas que eram propostas em sala. No entanto, filmes, programas de TV, leitura, canções na língua inglesa, e conversações entre nós faziam parte amplamente de nossas vidas. Como a experiência no ensino regular não ia de encontro a nossos interesses, preferências e estilos de aprendizagem acabávamos buscando outros ambientes pelos quais pudéssemos aprender a língua. Éramos assim expostos a situações informais de ensino-aprendizagem. Aqui, este estilo de aprendizagem, posso dizer hoje, era mais holista, global, intuitivo, pragmático e também totalmente desorganizado. Desconheço na literatura referência ao estilo cognitivo dos desorganizados e multimodais.

Do mesmo modo para os participantes da pesquisa de campo que realizei durante a construção desta tese, o meu contato com a língua inglesa no ensino regular foi mínimo e insuficiente. Essa experiência com a língua acabou impulsionando um estilo autônomo de aprendizagem. Caracterizar meu próprio estilo de aprendizagem, bem como o dos participantes desta pesquisa, não é tarefa fácil. Certamente os poucos estilos binários que a literatura da área oferece não dão conta da tarefa de maneira satisfatória que inclua aí a multidimensionalidade e complexidade da nossa experiência.

Só vim a assumir uma postura mais sistemática, analítica, metalingüística e reflexiva com relação a minha aprendizagem quando me tornei professor aos dezoito anos e tive que me preparar para os exames de um curso de formação de professores de inglês. Essa perspectiva foi reforçada quando, já como professor, precisei preparar alunos para os exames de proficiência de Cambridge. Em minha pesquisa de campo observei algo semelhante. Aqueles que se viam como futuros professores tinham uma disposição maior para refletir sobre seu processo de aprendizagem e lidar com metalinguagem. No entanto, essa tarefa jamais se apresentava como algo fácil de ser executado, trivial. Além disso, os participantes da pesquisa que haviam tido, ao longo de sua trajetória como estudantes de inglês, pouco contato com o ensino formal e metalingüístico viviam um profundo conflito ao encontrar na disciplina o que desconheciam na prática de sua aprendizagem de língua estrangeira. Adaptar

à abordagem da professora não foi tarefa fácil. Nestes episódios, foi crucial para a compreensão do conflito entre, de um lado seu desejo de exercer sua fluência e seu estilo de aprendizagem, e de outro a submissão a um curso formal, teórico, metalingüístico, distinguir as emoções e as diferentes histórias que se entrecruzavam produzindo reações profundas e difusas nos participantes.

Até sair do país para fazer intercâmbio estudantil nos Estados Unidos em 1994, freqüentei predominantemente aulas com uma professora rígida, disciplinadora e de orientação fortemente audiolingual. Eu e meus colegas de sala não suportávamos aquela metodologia de repetição e memorização de textos e regras sem sentido, e fazíamos de tudo para “enrolar” e resistir àquelas aulas. Em minha pesquisa de campo, repito, com estudantes de nível universitário, esta era também uma postura comum quando a aula não ia de encontro aos seus interesses, preferências e estilos de aprendizagem. Diferentes maneiras de obliterar o desenvolvimento da aula eram postas em prática pelos alunos¹. Isto ocorria sempre que a aula tinha foco excessivo em questões formais como fonética, regras de escrita acadêmica, resolução e correção de exercícios gramaticais. Em geral, os participantes da pesquisa reportavam que a aula ficava entediante, complicada, e começavam a fazer perguntas que tinham por objetivo mudar o rumo da aula, “animando” ou “enrolando” a professora. Também tinham por objetivo mostrar à professora indiretamente que estavam insatisfeitos com a maneira que abordava a disciplina. Esta era uma estratégia comum a Nathy, Cheguevara, e Faily².

Quando fui fazer intercâmbio tive sentimentos variados e surpreendentes com meu processo de aprendizagem. Ficava impressionado com meu cansaço nos primeiros meses de estadia. Sendo obrigado a falar inglês o dia inteiro, em todos os espaços de convivência possíveis, ficava exausto no final do dia, tinha enjôo e uma fadiga incomum e permanente. Durante este período, aos sábados e domingos, chegava a dormir por mais de 16 horas. Não me esqueço de uma vez que “hibernei”, dormindo quase um dia e uma noite inteira. E não estava triste ou deprimido, pelo contrário! O cansaço passou depois dos primeiros meses, e coincidentemente nesta época comecei a sonhar em inglês. Duas participantes da minha pesquisa, Sollylove e Arwen, relatam experiências similares nas primeiras aulas de inglês na Faculdade de Letras. Como nunca tinham tido aulas “só em inglês” no ensino regular,

¹ Há alguns estudos que abordam a questão do conflito de estilos na sala de aula. A esse respeito, ver Oxford (1996 a/b, 1999), e Ehrman (1996). Na discussão dos resultados farei referência a um estudo que merece atenção especial já que aborda as conseqüências do conflito numa perspectiva situada (Barcelos, 2000, 2003).

² Os nomes dos participantes desta pesquisa que irão aparecer neste texto são fictícios, atribuídos por eles próprios no momento da assinatura do contrato de pesquisa.

ficavam cansadas de ter de ouvir e falar na aula “só em inglês”. Sollylove chegou a ter enjoos, náusea e dores de cabeça após as duas primeiras aulas, e reportava em seu diário uma estranha fadiga durante as primeiras semanas.

Na época em que fui professor estagiário na extensão da Faculdade de Letras da UFMG, a coordenadora, ao observar minha aula, chamou atenção para a desorganização do quadro em que escrevia e me convocou para observá-lo do fundo da sala. Que mudança de perspectiva! Depois deste dia passei a perceber o quadro desorganizado. Uma situação que não existia antes para mim. Após esta experiência de auto-imagem e de reflexão passei a organizá-lo de maneira mais efetiva, embora não o faça sempre, procuro estar sempre atento. Esta oportunidade de reflexão e emergência de uma autoconsciência me auxilia a orientar meu comportamento em sala de aula. Observei também nos participantes desta pesquisa experiências similares de reflexão e autoconsciência.

Acredito que continuamos a conhecer pouco sobre como nossa língua e cultura materna se relacionam com as nossas emoções e nossa corporalidade, e o modo como essas são constituídas e imbricadas na aprendizagem de uma língua estrangeira. De fato, notem que parte de nossas conversações cotidianas não têm uma finalidade específica, nem mesmo um objetivo funcional para resolução de problemas comunicativos, mas envolvem, sobretudo, o entrelaçamento de um racionalizar e um emocionar, um fazer com prazeres ou um fazer com pesares. As emoções estão envolvidas com o uso cotidiano de nossa linguagem, modulando o fluir de nossas interações comunicativas. À medida que vamos tecendo recursões na linguagem, geramos regularidades inerentes à conduta social humana, que inclui o fenômeno da constituição de identidades pessoais. Assim, vamos especificando e compartilhando em conjunto um mundo que configuramos em nossas emoções e ações. No viver, vamos fluindo entre vários domínios, entre vários papéis sociais, e desenvolvendo nossos vários afazeres como pesquisador, professor, aluno, membro de uma família, em variados modos de configurar diferentes domínios de ação e identidades.

Nesta perspectiva, desencadear ou produzir uma conversação numa língua estrangeira depende de um certo emocionar que envolve os interlocutores, e que vai especificar o domínio de ações possível naquele dado momento. O mesmo ocorre no ensino de uma língua. Questões tão caras ao cotidiano do professor como prender a atenção dos alunos, despertar e manter o prazer pela aprendizagem, e o interesse pela língua ensinada, envolvê-los nas tarefas que propomos, nas dinâmicas conversacionais, foram sempre temas importantes para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de uma língua. Eles sempre me fascinaram e a disponibilidade de um quadro teórico como o que estou utilizando aqui me encorajou a tratá-

las nesta tese de doutorado. Ao aprender a conversar numa língua estrangeira vamos entrando em diversos domínios de ação, e à medida que fluímos nesses domínios vamos nos transformando, nos refazendo, configurando outras conversas, outras identidades pessoais, que podem ser tão proeminentes e importantes quanto aquelas que desenvolvemos em nossa língua materna, dependendo das emoções aí envolvidas.

Operacionalmente, na Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, as emoções se configuram como disposições corporais dinâmicas que tendem a modular os domínios de ações possíveis de serem estabelecidos num determinado momento interacional. Desta maneira, as emoções são processos que ocorrem na dinâmica corporal que embasam outros processos que ocorrem no âmbito das interações e relações da pessoa em seu meio. Desse modo, podemos perceber que todas as nossas ações efetivas num determinado contexto se fundam no emocional, inclusive o que denominamos de racional, lingüístico e cognitivo. Vejo esta argumentação como crucial para compreender a empreitada proposta aqui.

No domínio das interações do ser vivo em seu meio, a emoção participa daquilo que torna possível ser experimentado e realizado de maneira fundamental em nossa experiência, especificando o que pode ser tomado como um elemento significativo ou não. Gostaria de ressaltar que a emoção, definida nestes termos pela Biologia do Conhecer, se constitui, no domínio das interações do ser vivo em seu meio, como uma dinâmica relacional e não como um traço individual. Ao falar da emoção como uma característica pessoal interna é comum o outro e o meio desaparecerem, e falamos como se tudo ocorresse em um corpo/mente, em um organismo individual ou agente isolado de sua história e contexto de prática. Com isto produzimos uma rigidez e um lócus que dificultam a compreensão da dinâmica processual, histórica e particular do fenômeno, suas conseqüências e implicações para as ações situadas do aluno em seu contexto de aprendizagem. Isto é importante para que possamos observar e compreender o surgimento de emoções negativas, ou seja, aquelas que bloqueiam o desenvolvimento comunicativo de alunos, como a vergonha e os sentimentos de inferioridade. Estas emoções estão freqüentemente associadas a relações assimétricas de poder, reais ou imaginárias, que podem ser geradas e preservadas em interações numa sala de aula.

A maneira como estou interpretando as histórias dos participantes desta pesquisa, à luz da Biologia do Conhecer, indica que é mais produtivo e iluminador compreender emoções como a vergonha, a timidez e a ansiedade não como traços intrínsecos, essenciais à personalidade dos alunos, mas como fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes em seus contextos de aprendizagem. Estas experiências envolvem uma gama imbricada de elementos sociais, políticos e emocionais. Vou argumentar que

correntes de pesquisa no campo de aquisição de segunda língua que tratam da temática das emoções sobre os termos de “Diferenças Individuais” ou “Variáveis Afetivas do Aprendiz” tendem a perder de seu foco as dinâmicas relacionais e históricas dos alunos. Irei me referir a alternativas como o trabalho de Miccoli (1996, 1997, 2000, 2003, no prelo), Telles (2000, 2004), Rajagopalan (2003, 2004, 2005), Barcelos (2000, 2001, 2003), Ehrman (1996), Norton (2000), Murphey et al. (2005), e Murphey (2006).

No cotidiano sabemos muito bem disso: quando fluímos num determinado emocionar, há coisas que podemos fazer/perceber/aprender e outras não, assim como há argumentos que aceitamos e outros não, dependendo da emoção envolvida. Sabemos que muitas vezes uma dificuldade no fazer é uma dificuldade no querer. Lidamos cotidianamente com domínios nos quais só são possíveis certas ações e não outras, embora nem sempre nos damos conta disso. Portanto, segundo o que estou dizendo aqui a partir da Biologia do Conhecer, a emoção modula o que acontece na relação com os outros ou conosco, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos como seres vivos. Ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar. Um domínio de ação é um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais que um observador distingue com uma emoção: é a emoção, e não a razão, que modula a ação.

Portanto, são as emoções que modulam os espaços que nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações, tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar, os domínios do aprender e do ensinar, dentre tantos outros possíveis. Como professor de língua inglesa, estou acostumado a ouvir relatos de alunos que ratificam essa afirmação. Eles costumam dizer que não conseguem falar a língua ou mesmo participar de atividades de sala de aula por vergonha, timidez, inibição, raiva da cultura da língua alvo, ansiedade, temor de se expressar frente os colegas, medo de ser criticado, estresse... São freqüentes os relatos de alunos que não conseguem aprender “por motivos ideológicos” relacionados à língua inglesa e sua cultura, ou pela sensação de serem outras pessoas ao falar inglês e assim se sentirem “extremamente esquisitas”, travados ou limitados: sentir-se como “alienígenas” ao produzirem sons e verbalizações da língua alvo, ou ao utilizarem determinadas expressões idiomáticas que não encontram correspondência no seu domínio da língua materna. Também é comum o relato de adultos que se sentem frustrados como se fossem bebês ou crianças aprendendo a engatinhar novamente. Também é comum o relato de alunos que dizem estar “apaixonados pela língua”, e assim apresentarem um envolvimento emocional extremamente positivo, ou seja, favorável à aprendizagem, e efetivo em sala. Todos estes relatos, aqui estou tomando apenas uma amostragem pequena, remetem à questão

relevante nesta tese: as inter-relações entre emoção, linguagem, ideologia, cultura, reflexão e ação.

0.2 O desejo por reflexões epistemológicas

Na virada do milênio, assisti alguns debates dedicados a revistar o campo da lingüística aplicada. Especialmente aqueles voltados para o ensino/aprendizagem de línguas, repensando sua história teórico-metodológica, seus horizontes epistemológicos, tanto no Brasil quanto no exterior. Nítido é o desejo por mudanças conceituais e práticas em campos distintos dos estudos lingüísticos. Segundo Kanavillil Rajagopalan (2003) o campo da lingüística aplicada está, de fato, fazendo com que sua disciplina mãe, a lingüística, repense alguns de seus conceitos fundadores. No VI CBLA, realizado em 2001 – que inundou as salas de aula da FALE/UFMG, em Belo Horizonte, de pesquisadores, alunos e professores envolvidos com o ensino/aprendizagem de línguas, entre outras práticas de estudos lingüísticos – o espírito de (re)pensar a linguagem como uma prática social predominou em debates e mesas-redondas importantes. O interesse em refletir sobre o pensamento da área é iminente. Para sumariar o estado da arte deste debate transcrevo o resumo da mesa redonda: “Lingüística Aplicada Hoje” que reuniu numa mesa-redonda Luiz Paulo da Moita Lopes, Marilda do Couto Cavalcanti, Hilário Bohn e Vilson Leffa (2001):

Nos últimos 15 anos, escassearam as reflexões sobre a natureza da Lingüística Aplicada. Isso parece indicar, no Brasil, a consolidação de uma área de investigação que não precisa explicar mais a sua natureza tendo em vista o número razoável de pesquisadores atuando com aval de instituições universitárias e de agências financiadoras de pesquisa. Por outro lado, uma área de investigação permanece a mesma. As questões sendo estudadas se modificam e os modos de estudá-las também, o que acarreta a necessidade de repensar a área. O que esta sessão propõe, portanto, é uma reflexão sobre o que se compreende por LA hoje, nessa passagem de século, à luz das reviravoltas – sociais, culturais, tecnológicas e políticas – que o mundo enfrenta, as quais, ao afetarem a vida social, influenciam também os modos de produzir conhecimento sobre a mesma. Mais do que traçar um painel do que se faz em LA hoje, esta mesa redonda pretende interrogar essa área de investigação do ponto de vista epistemológico, ie., dos seus objetos e percursos teórico metodológicos de pesquisa.

Com efeito, desde que me tornei professor de inglês têm me interessado questões envolvidas no complexo processo de ensino/aprendizagem de inglês. Esta pesquisa é, em grande parte, fruto de minhas preocupações como aluno, pesquisador e professor de inglês. A certeza da importância de uma teorização consistente, cuidadosa e crítica para a escolha de práticas de pesquisa e de ensino/aprendizagem, que sejam sensíveis às diferenças e às variações pessoais e contextuais, e que superem a dicotomia teoria-prática é o que me encoraja a desenvolvê-lo.

Assim, meu interesse principal aqui é contribuir para esse processo de reflexão epistemológica ao introduzir no campo a Biologia do Conhecer, colocando-a em diálogo com abordagens de pesquisa qualitativa de orientação etnográfica e narrativa. Como irei apontar, a proposta de Humberto Maturana pode dar origem a diálogos fecundos no que concerne o temário do ensino/aprendizagem de línguas. No meu entender, isto poderá se dar melhor se este for configurado como um fenômeno observado no domínio das interações situadas dos seres humanos, de maneira dependente da nossa dinâmica biológica, em especial, de nossas emoções.

No conjunto de suas idéias, Maturana oferece um caminho alternativo a tradição do pensamento ocidental representado nos dualismos indivíduo/meio, social/biológico, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade. Esta abordagem nos mostra a importância da linguagem como atividade recorrente, recursiva que se aprende na convivência com outros e que se entrelaça às nossas emoções e proporcionam o desenrolar da autoconsciência, do aprendizado e da reflexão sobre nossos afazeres humanos. Desse modo, tomo o ensino e a aprendizagem não como fenômenos apartados, nem sustentados por uma relação causal-linear, mas como fenômenos processuais inter-relacionados de múltiplas e complexas maneiras. Isso implica em compreender que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira tem a ver, acima de tudo, com a convivência, que é um estar junto com outros seres humanos com os quais trazemos à mão mundos consensuais, entrelaçando emoção com razão à medida que convivemos e configuramos nossos domínios operacionais. Segundo o modo de ver que estou propondo adotarmos, o ensino/aprendizagem de uma língua envolve um imbricado sistema de elementos dinâmicos e de atividades relacionais, interativas, históricas e identitárias. Esses elementos mantêm efeitos recíprocos uns sobre os outros ao longo de uma história recorrente de interações que se estabelece.

Com base nestas considerações iniciais, voltei meus esforços de pesquisa para responder às seguintes questões: 1) Como o emocional e as histórias de aprendizagem dos alunos participam do seu agir na sala de aula? 2) Quais as relações entre o emocional, o conhecer e o transformar-se à medida que refletimos sobre como ensinamos/aprendemos a língua inglesa? 3) Como investigar estes processos? 4) Como a investigação destes processos pode contribuir para a formulação de ações pedagógicas adequadas? Em linhas gerais, a proposta aqui é entender como a cognição, entendida como a ação efetiva dos participantes, é configurada pelas emoções e pelas histórias pessoais e pedagógicas dos alunos e do professor de uma sala de aula específica.

0.3 Os problemas

Durante meu Mestrado em Estudos Lingüísticos estive imerso num contexto acadêmico marcado pela transdisciplinaridade, trabalhando na temática da inter-relação entre cognição, linguagem e cultura, na qual fronteiras entre disciplinas que investigam esses fenômenos são insistentemente pressionadas. Preocupado com uma prática de ensino/aprendizagem de língua estrangeira reflexiva e consistente, procurei desenvolver reflexões epistemológicas para a prática de sala de aula de professores e de pesquisadores envolvidos de alguma forma com o temário de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Isto resultou em um trabalho na interface dos estudos lingüísticos, da lingüística aplicada ao ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), de teorias socioculturais da aprendizagem e das discussões desenvolvidas no âmbito das ciências cognitivas³.

Apontei naquela dissertação que a ênfase na compreensão do ensino/aprendizagem de língua como a aquisição de objetos – gramaticais e lexicais (ou mesmo de uma ferramenta simbólica sociocultural mediadora do mundo) tem raízes históricas na tradição do pensamento ocidental compatível com a visão grega clássica. Nessa perspectiva, a forma mais difundida de se compreender a cognição e o conhecimento é a partir do isolamento da razão, distinção fundamental do humano na tradição ocidental, das outras faculdades. Aí, o conhecimento se constitui no desabrochar de entidades inatas do corpo ou da alma que surgem na mente dos indivíduos. Dessa maneira, as emoções configuradas pelos indivíduos na sua experiência são tratadas como sendo irrelevantes, embora às vezes marginalmente mencionadas, ou consideradas de maneira secundária ou, em geral, apontadas como tendo efeitos negativos sobre a razão – a qual é responsável única pelo fenômeno da aprendizagem. Já a diversidade de domínios de ação que constituímos no viver, como previsto na Biologia do Conhecer, não são aí postulados: o “contexto” é, em geral, prévio ao ser que conhece e aprende, ou igual para todos os que nele convivem. É prática comum colocar as “variáveis” pessoais e emocionais como um pano de fundo secundário, debaixo do tapete das “variáveis” cognitivas. A ausência de uma epistemologia adequada, que tematize as relações entre fisiologia e

³ As ciências cognitivas se definem como uma empreitada intelectual interdisciplinar voltada para a investigação de como conhecemos o que conhecemos. Ao longo dos últimos cinquenta anos, elas forneceram modelos, ferramentas e propuseram caminhos para se compreender os processos de aprendizagem dos seres humanos, atingindo significativo impacto sobre o campo de ensino/aprendizagem de línguas. Com isso, contribuíram para a formação de uma boa diversidade de suas correntes teóricas. Foram as relações entre os modelos das ciências cognitivas e o desenvolvimento paralelo de modelos de ensino/aprendizagem de línguas, guiados por uma reflexão epistemológica que subsidie a avaliação dos professores e pesquisadores que atuam na área, os temas centrais tratados em minha dissertação (Soares, 2003). Ver Dupuy (1996), e Gardner (1995), para relatos radicalmente distintos sobre a constituição histórica e conceitual das ciências cognitivas.

interações, entre cognição, linguagem e cultura, de maneira útil para a compreensão de processos como o ensino e a aprendizagem de línguas, resulta em que essas “variáveis” sejam configuradas como de costume em nossa tradição, como as “variáveis do aprendiz”, e que estejam sustentadas por uma arquitetura conceitual dicotômica e essencialista.

É comum falar que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve a captação e o armazenamento de “coisas”, de entidades gramaticais, lexicais e funcionais. Falamos sobre a linguagem cotidianamente como se essa fosse uma substância (Lakof e Johnson, 1980), algo da realidade externa e independente da nossa constituição como seres vivos históricos, que possa ser quebrada em pedaços e unidades menores e consumida por uma determinada faculdade abstrata, ou mesmo neurobiológica que habita nossas cabeças. Costumo escutar professores falarem de situações de ensino/aprendizagem comumente nestes termos: “Os alunos ainda não têm o *simple past*, como vou passar o *present perfect*?” Ou: “Hoje só dei coisas interessantes para os alunos, mas eles não pegaram nada!” Quero enfatizar que esta concepção de ensino/aprendizagem como um depósito gradual de produtos numa mente, pelos alunos ou por seus professores, aliada à visão de linguagem como um contêiner de conteúdos mentais (idéias) e da comunicação como transferência de conteúdos entre nossas cabeças está enraizada na nossa (aluno/professor/pesquisador) maneira cotidiana de falar e pensar sobre linguagem e cognição. A esse pensamento Freire (1970), denominou de *pedagogia bancária*; Reddy (1979) deu o nome de *metáfora do tubo*; e Lave e Wenger (1991), Lantolf (1996), e Van Lier (2000), chamaram de *metáfora do contêiner ou da transmissão de informações*. A idéia que prevalece nesse modo de ver, em relação à aprendizagem, linguagem e conhecimento, é ahistórica, associal e apolítica.

Uma proposta que tem se tornado freqüente preconiza a síntese de diferentes abordagens epistemológicas para descrever/explicar processos envolvidos no ensino/aprendizagem. Este tipo de estratégia parte do princípio de que, como não se dispõe de uma abordagem epistemológica consistente o bastante para tratar de um fenômeno complexo e dinâmico como o ensino/aprendizagem de L2/LE, uma solução possível é a complementaridade conceitual. Manuais recentes de orientação sobre ensino e aprendizagem de línguas, como a edição de 1999 de *How Languages are Learned*, por exemplo, sugerem que o ensino/aprendizagem de L2 seja entendido através da combinação de epistemologias, como podemos notar nessa passagem de Lightbown & Spada (1999: 25):

Uma maneira de reconciliar as teorias behavioristas, inatistas e interacionistas é notar que cada uma pode ajudar a explicar um aspecto diferente do desenvolvimento lingüístico de uma pessoa. O behaviorismo e o conexionismo podem explicar a aquisição de vocabulário e morfemas gramaticais. O inatismo parece ser uma

explicação plausível para a aquisição de uma gramática complexa. O sócio interacionismo pode ser útil no entendimento de relação entre forma e sentido, interação conversacional e pragmática.⁴

Com que olhos podemos ver uma proposta de complementaridade como esta? Seria esta uma proposta conceitual suficientemente produtiva e que atenda às perguntas que quero propor aqui? Como e por quê devemos conciliar premissas epistemológicas como as do inatismo, do behaviorismo, do conexionismo e do sócio-interacionismo? Não poderíamos estar criando aqui uma combinação teórica inadequada, uma espécie de “mix epistemológico”, e ao mesmo supondo também que a adoção de um modelo do conhecimento não pressupõe fundamentos ou não têm conseqüências epistemológicas profundas? Argumentei na minha dissertação que uma solução seria usar um modelo explicativo que dispense conceitos como representação ou internalização, e os dualismos conceituais típicos da tradição. Para isto, é preciso contar com uma epistemologia capaz de abordar o fenômeno do ensino/aprendizagem de língua como um processo que envolve uma rede dinâmica de aspectos socioculturais e emocionais.

Defendi em minha dissertação que a teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) se assemelha em vários pontos à Biologia do Conhecer. Porém, uma diferença central entre essas duas propostas epistemológicas se encontra, exatamente, na situação histórica de constituição destes quadros conceituais. A teoria da aprendizagem situada faz parte das discussões desenvolvidas no bojo da teoria sociocultural de Vygotsky e, portanto, configura-se, em parte, como uma epistemologia marxista-dialética dos processos lingüísticos e cognitivos. Dessa maneira, tende a privilegiar o papel da prática social em sua epistemologia, obscurecendo, e até evitando, a reciprocidade fisiologia/interações e emoção/cognição que através da Biologia do Conhecer de Maturana pode ser explorada.

Desta maneira, aponte para o mecanismo explicativo da Biologia do Conhecer como um caminho possível para se compreender o ensino/aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula: ele nos oferece uma alternativa fazendo referência à nossa experiência de maneira sistêmica e reforçando o papel das emoções no viver. A meu ver, dos autores que procuram um equilíbrio na correlação entre o domínio da fisiologia e o domínio das condutas socioculturais, Humberto Maturana me parece consistente, efetivo e econômico em sua epistemologia e em seus resultados. Isto é evidente quando o vemos, por exemplo, redefinir

⁴ Minha tradução de: *One way to reconcile the behaviorist, innatist, and interactionist theories is to see that each may help to explain a different aspect of a person's language development. Behaviorist and connectionist explanations may explain the acquisition of vocabulary and grammatical morphemes. Innatist explanations seem most plausible in explaining the acquisition of complex grammar. Socio interactionist explanations may be useful in understanding the relation between meaning and form, conversational interaction and pragmatics.*

radicalmente os fenômenos da linguagem como linguajar, e do conhecimento como conhecer, da emoção como emocionar, imputando-lhes uma característica de ação dinâmica efetiva, e dos fenômenos mentais como processos interacionais que se dão no domínio do comportamento. Concluí argumentando que esse quadro teórico poderia gerar um diálogo fecundo no que tange ao temário de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em seguida, pretendo explicitar algumas de minhas preocupações quanto a alguns problemas imbricados presentes no temário de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de segundas línguas que dificulta a compreensão do fenômeno nos termos que proponho aqui: a) a dissociação entre o fazer teórico e o fazer prático; b) a idealização de falantes, línguas, alunos e abordagens; c) a ênfase na cognição como processamento de informações: a marginalização de aspectos emocionais, históricos e políticos.

0.3.1 A dissociação entre o fazer teórico e fazer prático

A problemática recorrente sobre a dissociação entre o fazer teórico na pesquisa sobre aquisição de segunda língua e na lingüística (aplicada), de um lado, e o fazer prático da sala de aula de ensino línguas de outro tem raízes que datam mais de 2.500 anos. Este incômodo para o professor de língua estrangeira faz parte de um imbricado e difuso sistema de pensamento em termos de pares de conceitos opostos, fruto de uma busca essencialista, e da conseqüente produção de uma gama de intermediários epistêmicos que são construídos para mediar as relações entre o indivíduo e seu mundo sociocultural (Davidson, 1993). A lógica aristotélica, aliada ao método cartesiano, reitera a oposição alma e corpo, trazendo à mão a distinção que se encontra de maneira arraigada no campo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas e em toda reflexão ocidental sobre conhecimento, linguagem e cultura.

Cotidianamente, configuramos distinções como feio/bonito, claro/escuro, masculino/feminino, alto/baixo. Quando, porém, este dicotomizar constitui a rotina cognitiva e lingüística que sustenta os argumentos centrais de um modelo epistemológico, ele dificulta a construção de mecanismos explicativos sistêmicos dinâmicos que dêem conta de correlacionar o sistema diverso de aspectos envolvidas num processo como o do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, que reclama por uma abordagem assim. Isso indica que a própria tradição ocidental, fundada em distinções dicotômicas, pode ser prejudicial ao tratamento dos fenômenos lingüísticos e cognitivos envolvidos no complexo processo de ensino/aprendizagem de línguas, impedindo-nos de vê-los como fenômenos intrinsecamente imbricados, sistêmicos e dinâmicos. Essa constatação aponta para a utilidade

de se empregar uma abordagem como a Biologia do Conhecer, associada a modelos de pesquisa qualitativa no campo de ensino/aprendizagem de línguas.

Ellis (1997) sugere que a problemática da dicotomia teoria/prática tem relação principal com, por um lado, a pesquisa realizada nas áreas de aquisição de segunda língua e, por outro lado, com o mundo social particular e idiossincrático do professor língua. Aí ambos são vistos de maneira dissociada e autônoma. Embora Ellis descreva abordagens diversas como a *pesquisação*, a *pesquisa colaborativa e reflexiva* pelas quais, segundo o autor, os professores podem se utilizar da pesquisa teórica produzida nos centros acadêmicos e testá-la na sua prática particular, verificando com isso se as hipóteses teóricas da academia funcionam na sua prática efetiva. Desta maneira, Ellis (1997) parece manter o papel do professor como um consumidor de teorias acadêmicas. O elo central entre artigos da área que abordam a dicotomia teoria/prática acenam para a relação mediadora da teorização da lingüística aplicada, de um lado, e de práticas de ensino/aprendizagem, de outro (cf. Ellis, 1997; Clarke, 1994, Beaugrande, 1997). A problemática, segundo os autores, se encontra justamente na relação entre produção de pesquisa nos centros acadêmicos e consumo dessa pesquisa na sala de aula pelos professores.

Nessa perspectiva, campos teóricos dos estudos lingüísticos como a lingüística, a psicolingüística, a aquisição de segunda língua, entre outros, devem fornecer perícia técnica acurada sobre o que ocorre na prática e como melhor efetivá-la. De fato, Ellis (1994, 1997, 1998, 2001) aponta em seus trabalhos este dualismo: conhecimento técnico e conhecimento prático. Segundo o autor, conhecimento técnico seria aquele produzido nos centros acadêmicos e conhecimento prático como aquele adquirido na experiência por professores. Esse dualismo é composto, segundo o autor, de discursos quase incomensuráveis. Clarke (1994) argumenta que a distinção teoria/prática é prejudicial para os profissionais do ensino de línguas. Dentre as razões para tal disfunção ele aponta que os indivíduos envolvidos na pesquisa raramente são os professores. Esses últimos são considerados menos peritos, senão incapazes de conduzir uma pesquisa científica. Além disso, o discurso técnico da perícia lingüística e educacional, quando se propõe a fazer a transição entre os mundos sala de aula/academia, tende a tomar uma atitude autoritária, prescritiva, limitando a sua aplicabilidade em salas de aula particulares e também superestimando limitações de caráter institucional, político e interpessoal nos quais os professores realizam sua prática.

Existem exceções à regra. É o caso de Prabhu (1990), que argumenta que a melhoria no ensino/aprendizagem de línguas só pode ser alcançada se abandonarmos de uma vez por todas a busca pelo método ideal, e nos concentrarmos no que realmente acontece entre os

sujeitos numa sala de aula. Só assim compreenderemos quais as relações entre a complexidade de interações na sala e atitudes curriculares, metodológicas, institucionais e interpessoais. Esse é também um dos caminhos de Adrian Holliday (1994) que se distingue de Prabhu por compreender a sala de aula como uma microcultura composta por vários níveis (micro-macro) contextuais imbricados. Outras exceções são os trabalhos sobre formação de professores de línguas, que como irei argumentar no segundo capítulo desta tese, tendem a elaborar um exercício sistêmico para compreender a complexidade da formação de professores. Cito o resumo de um artigo recente de Johnson & Freeman (2001: 53) sobre este aspecto:

Ultrapassando as tradições históricas e teóricas que tem definido a educação de professores de segunda língua (L2) na América do Norte nos últimos vinte cinco anos, argumentamos neste artigo em favor de uma reconceitualização do conhecimento de base da educação de professores de L2. (...) Propomos olhar o professor como um aprendiz do ensino, as escolas e o ambiente escolar como contextos sócio-históricos nos quais a formação do professor e o próprio ensino acontecem, e o ensino/aprendizagem de língua como atividades implantadas neste contexto. De forma conjunta, esses três domínios formam uma estrutura tripartite que utilizamos para elaborar uma nova visão epistemológica que considera o ensino de língua como realmente ocorre. (ênfase minha)

Porém, aqui parecemos reféns de algumas rotinas cognitivas. Tendemos à dicotomização de um jeito ou de outro. Pode ser que surjam dicotomias mais iluminadoras, mas esse mesmo hábito tem como conseqüência inevitável a tendência de fechar o foco em variáveis binárias, excludentes, ou isso ou aquilo. Não conheço dicotomias, mesmo as mais brilhantes, que falem sobre uma situação que seja isso, aquilo, aquilo outro, daquele jeito e de outros jeitos. Como professores, sabemos muito bem que balizas educacionais de cartilha e receitas de bolo têm pouco fermento para a dinâmica de crescimento do bolo no forno da sala de aula. Desta maneira, como aponta Clarke (1994: 12), o problema crucial se encontra na própria dicotomia teoria/prática e na nossa tendência social a dicotomizar. Examinando os compêndios enciclopédicos de referência da área⁵, ao longo das últimas três décadas o campo de aquisição de segunda língua tem focado basicamente o indivíduo e seus processos mentais e individuais de aquisição do conhecimento de uma língua. Este conhecimento é compreendido de uma ampla maneira como um conjunto lógico-gramatical que compõe uma mente autônoma. Embora obras recentes estejam apresentando mudanças⁶, dos anos 60 aos anos 90 grande parte da pesquisa do campo focalizou a aquisição da morfossintaxe (competência ideal morfossintática) do inglês.

⁵ Ver, por exemplo, Ellis (1985, 1994), Lightbown e Spada (1999), Brown (1994), Larsen-Freeman e Long, (1991).

⁶ Ver, Larsen-Freeman (1998), Brown (1998), Kramsch (2002).

Recentemente, a área de aquisição de segunda língua tem-se concentrado em pesquisas sobre aquisição de vocabulário sob o formato de desenhos quase-experimentais⁷ e estratégias cognitivas desenvolvidas na sala de aula sobre como processar e internalizar melhor os aspectos gramaticais, semânticos e mesmo pragmáticos - com base no conhecimento de um falante nativo ideal, neste caso um americano ou um inglês. Esse desenvolvimento vem acompanhado de uma explosão de propostas metodológicas baseadas na concepção de linguagem como mais código lexical do que geração de frases combinatoriais do código, com ênfase nas abordagens baseadas em tarefas de ensino/aprendizagem que enfocam grupos lexicais, expressões formulaicas prontas, colocações adverbiais, nominais e adnominais, e verbos frasais em maior amplitude que a morfossintaxe. Esta explosão encontra-se, de novo, associada ao pendulo teórico dualista: língua é mais gramática ou mais vocabulário?! E tem-se insistido em compreender a aquisição de uma segunda língua nos mesmos moldes que tradicionalmente se fez: como a internalização de uma ferramenta informacional mediadora entre o indivíduo autônomo e um mundo independente, igualmente autônomo criando um abismo cada vez maior entre o ser humano, o indivíduo, e o seu meio, o mundo social.

Num artigo seminal que explora esta temática bipolar indivíduo/sociedade, Norton Peirce⁸ argumenta que o campo de pesquisa sobre aquisição de segunda língua tem procurado conceituar a relação entre o aluno e seu mundo social de maneira inadequada. Uma das causas desta situação é que esta área de pesquisa não desenvolveu uma teoria da identidade social que integre o aluno ao seu contexto de aprendizagem. Notem que conceituar o ensino/aprendizagem de uma segunda língua como uma empreitada social é recente, como mesmo aponta Ellis (1998: 86) na passagem a seguir:

A aquisição de segunda língua (AL2), em geral, deu pouca atenção para o conteúdo social de aquisição de L2, particularmente onde o contexto é visto não deterministicamente (alguma coisa que os aprendizes constroem por eles mesmos). A AL2 tem sido essencialmente uma empreitada psicolinguística, dominada pela metáfora computacional de aquisição (Lantolf, 1995). Isto está mudando agora (ver, por exemplo, Lantolf & Appel, 1994; Peirce, 1995) e no futuro, a AL2 poderá contribuir mais diretamente para uma perspectiva crítica na pedagogia de línguas.⁹

Norton Peirce argumenta em favor do conceito de *investimento social* ao invés do tradicional conceito de *motivação* para compreender de maneira mais frutífera a relação

⁷ Ver, Brown e Rodgers (2002), para um excelente recenseamento do campo metodológico da área.

⁸ Norton Peirce (1995), e ver também Norton (2000). Ela não está sozinha nesta empreitada. Ver, em especial os artigos de Lantolf e Pavlenko (2000, 2001), Rajagopalan (2001a), Kramsch (2000b).

⁹ Minha tradução de: *SLA, in general, has paid little attention to the social context of L2 acquisition, particularly where context is viewed nondeterministically (ie. something learners construct for themselves). SLA has been essentially a psycholinguistic enterprise, dominated by the computational metaphor of acquisition (Lantolf, 1995). This is now changing (eg. Lantolf & Appel, 1994; Peirce, 1995) and in the future, SLA may be able to contribute more directly to a critical perspective in language pedagogy.*

complexa entre o aluno de uma segunda língua e seu contexto de aprendizagem. Segundo a autora, o conceito de *investimento* concebe o aluno não como um sujeito ahistórico, essencialista e unidimensional – como o conceito de motivação, mas como um agente social que possui uma densa e complexa história social, além de desejos e identidades de afiliação múltiplas e fluidas que variam segundo seus contextos de prática. Norton Peirce (1995: 15,16) sugere que definir o aprendiz de uma segunda língua em termos dualistas dentro da lógica cartesiana – extrovertido/introvertido, inibido/desinibido, motivado/desmotivado, motivado-intrinsecamente ou instrumentalmente-motivado, extrinsecamente ou integrativamente motivado - pressupõe que todo o ser humano tem um centro definidor, uma essência única, fixa, coerente, imutável, independente de seu contexto particular de agenciamento.

Desta maneira, conceitos tradicionais para lidar com sujeitos, múltiplos e nem sempre únicos em sua identidade são insatisfatórios. Para Peirce (1995: 16-18), o conceito de *investimento* aponta que nas interações comunicativas os alunos não estão trocando informações, mas estão organizando e reorganizando suas identidades com relação aos outros e aos seus mundos socioculturais. Segundo a autora estas relações sociais são desiguais em termos de poder e prestígio social e que mudam permanentemente coexistindo de maneira contraditória num mesmo indivíduo. A partir de leituras sobre o pós-modernismo e teorias sociais críticas, ela argumenta que investir na aprendizagem de uma segunda língua é investir na construção de uma identidade social que muda constantemente ao longo das interações sociais constituídas pelo aluno na sala de aula e fora dela. Por fim, ela aponta que uma das maneiras de se apagar estas dicotomias é através da conscientização dos alunos sobre esse processo, e do desenvolvimento de pesquisas centradas e desenvolvidas pelos alunos em sala de aula sobre experiências de uso do inglês e configurações identitárias, através do uso de portfolios, diários de aprendizagem e discussões informais com alunos acerca desse processo de transformação identitária constante. Norton Peirce não está sozinha.

Rajagopalan (2001 a, b, 2003) tem argumentado que as identidades nunca são dadas a priori, mas são o resultado de um processo interacional conflituoso de constante transformação na e pela linguagem. O conceito de *identidade* aqui assume uma conotação sistêmica. Para Rajagopalan, as identidades construídas na e pela linguagem são identidades múltiplas, dinâmicas e permeadas de uma multiplicidade de fatores emocionais, sociais e ideológicos. Segundo o autor, a língua é um conceito criado pelos homens - lingüistas teóricos que a definem em larga escala como uma noção abstraída do mundo social de seus usuários. Rajagopalan (1999: 88) afirma que línguas são bandeiras políticas e que desta maneira

questões de identidade lingüística devem ser abordadas com implicações políticas constituídas nos campos operacionais mais variados que configuramos na linguagem.

Norton (2000: 5) tem usado o termo *identidade* para se referir à maneira pela qual uma pessoa compreende sua relação experiencial com o mundo, como esta relação é construída no tempo e no espaço e como esta pessoa cria possibilidades para o futuro. Esta definição do termo se associa à pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000), que tende a conceituar o termo como “as histórias pelas quais vivemos”, que tem sentido no conceito de continuidade de experiências de Dewey (cf. Dewey, 1933; Telles, 2004; Barcelos, 2003; ver seção 2.10). A identidade, para Norton (2000: 13), é constituída na linguagem e se transforma constantemente. A autora aponta ainda, como as observações tecidas na pesquisa desta tese, que as personalidades dos alunos podem ser melhor compreendidas como fenômenos situados e se desenvolvem de acordo com o fluir de uma gama de elementos históricos e processuais variados. O conceito proposto por ela é similar ao de Rajagopalan (2003: 69) segundo o qual “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre idiomas está redefinindo sua própria identidade”. O autor reclama, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua faz parte de um amplo processo de redefinição e reconstrução permanente de identidades. Segundo Rajagopalan (2003: 70):

As atividades de ensino e aprendizagem de línguas “estrangeiras” fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. Nesse processo, não faz o menor sentido falar em termos de perdas e ganhos. Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas. Afinal, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação ou àquilo que o filósofo canadense Charles Taylor batizou de “self-fashioning” (Taylor, 1992).

Norton (2000: 8) sugere também que o conceito de identidade faz referência a desejos: desejo de reconhecimento, afiliação e desejo de segurança. Desta maneira, ela argumenta que a pergunta sobre “quem sou eu”, não pode ser dissociada de “o que posso fazer” e “o que tenho a permissão de fazer”. Ou seja, os desejos aos quais ela faz referência não podem ser compreendidos adequadamente sem levar em consideração as condições e as estruturas sociais e interacionais que podem ou não fornecer oportunidades para a realização de tais desejos. Como argumentei, os pesquisadores estão investindo nesta visão de ensino/aprendizagem de línguas como uma complexa (re)construção de identidades na sala de aula, embora com suportes teóricos distintos. Esta constitui uma maneira alternativa de tratar a problemática oriunda da dicotomia teoria-prática. Em especial, tenho interesse em investigar e aplicar nesta pesquisa estas idéias sobre o temário de constituição de identidades na e pela linguagem, pondo-o em conversação com a Biologia do Conhecer. Irei retornar esta discussão

ao abordar a relação entre emoção, crenças e conflitos entre diferentes estilos de ensinar e aprender, a complexidade da atividade de falar inglês na sala de aula, e suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa ao discutir minhas observações desta pesquisa no quarto capítulo desta tese.

0.3.2 A idealização de falantes, línguas, alunos e abordagens

Como sugere Rajagopalan (2001a, b, 2003), o que acontece na sala de aula de língua estrangeira é muito diferente do que pregam as visões românticas e idealizadas da vasta maioria dos teóricos que tratam do assunto. A dicotomia, aqui, envolve o real versus o ideal, que se constitui como mais um conceito difuso num cenário de um complexo emaranhado de abstrações epistêmicas sobre a língua e sua relação entre o indivíduo e seu mundo. Essa trama conceitual, novamente decorre da tradição histórica ocidental, como a que descrevemos na problemática anterior. Com raízes no pensamento platônico, a língua e seu falante são aí conceituados como essências idealizadas, isoladas de todo um sistema de relações socioculturais, políticas e emocionais¹⁰. Segundo Rajagopalan (2001a), essa idealização tem relações, principalmente, com o pensamento lingüístico ocidental do século XIX. No que segue, vou apontar como essas questões apresentam disfunções para uma integração produtiva entre teoria e prática na lingüística aplicada ao ensino/aprendizagem de inglês.

O conceito de falante nativo traz à mão a temática do particular em oposição ao universal, do real em oposição ao ideal. Sua definição é tão complicada como o próprio conceito. Noam Chomsky, promotor e mentor intelectual do cognitivismo, corrente epistemológica que por muito tempo foi a menina dos olhos das ciências cognitivas, é o lingüista que mais investiu no racionalismo/universalismo e promoveu o que Rajagopalan (1997b, 2003) definiu como “apoteose do falante nativo na lingüística contemporânea”.

Para Noam Chomsky (1986), o falante nativo de uma língua é o supremo sacerdote lingüístico, um sábio conhecedor de sua língua. É o que tem o veredicto final sobre as intuições gramaticais e criativas de uma língua. Desvendar o conhecimento inato e natural do falante nativo é embrenhar-se nas habilidades racionais da mente humana. Como conseqüência, o nativo é a fonte de dados mais confiável e, mais natural para se verificar cientificamente o funcionamento lógico do pensamento racional/universal. Entretanto, as ambigüidades e contradições começam a surgir exatamente aí. O falante nativo aqui sofre de uma dupla personalidade, sendo por um lado um modelo idealizado e um homem comum.

¹⁰ Ver a esse respeito, Bagno (2002), para uma concepção abstrata de língua e suas implicações/relações com ensino/aprendizagem de língua materna.

Para complicar o cenário, qual seria o falante nativo modelo da língua inglesa? O norte-americano? O inglês? O neozelandês? E o que dizer então do indiano? E de um chinês nascido em Hong Kong? Além disso, que variante lingüística adotar para ensinar inglês como língua estrangeira? Que critérios utilizar?

O cenário fica ainda mais confuso com a emergência do que Rajagopalan (2001) aponta como a mudança no status da língua inglesa no mundo contemporâneo, o inglês mundial – *World English*, fenômeno lingüístico jamais visto. A língua inglesa tem se transformado de acordo com as comunidades de falantes que, com a globalização, têm sido as mais variadas. Nestes termos, fica difícil eleger um padrão de “nativo” de inglês como universal e homogêneo. Esta nova realidade nos leva a considerar que as normas e padrões lingüísticos da língua inglesa estão se relativizando, variando, localizando e se tornando cada vez mais heterogêneas. Um usuário de inglês atualmente necessita deslocar-se entre diferentes comunidades e variações num mundo em crescente multilinguismo repleto de identidades híbridas que tendem a acomodar ou mesmo mesclar o inglês com outras línguas e identidades para expressar os valores, sentimentos e visões da comunidade no qual foi apropriado. O inglês tem se tornado a língua adicional de uso cotidiano em vários países fora do circuito anglofônico. Neste cenário, um aluno seria favorecido ao ser exposto a este multidialetalismo e a aprender a combinar o inglês com outras línguas ao operar em diferentes contextos representando sua voz e sua identidade (cf. Jenkins, 2000, 2006; Rajagopalan, 2003, 2005; Seidlhofer, 2004).

Segundo Suseresh Canagarajah (1999), mais de dois terços dos falantes de inglês atualmente não se qualificariam como *nativos*. Assim, como descrever proficiência no inglês mundial, por exemplo? Como fica aqui a relação entre identidades e bandeiras políticas e uso de uma variante ou outra do inglês? O conceito de falante nativo tem relação principal com o conceito de competência lingüística, que faz referência ao conhecimento de um indivíduo que especifica seu processo de aquisição de linguagem, e é o objeto de estudo e análise lingüística. Porém, esta competência é a de um falante nativo idealizado numa comunidade de falantes homogêneos. Essa abordagem teórica não leva em consideração qualquer variável de situação social do uso de uma língua. Embora a visão de competência comunicativa de Hymes (1972) ponha o conceito de Chomsky lado a lado com algumas variáveis de uso comunicativo da linguagem, o uso apropriado de um determinado registro, variação estilística, tom e formalidade, ela continua espelhada no modelo de uso de um falante nativo (competente). Firth e Wagner (1997) argumentam que desse emaranhado conceitual surge a concepção do falante de uma língua estrangeira como um sujeito que se comunica de maneira deficiente,

esforçando-se para atingir a competência alvo do falante nativo idealizado. Há uma corrente de pesquisa nesta área, a *análise interacional* que se dá entre os falantes não-nativos, que tentam superar suas deficiências lingüísticas e problemas comunicativos numa interação com um falante nativo, de competência perfeita (cf. Long, 1993; Firth e Wagner, 1997).

Associada à visão de interação entre falantes estrangeiros (incompetentes) de um lado e nativos (competentes) do outro está a configuração da sala de aula de segunda língua como um ambiente idealizado e constituído a priori das interações. Platt e Brooks (1994) questionam o conceito de *ambiente de aquisição rico*, o qual assume que um ambiente contextual que fornece oportunidades ricas para ensino/aprendizagem possa ser definido a priori. Os autores argumentam que modelos de processamento causal-linear do tipo input-output não refletem o que realmente ocorre na interação entre estudantes na sala de aula; não revelam adequadamente a interação verbal entre os interlocutores envolvidos numa dinâmica comunicativa, e que aquilo que os alunos geralmente adquirem não é especificado como aquele modelo prevê. Além disso, o que dizer dos professores não nativos de inglês vis a vis os nativos? Segundo Rajagopalan (2001a, 2005), os professores não nativos de inglês são tratados como cidadãos de segunda classe no ensino de línguas. São traumatizados, vítimas de um complexo de inferioridade e de culpa sem fundamentos num mundo em rápida transformação, caracterizado pela perda de fronteiras geopolíticas e um multiculturalismo e multilinguagem crescentes.

Em resumo, nosso campo de interesse é demarcado por uma arquitetura conceitual de abstrações ideológicas difusas. Esse emaranhado abstrato intensifica a disfunção teoria/prática à medida que nos distancia do caráter situado, histórico, sociocultural e contingente dos processos cognitivos e lingüísticos envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em favor de uma abordagem universalista, quantificável, reducionista, racionalista e idealizada. Mas há indícios de algo diferente no campo. Os novos tempos sinalizam mudanças e instrumentos conceituais mais realísticos para tratar de salas de aula *in situ*, repletas de pessoas reais compartilhando um espaço no qual a heterogeneidade é regra ao invés de exceção.

0.3.3 Ênfase na cognição como processamento de informações: a marginalização de aspectos emocionais, históricos e políticos

Parte da problemática sobre a idealização e a abstração nas ciências da cognição e da linguagem tem a ver com a crença segundo a qual a aprendizagem envolve a captação de informações do meio e, geralmente, o despertar de conhecimentos inatos. Essa longa tradição

do pensamento sobre a cognição, em termos de processos racionais idealizados ou de um cérebro individual isolado, tem como consequência exilar a emoção e a história nas margens do que acontece nos processos cognitivos. Além disso, como já aponte, esta visão de cognição separa o indivíduo de seu meio abstraindo-o de tudo o que acontece na contingência de seu fluir histórico e, portanto, emocional e político, num meio interacional específico.

Nesta visão, os processos de aprendizagem são independentes de qualquer particularidade e peculiaridade contingencial dos aprendizes que os realizam. Assim, argumenta-se que a grande maioria dos aprendizes de línguas deve passar pela mesma seqüência de desenvolvimento, sem diferenças pessoais significativas. Uma vez que todos estão equipados com os mesmos mecanismos para o processamento e armazenamento das informações lingüísticas, postula-se que aprendem de maneira similar, e na mesma seqüência, através de um trajeto fixo universal. Note-se que, não raro, há uma busca do aprendiz universal, da agenda interna de aprendizagem e da proposta pedagógica e instrucional universal, uma espécie de “receita mundial” para o ensino e aprendizagem de uma língua (cf. Holliday, 1994). Não obstante, diferenças individuais podem existir em virtude de fatores como idade, sexo, inteligência, aptidão, personalidade e motivação. Encontramos uma descrição de algumas dessas diferenças em Ellis (1994: 464-467), por exemplo. Mas essas são pouco exploradas na área. Embora a literatura na área de diferenças individuais seja escassa comparando as abordagens cognitivistas, como argumentam Sawyer e Ranta (2001), para um professor de língua estrangeira é perceptível que os aprendizes diferem em seus processos de aprendizagem, tanto em termos processuais, como em velocidade, efetividade e resultado final de uma situação de aprendizagem. Retomarei esta discussão no primeiro capítulo desta tese.

A meu ver, o racionalismo exacerbado da área de pesquisa sobre aquisição de segunda língua implica nos seguintes problemas conceituais: a) minimalismo teórico/metodológico constituído a partir de uma deliberada redução dos fenômenos aos quais se dirige, excluindo fatores não quantificáveis como a história, as particularidades individuais e as emoções em favor de uma abordagem universalista e idealizada; b) descontextualização e idealização como condições para a cientificidade; c) definição da mente como uma “caixa preta” racional dissociada tanto do domínio sociocultural, quanto do domínio das emoções; d) prevalência do inatismo lingüístico e cognitivo e seus correlatos, por exemplo, a noção de criatividade lingüística como um programa interno genético e universal que permite o desenvolvimento de regras sintáticas para manipulação de representações semânticas, compartimentadas em módulos, e transformação de sentenças; e) definição de conhecimento de língua como uma

competência gramatical ideal, assim como as próprias dicotomias competência x desempenho, aquisição x aprendizagem; f) configuração do ensino/aprendizagem de línguas como um fenômeno inconsciente, resultante causal-linear de disponibilização de input morfossintático a uma faculdade mental e/ou neurobiológica que processa e armazena o insumo internalizado; g) aprendizagem de língua estrangeira independente dos conhecimentos da língua materna; h) aprendizagem como aquisição mecânica e gradual de entidades conceituais atomísticas e combinatórias; j) aprendiz compreendido como uma entidade autônoma que converte mecanicamente inputs em outputs.

A definição da mente humana como uma máquina racional dissociada da complexidade dinâmica de fatores constitutivos de nossa vida sociocultural é demasiadamente reducionista. O racionalismo deixa de abarcar o desenvolvimento ontogênico dos seres humanos, perspectivados como seres vivos socioculturalmente situados em uma ampla possibilidade de interações sociohistóricas, emocionais e contingentes. A tentativa de se criar um ambiente idealizado de sala de aula de língua estrangeira, universalmente concebível, com um contexto dado, especificado e configurado a priori, no qual o fenômeno da aquisição ocorra de maneira natural, e a configuração da sala de aula como um laboratório experimental de pesquisa tem criado, a meu ver, um abismo crescente entre esta epistemologia de pesquisa e o que se experiencia e é vivenciado cotidianamente na prática de ensino e aprendizagem de uma língua por seus atores.

Nesta introdução, indiquei de que maneira minha experiência de estudante de inglês, tanto no meu país como em país de língua inglesa, e a experiência como professor de inglês em escolas brasileiras e pesquisador apontam para a importância de se considerar as emoções, as identidades e as histórias de vida dos alunos em sala de aula como meios de se atingir um ensino e uma aprendizagem mais produtivos. Em seguida, argumentei como a área da lingüística aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira tem reclamado por reflexões epistemológicas e como pretendo contribuir nesta empreitada. Ao fazê-lo, convidei o leitor a participar desta jornada ao descrever como a Biologia do Conhecer oferece uma epistemologia consistente para responder às questões que sempre me instigaram na aprendizagem e no ensino da língua inglesa e como esta abordagem oferece um caminho alternativo às abordagens que marginalizam a compreensão situada do aluno. Ao introduzir conceitos fundamentais deste quadro epistemológico apresentei alguns problemas que nos impedem de observar e compreender o fenômeno de nosso interesse da maneira como proponho nesta pesquisa e apresentei autores que tem procurado maneiras alternativas de lidar com estes problemas.

No primeiro capítulo, intitulado *Emoções na Sala de Aula de Língua Estrangeira*, apresento uma revisão da bibliografia que trata de emoções em diversas áreas do conhecimento, a saber, a Filosofia, a Neurofisiologia, os Estudos Lingüísticos e a Aquisição de Segunda Língua. Tomando como base as reflexões desenvolvidas na introdução, meu intuito aqui é mostrar como a problemática apresentada anteriormente tem repercussões na maneira como as diversas disciplinas têm tratado o tema das emoções. Mostro como estas disciplinas definem o termo e discutem a temática. Discuto impasses conceituais presentes nos modelos dessas disciplinas e suas relação com algumas pesquisas que tratam do ensino e da aprendizagem de línguas. Em seguida, analiso como o campo da aquisição de segunda língua tem trabalhado o tema das emoções. Vou abordar suas principais frentes de trabalho agrupando-os em: a) diferenças individuais; b) motivação e fatores afetivos correlatos; c) ansiedade e fatores afetivos correlatos. Argumento que a insistência no tratamento das emoções em sala de aula como características individuais internas ao aluno obscurece a compreensão histórica, dinâmica e situada do fenômeno. Ao final do capítulo apresento frentes de pesquisa alternativas, as quais busco fortalecer e expandir com as observações e discussões feitas nesta pesquisa.

No Segundo Capítulo, intitulado *Um Exercício Sistêmico para a Compreensão da Sala de Aula de Língua Estrangeira*, exploro o conjunto de idéias de Humberto Maturana, a Biologia do Conhecer, com o intuito de enriquecer áreas de pesquisa no ensino e na aprendizagem de línguas que trabalham com eixos temáticos como as práticas identitárias na linguagem e inter-relações entre cognição, reflexão, crenças e estilos de ensino e aprendizagem. Demonstro como a abordagem do autor apresenta um quadro teórico robusto e bastante útil para tratar das questões aqui colocadas ao introduzir conceitos fundamentais deste quadro epistemológico para o campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Logo após a fundamentação teórica da Biologia do Conhecer, apresento como linhas de pesquisa que tratam da complexidade da formação de professores e da reflexão como ferramenta para o desenvolvimento efetivo de alunos têm também procurado elaborar um exercício sistêmico para a compreensão de sua prática. Em seguida, argumento em favor da pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa como metodologias adequadas para uma reflexão fundamentada na Biologia do Conhecer.

No terceiro capítulo, intitulado *São as Histórias que nos Dizem Mais*, descrevo o raciocínio metodológico da pesquisa de campo apontando desde a seleção dos participantes aos instrumentos usados na coleta de documentos de pesquisa e no processo de análise e escrita das narrativas construídas a partir de minhas observações do fluir histórico, cognitivo e

emocional dos participantes durante a pesquisa. Em seguida, apresento as narrativas dos participantes da pesquisa de campo realizada na UFMG, a saber: Arwen, Sollylove, Júlia, Carlos, Nathy, Faily e Cheguevara.

No quarto capítulo, ao discutir as observações da pesquisa, indico como esta tese traz contribuições para campos de pesquisa na lingüística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que tem tomado a prática reflexiva e a experiência de sala de aula como temáticas centrais de pesquisa. A perspectiva das emoções e o exercício de compreensão sistêmica do ensino/aprendizagem trazem significativas contribuições para a integração da prática reflexiva no desenvolvimento de estudantes e professores de línguas e para pesquisas sobre crenças, conflitos de estilo de ensino e aprendizagem, motivação, ansiedade, identidade e desenvolvimento da expressão oral em sala de aula. Dependendo do fluir das emoções envolvidas em um processo formal de reflexão este pode se ver bloqueado, limitado, estimulado ou expandido. A reflexão é um processo complexo que envolve inúmeros aspectos. Além disso, o processo de mudança na conduta envolve aspectos que vão além da reflexão. Exploro aqui o processo de reflexão com os participantes. Argumento que ao narrarem suas histórias eles passam por um processo no qual se dão conta dos múltiplos aspectos que influenciam sua conduta como alunos. O valor da reflexão está na possibilidade do estudante assumir sua responsabilidade pelo curso de sua própria trajetória. Ao recorrer a conceitos da Biologia do Conhecer, proponho discussões que fortalecem e oferecem contribuições para estudos anteriores que têm buscado compreender a complexidade do sistema que compõe as experiências de sala de aula de língua estrangeira.

Nas considerações finais, demonstro uma possível implementação de ações pedagógicas efetivas em sala de aula de acordo com as diretrizes exploradas nesta tese. Assim termino o estudo como o iniciei, provocando a minha experiência e pensando a teoria e a prática em conjunto. Em seguida à conclusão, no pós-fácio, reflito sobre a experiência de pesquisador, aponto limitações do estudo, descrevo possibilidades de pesquisa futura e termino com uma mensagem seguindo a epistemologia proposta neste estudo.

CAPÍTULO I - EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1 – A temática das emoções no pensamento ocidental

Com o intuito de situar nossas discussões acerca da temática das emoções como um campo de estudo multidisciplinar, vou realizar um recorte histórico no pensamento intelectual ocidental que tem tratado do tema a partir da filosofia, da neurobiologia e da psicologia e dos estudos lingüísticos. As principais referências utilizadas aqui são: um manual que reúne o estado da arte do estudo das emoções em várias áreas do conhecimento, editado pelos psicólogos Michael Lewis e Jeannette Haviland-Jones, *Handbook of Emotions* (2000), as difundidas obras de Keith Oatley e Jennifer Jenkins (1996) *Understanding Emotions*, Oatley (2004) *Emotions a Brief History*, *O Erro de Descartes*, de Antônio Damásio (1994) e *A Expressão das Emoções nos Homens e nos Animais* de Darwin (2000). Com exceção da obra de Darwin, todas estas referências aparecem de maneira secundária na discussão de alguns pesquisadores do campo de aquisição de segunda língua que tratam da dimensão afetiva e das diferenças individuais no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua, que tratarei em seguida a esta seção. Isto me levou a revisar diretamente e de maneira aprofundada esta literatura. Além disso, como faltam referências na obra de Humberto Maturana sobre o tema, fui encorajado a buscar outras fontes, expandir a pesquisa e buscar razões e explicações para a marginalização histórica do estudo sobre a emoção nos afazeres humanos.

1.1.1 Na filosofia

Porque o mundo ocidental tem relegado as emoções às margens do pensamento epistemológico? Esta foi uma idéia iniciada por Platão, há mais de dois mil e quinhentos anos e, hoje, amplamente difundida, compreende as emoções como algo primitivo, bestial que perverte, distorce e corrompe a razão, nos tornando seres mais próximos dos bárbaros e dos selvagens animais. Segundo Oatley e Jenkins (1996: 38), na cultura ocidental desconfia-se que há algo de errado com as emoções. Esta idéia está relacionada com o conceito de Platão de que as emoções devem ser desconsideradas porque surgem da parte mais inferior da mente e pervertem a razão. Esta desconfiança foi trazida à pesquisa moderna por Darwin que em sua obra *A Expressão das Emoções nos Homens e nos Animais*. Neste trabalho, Darwin afirmou que nos adultos a expressão das emoções é algo obsoleto, um mero vestígio evolutivo das bestas e da infância.

Na filosofia grega temos Aristóteles como referência central nos estudos sobre as emoções, já que seu professor, Platão, nem sequer as tratava, havendo expulsado os poetas de sua República. Para Aristóteles, as emoções estavam relacionadas à ação e à retórica - quando somos tomados pela raiva, inveja e vingança, por exemplo, somos levados a comportamentos desastrosos. Para o filósofo as emoções eram derivadas de nossas crenças e conceitos do mundo real. Dado seu apego para taxonomias e pensamento lógico e analítico, sua abordagem é denominada por seus estudiosos de *abordagem conceitual das emoções* (Solomon, 2000: 3-5; Oatley e Jenkins, 1996: 11-15). Aristóteles queria compreender como a persuasão funcionava na argumentação e como os afetos (as emoções) tinham o poder de afetar nossos julgamentos e avaliações dos eventos que vivenciamos na vida cotidiana. De fato, é hoje reconhecido que Aristóteles fundou o que tem sido denominado da *tradição cognitiva das emoções*, segundo a qual: a) as emoções constituem avaliações, julgamentos, percepções dos eventos que experienciamos; b) as emoções podem ser agradáveis ou desagradáveis dependendo da maneira pela qual interpretamos um evento como positivo ou negativo; c) elas envolvem impulsos para as nossas ações.

Aristóteles concebia a emoção como uma droga que somente pervertia e deturpava a razão, e dado o interesse do filósofo pela questão da ética e da virtude na vida pública, as emoções mais discutidas por Aristóteles são a raiva e o desejo de vingança (Solomon, 2000: 3). Advém daí também a noção de *catarse* para esta figura tão cara à filosofia ocidental. Oatley e Jenkins (1996: 14) argumentam que a *catarse* sugere um esclarecimento ou uma clarificação. Este processo inclui a superação de obstáculos emocionais (que deturpam a razão) para se pensar claramente. Este era um dos objetivos principais da dramaturgia para Aristóteles: ao ver as emoções encenadas no palco, era possível ter uma reação de *catarse* em consequência do espetáculo. Daí se poderia refletir sobre elas - no sentido Aristotélico do termo - e nos livramos delas na *catarse*, tornando-nos mais puros, mais claros!

Desta maneira, de acordo com a tradição do pensamento ocidental, as emoções têm servido como um pano de fundo deturpador e ameaçador da razão. A emoção é compreendida como algo privado, inferior e negativo, que deve ser controlado e suprimido pelas faculdades racionais. Ser emocional tem comumente o sentido de ser irracional, fora de controle e infantil. Outra concepção arraigada na tradição do pensamento ocidental é a idéia da emoção como algo que é devidamente controlado racionalmente pelo universo masculino e freqüentemente expressado de forma descontrolada pelo universo feminino.

Quanto a esta questão, Oatley e Jenkins (1996: 59) argumentam que na cultura ocidental a emoção é desconsiderada em comparação a razão, mas ao mesmo tempo é

valorizada como a base da autenticidade humana. Se comparada com muitas outras culturas no mundo, a cultura ocidental moderna é consideravelmente diferente com sua ênfase na autonomia do indivíduo, na vida privada e seus direitos individuais. Por outro lado, muitas outras sociedades, incluindo a Japonesa, tomam o grupo social como sua base identitária. Eles definem a si mesmos em termos de suas obrigações, e de uma perspectiva de “nós” ao invés de “eu”, e algumas emoções são enfatizadas pelo seu caráter coletivo. Muitas culturas enfatizam o modo como as emoções inter-mediam as relações. Provavelmente os ocidentais acreditam nisto também, mas a nossa ênfase na individualidade nos leva a crer que as emoções constituem *estados individuais*.

Solomon (2000: 4-5) argumenta que a metáfora correlacionada a esta compreensão e amplamente utilizada na filosofia, assim como em outras disciplinas, é a da razão como um mestre e a emoção como um escravo. É possível constatar, analisando-se o tratamento dado às emoções em diferentes áreas, que a filosofia grega serviu de base para e tem moldado em sua esmagadora maioria a concepção epistemológica ocidental sobre a emoção. Acredito que após Aristóteles o cenário não tenha mudado muito, embora alguns poucos adendos às postulações gregas tenham sido feitos, até o século XIX, com a publicação das idéias de Charles Darwin, a tentativa de definição do termo por Williams James e a publicação do caso de lesão cerebral de Phineas Gage pelo médico John Harlow.

Portanto, creio que tal quadro epistemológico implica em compreender as emoções como: a) algo inferior, tempestivo, negativo, bestial que ameaça a razão que, portanto, precisa ser controlado e/ou reprimido pela própria razão, sendo este último o que nos caracteriza como seres superiores às demais espécies, e; b) um termo antagônico à razão, estando presente em outros pares de conceitos como afeto/cognição, privado/público, feminino/masculino, psicológico/social, interno/externo, dentre outros; c) uma entidade localizável em algum espaço – mente, indivíduo, cérebro; d) em conseqüência, uma entidade individualizada, estática, interna e privada, o que gera uma cegueira quanto a sua dinâmica dialógica, relacional e sistêmica e sua reciprocidade gerativa entre os domínios da fisiologia e do comportamento.

Solomon (2000: 5) argumenta que, dada a natureza racional e lógica da filosofia, seu foco de análise acerca das emoções tem se concentrado nos aspectos conceituais e cognitivos do termo em detrimento de seus correlatos fisiológicos, comportamentais e sociais. O termo *emoção* tem variado ao longo da história da filosofia ocidental, sendo substituído com frequência por *paixão, sentimento, desejo, atitude, humor, temperamento, reação, ética, preferência* e *afeto*. Durante a Idade Média, um dos considerados fundadores da filosofia

moderna, René Descartes (1649), escreveu um tratado filosófico intitulado *Sobre as Paixões da Alma*. Neste livro, Descartes argumenta que a união da alma com o corpo se daria através da glândula pineal, um minúscula glândula localizada na base central do cérebro (Solomon, 2000: 6-7). Atualmente, essa mesma glândula foi resgatada pelo autor responsável pela divulgação em massa da *Inteligência Emocional*, Daniel Goleman (1995).

Desta maneira, tal tratado filosófico inspirou estudos fisiológicos subsequentes. De acordo com a lógica cartesiana de pensamento, esta glândula permite a entrada no corpo de agitações sanguíneas e espíritos animalescos que são também afetados pela alma. Descartes definia as paixões como percepções e sentimentos que competem com a alma. Elas causavam a permanência de movimentos animais no corpo e eram responsáveis por confundir e obscurecer o pensamento racional. Assim, deviam ser devidamente controladas pelas meditações – por um pensamento introspectivo inteiramente lógico e racionalista. Para Oatley e Jenkins (1996: 15-16), o tratado de Descartes enfatiza a natureza das emoções como ocorrem na mente, na alma. E, que ao mesmo tempo, estas “agitações” estão conectadas com nosso corpo a partir da glândula pineal, através da percepção de taquicardia no medo, de rubor na vergonha e de lágrimas na tristeza. Com a palavra *paixão*, Descartes queria opor algo que ocorre perturbando nosso interior mental, a algo que causamos no exterior (Solomon, 2000).

Sobre as Paixões da Alma, de Descartes, servia, portanto, como um conjunto de orientações racionalistas sobre nosso ser e estar em relação ao mundo real, embora admitindo que as paixões não poderiam ser inteiramente controladas por nossa alma, dada a sua natureza animal, instintiva e primitiva. Desta maneira, Descartes sugere como as paixões podem tanto ser colocadas a serviço da alma, quanto deturpá-la e subordiná-la. Note-se que, assim como seus predecessores, Platão e Aristóteles, Descartes defende uma compreensão racionalista das emoções como algo que envolve nossa avaliação dos eventos. Além disso, o tratado de Descartes é completamente impregnado da metáfora do mestre-escravo, como apontado anteriormente.

Baruch Spinoza, assim como seu contemporâneo Descartes, é considerado como um dos grandes filósofos racionalistas. Em seu mais importante trabalho, *Ética* (1675), Spinoza expressa uma visão do universo como um enorme sistema interconectado, sendo que nossa consciência e nossas emoções fazem parte desse todo universal e de deus. Assim como a teoria de seus antecessores sobre as emoções, a de Spinoza envolve maneiras de pensar e avaliar as experiências que em sua grande maioria têm a tendência de deturpar o estado real do mundo racional. Para o filósofo, o universo é a expressão da mente de deus, da qual somos parte. Se aceitarmos este fato, Spinoza indica que expressamos uma *emoção ativa*, neste caso,

amor pelo que o mundo é e o que somos nele (Oatley e Jenkins, 1996: 16, Oatley, 2004: 43). Podemos apresentar também o que Spinoza denomina de *emoções passivas*, baseadas em idéias confusas como ressentimento, raiva e inveja, que confundem e distorcem nossa compreensão do mundo como ele é, nos tornando seres frustrados e miseráveis (Solomon, 2001: 7, 1977: 46). Neste caso: “quando o homem se torna presa de suas paixões, ele não é seu próprio mestre, ficando a mercê de seu próprio destino (Oatley, citando Spinoza, 1675: 187)”. Embora o pensamento de Spinoza mantenha a metáfora do mestre-escravo e suas conseqüências epistemológicas, o filósofo sugere que a consciência da fonte que inspira nossos desejos que não satisfazemos e como conseqüência ficamos frustrados tem resultados libertadores. Esta perspectiva pode ser tomada como um pouco similar à postura da filosofia estoica, concorrente com a de Aristóteles. Vou me dirigir a ela novamente na seção sobre psicologia, ao mencionar a obra de Sigmund Freud.

Finalmente, David Hume, defensor do iluminismo e do empiricismo, tentou colocar o sistema racionalista em cheque ao defender a idéia de que o que nos motiva a realizar ações ruins ou más são as paixões, e que dessa maneira nosso eu racional passa por uma transformação constante. Com esta concepção empírica da emoção como algo que motiva a ação humana, Hume inaugura uma tradição da psicologia que enfatiza a funcionalidade das emoções e função explicativa da razão sobre as emoções (Salovey et al, 2000). Em seu *Um tratado sobre a Natureza Humana*, Hume desafiou a posição inferiorizada da paixão na filosofia e questionou o papel e a importância única da razão nas ações humanas. Assim como seus predecessores, Hume defendia que a emoção se constituía como uma sensação, uma impressão interiorizada de espíritos animalescos e agitações no sangue. Estas impressões podem ser prazerosas ou desconfortáveis, dependendo das avaliações que realizamos acerca das situações. Acredito que, ao circunscrever a emoção no domínio das avaliações e julgamentos como Aristóteles, Hume teve como resultado o contrário do que desejava: manteve a emoção em seu status corrente, qual seja, de ser controlada pela razão, pelos julgamentos. Entretanto, há de fato um avanço com a posição de Hume que acena, por um lado, na direção de Williams James, e por outro na de Darwin. Tratarei ambos na seção sobre psicologia.

1.1.2. Na neurofisiologia

Nesta breve seção sobre a abordagem das emoções na neurofisiologia, quero me ater apenas àqueles apontados na literatura como os fundadores do campo. Um deles, René Descartes, já foi referido na seção anterior. A intenção principal desta seção é demonstrar

como o relato de um caso clínico feito por John Harlow na segunda metade do século dezenove foi fundamental para chamar atenção para a importância da corporalidade e do cérebro nas emoções. Este relato também iniciou uma tradição, que se prolonga até os dias de hoje, de estudos sobre pessoas que tiveram seu cérebro lesado de alguma maneira e suas conseqüências para a efetividade de nossas interações e relações conosco e com nossos diversos domínios sociais (cf. Magro, 1999: parte 1). Além disso, ao longo da seção abordarei alguns pontos fundamentais da fisiologia do funcionamento emocional.

Hughlings-Jackson, que postulava uma estrutura hierárquica do sistema nervoso, argumentava que o sistema nervoso consistia de níveis gradualmente mais elevados e complexos de atividade. Segundo Jackson, a parte mais inferior do sistema nervoso, o corpo estriado, de origem filogenética reptiliana, controla rotinas automáticas e reflexos. A parte média, o sistema límbico está associado filogeneticamente aos mamíferos e realiza as funções emocionais. O sistema límbico está por sua vez imbricado a parte mais superior, o córtex, em especial ao córtex frontal, que nos humanos totaliza quase oitenta por cento do seu volume total. E Walter Hess, fisiologista contemporâneo a Hughlings-Jackson, estava envolvido com estudos sobre os efeitos de estimulação elétrica e química no sistema nervoso, em especial em áreas relacionadas com o sistema autonômico.

Desde a publicação do caso clínico de Harlow, das idéias de Jackson e Hess e das obras de Darwin e James, a hipótese de que os processos mentais e emocionais dependiam de mecanismos neurais e químicos deixou de ser apenas especulação filosófica. Ao longo do século XIX, antes mesmo que a obra destes autores viesse à tona, observações clínicas de pacientes com acidentes cerebrais já sugeriam que o cérebro seria de fato a base física das emoções. Uma destas mais importantes observações foi feita por um médico do interior chamado de John Harlow, sobre o caso de Phineas Gage, um simpático mestre de obras, que trabalhando na construção de uma estrada de ferro em Vermont, EUA, sofreu um sério acidente, que é considerada por alguns como um marco na história da psicofisiologia moderna (cf. Damasio, 1994; Cacioppo *et al.*, 2000).

No dia 13 de setembro de 1848, Gage estava colocando pólvora em uma pedra para estourá-la. Para socar o material, Gage usava uma barra de metal longa e pesada. Argumenta-se que movimento da barra pode ter provocado uma faísca. Com a explosão gerada, a barra penetrou o crânio de Gage logo abaixo de sua sobrancelha esquerda saindo pelo topo de sua cabeça. O homem sangrou terrivelmente e foi levado para Harlow, que o atendeu prontamente. Embora tenha sofrido uma inflamação inevitável, Gage sobreviveu. Harlow escreveu em seu relato que o equilíbrio entre as faculdades intelectuais de Gage e suas

tendências animais havia sido destruída. Depois do acidente, os amigos dele diziam que o homem “não era mais o Gage”. De um mestre de obras responsável, eficiente amigável e simpático, Gage se tornou um homem impaciente, irreverente, vacilante e bravo (Oatley e Jenkins, 1996: 22-23).

Gage foi despedido e vagou pelos EUA fazendo shows em circos do interior com sua barra de ferro. Depois foi para o Chile, onde trabalhou com cavalos por oito anos. Em 1860, em virtude da deterioração de sua saúde, retornou a São Francisco para morar com a mãe. Tentou vários empregos, mas não permanecia em nenhum. Começou a ter convulsões e acabou morrendo em 1861. Harlow só ficou sabendo da morte de Gage cinco anos mais tarde, e pediu à família para exumar seu corpo. Seu crânio e a barra de ferro encontram-se hoje no museu da Escola de Medicina de Harvard (Oatley, 2004: 60). O caso de Gage, publicado por Harlow em 1868, e a obra de Darwin sobre a expressão das emoções nos homens e animais, de 1872, abalaram o pensamento ainda preponderante de uma alma imaterial enclausurada no corpo por meio da glândula pineal como proposto por Descartes. A partir daí a idéia de que nossa personalidade, nossa emoção e razão sejam dependentes da integridade física do cérebro passou a ser aceita e difundida na comunidade médica e científica. Se o cérebro é danificado, assim também é nosso funcionamento mental e social, que aqui entendo como relacional. Data daí o início das duas abordagens mais comuns dos estudos sobre correlações entre fisiologia e a psicologia: o estudo dos efeitos de lesões cerebrais

A lesão no córtex pré-frontal de Phineas Gage tem uma compreensão mais elaborada atualmente do que no século XIX. Damásio (1994) e sua equipe confirmaram que pacientes com lesão nesta área dos lobos frontais tinham sérias dificuldades no planejamento de tarefas cotidianas simples, quando sua rotina era alterada, ao fazer planos que envolviam outras pessoas e nos relacionamentos sociais em geral. Damásio (1994) relata o caso de seu Phineas Gage moderno, um homem chamado Elliot. O homem tinha um casamento feliz, uma família equilibrada e era executivo numa grande empresa. Depois de retirar um grande tumor na região frontal através de uma cirurgia bem sucedida, Elliot alterou seu comportamento de várias maneiras.

Embora sua memória e intelectualidade permanecessem inalteradas, Elliot precisava que alguém o avisasse de que tinha que ir para o trabalho, não conseguia manter uma rotina de atividades e se distraía facilmente. Elliot gastava quantidades enormes de seu tempo na tentativa de fazer escolhas ponderadas, mas sem nenhuma consequência para sua vida cotidiana. Em consequência às alterações em seu comportamento, Elliot foi despedido, tentou negócios com pessoas de má fé, mesmo contra o conselho de seus amigos e, inevitavelmente,

foi à falência. Sua esposa se divorciou dele. Casou-se novamente com uma mulher que os amigos reprovavam. Divorciou-se novamente, seguido de sucessivos insucessos na vida conjugal.

Assim como tinha dificuldades no planejamento de suas atividades usuais, relacionamentos e todo tipo de decisões de ordem social, sua lesão no lobo frontal teria feito com que seus sentimentos ficassem seriamente comprometidos. Damásio (1994) relata que o paciente não se comovia quanto a sua própria tragédia pessoal. O homem relatava os eventos que se sucediam de forma distanciada. Elliot não demonstrava o menor grau de conflito interno, tristeza ou decepção com sua situação corrente. Em testes que pretendiam observar a reação de Elliot frente a casas pegando fogo, pessoas se machucando em acidentes graves e outras imagens alarmantes, ele não demonstrava qualquer reação, nem negativa nem positiva. Elliot não se alterava. Ele relatou a Damásio que mudou depois da operação, e que não se comovia mais com situações que antes o tocavam sentimentalmente. Na seção seguinte abordarei algumas outras questões pontuais sobre a obra de Damásio (1994).

Há hoje uma gama de teorias competidoras no estudo da fisiologia das emoções e suas correlações com a cognição e o comportamento, mas acredito haver tramas conceituais em comum entre elas que obliteram a compreensão sistêmica do fenômeno que têm relação com: a) a tentativa incansável de se estabelecer um isomorfismo entre dinâmicas fisiológicas, determinados circuitos neuronais e áreas do cérebro e certos comportamentos; b) em consequência, um colapso que reduz e sobrepõe um ao outro provocando caminhos reducionistas como as abordagens mente-cérebro; c) a proposição de propriedades essenciais a priori em termos genéticos e universais que garantem o aparecimento de emoções básicas que são posteriormente elaboradas pela cultura; d) como consequência a própria dicotomia básico/complexo, que embora seja uma inevitável herança da tradição, apresenta uma argumentação confusa e complicadora; e) a insistência na investigação, comprometida com órgãos financiadores e a tecnologia moderna, de neurônios, glândulas, áreas do cérebro e demais elementos do sistema nervoso que estão em menor ou maior grau envolvidos com a emoção/cognição como propriedades de agentes individuais isolados; f) uma dificuldade conceitual difusa, epistemologicamente pesada que envolve o uso complicador e reducionista de uma linguagem de termos naturalizados na tradição como estados afetivos, sentimentos,

somatizado, percepção, experiência afetiva, processos ascendentes e descendentes, informação genética, dentre outros¹¹.

1.1.3. Na psicologia

Embora o ocidente tenha, ao longo de sua história, conceituado as emoções como algo negativo em oposição à razão iluminadora, acredita-se, por outro lado, que elas incorporam o que há de mais valioso e característico dos seres humanos. Tal reconhecimento pode ser verificado na recorrência a temas de natureza emocional em obras literárias e religiosas ao longo da história como a de Adão e Eva, versão clássica na cultura ocidental sobre a culpa e a vergonha. Várias passagens da Bíblia enobrecem e cultivam o espírito cooperativo e igualitário de Jesus e chamam atenção para normas de conduta social, que nada mais são que maneiras de se colocar nas relações com outros e com nós mesmos. E o que seria de Sherazade sem sua retórica encantadora que seduzia o sultão por mil e uma noites e evitava seu fim eminentemente trágico? E quantas histórias de amor que envolviam uma mistura de reações negativas e positivas vimos pela história, sem as quais o que seria de Shakespeare?

Mais recentemente, em várias produções cinematográficas, nos vimos no espelho ao sermos comparados a robôs, nos distinguindo desta vez por nossa emoção e não pela razão. De fato, o século XIX viu o despertar de vários movimentos na arte que tinham como objetivo a valorização das emoções, como o romantismo inglês liderado por artistas como William Blake, Mary e Percy Shelley, Coleridge, Byron, dentre outros. Desta maneira, se quisermos saber o que é valorizado pelas pessoas a cada época, basta escutar os temas emocionais nas entrelinhas de suas histórias. Assim, se são as emoções que nos distinguem como humanos, como compreendê-las nas nossas interações sociais cotidianas e na nossa própria compreensão de nós mesmos?

Oatley (2004: 86-87) afirma que a emoção pode ser considerada como nossa língua materna. O choro, por exemplo, é o primeiro sinal de que precisamos de conforto, acolhimento e alimento. Para o autor, estas interações iniciais entre mãe e filho constituem o fundamento do desenvolvimento ontogênico das emoções ao longo de toda vida. Estas primeiras interações emocionais formam a base de processos sociais como a cooperação e a solidariedade, relações amorosas e de amizade, o acolhimento e o prazer na convivência com outros. Oatley (2004: 127-128) argumenta ainda que vários estudos indicam que a falta de um relacionamento acolhedor no início da vida pode colocar uma pessoa em situação de risco

¹¹ A esse respeito se dirigir aos seguintes autores, Hardcastle (1999); Freeman e Nuñez (1999); Panksepp (1998, 2000); Cacioppo *et al.* (2000); Damásio (1994, 1998); LeDoux (1996); Rende (2000), e no campo da aquisição de segunda língua, Schumann (1997, 1999, 2001).

social. Um acolhimento na vida adulta, poderia reparar apenas em parte esta situação. Esta é uma argumentação similar ao pensamento humanista de Maturana e suas idéias sobre a biologia do amor como fundamento dos fenômenos sociais humanos, que utilizo como base de minhas reflexões. Argumentarei que este tipo de relacionamento acolhedor pautado na aceitação recíproca e no respeito mútuo é fundamental para o desenvolvimento de atos cognitivos reflexivos, assim como o processo de transformação na convivência, que é a maneira pela qual Maturana distingue a aprendizagem. Todos os participantes da pesquisa de campo deste estudo relatam a importância de um ambiente relacional acolhedor na confiança e respeito mútuo em que se sintam livres para fazer perguntas, se arriscar no uso da língua e expressar suas opiniões e terem seus sentimentos, desafios, frustrações e sofrimentos compreendidos na reflexão.

Para Oatley e Jenkins (1996: 2), o objetivo contemporâneo da pesquisa sobre as emoções tem como meta principal uma melhor compreensão do papel destas como mediadoras das interações sociais cotidianas sob um enfoque funcionalista, intencional, adaptativo e processual. Compreensões desta natureza tendem a envolver uma descrição de estados ou estruturas individuais que dão suporte às interações num meio de relações. Entretanto, como tendência na tradição, a maioria esmagadora das pesquisas foca a compreensão dos estados internos, como são desenvolvidos e originados nos indivíduos. As interações servem muitas vezes como fonte de insumos para o processo de aquisição ou o simples desabrochar de estados internos inatos e universais. Um dos fundadores do que viria a ser chamado de uma *psicologia das emoções* é Charles Darwin.

Darwin era atraído pela idéia de que compartilhávamos não só uma estrutura física com outros animais, mas também hábitos comportamentais e de mentalidade. Movido primordialmente pela curiosidade acerca da constância e a diversidade no mundo natural, Darwin elaborou teorias científicas que revolucionaram o pensamento sobre a evolução das espécies, um campo até então fortemente influenciado por abordagens teleológicas e criacionistas. O renomado cientista que propôs a teoria da seleção natural foi um dos primeiros a usar fotografias, desenhos e questionários como recursos metodológicos na pesquisa sobre emoções. Charles Darwin, Williams James, Walter Hess, John Harlow e Sigmund Freud foram responsáveis por iniciar o tratamento científico das emoções, um trabalho que até então se circunscrevia ao terreno da filosofia.

Publicado em 1872, *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais* concentrava notas e observações feitas ao longo de trinta anos por Darwin comparando o comportamento de animais e seres humanos (Darwin, 2000). Usando em sua escrita uma orientação

comportamentalista, Darwin defende a tese de que os animais têm emoções que foram funcionais no seu processo de adaptação ao meio. Como seres humanos, compartilhamos com os animais algumas dessas emoções, embora outras tenham perdido sua função e tenhamos desenvolvido emoções mais complexas do que os animais.

Nesse livro clássico, Darwin demonstra que várias expressões corporais animais se fazem presentes no homem. Estas teriam uma base inata, já que se apresentam em culturas variadas. Darwin chamava esta base de padrão específico da espécie e de comportamentos hereditários. Não estou tão certo quanto à leitura genomicista que Darwin tem hoje. De acordo com a tradição do pensamento ocidental, Darwin supunha que cada emoção manifesta um estado interno distinto com uma expressão pela qual este estado pode ser reconhecido, como uma ação (um pulo), expressão facial (choro), ou transpiração, por exemplo. Portanto, o termo *expressão da emoção* pressupõe algo interno a ser externalizado, demonstrado e manifestado. Em conformidade com a tradição do pensamento ocidental, da qual Darwin é herdeiro por linhagem, esta concepção corresponde ao conceito difundido de que as emoções são estados internos, corporais/corporalizados ou estados mentais/subjetivos, assim como a idéia de uma substância que pode ser internalizada, externalizada e localizada. Oatley e Jenkins, no entanto, indicam que “algumas implicações desta idéia podem ser enganadoras (cf. Hinde, 1985), mas o termo ficou.”¹² Como argumentei na introdução, o conceito de emoção proposto na Biologia do Conhecer oferece um caminho alternativo para tratar esta questão. Retomarei esta discussão no segundo capítulo ao tratar em detalhe a maneira pela qual as emoções podem ser compreendidas à luz da Biologia do Conhecer.

Darwin era um observador perspicaz das transformações dos seres vivos tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente. Para Darwin (2000), o estudo das emoções nos mostra: a) a continuidade de mecanismos comportamentais desenvolvidos na infância e levados à vida adulta; b) uma constância e continuidade entre a vida emocional dos animais e a dos homens, em especial a dos mamíferos; c) a diversidade comportamental entre animais e seres humanos; d) uma descontinuidade na expressão de algumas emoções nos homens; e) a emergência de emoções diferentes nos homens. Para o naturalista, algumas emoções herdadas pelos homens dos animais podem ser expressas sem nenhuma funcionalidade e utilidade significativa. Um exemplo fornecido por Darwin é o arrepiar de cabelos nos homens, que deixaram de expressar raiva e sinalizar o ataque e a defesa de um ser vivo. As emoções eram

¹² *Some implications of this idea might be misleading (cf. p. ex. Hinde, 1985) but the term has stuck.*

vistas por Darwin como órgãos vestigiais de animais inferiores. Esta concepção que acompanha toda a tradição do pensamento ocidental, como visto na filosofia, por exemplo, é reproduzida de maneira marcante na obra de Darwin. Além disso, as comparações de Darwin também se dão de maneira descontextualizada socioculturalmente.

E como as idéias de Charles Darwin formam a base de estudos modernos em biologia e áreas correlatas, esta concepção ainda se vê bastante presente. Em especial, a emoção como algo primitivo e vestigial se encontra imbricada nos estudos de fisiologia e neurobiologia. Há problemas conceituais sérios aí, do meu ponto de vista, que são decorrentes de crenças arraigadas e verdades inquestionáveis, naturalizadas e ratificadas continuamente ao longo da história. Desta maneira, assim como na tradição do pensamento filosófico ocidental, Darwin tratava as emoções como algo primitivo, um reflexo incontrollável que nos conecta a nossa ancestralidade animal e infantil, como características inimigas da racionalidade. De fato, Darwin acreditava que à medida que evoluíssemos em nossa ontogenia e filogenia, as emoções deixariam de ter muita funcionalidade, principalmente com o progresso tecnológico e científico. Quanto a isto, Oatley e Jenkins (1996: 63) sugerem que Vygotsky (1964) apontou que Darwin argumentava que entre as características psicológicas humanas as emoções eram uma “tribo em extinção”. À medida que a humanidade evolui as emoções vão ser tornando menos proeminentes, o que culminaria com sua extinção.

Darwin foi responsável por inaugurar uma forte corrente nos estudos sobre emoções que argumentam que a face humana é o ponto central da expressão de seis emoções básicas e inatas encontradas universalmente, que incluem a alegria, o interesse, a tristeza, a raiva, o medo e o desgosto (cf. Keltner e Ekman, 2000; Izard e Ackerman, 2000). Debates acalorados e muita controvérsia acerca de dicotomias como natural/cultural, inato/aprendido, universal/cultural, para citar algumas, gira em torno dos conflitos conceituais entre a teoria das emoções básicas/emoções diferenciais e as teorias das emoções componenciais/dinâmicas. Entretanto, ambas as abordagens compartilham arquiteturas conceituais que têm sido duramente criticadas, como a própria insistência na demarcação entre aquilo que é natural/universal/inato e aquilo que é cultural/aprendido/interacional no nosso modo de viver (Magro, 1999; Lewotin, 1991). Além disso, há a hierarquia cognitiva, entre emoções ditas *simples*, que são comumente aquelas citadas acima, e as emoções *complexas*, que envolvem as avaliações sobre si próprio e são orientadas a objetos do mundo. Note-se que este último tipo é um legado naturalizado da tradição do pensamento ocidental, com fortes conotações ideológicas e preconceituosas, ratificada e expandida por Darwin. Este distingue um pequeno pacote de emoções simples, que podem ser expressas por homens e por animais, e outras

complexas, que podem ser somente expressadas pelos homens. Darwin (2000) se refere a essa última categoria como as *expressões das emoções especiais do homem*.

Quanto a esta confusão conceitual gostaria de apontar a maneira pela qual Johnson-Laird e Oatley (2000: 462-467) se dirigem ao tema do natural/social. Segundo os autores há duas posições extremas. Por um lado há aqueles que defendem que as emoções são construções mentais baseadas na vida social e que, portanto, nesta perspectiva sociedades diferentes levam a distintas emoções. Por outro lado, há pesquisadores que argumentam que as emoções são reações inatas de adaptações evolutivas oriunda de nossos ancestrais. Como é comum em propostas complementares (cf. Soares, 2003), os autores argumentam que há emoções básicas que têm uma base inata e universal como felicidade, tristeza, raiva e medo e emoções complexas que incluem as emoções básicas e avaliações cognitivas e sociais. Desta maneira a emoção complexa é ancorada num processo biológico inato e lapidada culturalmente.

Um outro mérito de Darwin foi o de levar a biologia, a psicologia, a etologia, a antropologia, entre outros campos disciplinares a compreender de maneira mais aprofundada e comparativa a vida social, comportamental e afetiva entre mamíferos, com ênfase nos primatas e seres humanos. A tradição do pensamento sobre a evolução das espécies e das emoções é marcada de maneira nevrálgica pelas idéias de Darwin. Segundo Oatley e Jenkins (1996: 93-94) a evolução, através da seleção natural, selecionou padrões de ação comportamental que inicialmente eram chamados de *instintos*, mas que hoje são amplamente aceitos como características genéticas específicas e especificadoras de cada espécie.

Com a utilização de desenhos, fotografias, observações sistemáticas e respostas a questionários, Darwin demonstrou em seus estudos que emoções como raiva e medo são expressas pelos homens e pelos animais. Esta tradição inaugurada por Darwin tem mostrado ao longo do século XX que compartilhamos de características emocionais fundamentais com os primatas mais próximos, como os chimpanzés. Estas semelhanças incluem o acolhimento e o cuidado na infância e na vida adulta, as brincadeiras e o universo lúdico, a interação afetiva e colaborativa em pequenos grupos, empatia e luto na morte, agressão, dominação e hierarquização social e sexualidade. Estas evidências e os estudos sobre evolução humana indicam que a família humana centrada num grupo de crianças, uma mãe e um pai sensualmente conectados foi um diferencial na adaptação humana e no desenvolvimento de emoções adaptativas.

O estilo de vida de caçadores e coletores, que envolvia e ainda envolve uma emocionalidade cooperativa e (con)sensual foi fundamental para a evolução efetiva dos seres

humanos. Para os autores, as emoções nos humanos atuais se tornaram mais específicas, complexas, funcionalistas e intencionais como a sensação de si próprio, a comparação social de si próprio com outros e os relacionamentos afetivos (Oatley e Jenkins, 1996; cap. 2). A meu ver, é exatamente nestas frentes de trabalho que se encontram as produções mais significativas, produtivas e consistentes sobre a inter-relação entre linguagem, emoções, cognição e cultura (cf. Dunbar, 1996; Lutz, 1988; Maturana, 1997, 1998).

Se o livro de Darwin sobre a expressão das emoções e um artigo por ele publicado na revista *Mind*, acerca do desenvolvimento cognitivo e emocional de seu filho, inauguram o estudo contemporâneo das emoções (cf. Bowlby, 1991), Williams James, contemporâneo de Darwin, intelectual de orientação filosófica pragmática é considerado por muitos como o fundador da psicologia norte-americana (Oatley e Jenkins, 1996; Frijda, 2000). É dele o primeiro artigo, publicado na revista *Mind*, na tentativa de responder a uma necessidade crescente de conceitualização do termo *emoção* (James, 1884, 1890). Ao fazer sua mais famosa pergunta: “O que é uma emoção?”, James (1890) sugeriu que a resposta não é tão óbvia quanto parece, embora na vida cotidiana não tenhamos tanta dúvida quanto a esta resposta já que somos peritos em reconhecer o tom emocional de nossas interações e relações (cf. Maturana, 1998). Entretanto, definir o termo é mais difícil do que distinguir situações em que cada emoção aparece. James estava preocupado em entender o que ocorre com o corpo e com nosso meio quando, em determinadas situações corriqueiras, as mãos suam, a boca seca, os olhos se enchem de lágrimas, o rosto esquenta, os lábios tremem e sofremos para nos expressar frente a um determinado público. O psicólogo dinamarquês, Carl Lange (1885), desenvolveu de maneira independente idéias similares às de James. A abordagem desses autores é comumente denominada de *Teoria James-Lange sobre as emoções*.

Durante anos a psicologia discutiu as idéias de James, tendo como seu principal debatedor Walter Cannon (1927), que queria propor uma abordagem mais centralizadora das emoções. Cannon argumentava que a base do funcionamento das emoções é o cérebro e não o corpo, como James defendia. Porém, com o avanço da teoria psicanalítica, com o advento do behaviorismo norte-americano e a emergência da ortodoxia cognitivista a partir dos anos cinqüenta, as idéias de James, embora usadas na fisiologia, foram sendo marginalizadas gradualmente dos estudos psicológicos sobre as emoções. Desta maneira, creio que as idéias do pragmatista norte-americano quanto às emoções não tiveram a apreciação devida.

Segundo James, a emoção é um sentimento que temos na forma de uma percepção que produzimos das mudanças corporais assim que reagimos a eventos ambientais. Nas palavras do próprio James (1890: 449), “de mudanças corporais segue a percepção de um fato

excitante e o sentimento das mesmas mudanças assim que ocorrem é a emoção”¹³. Com esta afirmação, James é muitas vezes compreendido de uma maneira simplificada, como se argumentasse unicamente que as emoções são simples reações corporais. Não estou muito certo quanto a isto. Minha leitura de sua obra parece indicar que sua abordagem sobre as emoções era robusta e inovadora para o que tinha sido proposto até então. Acredito que, ao propor uma abordagem para compreender as emoções, suas causas e reações na conduta, que seja dependente de um corpo situado num espaço interacional, James acaba por aliviar o fardo racionalista até então carregado pelos intelectuais preocupados com a temática. A meu ver, com suas idéias James já antecipa avanços no campo aplicado e teórico da fisiologia, que levariam intelectuais como Antônio Damásio a escrever um livro, cem anos após a divulgação da abordagem de James, como *O Erro de Descartes* (1994). Mesmo sem mencionar a obra de James diretamente, é certa a similaridade entre suas propostas. Resta imaginar como teria James desenvolvido suas idéias se a história tivesse tomado outros rumos.

A tese central de Damásio (1994) gira em torno da nevrálgica associação de processos emocionais com os processos cognitivos no sistema nervoso central. Em especial é notável sua insistência na indelével conexão entre o córtex frontal, responsável por funções associadas ao pensamento abstrato, conceitual, convenções sociais e o controle e planejamento comportamental em situações socioculturais, e os sistemas límbico e periférico, responsáveis pelas emoções. Notem que Damásio propõe que a percepção de estímulos gera o que define como *um estado corporal* no sistema nervoso periférico. Segundo o autor (1994: 145), o termo *emoção* diz respeito às mudanças no estado corporal em resposta a uma situação negativa ou positiva e os sentimentos são a percepção desta mudança. Estas definições são as definições de James, com uma pitada da concepção de emoção como avaliação de Aristóteles, estóicos e tantos outros que o antecederam.

O estado corporal, denominado pelo autor de marcador somático (*soma*, em grego, quer dizer *corpo*), é considerado uma emoção, que é comunicada ao cérebro como sentimento. Este sentimento emerge como resultado da sobreposição de percepções de estímulos de uma situação corrente, com imagens armazenadas do mesmo ou de situações similares que a pessoa experimentou no passado. Tal associação é denominada por Damásio (1994) de *representação disposicional*. Este sentimento é essencialmente uma avaliação da relevância emocional destes estímulos. Esta avaliação, por sua vez, fornece ao sistema nervoso a informação sobre se um dado estímulo é positivo ou negativo e se deve se envolver

¹³ *Bodily changes follow directly the perception of the exciting fact and a feeling of the same changes, as they occur, is the emotion.*

com ele ou evitá-lo. Quando estímulos frequentes passam a estar associados com seu marcador somático, seu valor emocional, os estímulos passam a ser representados diretamente no cérebro, não precisando mais de ser processado pelo sistema nervoso periférico. A partir daí, o corpo pode perceber as emoções sem ter que necessariamente estar imerso novamente na situação que a gerou. Como veremos adiante, esta abordagem de Damásio (1994) e de contemporâneos como LeDoux (1996), assim como as idéias expostas sobre a tradição que os antecede formam a base para a única perspectiva neurobiológica corrente na pesquisa sobre aquisição de segunda língua (Schumann, 1994, 1997, 1999).

Vejam que, de acordo com Williams James, podemos perceber o objeto do medo, o fato excitante, como o aparecimento de um urso – exemplo fornecido por James, e aí a emoção é a percepção de mudanças no corpo ao reagir ao fato. A emoção do medo é o sentimento de tremer, correr, enfrentar o urso, e assim por diante. A emoção é o sentimento das respostas corporais que percebemos. James estava interessado em entender como as emoções nos movem e nos guiam corporalmente no fluir de nossas interações com outros no viver, e como algumas delas transformam o corpo através da transpiração, da tremedeira, da risada e do choro descontrolados, do rubor, da taquicardia, do bloqueio da ação e da fala, entre tantas outras mudanças corporais. Este último interesse era similar ao de Darwin, porém a maneira como viam a questão do corpo na interação era bastante distinta. Devo explorar esta questão em maior detalhe ao expor o conjunto de idéias da Biologia do Conhecer sobre as emoções, linguagem e cognição na seção 2.6 desta tese.

James enfatizava a corporalidade das emoções e o sistema autonômico, que envolve a raiva e a ansiedade, por exemplo, mostrando como elas dão cor e calor para o comportamento e para a experiência (Oatley e Jenkins, 1996: 3-5; Solomon, 2000; Frijda, 2000). Esta tem implicações para propor uma sintomática de expressões corporais que nos ajudam a distinguir o tipo e a intensidade de uma emoção que causa um distúrbio no nosso bem estar. Esta forma de consciência corporal é importante no processo de redução de estresse, ansiedade e das fobias sociais (cf. Nardi, 2000).

James e Darwin contribuíram de maneira marcante para ressaltar a importância da corporalidade e da fisiologia nos processos emocionais. A meu ver, são inúmeras as contribuições de James para a forma de compreender o fenômeno de nosso interesse, como vou argumentar, que é orientada pelo pensamento sistêmico oriundo da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana. James propôs que são as emoções que marcam nossas experiências corporalmente como prazerosas ou desconfortáveis e não como somente um julgamento, uma avaliação de um evento, um pensamento. São elas que nos fazem movimentar de maneira

expansiva, colaborativa e acolhedora com a alegria, no movimento contrário a alguém ou algo na raiva e na fúria, e com retraimento, bloqueio e distanciamento na vergonha e na culpa.

Além disso, na teoria corporal periférica, como é conhecida sua proposta, James mostrou o quanto a fisiologia é importante nas emoções e que não há um único centro desta fisiologia que seja responsável pelas as emoções, como muitas vezes é comum sugerir. Lembrem-se da abordagem racionalista e curiosamente fisiologista de Descartes, na qual a glândula pituitária seria a base das emoções nos homens. As propostas fisiológicas para compreensão das emoções comumente assumem a busca reducionista por um homúnculo emocional no cérebro que seja muitas vezes inteiramente responsável pelas emoções. Dependendo da teoria, vamos de elementos atomísticos mínimos como os genes, passando por pequenas estruturas cerebrais como a glândula pituitária e a amígdala a sistemas cerebrais integrados, como o sistema límbico, o córtex e o corpo estriado (cf. Damasio, 1994; LeDoux, 1996; Hardcastle, 1999).

Desta maneira, James defendia que o processo fisiológico das emoções envolve o corpo como um todo situado numa interação específica, sob a ação dos *factos excitantes*, como assim os denominava, e não somente o sistema nervoso central. A abordagem de James chega a ser comparada à teoria dos sistemas dinâmicos por Oatley (2004: 115). James também mostrou como as emoções colocam o corpo de uma determinada maneira ao focar a atenção em determinados aspectos e não outros, como na ansiedade, no medo e na alegria. Segundo Oatley e Jenkins (1996: 111) as idéias de James tinham um apelo intuitivo e prometiam embasar o estudo das emoções na fisiologia.

Em seguida a James, Sigmund Freud segue como um dos primeiros a propor uma teoria psíquica para lidar clinicamente com as emoções. Freud queria explicar como traumas ocorridos durante a infância são transferidos a vida adulta com conseqüências desastrosas para vida social e afetiva das pessoas. Fisiologista de formação, assim como Williams James, Freud se encontrava insatisfeito com as teorias fisiológicas vigentes e queria entender como funcionava o inconsciente humano, considerado pelo pai da psicanálise como a fundamento de vários comportamentos do homem. Freud mostrou a complexidade das emoções ao demonstrar como estas podem ser inicialmente sentidas de uma maneira obscura e vaga com efeitos e razões desconhecidas. Além disso, Freud mostrou como algumas emoções só têm seu sentido esclarecido quando conseguimos expressá-las para uma outra pessoa e assim somos levados a refletir sobre as mesmas passando por um processo de conscientização e compreensão das emoções. Freud expandiu a idéia introduzida por Hume de que, ao contrário do que a tradição racionalista afirmava a razão estava em serviço da emoção. A proposta

terapêutica de escutar cuidadosamente, e de maneira acolhedora estabelecendo confiança entre o paciente e o terapeuta, as histórias e seus temas emocionais nas entrelinhas foi uma das principais contribuições de Freud para a compreensão contemporânea das emoções (Oatley e Jenkins, 1996; Oatley, 2004; Solomon, 2000; Frijda, 2000).

Booth e Pennebaker (2000) ao relatar pesquisas conduzidas ao longo dos últimos vinte anos afirmam que expressar experiências negativas, mesmo na escrita de um diário anônimo, tem vários benefícios para o bem estar físico e psíquico das pessoas. Este processo de desabafo na reflexão é referido por alguns na literatura como *ruminação* (Salovey et. al., 2000). De fato, este pode ser considerado como um dos efeitos benéficos da atividade de reflexão. Ao desabafar sobre os sentimentos, os traumas e as experiências negativas os participantes desta pesquisa melhoraram sua relação consigo mesmo e com o entorno relacional de seu contexto de aprendizagem. Retomarei e expandirei esta questão no capítulo sobre a discussão e as contribuições da pesquisa, em especial, na seção 4.1 ao discutir minhas observações sobre o processo de reflexão com os participantes à luz do quadro teórico desta tese.

Refletir sobre as emoções vividas como forma de compreendê-las e se liberar dos efeitos negativos de algumas delas era uma idéia presente na filosofia dos estóicos, contemporânea à de Aristóteles. Esta corrente da filosofia argumentava que a conversa reflexiva era uma maneira efetiva de se levar uma vida saudável ao se compreender e identificar as emoções. Para os estóicos, as emoções eram compostas de dois movimentos básicos, um primeiro movimento involuntário, instintivo, que age como um reflexo a situações que apresentam perigo, e um segundo movimento mais ponderado e consciente. Esta visão da emoção como composta de dois movimentos foi resgatada por Darwin ao comparar a expressão das emoções nos homens e nos animais e por Freud ao propor a tendência de agirmos pelo inconsciente.

Os estóicos, assim como Aristóteles, compreendiam as emoções como julgamentos de eventos que vivemos, mas diferentemente de Aristóteles acreditavam que estes julgamentos eram erros conceituais que levavam a alma ao sofrimento. Compartilhavam com Aristóteles a necessidade de extirpar as emoções da alma para levar uma vida mais clara. Mas para os estóicos, conversar sobre nossa vida emocional e refletir sobre ela era considerado como um remédio para a alma, uma maneira de se conduzir uma vida mais confortável e produtiva. Notem que Aristóteles usava da catarse e da dramaturgia para livrar a alma da toxicidade imposta pelas paixões.

Na psicologia contemporânea, Magda Arnold (1954) é considerada seguidora do movimento fundado por Aristóteles e principal responsável pela difusão da *tradição cognitiva das emoções*. Para ela a emoção seria a expressão de como avaliamos os eventos que vivemos. Quando alegres a tendência é lembrar e perceber os eventos como experiências positivas. Inversamente, quando estamos tristes ou deprimidos a tendência é perceber os eventos como negativos. Nossas avaliações podem ser positivas ou negativas de acordo com nossas crenças, conhecimentos prévios, interesses e objetivos pessoais. Se Magda Arnold privilegiava a percepção e a interpretação de eventos, por outro lado, Sylvan Tomkis (1962), responsável por outra corrente teórica dos estudos sobre as emoções, advoga que o afeto é o sistema motivacional primário de nossas ações e reações. O foco do trabalho de Tomkis tem relação estreita com a motivação. As emoções são amplificadoras ou limitadoras de nosso espaço interacional. O rosto seria o foco de expressão principal das emoções, assim como Darwin argumentava. Segundo Tomkis (1962: 2-4), as emoções tendem a gerenciar nossas motivações ao coordenar o espaço interacional e comportamental. São as emoções que fornecem intensidade, urgência e energia para impulsionar o comportamento. Elas estão sempre presentes em todas nossas atividades variando apenas em tipo e grau de intensidade. Na seção sobre aquisição de segunda língua retomarei o trabalho de Tomkis ao cotejar o artigo de MacIntyre (2002), um dos únicos a relacionar o conceito de motivação, já consagrado no campo, com a pesquisa de Tomkins e Panksepp (2000) seguidor do pensamento de Tomkis.

Oatley e Jenkins (1996: 34) consideram uma tarefa difícil compreender as emoções e sua importância na vida social sem adotarmos uma explicação multidisciplinar deste fenômeno. Os autores apontam que, na cultura ocidental, conceitualizamos o *eu* como uma entidade autônoma, como uma entidade em si mesma que seria o centro e o *locus* das experiências emocionais. Conforme a tradição filosófica ocidental como revisada, e o que Oatley e Jenkins (1996: 34) indicam acima, entendemos porque as emoções são tratadas na contemporaneidade como aspectos individuais e privados. Segundo Lutz (1988) em outras sociedades, tais como os Ifaluk, uma sociedade não industrializada de um atol no Pacífico, o conceito de *eu* é definido como uma construção interdependente, coletiva e distribuída e pertencida a toda comunidade. As emoções em comunidades assim são entendidas como aspectos inerentes aos relacionamentos e não como aspectos da individualidade. A antropóloga usa de seu choque cultural, vivido com esta sociedade como metodologia, para realizar sua rica descrição desta vida emocional na qual as decisões sociais são coletivas e dependentes da coletividade. No entanto, há mudanças em curso na concepção ocidental das

emoções que cada vez mais estão sendo estudadas como processos ao invés de estados que ocorrem em mentes e corpos individuais (Oatley, 2004: 155).

Há uma extrema preocupação desses autores que tratam do tema em trabalhar com uma definição comum, estabelecendo uma taxonomia e sistemática de trabalho. Segundo Oatley e Jenkins (1996: 102-106), os processos emocionais envolvem a avaliação contextual de experiências, a prontidão para ação, e a mudança fisiológica. Cannon (1927) propõe que mudanças corporais produzidas no cérebro podem ser similares para diferentes emoções como raiva, medo e vergonha. Lang (1985, 1988), por sua vez, separou três sistemas da experiência emocional que denominou de: *cognitivo-verbal*, o *corporal-fisiológico* e o *comportamental-expressivo*. Lang aponta que os psicólogos têm enfatizado o sistema cognitivo e o verbal em seus estudos em detrimento do fisiológico/comportamental.

Oatley e Jenkins (1996: 124-130) definiram o fenômeno da emoção a partir de um espectro de reações que envolvem os sistemas descritos por Lang. As *expressões corporais* são as menos perceptíveis e costumam durar de um a quatro segundos. As *emoções conscientes* são comumente percebidas nas conversações e nas reflexões, e costumam durar de minutos a algumas horas. Já o que denominam de *humores* ou *temperamentos* são estados emocionais individuais mais duradouros e resistentes à mudança, e permanecem por muitas horas e semanas balizando nossas ações. Por último, os *traços de personalidade* são descritos pelos autores como tendências mais estabilizadas dos indivíduos e podem durar de anos a uma vida inteira.

Para Johnson-Laird e Oatley (2000: 458-459) é amplamente aceito que a emoção é uma construção cognitiva e social complexa adquirida ao longo de nossas interações com outros. Esta envolve a percepção e a avaliação de processos neurofisiológicos (que definem como cognição), mudanças corporais (gestos, expressões faciais, posturas) e comportamentais, e sentimentos subjetivos. Um exemplo fornecido pelos autores é o seguinte: uma pessoa é fechada no trânsito (percepção); ela julga este evento como uma ameaça a sua autonomia individual e conduta como motorista (avaliação); mudanças corporais internas simultâneas ou não ao evento ocorrem (fisiologia); a pessoa pode sentir raiva (sentimento); faz cara de enfurecido (expressão); buzina e xinga o motorista (comportamento).

Os autores argumentam que as diferentes abordagens teóricas sobre as emoções divergem quanto aos componentes que participam deste fenômeno e as relações causais aí estabelecidas. Algumas correntes teóricas preferem restringir a emoção ao sentimento subjetivo e são denominadas pelos autores de *mentalistas*. Outras chamam atenção para as mudanças corporais e são chamadas de *behavioristas*, enquanto outras preferem virar a

atenção para os processos fisiológicos (Johnson-Laird e Oatley, 2000: 459). Há uma tendência generalizada de definição do termo *emoção* (Oatley e Jenkins, 1996, Oatley, 2004, Parkinson et alii, 2004) como a avaliação de um evento que diz respeito a uma preocupação, interesse ou plano pessoal. Esta definição envolveria também a prontidão para uma ação, um mecanismo de tomada de decisão, vivida como um tipo de estado mental, acompanhada geralmente de mudanças corporais e expressões de reatividade (cf. Frijda, 2000).

Em suma, os estudos contemporâneos da Psicologia sobre as emoções assumem que as mesmas possam ser caracterizadas e compreendidas por sete aspectos centrais: 1) estão relacionadas a eventos e interações sociais, e embasam nossas relações públicas e privadas; 2) implicam numa perspectiva avaliativa e interpretativa frente aos eventos vividos como negativos ou positivos, atribuindo importância, interesse e valor aos eventos; 3) podem apresentar reações corporais – suar frio, secar os lábios da boca, dilatamento de pupilas, ruborizar, taquicardia, dentre outras; 4) envolvem tendências comportamentais ou impulsos para a ação (*readiness for action*) de acordo com as avaliações perceptuais realizadas estabelecendo prioridades e planos de ação; 5) expressam movimentos musculares e corporais que indicam estados emocionais internos e nossa relação com outros ao nosso redor; 6) estão imbricadas na nossa tomada de decisão, resolução de problemas, memória, aprendizagem, orientação espaço-temporal, motivação e crenças, e influenciam os eventos em curso; 7) a avaliação e reavaliação cognitiva/reflexiva podem mudar nossa perspectiva e nossas ações frente aos eventos em curso e como lidar com os mesmos eventos no futuro (cf. Parkinson et al., 2004).

1.1.4. Nos estudos lingüísticos

A lingüística se ergueu como disciplina fundamentada no conceito da faculdade da linguagem como aquilo que nos distingue dos animais estando assim de acordo com a tradição do pensamento filosófico e científico ocidental. A preocupação ocidental exacerbada e quase que unívoca com estudo do “propriamente lingüístico”, de cunho formal e/ou gramatical ao longo dos últimos 2500 anos, atesta para o fato da concepção de linguagem como a expressão primordial de processos que fazem parte da dimensão racional, das leis da lógica universal do ser humano (cf. Magro, 1999, Rajagopalan, 2004, no prelo).

Como aludido anteriormente, a lógica do pensamento ocidental, de Platão a Darwin, sugere que a emoção pertence ao mundo animal e que, quando manifestada nos humanos, deve ser sumariamente reprimida, negligenciada e controlada pela mente racional. Esta última é sempre definida como aquilo que nos distingue como seres superiores a qualquer outro ser

vivo. Barbara Weedwood (2000), em sua *História Concisa da Lingüística*, diz: “A história registrada da lingüística ocidental começa em Atenas: Platão foi o primeiro pensador europeu a refletir sobre problemas fundamentais da linguagem (p. 21)”, de maneira que a lingüística pode ser vista como descendente direta do pensamento racionalista e que, portanto, exclui de suas preocupações como um todo as emoções.

Neste cenário, não é de se estranhar que toda a trajetória da lingüística nos mostra um distanciamento gradual da vida social cotidiana na qual a emoção, a cognição e a linguagem como atividades imbricadas e mutuamente constituídas na complexidade de nossas interações cotidianas são uma constante. O que observamos na edificação deste campo disciplinar ao longo da história é uma abstração crescente dos afazeres práticos da linguagem sendo o movimento gerativista de Noam Chomsky, da metade do século passado em diante, sua culminação reducionista. Com o advento da teoria gerativista, a lingüística passa a ser orientada por um eixo disciplinar dogmático, ditando leis de trabalho axiomáticas inteiramente dissociadas do nosso envolvimento cotidiano com a linguagem (cf. Magro, 1999; Rajagopalan, 2004). Ainda segundo Rajagopalan (2003), o campo da lingüística aplicada está, de fato, fazendo com que sua disciplina mãe, a lingüística, repense alguns de seus conceitos fundadores. E é para ela que nos voltamos na seção seguinte, visando a buscar conceitos mais próximos da realidade prática do ensino e da aprendizagem de línguas em sala de aula.

1.2 Emoções na aquisição de segunda língua: as diferenças individuais

Desde o início do desenvolvimento do campo de pesquisa denominado como *Aquisição de Segunda Língua* (ASL), por volta dos anos sessenta e setenta, a pesquisa sobre as diferenças individuais do aprendiz relacionadas com o sucesso variado na aprendizagem tem atraído o interesse de alguns pesquisadores. Clássicos sobre o assunto incluem Gardner e Lambert (1972), Gardner e MacIntyre (1993a,b) e Dornyei (2001), que trabalharam sobre motivação e atitudes psicológicas na aprendizagem; Schumann (1978) lidou com a hipótese da *aculturação* no processo de aquisição de uma segunda língua; Krashen (1981, 1982) propôs seu difundido conceito de *filtro afetivo*; Scovel (1978), Gardner e MacIntyre (1993a/b), Horwitz e Young (1991), Oxford (1999a), Young (1999) e Horwitz (1996, 2001) pesquisaram a *ansiedade lingüística*; Oxford (1990), Ellis (1994), Ehrman e Oxford (1995), Ehrman (1996) e Ehrman *et al.* (2003) tematizaram a inter-relação entre crenças, estilos e estratégias de aprendizagem; Schumann (1997) desenvolveu a *neurobiologia do afeto* e Arnold (1999a) pesquisou os fatores afetivos envolvidos na aprendizagem de línguas.

Os primeiros estudos eram embasados em distintas baterias de testes e medição estatística - que tinham como objetivo definir os construtos psicológicos e as características individuais mais significativas e influentes na aprendizagem de uma língua - além de análises correlacionais de variáveis afetivas e níveis de proficiência (cf. Gardner e MacIntyre, 1993b; Scovel, 1978). O elo que une estes pesquisadores é a tentativa de se compreender como os aprendizes de uma língua variam em nível, grau e forma na aprendizagem e, a partir daí, elaborar taxonomias que descrevam os estados afetivos individuais, como diagnosticá-los, fomentá-los ou preveni-los individualmente na instrução formal. Arnold e Brown (1999: 1) argumentam que o termo *afeto* tem relação estreita com aspectos de nosso estado emocional, mas que há uma enorme dificuldade em se definir o conceito, de maneira similar à demonstrada nas seções anteriores que abordam a temática das emoções no pensamento ocidental. Eles definem o termo da seguinte forma: “No presente contexto, *afeto* será considerado como amplos aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e influenciam a aprendizagem”.¹⁴ Estes aspectos, para Arnold e Brown (1999: 8), têm a ver com fatores internos que constituem a personalidade e a individualidade dos aprendizes. Para os autores, o processo de aquisição de segunda língua é influenciado de maneira significativa por “traços individuais da personalidade que residem no aprendiz... fatores intrínsecos do aprendiz”.¹⁵ Tais traços emocionais podem facilitar ou impedir a aprendizagem. Estes traços estão imbricados de tal maneira que torna o isolamento de suas influências recíprocas de difícil realização.

A concepção exposta é coerente com a definição do termo por outros pesquisadores, como o fornecido pelo artigo pioneiro de Gardner e MacIntyre (1993a: 1): “por variáveis afetivas definimos aquelas características emocionalmente relevantes que influenciam na maneira como reagiremos a uma situação qualquer”.¹⁶ Ela o é também para Larsen-Freeman (2001: 16), que sugere que “acredita-se que muitos traços individuais de personalidade diferentes facilitam ou inibem a aquisição de segunda língua”.¹⁷ Isto está de acordo com Ellis (1994: 479), Horwitz (2001) e Arnold e Brown (1999), que apontam que as variáveis (termo preferido por Horwitz), os estados (termo de Ellis), ou os fatores (termo de Arnold e Brown) afetivos representam a disposição dos alunos para se engajar ou resistir a atividades necessárias para o desenvolvimento da proficiência em uma língua.

¹⁴Minha tradução de: *In the present context, affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behavior and influence language learning.*

¹⁵Minha tradução de: *Individual personality traits residing within the learner (...) learner-intrinsic factors.*

¹⁶ Minha tradução de: *By affective variables, we mean those emotionally relevant characteristics of the individual that influence how she/he will respond to any situation.*

¹⁷ Minha tradução de: *Many different individual personality traits thought to facilitate or inhibit SLA.*

Arnold e Brown (1999) argumentam que o processo de aprendizagem deveria ser apoiado numa visão holística e humanista, em que emoção e cognição andassem lado a lado, já que estudos neurobiológicos têm demonstrado que as emoções fazem parte da razão e que não há processos mentais sem processos emocionais, uma vez que estes são parceiros no funcionamento do sistema nervoso (citando Damásio, 1994; LeDoux, 1996; Oatley e Jenkins, 1996). Para os autores (1996: 2-3), uma compreensão ampla da dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de línguas é importante por duas razões. Em primeiro lugar, uma atenção para os aspectos afetivos pode levar-nos a um ensino mais efetivo, auxiliando os alunos a superarem emoções negativas que inibem sua aprendizagem e fomentando emoções que facilitem o processo. Em segundo lugar, como consequência de uma supervalorização do cognitivo, do lingüístico e do racional, nós nos tornamos analfabetos emocionais (citando Goleman, 1995). O ensino pode ir além do objetivo da aprendizagem da língua, mas um espaço de educação do afeto e da ética pode levar os alunos a uma maior responsabilidade com a sociedade. A *informação* pode coexistir com a *formação*. Arnold e Brown (1999) colocam a dimensão afetiva em paralelo às abordagens humanistas no ensino e na aprendizagem de línguas.

John Schumann (1994) foi pioneiro na aquisição de segunda língua em levantar a bandeira de que não há cognição sem emoção. De fato, seu argumento central é que a aquisição de língua materna e de uma segunda língua são processos orientados pelas emoções e que a afetividade embasa a cognição humana. Partindo de sua própria experiência, e interessado em compreender como o sucesso final, em termos de proficiência, é bastante variado no processo de aprendizagem de uma língua, Schumann e colaboradores avançaram na última década um quadro teórico denominado, em sua monografia mais recente, de *neurobiologia do afeto* – uma perspectiva neurobiológica da avaliação de estímulos (Schumann, 1997).

Em linhas gerais, a resposta de Schumann para a diferença de sucesso na aprendizagem realizada por cada aluno concerne o sistema biológico de avaliação de estímulos que é diferenciado em cada pessoa. Desta maneira, Schumann argumenta que não há um melhor método de ensino/aprendizagem de língua já que cada cérebro, e seu substrato avaliador, responde à instrução de maneiras distintas e que o desenvolvimento de proficiência depende da adaptabilidade de cada cérebro às suas condições de instrução, como uma pessoa recuperando de um acidente cerebral requer muita dedicação e adaptação (Schumann, 1999: 39). Schumann tem procurado entender como sua própria tentativa de aprender algumas línguas falhou ou apresentou resultados distintos, insatisfatórios e cercado de aspectos sociais

e afetivas considerados por ele como inibidores do processo de aquisição (cf. Schumann, 1978). Segundo o autor estes aspectos podem ser agrupados em uma única variável responsável pela aquisição, que denominou de *aculturação*. Essa variável significava o nível de integração psicológica e social de um indivíduo com o grupo social da língua alvo, similar ao conceito de *motivação integrativa* (Gardner e MacIntyre, 1993). Schumann argumenta que o aprendiz adquire a língua na medida que se aproxima e se integra aos falantes da língua alvo. Na época, sua teoria envolvia construtos psicológicos que foram fortemente criticados como demasiadamente idealizados e reducionistas.¹⁸

De acordo com seu marco teórico da *neurobiologia do afeto*, o cérebro avalia os estímulos que recebe e isso leva a uma resposta emocional e conseqüentemente comportamental. Schumann (1997, 1999, 2001) postula cinco dimensões de avaliação de estímulos: novidade, prazer, significância de objetivos e necessidade, potencial de ação, imagem social e identitária. O autor argumenta que esta perspectiva neurobiológica, fornece componentes neurobiológicos que sustentam construtos psicológicos como o conceito de motivação como a glândula pituitária, a pineal e componentes do sistema límbico. Note-se o uso constante de Schumann do par mente-cérebro (Schumann, 1999), um colapso que reduz e sobrepõe o âmbito psíquico com o biológico provocando possíveis reducionismos para a compreensão da inter-relação entre emoção e cognição. De fato, uma das principais dificuldades na compreensão e utilização da teoria de Schumann é correlacionar sua hipótese neurobiológica e mental aos dados pinçados por ele em autobiografias de aprendizes de segunda língua e de colocar o cérebro como um homúnculo responsável pela experiência de aprendizagem dos aprendizes. Perde-se aqui a possibilidade de se compreender o papel da própria linguagem, das identidades pessoais, e da reflexão na aprendizagem. Além disso, a ênfase de Schumann no cérebro internaliza o estudo das emoções, como traços afetivos cerebrais individuais, perdendo-se aqui o foco das relações do aluno em seu contexto de aprendizagem.

A proposta neurobiológica de Schumann compartilha de algumas crenças naturalizadas da tradição, que podem limitar a compreensão da inter-relação sistêmica entre emoção e cognição no ensino/aprendizagem de línguas, tais como: a) a tentativa incansável de se estabelecer um isomorfismo entre determinados circuitos neuronais e estruturas cerebrais com comportamentos sociais complexos; b) em conseqüência, um colapso que reduz e

¹⁸ Ver Gardner (1985), Norton (2000), Norton e Toohy (2001) para críticas contundentes do modelo de *pidgnização e aculturação* de Schumann (1978). Dornyei (2005) se refere ao novo modelo de Schumann como interessante, mas complicado para estabelecer relações efetivas com a aprendizagem.

sobrepõe o domínio da fisiologia ao domínio do comportamento favorecendo caminhos reducionistas de compreensão desta relação; c) a insistência na investigação, comprometida com órgãos financiadores e a tecnologia moderna, de neurônios, glândulas, áreas do cérebro e demais elementos do sistema nervoso central que estão em menor ou maior grau envolvidos com a emoção/cognição como propriedades de agentes individuais isolados; d) a compreensão das emoções como variáveis “mentais-cerebrais”; e) uma crescente abstração na busca por substrato neurobiológico que sustenta comportamentos sociais e relacionais complexos.

Segundo Ellis (1994: 471), há uma pletora de variáveis individuais que foram identificadas por diversos pesquisadores. Para o autor os construtos são vagos e se sobrepõem de várias maneiras, o que torna difícil resumir de maneira coerente os resultados dos estudos por ele revisados. Ele argumenta, ao longo do capítulo dedicado à temática, que não há distinção consensual entre os diversos pesquisadores da área entre termos como *crença*, *atitude*, *estado*, *fator*, *variável*, *estilo de aprendizagem* e *motivação*.

Ellis (1994: 520-523) resume a pesquisa sobre as diferenças individuais agrupando-as com os seguintes conceitos: a) *crenças*: estados mentais, conscientes ou inconscientes, sobre como uma L2/LE pode ser aprendida de maneira mais efetiva. Elas refletem experiências prévias e fatores como estilo cognitivo e personalidade; b) *estilos cognitivos*: alunos apresentam diferentes estilos de aprendizagem, variando entre uma tendência e preferência a ser mais analítico, descontextualizado e formalista na aprendizagem e uma tendência a apresentar um estilo mais global, intuitivo, e pragmatista em sua prática de aprendizagem; c) *idade*: não há consenso entre os autores que debatem a questão do período crítico, porém estudos mais conclusivos sugerem que as crianças têm vantagem na pronúncia e na aquisição naturalística, enquanto os adultos têm maior vantagem na área da memória, estratégias de aprendizagem e maturidade no uso circunstanciado da linguagem¹⁹; d) *aptidão*: conceito similar ao da idade, não há consenso entre autores na área, mas argumenta-se que este seja um atributo inato do aprendiz que o predispõe a desenvolver habilidades comunicativas e lingüísticas com maior facilidade; e) *estados afetivos*: ansiedade, apreensão comunicativa, medo de avaliação entre outros fatores negativos. Apresentam um considerável impacto na aprendizagem; f) *motivação*: indicador poderoso de sucesso na aprendizagem, já que parece aumentar o esforço, o engajamento e a perseverança dos alunos; g) *personalidade*: a relação entre personalidade e aprendizagem ainda não está clara; alguns estudos sugerem uma correlação entre extroversão e o desenvolvimento de habilidades orais. Ellis (1994: 523)

¹⁹ Tratei de maneira crítica a problemática conceitual do período crítico e sua relação com a sala de aula em minha dissertação. A esse respeito ver Soares (2003), Canagarajah (1999), Mello (2005).

conclui sua revisão assumindo a abordagem computacionalista corrente (cf. Soares, 2003) e indicando que as diferenças individuais produzem variabilidade na velocidade e no resultado final da aprendizagem, mas há pouca evidência para sugerir que estas diferenças têm algum efeito marcante nos processos mentais-cognitivos que abarcam o desenvolvimento da interlíngua.

O artigo de Ehrman e colaboradoras (2003) nos apresenta o estado da arte sobre a questão das diferenças individuais na aprendizagem de língua, um tópico cuja complexidade tem demonstrado pouco conhecimento conclusivo. Segundo as autoras, a temática engloba três grandes áreas: a) estilos de aprendizagem; b) estratégias e crenças de aprendizagem; c) variáveis afetivas e atributos pessoais (cf. Larsen-Freeman, 2001). As diferenças individuais auxiliam na compreensão das razões que levam alunos a atingirem diferentes níveis de proficiência e sucesso final na aprendizagem de uma língua.

Larsen-Freeman (2001: 16) argumenta que as diferenças individuais agem facilitando ou inibindo a aprendizagem de uma L2/LE. Estilos de aprendizagem ou estilos cognitivos dizem respeito às formas preferidas para realizar a aquisição e o processamento de informações e incluem fatores de personalidade (Ehrman *et al*, 2003: 314). Para identificar e diagnosticar os estilos, são usados diferentes tipos de testes diagnósticos, sendo o *Myers-Briggs Type Indicator* o mais usado e difundido (Ehrman, 1996). O objetivo dos testes é diagnosticar habilidades cognitivas, prever o desempenho dos alunos e melhorar o ensino/aprendizagem em sala de aula. Os estilos variam entre analítico/global, atomístico/gestáltico, consciente/inconsciente. Trabalhos recentes têm tentado implementar um perfil complexo que combine características dos binômios, crenças, experiências, e estratégias de aprendizagem gerando combinações múltiplas.²⁰

Ehrman *et al* (2003: 315-316) afirmam que os estilos e as estratégias de aprendizagem estão freqüentemente inter-relacionadas de maneira que os estilos podem ser identificados, por exemplo, a partir de um determinado repertório de estratégias utilizadas pelo aluno. As estratégias são amplamente definidas como movimentos mentais conscientes usados pelo aluno para direcionar, ampliar e maximizar sua aprendizagem. A utilidade de uma estratégia depende de sua efetividade numa tarefa, de ser coerente com o estilo de aprendizagem do aluno e de sua correlação com outras estratégias. O uso de estratégias desta maneira pode tornar a aprendizagem mais efetiva, rápida, fácil e autônoma (Paiva, 1998, 2005a/b).

²⁰ A esse respeito ver, Conceição (2004), Ehrman e Leaver (2003) e Paiva (2005a,b).

O terceiro grupo de diferenças individuais apresentadas por Ehrman *et al.* (2003: 319-322) é o de fatores afetivos individuais que incluem a motivação, a auto-eficácia, a tolerância à ambigüidade, a ansiedade, a auto-estima, a inibição, dentre outros (Arnold e Brown, 1999). Segundo as autoras, o conceito de *motivação*, seguido pelo conceito de *ansiedade* têm sido os fatores afetivos mais amplamente estudados pela literatura da área. Passamos então a revisar os principais estudos na área que enfocam estes dois conceitos.

1.2.1 Motivação e fatores afetivos correlatos

A pesquisa sobre a motivação na aprendizagem de línguas foi iniciada e consistentemente desenvolvida por Robert Gardner e colaboradores no Canadá. Estes pesquisadores desenvolveram uma perspectiva orientada pela psicologia social e propuseram uma teoria centrada em atitudes psicológicas e embasada em estudos empíricos usando instrumentos de medição padronizados. A tentativa de compreender o contexto de coexistência de falantes de francês e inglês em comunidades canadenses que usam duas das mais vitais línguas modernas sempre foi um desafio para pesquisadores e para o governo do Canadá que tem financiado pesquisas com este interesse (Dornyei, 2001; MacIntyre, 2002).

Grande parte da pesquisa pioneira sobre motivação feita por Gardner e sua equipe sugere que a motivação integrativa, que envolve uma atitude positiva de identificação com a cultura do outro, um desejo de participação junto à cultura estrangeira, é a mais efetiva na aprendizagem que a motivação instrumental ou extrínseca, que envolve uma motivação de aprendizagem para melhorar na carreira ou desenvolver estudos no país de língua alvo. Estas pesquisas iniciais enfatizavam o contexto de segunda língua, em países como o Canadá, em detrimento do contexto de língua estrangeira, no qual alunos sem motivação integrativa apresentam níveis elevados de proficiência. Além disso, tais conceitos não possuem paralelo com conceitos da psicologia e o termos usados por Gardner e colaboradores permanecem enigmáticos. Isto gerou uma nova série de pesquisas sobre diferentes tipos de motivações para se aprender uma segunda língua e uma língua estrangeira.

Segundo Dornyei (2001) modelos processuais recentes têm enfatizado o conceito de *motivação intrínseca*, originada no próprio indivíduo quando os alunos consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas. Os alunos se tornam intrinsecamente motivados quando a aprendizagem gera um sentimento de satisfação, prazer e recompensa nela mesma, sem a necessidade de recompensas e premiações, ou mesmo punições, externas à tarefa (motivação extrínseca). Um conceito correlato interessante e freqüentemente citado nestes modelos é o de “*flow*,” proposto por Csikszentmihalyi (1985). O

autor propõe que, nos estados psicológicos de “flow”, sentimos um engajamento total com determinadas ações, em que até esquecemos de nossas preocupações e perdemos a noção do tempo, e agimos como se nada mais importa a não ser a realização da tarefa. Pretendo explorar este conceito na seção sobre ações pedagógicas adequadas, no âmbito da Biologia do Conhecer, e das características emocionais do modo de vida dos mamíferos, os quais vivem imersos em brincadeiras na coletividade, traçando a partir daí implicações para a sala de aula como as dinâmicas de grupo, a reflexão em conjunto e o ensino-aprendizagem colaborativo e participativo.

Embora saibamos que a realidade muitas vezes seja outra, acredito ser desejável e possível que em espaços educativos busquemos um cenário no qual nos vejamos envolvidos num desfrute prazeroso do fazer pedagógico, como se este fazer não tivesse um objetivo ou um propósito externo à atividade em si mesma. Um espaço de convivência significativo para os ali envolvidos. De fato, um conjunto de pesquisadores da área como Arnold (1999c, no prelo), de Andrés (1999), Aoki (1999), Moskowitz (1978, 1999), Dornyei e Malderez (1999), para citar alguns, sugerem que aspectos afetivos como o prazer na convivência, a empatia, a cooperação e a colaboração, a solidariedade, o respeito mútuo, a auto-estima e a alegria são todos “contagiosos”. O professor tem papel central aí. Ao apresentar, por exemplo, entusiasmo pode colocar seus alunos entusiasmados, bem como o contrário também pode ocorrer. Vou explorar este aspecto nas narrativas e na discussão sobre as observações da pesquisa. Leffa (2003: 239) argumenta nesta direção:

(...) Um elemento importante para ampliar essa “fiação” do cérebro é a presença do prazer na atividade. Se a criança ou o adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer. O prazer afeta a produção de uma substância chamada dopamina, um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outro no cérebro e que regula o desenvolvimento motor e cognitivo. Experimentos feitos por neurocientistas parecem sugerir que a dopamina, como mensageiro químico, facilita a aprendizagem, reforçando com sensações de bem-estar e prazer determinados comportamentos considerados importantes para o desenvolvimento do ser humano. (...) o prazer natural que acompanha a aprendizagem é um fator importante para realimentar a própria aprendizagem e ampliar a “fiação” do cérebro.

A abordagem de Schumann (1997) é uma tentativa de compreender o funcionamento da motivação intrínseca e extrínseca sob a perspectiva da avaliação de estímulos feita pelo cérebro. Segundo Ehrman *et al.* (2003: 321-322), pesquisas que utilizam destes conceitos da psicologia e da neurobiologia sugerem que alunos motivados: a) possuem uma sensação de sucesso, prazer e eficiência na realização das tarefas; b) têm controle sobre sua aprendizagem independente de limitações contextuais; c) demonstram atitudes para com a aprendizagem

assim como elevados níveis de motivação intrínseca; d) desejam desenvolver relacionamentos interpessoais e autonomia na aprendizagem.

Ehrman e colaboradoras (2003) apontam que o trabalho de Dornyei (2001) tem ampliado os estudos sobre motivação em sala de aula sob a ótica de um modelo processual dinâmico. Dornyei e Ehrman (1999, 2003) são responsáveis por uma expansão da teoria para além do conceito de motivação como um traço individual intrínseco ao aluno, passando a investigar como a motivação e a desmotivação são geradas na sala de aula ao longo das interações entre alunos e professores. Ao fazê-lo, Dornyei (2005: 94-95) tem incorporado ao seu estudo pesquisas qualitativas que envolvem o fluir das identidades dos alunos à medida que vão se desenvolvendo em seus contextos de aprendizagem.

Para Ehrman et al (2003: 223), outros fatores afetivos como ansiedade, auto-estima, crenças e inteligência emocional, por exemplo, são todos associados de alguma maneira ou outra ao conceito de motivação. Isto é exatamente o que um dos pioneiros nos estudos sobre motivação, Peter MacIntyre, indica ao tentar relacionar o conceito de *motivação* ao de *emoção* na pesquisa sobre aquisição de segunda língua, afirmando que, de fato, “a conexão entre motivação e a emoção é poderosa, imbricada e fascinante” (MacIntyre, 2002: 60)²¹. Nesta revisão, este é o único autor que faz esta conexão com os estudos sobre emoções, citando trabalhos como os de Sylvan Tomkins e colaboradores. Segundo o autor, embora o conceito de motivação seja considerado como uma das variáveis afetivas mais importantes na aprendizagem de línguas, o conceito não tem sido compreendido à luz dos estudos sobre emoções, com exceção do conceito de *ansiedade lingüística*. Para o autor, “a emoção pode ser a base fundamental da motivação, que merece muito mais atenção no domínio da aprendizagem de línguas” (MacIntyre, 2002: 45).²² A esse respeito, Dornyei (2001: 10) também argumenta que nenhum pesquisador questionaria o fato de que as experiências emocionais desempenham um papel importante no comportamento humano, e a psicologia da motivação reconhece esta influência. Entretanto, os processos emocionais têm sido tratados separadamente, de maneira independente de construtos cognitivos e comportamentais. E assim como é comum em obras de recenseamento da área de aquisição de segunda língua, os livros de motivação tendem a inserir um capítulo sobre emoções frequentemente banidos a segunda parte do livro.

²¹ *The link between motivation and emotion is strong, intricate and fascinating*

²² *Emotion just might be the fundamental basis of motivation, one deserving far greater attention in the language learning domain*

Ao definir *motivação* como aquilo que fornece energia e direcionamento ao comportamento, e tomando como base o trabalho de Sylan Tomkins (1962), o autor apresenta diferentes maneiras pelas quais as emoções podem delimitar o campo motivacional de alunos fornecendo intensidade, engajamento, (des)prazer, qualidade e persistência em tarefas de aprendizagem. Para MacIntyre (op. cit: 51), a questão da emoção é essencial de ser abordada em qualquer debate sobre a fonte de engajamento dos alunos em tarefas, o que muitos autores vêem como núcleo central da motivação (Dornyei, 2001). Entretanto, como aponta o autor em diversos momentos ao longo do artigo (MacIntyre, op. cit: 63), o papel das emoções no processo de aprendizagem ainda precisa ser ainda amplamente estudado. Segundo MacIntyre, os pesquisadores ainda não deram atenção suficiente para os fenômenos emocionais, e mesmo o conceito de filtro afetivo de Krashen (1985) parece muito passivo para capturar a função das emoções no comportamento como estudado por pesquisadores da psicologia das emoções (ver revisão na seção sobre psicologia).

De comum acordo com MacIntyre quanto à urgência de se investigar e procurar compreender a relação entre emoção e aprendizagem, Scovel (2000: 140), em seu mais recente recenseamento da área, argumenta que ainda estamos lutando para compreender o funcionamento das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas. Para o autor: “a grande ironia é que a emoção poderia terminar provando ser a força mais influente na aquisição de línguas, mas as variáveis afetivas constituem a área que os pesquisadores de aquisição de segunda língua menos entendem”.²³ Scovel (2000: 127) vai além ao afirmar que embora o conceito de ansiedade seja o mais discutido na área, ele pode ser o mais mal compreendido. Isto pode ser devido ao fato do conceito ter um sentido distinto para o público do que tem para os pesquisadores. MacIntyre (1999: 24), assim como Scovel (2000), argumenta ainda que o cenário é confuso entre os pesquisadores que tendem a compreender o conceito e seus efeitos de maneira bastante distinta. Explorarei esta questão ao longo das histórias dos participantes e na discussão de minhas observações na pesquisa ao sugerir uma inter-relação entre os conceitos de motivação, identidade e ansiedade na perspectiva das emoções.

MacIntyre (2002) argumenta que as propriedades motivacionais da emoção na aprendizagem de línguas têm sido severamente subestimadas. Entretanto, no campo da psicologia e da neurobiologia há uma forte relação entre motivação e emoção. De fato, há até mesmo um periódico com este título. A emoção é vista como um sistema motivador primário do ser humano fornecendo intensidade, urgência e energia para o comportamento. Desta

²³ Minha tradução de: *The great irony is that emotion could very well end up being the most influential force in language acquisition, but...affective variables are the area that SLA researchers understand the least.*

maneira, a emoção funciona como um amplificador ou um delimitador do comportamento humano formando parte central do sistema de motivações de alunos de uma segunda língua ou língua estrangeira. Para MacIntyre (2002: 61-62), o sentimento de constrangimento, por exemplo, pode produzir uma reação de retraimento comportamental que, dependendo de sua intensidade, pode levar o aluno a evitar interações em sala ou até a abandonar o curso.²⁴

O autor argumenta que estamos num momento em que se deve levar em consideração uma multiplicidade de motivações que se encontram em competição nas ações dos alunos. Alguns destes motivos para agir levam a se envolver com a língua alvo, enquanto outros tendem a fazer com que alunos resistam ou evitem este envolvimento. MacIntyre (2002: 68) fecha seu artigo indicando possíveis frentes de trabalho que podem ser desenvolvidas e que estão também presentes na orientação tomada em minha pesquisa: a) compreender como o desempenho bem sucedido em sala beneficia a motivação intrínseca e a integrativa; b) estudar processos emocionais opostos em ação, procurando entender suas propriedades motivadoras e limitantes; c) investigar a questão da escolha pela realização ou não de uma determinada tarefa e de uma determinada língua na aprendizagem.²⁵ MacIntyre acredita que o recado mais considerável desta perspectiva se encontra na tentativa de encorajar estudos mais detalhados das propriedades emocionais das emoções vividas na aprendizagem de uma língua.

1.2.2 Ansiedade e fatores afetivos correlatos

A segunda variável do aprendiz mais pesquisada em aquisição de segunda língua é a ansiedade. Arnold e Brown (1999: 9) sugerem que a ansiedade seja talvez o fator que mais obstrui e limita o processo de aprendizagem de uma língua. O fenômeno está associado a sentimentos negativos como desconforto, sensação de ridículo e fracasso, frustração, apreensão e tensão antecipatória ocasionadas em geral quando um aluno tem que desempenhar oralmente na língua alvo (Gardner e MacIntyre, 1993). Arnold (no prelo) sugere que ao tentarmos nos expressar numa língua que não dominamos como nossa língua materna, ao nos sentirmos limitados em nossa expressão, podemos soar como bebês e assim ter nossa identidade, nosso *eu* - uma questão muito ligada à voz – ameaçado ao nos expormos ao escrutínio público na sala de aula.

²⁴ Vou abordar esta questão no terceiro e no quarto capítulo. Vergonha, constrangimento, medo de crítica e exposição pública são os sentimentos negativos mais citados pelos participantes da pesquisa como inibidores da ação e participação em tarefas de ensino/aprendizagem. *Ansiedade* é um termo raramente mencionado pelos participantes como elemento que bloqueia sua participação oral.

²⁵ Considero estas como frentes de trabalho pertinentes a esta tese.

Para Horwitz *et al.* (1986), a *ansiedade de língua estrangeira* é responsável pelas experiências desconfortáveis nas aulas de línguas. O grupo de pesquisa coordenado por Horwitz desenvolveu um teste que mede o nível de ansiedade nos alunos. Dados que tomam o conceito mensurável de *ansiedade de língua estrangeira* e produto final de aprendizagem indicam uma correlação consistente, porém moderada, entre ansiedade e aprendizagem, quanto maior a ansiedade menor a aprendizagem. Desde a criação do *Foreign Language Class Anxiety Scale* (FLCAS), desenvolvido por Horwitz e colaboradores em 1986, a aplicação de testes que pretendem medir a ansiedade nos alunos é a prática mais difundida de diagnosticar a ansiedade e correlacioná-la com níveis de proficiência. De acordo com a tradição do pensamento ocidental, a compreensão do conceito de ansiedade como um fenômeno intrínseco ao aluno tem relação com esta postura de diagnóstico individualista, porém de um tratamento invisível ao indivíduo, já que o que se pretende criar para reduzir a ansiedade são medidas que lidam com a “atmosfera”, o “ambiente” da sala de aula e o espaço operacional dos alunos.

Horwitz (2001: 120) define ansiedade como um sentimento subjetivo de tensão, apreensão e preocupação associado com o acionamento do sistema nervoso autonômico. A ansiedade de língua estrangeira é considerada um tipo de ansiedade específica à situação de aprendizagem de língua em sala de aula e responsável por gerar reações emocionais negativas e desconfortáveis nas tarefas de sala. Segundo Horwitz (2001: 120-121), Oxford (1999a: 59) a ansiedade tem sido associada freqüentemente com aspectos orais do uso da língua, embora pesquisas recentes tenham procurado identificar e diagnosticar os diferentes tipos de estado de ansiedade resultantes do desenvolvimento de outras habilidades (cf. Young, 1999).

Gardner e MacIntyre (1993a) distinguem a *ansiedade situacional*, uma resposta temporária a uma situação específica, da *ansiedade estática*, um traço inerente a personalidade do aluno. Inicialmente, a ansiedade lingüística se inicia ligada a certas situações transitórias de medo de desempenho na língua estrangeira. Se isso se repete continuamente, e o aluno associa seu desempenho a uma ansiedade mais permanente, esta pode se tornar um estado duradouro que tem efeitos nocivos na aprendizagem. Embora a pesquisa sobre o tema sugira que há uma forma positiva de ansiedade (Scovel, 1978), em sua esmagadora maioria há uma relação negativa entre ansiedade e desempenho lingüístico. Este tipo de ansiedade leva o aluno a desenvolver pensamentos de dúvida e preocupação quanto a seu desempenho, reduzindo sua participação e até evitando-a completamente.

MacIntyre (2002: 64) em acordo com outros autores afirma que a única emoção a ser estudada em detalhe na área de ensino/aprendizagem de língua é a ansiedade, uma variante do

medo. O texto clássico de Gardner e Macntyre (1993a: 9) sugere que a ansiedade afeta a motivação assim como a motivação afeta a ansiedade, demonstrando, portanto, uma relação recíproca, mútua entre estas duas variáveis. Eles argumentam que quanto maior a ansiedade menor é a motivação. A ansiedade lingüística está diretamente relacionada a outras variáveis como a auto-estima, a tolerância à ambigüidade, a disposição para se arriscar no uso comunicativo da língua alvo, a competitividade, a ansiedade social, a ansiedade de testes, o choque cultural e identitário, as crenças, as atividades e a metodologia de sala de aula que envolve interações entre professor e aluno. Oxford (1999a: 62) define *auto-estima* como um julgamento de seu próprio valor baseado em sentimentos de eficiência nas interações no meio. Oxford (1999a: 63) e Arnold e Brown (1999) apontam que a auto-estima pode ser afetada negativamente quando o aluno se sente limitado ao tentar se comunicar na língua alvo. Segundo a autora, alunos com baixa auto-estima lidam mal com a ansiedade inerente à aprendizagem de uma nova língua.

Bailey (1983) demonstrou em seu estudo pioneiro sobre competição em sala de aula como a ansiedade é gerada quando os alunos assumem uma postura competitiva, quando começam a se comparar tendo uma imagem idealizada de língua e aprendiz em mente. Já Scarcela e Oxford (1992) desenvolveram uma pesquisa mostrando que em culturas que valorizam uma atitude competitiva isso pode não ocorrer. Portanto, esta situação depende do estilo cognitivo do aluno e das demandas e situações socioculturais do meio em que a sala se insere.

Oxford (1999a: 64) argumenta que a *ansiedade social* inclui a ansiedade de desempenho oral, medo de exposição pública, constrangimento, ansiedade avaliativa, o medo de errar e a apreensão comunicativa. Ela ocorre com a presença constante de uma preocupação real ou imaginada de uma avaliação de seu desempenho público por outras pessoas. Este tipo de ansiedade tem relação com baixa auto-estima e com um tipo de auto-avaliação negativa de seu próprio desempenho.²⁶ Alunos que apresentam este quadro têm tendência a se retirar de interações sociais, mantendo-se em silêncio e respondendo apenas quando chamados. Partindo de sua experiência como professora de francês na universidade, Price (1991), aborda a experiência de alguns alunos com a ansiedade na sala de aula. Sua pesquisa qualitativa foi pioneira em abordar a ansiedade lingüística do ponto de vista do aluno com o uso de entrevistas e observação em sala de aula.

²⁶ Este é o caso de vários participantes desta pesquisa como Júlia, Sollylove, Arwen e Carlos, como veremos ao longo de suas narrativas e na discussão de minhas observações nesta pesquisa.

Price (1991) realizou entrevistas com os alunos que se consideravam ansiosos nas aulas de francês como língua estrangeira. À medida que eles compartilhavam suas experiências ficou claro para a autora que só de pensar nas aulas eles sentiam desconforto e até pavor. De todos os aspectos que mais incomodavam os alunos estava o desempenho oral na frente de outros colegas. Todos os entrevistados relataram medo de serem zombados pelos colegas. Sentiam-se acanhados e extremamente preocupados em passar uma imagem de “bobos da corte” na frente dos colegas. Os participantes da pesquisa de Price (1991) também relataram a discrepância entre esforço e resultado na aula de língua estrangeira. Para eles as aulas de língua estrangeira exigiam um grande esforço com pequenos resultados e que isso gerava frustração e ansiedade. Além disso, a preocupação quanto à pronúncia correta como a dos nativos foi também relatada por todos. Price (1991) expande a pesquisa de Bailey (1983) em que os alunos se comparavam entre si e com imagens idealizadas de falantes de uma língua. Retomarei estas pesquisas ao discutir observações desta pesquisa no quarto capítulo desta tese.

Interações com o professor também podem gerar ansiedade no aluno em atividades que envolvam a correção de erros e a exposição de seu desempenho ao público da sala de aula. E como já dito, a atribuição de notas baixas contribui para a ansiedade de sala de aula. Arnold e Brown (1999: 8-13) argumentam que o professor é responsável por fomentar um clima de aceitação, valorização recíproca, cooperação e suporte mútuo que estimule a autoconfiança dos alunos, diminuindo assim variáveis afetivas que bloqueiam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades orais como a ansiedade, a inibição e a baixa auto-estima. Segundo (Arnold, no prelo) dependendo do nível de ansiedade nos alunos a sala de aula pode apresentar um clima “tóxico”. Neste clima a aprendizagem simplesmente não ocorre. A autora sugere que o professor promova um clima de aceitação recíproca no qual os alunos se sintam valorizados. Ela indica que atividades colaborativas que fomentem a cooperação e interação devem ser enfatizadas e as correções diretas devem ser evitadas. Quanto à correção Arnold (no prelo) sugere a adoção de atividades de correção indireta e autocorreção para o tratamento dos erros de forma com que o erro seja distinguido e não quem errou (cf. Figueiredo, 2005; Paiva e Figueiredo, 2005 para atividades indiretas de correção de erros).

Após o diagnóstico da ansiedade, Oxford (1999a: 67) sugere alguns procedimentos que podem ser usados pelos professores para tentar reduzir a ansiedade nos alunos: a) mostrar-lhes que os episódios de ansiedade podem ser transitórios; b) aumentar sua autoconfiança através do fornecimento de diferentes oportunidades de sucesso para aqueles alunos em que a ansiedade lingüística se torne um traço característico e duradouro; c) oferecer

aos alunos um ambiente de sala de aula não ameaçador que encoraje a tentativa de uso da língua alvo e realize correção indireta de erros; d) reduzir a competição; e) favorecer os vários estilos de aprendizagem com a utilização de diferentes formas de abordar o ensino; f) fazer com que os alunos reconheçam situações que gerem ansiedade e as crenças que as sustentam; g) fomentar discussões a respeito de crenças na aprendizagem de línguas; h) introduzir práticas de respiração e relaxamento na sala de aula; i) ajudar os alunos a praticar uma espécie de auto-conversa positiva que favoreça a reformulação cognitiva de idéias negativas e irracionais.

O processo reflexivo pode envolver o questionamento de crenças, que freqüentemente orientam os alunos a comportamentos que inibem uma aprendizagem bem sucedida. Além disso, a auto-conversa positiva é extremamente benéfica em situações de baixa auto-estima e desilusão com o processo de aprendizagem. Maturana (Maturana e Block, 1996) sugere a adoção do que denomina de *conversações narcisísticas* para levantar o “baixo astral” quando nos encontramos tristes e deprimidos. Estas conversações, que podem ser realizadas em conjunto ou em nosso solilóquio individual, têm por objetivo nos tirar de uma dinâmica psíquica recorrente que nos limita na tristeza, como na repetição de expressões, “eu sou um fracasso”, ou “eu não vou conseguir”. Elas orientam o nosso olhar para o que há de positivo sobre nós mesmos. As narrativas de Júlia e Arwen, por exemplo, ilustram o caso.

Embora todas essas sugestões sejam importantes, acredito que muitas vezes não abordam a raiz histórica e os processos situados dos problemas identificados. É necessário explorar as causas sistêmicas que podem estar gerando a ansiedade ou a motivação. Pouca atenção é dada às maneiras pelas quais os denominados fatores afetivos se desenvolveram ao longo do tempo, dentro e fora da sala de aula e o papel da reflexão neste processo. Necessita-se de um processo de autoconhecimento no qual possa se conhecer sua própria conduta em relação ao seu meio contextual e agir em conexão a ela, com a compreensão de sua experiência e seu sentimento. Durante esta atividade o aluno passa a ser autor de sua própria história, ao compreendê-la em sua forma processual.

Além disso, a pesquisa sobre aquisição de segunda língua tende a compreender o contexto como somente um modificador de processos mentais internos envolvidos na aquisição e no armazenamento dos inputs lingüísticos da língua alvo. Compartilho com Horwitz (2001) o desejo de compreender o sentimento de desconforto e frustração relatado pelos participantes da minha pesquisa de campo. Além disso, estou de acordo com a autora que é de grande importância desenvolver ambientes de suporte mútuo na sala que possam auxiliar os alunos, especialmente em turmas grandes e heterogêneas como as da nossa

realidade, a superar sentimentos negativos que bloqueiam o devido desenvolvimento de suas capacidades. Há uma tendência em se focar apenas os aspectos negativos deixando de lado os positivos. Do mesmo modo, há uma ênfase em lidar com os obstáculos de maneira superficial, na tentativa de tornar o ambiente de sala de aula o mais confortável, relaxado e o mais agradável possível.

È importante compreender como os alunos abordam sua aprendizagem, suas expectativas, seus eventos marcantes e as razões que os movem ou não na aprendizagem. Mas é também necessário sairmos do foco individualista que marca os “fatores afetivos”. Há na literatura uma supervalorização de taxonomias e pares de rótulos que auxiliam a tornar o fenômeno de nosso interesse estático e seu tratamento superficial. Repito, ao usar o termo “variável afetiva” ou “característica do aprendiz” é comum o outro e o meio desaparecerem, e falamos como se tudo ocorresse em um corpo individual, dificultando a compreensão da dinâmica processual do fenômeno, suas conseqüências e implicações. Como indicado, tal perspectiva de características individuais gera uma série de obstáculos que podem ser superados com a adoção de uma abordagem sistêmica que compreenda as emoções como domínios relacionais e que assim sejamos capazes de observar e compreender sua fluidez e transformação contínua.

Miccoli (1997: 192) aponta a insuficiência dos modelos de ansiedade como descritos nesta seção. Segunda a pesquisadora há uma tendência na área de aquisição de segunda língua em propor procedimentos superficiais para lidar com ações complexas de sala de aula sem que haja uma análise contextualizada, situada e histórica das experiências que dão suporte a tais comportamentos. Ao lidar com a ansiedade é comum realizar diagnósticos, inventários e criar atmosferas de aula que sejam relaxantes, não ameaçadoras e sejam livres de estresse. Entretanto, possíveis fontes geradoras de ansiedade, não são investigadas, uma vez que a ansiedade é considerada uma característica ou traço individual inerente ao aprendiz. Como a motivação, a ansiedade tem sido investigada como um estado interno que afeta os alunos individualmente. Para Miccoli (1997, 2000), a ansiedade está relacionada com a dimensão interacional da sala de aula na qual há uma constante comparação entre os alunos. Seus resultados vão além dos estudos de Bailey (1983) e Price (1991), ao indicar que os alunos não se expõem por medo de serem criticados e por receio de serem rotulados como sabichões pelos colegas. Ao explorar as observações das narrativas dos participantes desta pesquisa nos capítulos seguintes, expandirei esta discussão.

CAPÍTULO II – UM EXERCÍCIO PARA A COMPREENSÃO SISTÊMICA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O exercício de se elaborar uma perspectiva sistêmica para compreender o fenômeno do ensino e da aprendizagem de uma língua se justifica pela tentativa de se sair de um modo de pensar dicotomizado(r), estático e essencialista, de se evitar um modo de pensar que compreende a mente como um objeto, uma propriedade ou uma entidade localizável no corpo ou na alma, e de se atribuir e reduzir, a pequenos componentes, responsabilidades causais direta por fenômenos complexos. Tomo este exercício como uma maneira alternativa à proposta de complementariedade epistemológica porque, superando um modo de compreensão dicotômica já descrita, esta abordagem propõe uma dinâmica relacional entre fenômenos, em todos os níveis considerados, na geração daquilo que nos interessa observar (ver introdução). Portanto, o olhar sistêmico prefere apostar nas dinâmicas processuais e interacionais, nos diferentes modos de viver e de estar na relação conosco e com outros. Prefere um modo de pensar em histórias de interações recorrentes que geram estabilidades comportamentais observáveis na convivência, que inclui o fenômeno da linguagem e os espaços psíquicos e relacionais.

Notem que, aí, somos formados na convivência e passamos a considerar o viver como nosso maior professor, e assumimos que somos constituídos por um organismo igualmente dinâmico que participa desta história e que se transforma com ela na interação. Neste fluir contínuo desencadeiam-se comportamentos mútuos que se dão na coordenação de ações recorrentes e recursivas, na linguagem. Eventualmente, saímos deste espaço e entramos em domínios cognitivos reflexivos, ao pensarmos sobre como fazemos e aí percebemos nossos desejos, preferências e posturas políticas e ideológicas e nossa responsabilidade pelas conseqüências de nossas ações. Afirmamos aqui que, como somos seres situados, circunstanciados e biológicos, podemos dispensar nossa caracterização em termos de traços individuais pré-dados e inerentes que se argumenta terem sempre que estar presente para que possamos aprender algo.

VanLier (2004), Lantolf (2000) e Kramsch (2002) são articulações recentes de pensamento sistêmico no campo do ensino/aprendizagem de línguas. Entretanto, com o uso da teoria sociocultural de Vygotsky; da teoria da complexidade e da ecologia, há uma forte tendência de se privilegiar o papel das práticas sociais obscurecendo a reciprocidade fisiologia/interações e emoção/cognição que na Biologia do Conhecer de Maturana pode ser explorada de maneira produtiva às perguntas propostas neste estudo. Procurei argumentar de

maneira breve no primeiro capítulo que o ensino/aprendizagem de uma língua se configura como um processo de transformação e mudança contínua da nossa corporalidade e da nossa conduta. Esse processo envolve mudanças no campo das identidades pessoais, uma vez que essas são constituídas na linguagem a partir de uma dinâmica sistêmica de interações e transformações num meio em que nos inserimos. Apontei como a ênfase na linguagem e na cognição, compreendidas como fenômenos racionalistas, obscurece, senão oblitera a compreensão da linguagem e cognição como fenômenos experienciais históricos e, conseqüentemente, políticos e emocionais.

Neste sentido, adoto aqui um conjunto das idéias de Humberto Maturana com o intuito de contribuir para o fortalecimento de áreas de pesquisa no ensino de línguas que têm como interesse de estudo: as práticas identitárias na linguagem; as inter-relações entre emoção, cognição, reflexão; as experiências de sala de aula; os conflitos de crenças e estilos de ensino e aprendizagem línguas. Esses são temas considero relevantes para a prática docente no ensino de línguas estrangeiras e para os quais acredito que o quadro epistemológico de Humberto Maturana sobre o conhecer como um fenômeno biológico tem a acrescentar. Além disso, irei expor neste capítulo uma metodologia de pesquisa que considero adequada ao exercício de pensamento sistêmico proposto.

2.1. A Biologia do Conhecer: um marco teórico possível

A Biologia do Conhecer, como se denomina o conjunto da obra de Humberto Maturana sobre o viver, orienta de outro modo nossa compreensão dos sistemas vivos, em geral, e dos seres humanos; dos processos neurofisiológicos que dão origem aos fenômenos emocionais e interacionais humanos; das relações entre os seres humanos e destes com seu meio. A Biologia do Conhecer é um mecanismo explicativo dos sistemas vivos caracterizados como sistemas dinâmicos operacionalmente fechados a instruções do meio, tratados como seres em constante transformação no viver e em permanente acoplamento estrutural com o meio. Com efeito, todo o viver é um conhecer e todo conhecer é um viver.

A Biologia do Conhecer nos permite abordar sistemicamente os processos de ensino/aprendizagem. Observamos uma *dinâmica sistêmica* quando os resultados do operar dos componentes de um determinado sistema se realizam nas relações que definem o sistema como tal, e na medida em que nenhum dos componentes determina o desenvolvimento do sistema por si só, ainda que sua participação seja fundamental. Os elementos do sistema entrelaçados formam uma rede que, ao alterar algum aspecto do sistema pode-se alterar todos os outros, pois estes apresentam-se como redes processuais interligadas.

A adoção deste modelo sistêmico para a compreensão do fenômeno do ensino/aprendizagem de inglês em sala de aula nos leva a:

a) compreender cognição e linguagem como atividades mutuamente imbricadas, realizadas por agentes que co-constroem e coordenam ações de maneira recorrente e recursiva em domínios contextuais relacionais, os quais envolvem a distinção de objetos e relações entre objetos, a distinção de si mesmo (autoconsciência) e de outras pessoas na convivência;

b) dirigir nosso foco de observação para a dinâmica operacional histórica, situada e relacional de fenômenos distintos em reciprocidade, mútua constituição, afetação recíproca, sem colapsá-las e sobrepô-las;

c) em conformidade com isto, apontar a reciprocidade de dois domínios não intersectantes e não redutíveis – a fisiologia e o comportamento;

d) entender que é o aluno, e não o meio, que especifica em suas interações seu próprio contexto, como atuar nele e o que pode ser ensinado/aprendido/compreendido: cognição e comunicação não dependem “daquilo que se entrega”, mas do que ocorre com aquele ou aquela que comumente se diz que “recebe”;

e) em consequência, entender que a metáfora do computador/da aquisição para a cognição e a linguagem perde seu valor explicativo corrente;

f) apontar que os sistemas e os efeitos das perturbações interacionais são imprevisíveis e não têm relação com sua intensidade tal qual avaliada pelo observador: uma pequena perturbação pode ter efeitos extensivos ou não ter o menor impacto dependendo de fatores variados;

g) reconhecer, em conformidade com isto, que tanto a variabilidade quanto a congruência e a estabilidade de padrões interacionais são observáveis, pertinentes e merecedoras de tratamento científico unificado;

h) privilegiar descrições densas, que evidenciam a dinâmica imbricada dos diversos componentes que constituem o sistema como tal.

Nesta revisão teórica, vou proceder com uma contextualização do desenvolvimento desta reflexão epistemológica no domínio das ciências cognitivas e vou me dirigir a um conjunto restrito de aspectos cruciais da Biologia do Conhecer necessários para a compreensão de sua aplicação ao ensino de línguas, a saber: o papel do observador no viver e no explicar; a distinção entre seres vivos e máquinas computacionais; as concepções de deriva ontogênica; o papel das histórias de interações entre ser vivo e meio; a concepção de cognição como operação efetiva de seres vivos num meio relacional e a relação do observador ao aferir o conhecimento como um comportamento adequado; a noção de sistema nervoso como

operacionalmente fechado à internalização de informações do meio; os conceitos de determinismo estrutural e acoplamento estrutural de seres vivos; a distinção entre os domínios explicativos – o domínio da fisiologia e o domínio do comportamento, e a congruência operacional entre eles; a emergência dos domínios lingüísticos nos seres humanos e o papel da reflexão no fazer humano e na inseparabilidade da linguagem de nossa identidade; o papel das emoções na cognição e na reflexão; algumas implicações deste modo de compreender a cognição e a linguagem para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula.

2.2. Uma história do pensamento de Humberto Maturana

Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, quando desenvolvia seus estudos de pós-doutoramento no *Massachusetts Institute of Technology*, participou da constituição das ciências cognitivas. Trabalhou no final dos anos 50 com Jerry Lettvin, próximo ao laboratório de epistemologia experimental, dirigido pelo neurofisiologista Warren McCullock. Estes laboratórios se encontravam próximos do gabinete de fundadores do cognitivismo, como Noam Chomsky e Marvin Minsky – a recém nascida menina dos olhos das ciências do conhecimento. Porém, enquanto Warren McCullock, sua equipe de colaboradores, e Maturana e Lettvin se perguntavam se a atividade do sistema nervoso central poderia ser descrita e explicada (formalizada) em termos lógicos, computacionais e matemáticos, os cognitivistas tomavam tal modelo racionalista como um princípio, um dogma crucial e fundador das então inauguradas ciências cognitivas (Magro, 1999).

Na época, Maturana e Lettvin trabalhavam na réplica de um experimento de rotação do olho de anfíbios, que se regeneram facilmente, como a rã e a salamandra. No experimento sobre a neurofisiologia da visão, o olho de uma rã é removido de sua órbita, seccionam-se os nervos ópticos e, gira-se o globo ocular em 180° , que é depois recolocado no lugar. Logo após o olho se cicatriza e todos os nervos ópticos se regeneram, mas a rã passa a lançar sua língua para “capturar” seu inseto com um desvio de exatamente 180° . Maturana e a equipe de cientistas da qual participava escreveu um artigo intitulado “O que o olho da rã diz para o cérebro da rã”²⁷, no qual descreviam um “sistema detector de insetos”. Esse sistema funcionava de acordo com os padrões de excitação da retina e de uma rede neuronal conectada a ela, independente da quantidade de iluminação. No artigo, de acordo com o

²⁷ Ver a esse respeito, Magro (1999) para contribuições da obra de Maturana para a Lingüística e para um panorama desta disciplina nas ciências cognitivas. Dupuy (1996) é uma excelente referência alternativa para a história das ciências cognitivas, se comparado à versão de Howard Gardner (1995). Maturana (2001 [1990]) é uma opção para uma introdução a Biologia do Conhecer. Lettvin, J. et al (1959) foi o artigo que trouxe as conclusões feitas na época sobre a réplica do experimento de rotação do olho da salamandra.

pensamento vigente, procurava-se descrever o trajeto dos impulsos nervosos que “informam” o cérebro sobre o que a retina está “vendo”, enfatizando a atividade da retina e do sistema nervoso (a estrutura do ser vivo) em detrimento da intensidade de luz que incide sobre a retina, essa uma novidade na época que tendia a enfatizar como o meio imprimia sua informação na estrutura do ser vivo.

Em meados da década de sessenta, realizando outros experimentos e refletindo sobre a resposta dada naquele artigo ao problema, Maturana inova seu pensamento. Em uma palestra para a Associação Americana de Antropologia, apresenta em sua fala que a solução proposta pelo artigo na época isolava o animal de seu meio situado, de sua história recorrente de interações prévias e, assim, atribuía a ele uma propriedade intrínseca que gerava o que ocorria nas interações observadas. A postulação desta propriedade intrínseca obscurece o fenômeno do conhecer como um (con)viver e anula o papel do observador no experimento. Segundo Maturana (2001 [1990]: 24), “o ato de lançar a língua na captura do bichinho resulta de uma correlação da atividade da retina com o sistema motor, e não de um ato de apontar algo externo”. Assim Maturana fechou o sistema nervoso ao correlacionar um estado de atividade da retina com outro estado de atividade neuronal.

Após o giro ocular no animal, o ato de lançar a língua em direção oposta ao objeto era uma observação relacional sobre a conduta do animal naquele contexto. O animal continuava a realizar o que sempre realizou, mas com sua estrutura agora alterada, o resultado não era efetivo, mas o animal não tinha como se dar conta disso. Além disso, Maturana chegou à conclusão de que somente para o cientista que observava o comportamento do animal que a presa se encontrava em direção oposta à da língua lançada pelo animal. O cientista, como o observador do laboratório, distinguia na linguagem o que ocorria nas interações do animal com seu meio, mas o animal realizava o que sempre fez como fruto de sua dinâmica histórica de correlações sensoriais e efectoras internas. Segundo Maturana e Varela (2001: 141):

Esse experimento revela, de forma dramática, que para o animal o acima e o abaixo e o adiante e o atrás não existem em relação ao mundo exterior, do mesmo modo que existem para o observador. O que há é uma correlação interna entre o lugar onde a retina recebe uma determinada perturbação e as contrações musculares que movem a língua, a boca, o pescoço e, por fim, o corpo inteiro do sapo.

Assim, Maturana propôs que tudo o que realizamos num meio depende de nossa biologia, e que dada nossa constituição biológica não fazemos referência a nada que tenha uma suposta existência independente de nós mesmos: nosso mundo é sujeito-dependente, já que depende de um observador que as distinga. Como seres humanos, vivemos um mundo constituído na práxis do viver como observadores fazendo distinções e coordenando ações na

linguagem. A partir dessa reflexão, Maturana cunhou seu aforismo: “Tudo é dito por um observador a outro observador que pode ser ele mesmo”. Se, de acordo com o experimento de rotação do olho da rã, e da hipótese da organização autopoietica dos organismos vivos, que implica num fechamento operacional do sistema nervoso, não podemos fazer referência a objetos externos e independentes do ser que os distingue e nomeia, em que consiste então uma explicação científica? Maturana (2001 [1990]: 29) afirma que as explicações científicas são reformulações da experiência através da construção de um mecanismo explicativo que gere o fenômeno observado e que sejam aceitas por um observador. A validade de um explicar depende de um outro observador, que pode ser eu ou você, ou de uma comunidade de observadores.

Maturana (2001 [1990]: 31) distingue, no âmbito das explicações científicas, o domínio das ontologias transcendentais, ou da *objetividade sem parênteses*, e o domínio das ontologias constitutivas, ou da *objetividade entre parênteses*. No primeiro, a pergunta pelo observador não é feita, já que aí a existência, a realidade, precede a distinção da mesma, da linguagem. Tudo aí existe independentemente do observador, e o cientista desvenda e explora os dados de uma realidade, um universo, em busca de uma verdade objetiva a ser revelada. Por outro lado, no domínio da objetividade entre parênteses, a pergunta pelo observador é legítima, já que a realidade de um observador depende de sua vivência, de suas experiências e de suas distinções descritivas na linguagem. Como não existe um mundo anterior à experiência lingüística dele, todas as referências, distinções, explicações e afirmações feitas por um observador são sujeito dependentes. Tudo o que é dito não pode ser separado de nenhuma maneira daquele que diz. Este argumento constitui um dos pilares da obra de Humberto Maturana. Desta maneira, nosso mundo é dependente daqueles que o enunciam. Não há aqui um ponto neutro de observação sobre a qual possamos distinguir e concatenar nossas explicações como reformulações da experiência usando coerências da própria experiência. Maturana e Varela (2001: 257) argumentam que:

A estrutura obriga. Por sermos humanos, somos inseparáveis da trama de acoplamentos estruturais consensuais tecida por nossa permanente “trofolaxe” lingüística. A linguagem não foi inventada por um indivíduo sozinho na apresentação de um mundo externo. Portanto, ela não pode ser usada como ferramenta para revelação desse mundo. Ao contrário, é dentro da própria linguagem que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, faz surgir um mundo. Percebemo-nos num mútuo acoplamento lingüístico, não porque a linguagem nos permita dizer o que somos, mas por que somos na linguagem, num contínuo ser nos mundos lingüísticos e semânticos que geramos com outros.

A partir do experimento de rotação do olho da rã e de experimentos com a neurofisiologia das cores, Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) nos convidam a um

olhar radicalmente distinto para os fenômenos da cognição e linguagem. Enquanto o primeiro mostra que não fazemos referência a objetos externos e independentes de nós, mas realizamos uma coerência operacional no linguajar, o segundo sugere que as cores não existem independentemente de nossa constituição biológica, cognitiva, lingüística, histórica, cultural. Essa compreensão, aliada a uma reflexão sobre a biologia molecular e celular, leva Maturana e Varela a propor uma caracterização dos seres vivos que não comporta a associação com máquinas lógico-computacionais.

2.3. Entre máquinas e seres vivos

Elaborada por Humberto Maturana e seu aluno e colaborador Francisco Varela, no início da década de 70, como uma proposta explicativa para compreender o que são os seres vivos, a então denominada teoria da autopoiese foi formalizada em um livro intitulado *De maquinas y seres Vivos*²⁸. Esse livro procura distinguir os seres vivos das máquinas, a partir de um certo tipo particular de organização biológica a que os autores denominaram de organização autopoietica. Para tanto, mostraram que os seres vivos se “auto-produzem” (sistema autopoietico), ao se configurarem como sistemas dinâmicos que são o produto de seu próprio funcionamento, enquanto as máquinas são “produzidas por outros” (sistema alopoietico), já que há sempre alguém que as desenha, programa e as informa para executar uma determinada tarefa. Assim, os seres vivos não têm uma finalidade específica, um propósito de funções e ações programadas e programáveis como as máquinas. Dado o *fechamento operacional* do sistema nervoso, os seres vivos não são passíveis à instrução e à internalização de informações provenientes do meio, como são os computadores.

A Biologia do Conhecer se constitui como um mecanismo explicativo dos processos cognitivos dos seres humanos, oriundos da operação dos mesmos como seres vivos, envolvendo reflexões voltadas para sua história evolutiva e a natureza do conhecer para as explicações científicas da linguagem. A partir de um mecanismo conceitual recursivo e observável na experiência cotidiana dos seres humanos, Maturana oferece um aparato epistemológico diferenciado para explicar nossa experiência cognitiva e nossa linguagem no mundo. Ele considera o ser vivo como um sistema determinado estruturalmente,

²⁸ Ver a esse respeito, Maturana e Varela (1973). Foi com entusiasmo que li, pela primeira vez, um autor de importância no cenário nacional da lingüística aplicada, Hilário Bohn (2002), fazer referência a esta obra de Maturana e Varela (1973) em seu artigo: “Lingüística Aplicada e Contexto Brasileiro: Reflexões e Boa prática”. Segundo o autor: (...) “Precisamos continuar aprofundando a discussão (epistemológica). Se havia motivos para efetivar este diálogo no passado, hoje parece que temos razões mais convincentes para retomarmos o debate. A noção de ciência, os novos paradigmas de pesquisa, a *noção de complexidade* apresentada por pesquisadores como Morin (1999) e Mariotti (2000), e as *noções de corporeidade e autopoiese como propostas por Maturana e Varela (1972) exigem este repensar.*” (ênfase minha)

operacionalmente fechado, em acoplamento estrutural no meio, fruto de uma prolongada história filogenética que é reconstruída através de cada história ontogênica, num modo de vida particular que resulta no ser vivo observado.

Tendo como partida nossa dinâmica celular e neurobiológica, a Biologia do Conhecer dispensa o uso do conceito de representação mental, cognitiva ou neurobiológica (engrama neuronal), ou da postulação de qualquer outro intermediário epistêmico entre o mundo e o ser que conhece. Com o conceito de *acoplamento estrutural* perde-se a necessidade de postular conceitos, entidades e níveis que medeiam a relação indireta entre o indivíduo e seu meio social, ao propor que nossas interações num meio particular de ações geram perturbações sensoriais que podem desencadear mudanças estruturais na dinâmica de relações corporais internas do organismo, incluindo o sistema nervoso, de modo que tais modificações estruturais sejam congruentes com as transformações externas desencadeadas em seu domínio operacional de ações. Assim, o que observo como cognição é a congruência operacional do organismo no meio, uma *ação efetiva*. O acoplamento estrutural é uma constante na vida dos seres vivos e não uma variável.

Dessa maneira, nossa fisiologia e nosso domínio de ações comportamentais fluem junto, de maneira congruente, embora estes sejam domínios operacionalmente distintos e não intersectantes. A cognição ou o conhecer constitui, pois, uma ação efetiva que é a expressão de uma congruência operacional em domínios de ações distintos – o do comportamento e o da fisiologia – fruto de um constante fluir de mudanças estruturais de um organismo em acoplamento estrutural, num meio de ações particulares. Com efeito, para a Biologia do Conhecer, todo o conhecer é um fazer, todo fazer é um conhecer. No processo de *deriva ontogênica*, ou seja, no curso de mudanças estruturais de um ser vivo num meio, o ser vivo e o seu meio mudam juntos. Quando se perde a congruência operacional o ser vivo perde sua organização, desintegra-se, morre. O conhecer, portanto é um fenômeno biológico constante para os seres vivos: *viver é conhecer e conhecer é viver*. O comportamento adequado distinguido por um observador através da resposta a uma pergunta, por exemplo, se apresenta como a expressão do conhecer. Ser e conhecer na obra de Maturana são configurados em conjunto na convivência humana.

O conceito de *determinismo estrutural* postulado pela Biologia do Conhecer diz respeito ao operar do sistema de acordo com sua estrutura, ou seja, de acordo com o jogo das propriedades de seus componentes. Somente as propriedades dos componentes do sistema podem especificar o que pode acontecer com a estrutura do sistema. Nada oriundo do meio pode especificar o que vai acontecer com o sistema, uma vez que o organismo é

operacionalmente fechado. Assim, a Biologia do Conhecer rompe com o discurso computacional e com as metáforas do tubo, da aquisição e do contêiner (cap. I). Esse referencial teórico também supera as dicotomias e polarizações tão imbricadas no pensamento ocidental, através do estabelecimento de uma modulação mútua efetiva entre organismo e meio, entre ação e conhecimento, entre emoção e cognição, que não isola o domínio biológico do domínio sociocultural.

A Biologia do Conhecer assimila fatores não quantificáveis como o contexto, a emoção, a história, e fatores pessoais como elementos essenciais ao seu mecanismo explicativo. Em especial, as emoções, definidas como disposições corporais dinâmicas para ações, assumem o domínio emocional como incisivamente relacionado com os domínios cognitivo e lingüístico. Os fenômenos cognitivos e lingüísticos são compreendidos como processos e ações circulares, dialógicos e sistêmicos, intimamente imbricados, históricos, relacionais e interacionais, nos quais se entrelaçam nossa emoção e nossa razão. Maturana e Varela (2001: 140-146) propõem, através da noção de fechamento operacional do sistema nervoso, que seu operar não pode ser nem representacional, nem solipsista. O sistema nervoso opera através de contínuas dinâmicas de correlações internas, e é o estado estrutural deste sistema (incluindo seu emocionar) e não as variáveis do meio instrucional (os inputs) que especificam que perturbações emergentes na interação dos indivíduos podem desencadear mudanças (transformações) em sua dinâmica de correlações internas. Assim, para a Biologia do Conhecer o sistema nervoso não opera de maneira adequada fazendo representações do mundo que o cerca. O sistema nervoso opera através do desencadear de mudanças estruturais nas relações de estados da rede de conexões neuronais.

Deste modo, definir o sistema nervoso, como um computador, com entradas (input) e saídas (output), que processa informações, as armazena e as acessa, seria equivocado. Não há, nesta perspectiva neurobiológica, interações instrutivas com o meio interacional, mas uma congruência operacional, uma coordenação comportamental adequada, num domínio de acoplamento estrutural no meio em que se vive. Note-se que, desta maneira, é o indivíduo, um observador, que especifica em suas interações num meio o que pode ser ensinado/aprendido e não o meio instrucional que especifica a aprendizagem. E quem especifica se há ou não conhecimento é aquele que pergunta num contexto relacional de acordo com os critérios estabelecidos por quem faz a pergunta. Se a resposta satisfizer a pergunta que se questiona, pode-se dizer se a pessoa questionada conhece ou não. Ou seja, se ela comporta adequadamente de acordo com os critérios estabelecidos na pergunta. A questão do conhecimento então aqui tem relação com a identificação e validação do comportamento

adequado num domínio particular de ações, num contexto de observação no qual uma ação é efetiva/adequada. Discutirei algumas implicações desta maneira de conceber a cognição ao discutir a relação entre crenças, avaliação e conflitos entre estilos de ensino e aprendizagem no capítulo que segue as histórias dos participantes.

Portanto, na perspectiva da Biologia do Conhecer não há (nem pode haver, haja vista o fechamento operacional do sistema nervoso) transmissão de outputs, nem internalização de informações lingüísticas (inputs) numa memória, ou no sistema nervoso dos alunos de uma língua. Não há tampouco o desdobramento de uma gramática nuclear interna especificada a priori que passa a receber parâmetros diferenciadores periféricos do insumo de uma língua que passa a produzir regras de manipulação de representações semânticas. Nada proveniente do meio interacional pode especificar o que vai acontecer com a estrutura do sistema de um ser vivo. Conforme Maturana (1997 [1978]: 144) aponta na perspectiva da Biologia do Conhecer:

Qualquer descrição do aprendido em termos da aquisição ou da representação do ambiente é, portanto, meramente metafórica, e não tem qualquer valor explicativo. Além disso, tal descrição é necessariamente enganadora, porque implica um sistema no qual interações instrutivas tenham ocorrido em um tal sistema está, epistemologicamente fora de questão.

Dessa maneira, o que se experimenta no ensino/aprendizagem de uma língua é a transformação estrutural da fisiologia do organismo, no âmbito das interações recorrentes estabelecidas e agenciadas pelos próprios participantes de uma sala de aula. Estas interações, se forem suficientemente recorrentes por um período suficientemente prolongado, e se tomados como significativo pelo agente, podem desencadear mudanças estruturais no ser vivo. Portanto, não há especificações anteriores às atividades realizadas pelos alunos interagentes num domínio particular de ações que são por eles mesmos especificados.

As interações recorrentes num meio geram perturbações que modulam a dinâmica estrutural de um ser vivo. Assim, o conhecer não é uma percepção, no sentido de uma captação e apreensão de algo externo aos seres humanos, nem é muito menos a manipulação mental de símbolos ou a mediação de construtos psicológicos. O conhecer é o transformar-se num meio particular de interações e ações recorrentes e consensuais que podem gerar comportamentos que se estabilizam e geram padrões de atividade. No estabelecimento de um domínio de interações e de convivência, as dinâmicas corporais – bem como as emoções – favorecem que eles coordenem ações recorrentes e distinções consensuais numa dinâmica recursiva que dá origem a novos elementos. Assim, é possível promover transformações em suas dinâmicas de ações e dinâmicas corporais internas, que podem levar à estabilização de

coerências operacionais nos domínios da fisiologia e do comportamento. Essa possibilidade depende da própria estrutura do organismo, incluindo sua dinâmica emocional. Num espaço de interações particulares, o *emocionar* modula o curso de ações de um agente.

Nesta perspectiva, os processos distinguidos por um observador como mentais são dinâmicas que ocorrem nos domínios relacionais e interacionais do viver humano, o que Maturana costuma distinguir como *espaço psíquico*, um modo de viver, seja ele em suas dimensões reflexivas, conscientes, ou em suas dimensões que não nos damos conta no viver, inconscientes. Para Maturana (2001) somos na relação e não no físico, embora dependamos dele. Não é fácil admitir que o modo de ser humano não se dá na interioridade corporal (ainda que dependa dela e exista através dela), mas sim na *dinâmica relacional*. O mental tem a ver com um modo de ser e de estar com outros no mundo e com nós mesmos, que no nosso caso tem relação imbricada com a linguagem. Passamos a desdobrar a emergência dos domínios lingüísticos nos seres humanos e suas conseqüências para as explicações científicas.

2.4. Domínios explicativos e domínios lingüísticos

Maturana (2001 [1990]) postula que, como seres vivos, vivemos simultaneamente em dois domínios distintos: o *domínio da fisiologia* e o *domínio do comportamento* ou das interações. Esses domínios são distintos operacional e processualmente, mas estão inter-relacionados de uma maneira imbricada. Assim, não devemos estabelecer uma visão reducionista, isomórfica e transferencial reduzindo um domínio ao outro, nem postulando a transferência de elementos de um para outro, já que suas dinâmicas operacionais são distintas. Os seres vivos são seres cuja dinâmica sistêmica está em constante interação com os dois domínios. Logo, tudo o que fazemos em nossas interações num meio em que estamos modifica o fluir dinâmico do organismo, podendo definir o modo como funcionam as diferentes partes do nosso corpo, incluindo nosso sistema nervoso, proporcionando a realização de todas nossas atividades operacionais no domínio do comportamento. Maturana e Varela (2001: 150,151) argumentam:

Na realidade, a situação é simples. Como observadores, podemos ver uma unidade em domínios diferentes, a depender das distinções que fizermos. Assim, por um lado podemos considerar um sistema no domínio do funcionamento de seus componentes, no âmbito de seus estados internos e modificações estruturais. Partindo desse modo de operar, para a dinâmica interna do sistema o ambiente não existe, é irrelevante. Por outro lado, também podemos considerar uma unidade segundo suas interações com o meio, e descrever a história de suas inter-relações com ele. Nessa perspectiva – na qual o observador pode estabelecer relações entre certas características do meio e o comportamento da unidade – a dinâmica interna desta é irrelevante.

Segundo Maturana (1997 [1988a]: 174-176) somos seres históricos, determinados por nossa estrutura biológica, configurada como uma estrutura plástica e dinâmica. Nossa história ontogênica é um fluir dinâmico de interações recorrentes com o meio em permanente adaptação e congruência num meio específico, que ele denomina de acoplamento estrutural ontogênico. Em outras palavras, a história de vida de um ser vivo é um fluir ininterrupto de mudanças estruturais num meio, em uma constante deriva natural ontogênica, com conservação da organização autopoietica e adaptação estrutural. Como então surge o observador, que distingue fenômenos e objetos, e propõe explicações científicas ou outras? Para Maturana (op.cit. [op.cit]: 178) o observador surge no linguajar, na atividade lingüística dinâmica e recursiva, num constante entrelaçamento entre emoção e razão, distinguindo objetos, ações, e relações semânticas, coordenando ações consensuais com outros num domínio particular de ações. Uma vez que a Biologia do Conhecer postula que toda a racionalidade é fundamentada por uma emoção não há aqui oposição entre fenômenos cognitivos e emocionais.

De acordo com Maturana (1998), o modo de vida humano tem origem nas interações recorrentes, recursivas e consensuais entre grupos de hominídeos caçadores e coletores de grãos, nozes e sementes e que compartilhavam sua comida e se ocupavam uns com os outros. Nesse sentido, a linguagem como coordenações de coordenações consensuais de conduta, num entrelaçamento de emoção e razão, tem sua origem na origem do modo de viver humano. Maturana sugere que a *atividade lingüística* ou o *linguajar*, assim como outras atividades que executamos no domínio do comportamento, modulam nossa fisiologia e ao mesmo tempo são por ela especificadas. Dessa maneira, a dinâmica conversacional constitui-se como um fluir operacional e interacional de ações consensuais, de maneira não-linear, recursiva, contingente e mutuamente orientadora. Essas dinâmicas incluem gestos, expressões, posturas, olhares, entonação, e inflexão de voz que podem ser tomadas como significativas no curso de uma interação comunicativa que observamos como coordenação de ações mútuas e recursivas.

Maturana e Varela (2001) definem o *distinguir* como o mecanismo operacional cognitivo básico de um observador. No ato de distinguir, destacamos uma unidade do fundo em que ela está. Ao fazê-lo, especificamos figura e fundo ao mesmo tempo, e acabamos por dar ênfase à aquilo que escolhemos para constituir nossa figura, negligenciando o fundo, que distinguimos também, estabelecendo aí descrições semânticas como se assinalassem ou denotassem algo fazendo uma referência ao meio. Assim, os objetos surgem nos espaços de coordenações de coordenações de ações como elementos consensuais que coordenam uma ação com outra. Dessa maneira, através de processos sócio-históricos de distinção, vamos

estabelecendo a diferença da diferença, a distinção da distinção, concatenando operacionalmente uma coordenação de uma ação anterior a uma posterior e, assim, coordenando ações de ações consensuais, dando origem a textos e a teias discursivas, entrelaçando o conversar e o emocionar num linguajar.

Desta maneira, ao nomear objetos e ações, e ao descrevê-los das mais diversas maneiras, vamos ao mesmo tempo fazendo coisas com esses objetos e ações, construindo domínios de ações consensuais com outros na linguagem, definindo relações e coordenando ações específicas num determinado domínio de ações. Através destes processos de distinção e configuração de coordenação de ações, vamos construindo atividades em determinados domínios que, a longo prazo, e através de contínua recorrência, certas estabilidades de coordenação de coordenação de ações vão se configurando numa rede de relações comportamentais discursivas e de textos prévios. Assim, para Maturana, no ato de viver, vamos realizando distinções entre objetos, especificando suas características e distinguindo relações entre eles. Os objetos vão surgindo no nosso agir num mundo como unidades semânticas destacadas de um pano de fundo maior numa circunstância operacional particular. Para ilustrar o conceito de *coordenação de ações*, Maturana nos fornece o seguinte exemplo. Suponhamos que ao sair para a rua para tomar um táxi, o único que se vê está do outro lado da rua. Ao entrar em contato visual com o taxista a pessoa faz um gesto pedindo o táxi. Esta é uma coordenação de ação. Em seguida, a pessoa faz então um novo gesto pedindo que vire e venha a seu encontro do outro lado da rua. Este segundo gesto só aparece em relação ao primeiro, de modo que este segundo gesto coordena a coordenação inicial. Esta é uma *coordenação de coordenação de ação* (Maturana e Nisis, 1999: 119).

2.5. Linguagem, reflexão e autoconsciência

De acordo com Maturana e Varela (2001: 244-247) a vida social humana, com seu constante acoplamento lingüístico, acabou por produzir um fenômeno distinto do que ocorre com os primatas mais próximos de nós: o surgimento daquilo que podemos conotar como a mente e a consciência. Se perguntarmos a um primata como ele se sente na condição de macaco, a resposta, nestes termos, não virá nunca por causa da sua estrutura biológica e das nossas restrições para desenvolver com eles um domínio de convivência particular que possibilite o surgimento dessas distinções comportamentais, no caso “sentir-se macaco” como distinções da linguagem na linguagem.

Com efeito, Maturana e Varela sugerem que a maneira mais óbvia de se comparar a experiência dos primatas com a experiência humana possa ser, não pela linguagem, mas sim a

partir de um objeto bastante relacionado com a reflexão – o espelho. É comum no reino animal tratarem a imagem refletida no espelho como a presença de um outro animal. Gostamos de colocar um gato ou um cachorro na frente de um espelho e observar como latem e abanam o rabo para sua própria e imagem e, pouco depois, se desligam dessa imagem. Nos primatas tal comportamento não poderia ser diferente: respondem a seu reflexo com uma variedade de gestos. Contudo, os gorilas e os chipanzés, por exemplo, ao se verem no espelho, parecem surpreendidos, mas assim como o cachorro, eles se acostumam rapidamente e acabam por ignorar sua imagem um pouco depois. Com o intuito de compreender melhor esta situação nos gorilas foi realizado um experimento. Anestesiaram um gorila e pintaram, no meio de sua testa, um ponto colorido que somente poderia ser notado quando colocado de frente a um espelho. Assim que o gorila saiu da anestesia, e foi confrontado com sua imagem no espelho, sua mão foi prontamente em direção ao ponto colorido de sua testa.

Os pesquisadores que realizaram o experimento acharam que ele poderia levar sua mão para tocar a imagem refletida no espelho. Acreditava-se que esses experimentos poderiam ser uma indicação que em primatas como os gorilas e chipanzés houvesse uma capacidade de auto-imagem, de reflexão. Se isso é possível, em primatas “superiores”, é motivo de controvérsia e muita polêmica, entretanto, nos seres humanos, a linguagem possibilita que a atividade de reflexão, de auto-imagem, seja inseparável de sua própria identidade. Nas palavras de Maturana e Varela (2001: 254):

Todos esses experimentos nos dizem algo fundamental sobre a maneira como, na vida diária, organizamos e damos coerência a essa contínua concatenação de reflexões que chamamos de consciência, e que associamos a nossa identidade. Por um lado, mostram-nos que o modo de operar recursivo na linguagem é condição *sine qua non* para a experiência que associamos ao mental. De outra parte, essas experiências fundamentadas no lingüístico se organizam com base numa variedade de estados de nosso sistema nervoso aos quais, não temos necessariamente acesso direto. No entanto, nós sempre os organizamos de maneira que elas se encaixem na coerência de nossa deriva ontogênica.

Como os autores argumentam isto é bastante sugestivo ao indicar que na complexa rede de interações lingüísticas, na qual convivemos diariamente, criamos uma permanente recursão descritiva que denominamos como o *eu* que nos possibilita conservar nossa coerência operacional lingüística e nosso acoplamento estrutural no domínio da linguagem. Ao entrarmos num espaço de ações em que distinguimos objetos e relações entre objetos e vamos criando uma recursividade, neste mesmo espaço de ações, distinguindo objetos de outros objetos e relações de outras relações, construímos aquilo que podemos conotar como *autoconsciência*. O *eu* surge na atividade conversacional, assim que um observador distingue o seu observar dele mesmo, e se torna uma distinção, que é vivida na linguagem como um

outro objeto em relação a outros objetos e relações. Passamos aí a ser observadores e descritores de nós mesmos. Humberto Maturana denomina de *auto-observação* ou *autoconsciência* este processo de distinção de sua própria observação que cria um novo objeto, o eu em relação ao seu entorno interacional.

Segundo Maturana e Varela (2001: 255), as palavras são ações que coordenamos mutuamente num espaço relacional de distinções de distinções. Essas ações coordenadas não são entidades que transitam entre nossas cabeças. De fato, nossa história de interações recorrentes nos possibilita um acoplamento estrutural lingüístico que compartilhamos com outros, num mundo que especificamos em conjunto imersos em ações recorrentes, de modo que nossas coordenações de coordenações de ações, que caracterizam a linguagem, são constitutivamente inseparáveis de nossa experiência cotidiana como seres humanos.

É a linguagem vivida em contextos socioculturais que possibilita o fenômeno da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano. Desta maneira, como um processo que distinguimos na rede de acoplamento estrutural lingüístico, o que denominamos de mental não se encontra dentro de nossas cabeças. A consciência não é uma substância do meu cérebro, mas um fenômeno que experienciamos no domínio de acoplamento estrutural lingüístico. É no viver na linguagem que a autoconsciência surge como um fenômeno processual de distinções de distinções e de coordenações de ações recursivas. E como apontam os autores, Robinson Crusó sabia muito bem disso ao manter um calendário e ler a sua bíblia como se outros existissem em seu meio, uma vez que é na rede de coordenações de ações recursivas que produzimos o que vivemos e quem somos. Quanto a esta recursividade, Paredes-Castro (2003: 69-70) se dirige forma interessante ilustrando esta discussão e explicitando a noção de *recursividade*:

Trata-se da nova possibilidade operacional de realizar distinções sobre distinções já efetuadas, como quando uma pessoa distingue uma característica específica de um pássaro que havia distinguido anteriormente. Esse mecanismo de meta distinções, aplicado recursivamente aos resultados da operação cognitiva anterior, pode gerar sucessivamente a experiência de distinguir o pássaro (à qual no âmbito comunicativo correspondem, por exemplo, comportamentos de referência a ele), distinguir a cor branca do pássaro, a distinção de aspectos presentes nesta distinção (por exemplo, fazer referência ao conceito de “cor”) e a distinção de ser a entidade que está distinguindo estas distinções de distinções (distinguir-se a si mesmo fazendo referências em termos de identidade e autoconsciência).

Portanto, o domínio da auto-observação, da autoconsciência e o viver na consciência são fenômenos que ocorrem no viver na linguagem, pois é no linguajar reflexivo e recursivo que nos tornamos autoconscientes e produzimos uma consciência no viver. Como seres linguajeiros no domínio relacional, nosso sistema nervoso passa a “linguajar” através de transformações estruturais no viver na linguagem dando origem a uma dinâmica de

correlações sensório-efetoras internas, coerentes com o viver na linguagem, o que nos possibilita a reflexão individual como se estivéssemos operando no discurso. O *eu*, a *mente*, a *emoção*, a *reflexão*, ou a reformulação de uma experiência no viver na linguagem não estão localizados na corporalidade, embora seja através da operação de sua corporalidade, em sua fisiologia (o que um observador distingue como interno), que estes se tornam possíveis. No entanto, eles só fazem sentido em seus domínios operacionais e relacionais nos quais a linguagem é nosso meio experiencial.

Esta é nossa principal dificuldade de entender e explicar a autoconsciência. Estes fenômenos surgem nas conversas, com outros ou consigo mesmo, através das quais o observador distingue seu observar e se torna uma entidade que é vivida como tal na próxima distinção recursiva que é mencionado na conversa que se manipula como entidade. Então, a experiência do eu quando surge, não pode ser observado fora da experiência do eu que o observa. Por essa mesma razão que tudo que dizemos na ontologia constitutiva é sujeito dependente de um observador, que é diferente de (inter-)subjetiva. Considero estas colocações fundamentais para a compreensão deste trabalho. Segundo Maturana e Varela (2001: 29-31):

O momento da reflexão diante de um espelho é sempre muito peculiar, porque nele podemos tomar consciência do que, sobre nós mesmos, não é possível de nenhuma outra maneira. A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos. Essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquiva para nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma. Parece que em alguma parte há um tabu que nos diz: “É proibido conhecer o conhecer”. Na verdade, é um escândalo que não sabemos como é constituído o nosso mundo experiencial, que é de fato o mais próximo da nossa existência. Há muitos escândalos no mundo, mas essa ignorância é um dos piores.

2.6. Emoções na biologia do conhecer

O apreço da cultura ocidental pelo racional deprecia as emoções considerando-as elementos negativos que interferem e deturpam a razão. De acordo com a tradição ocidental como revisada no primeiro capítulo desta tese, dizer que o que caracteriza o ser humano é a razão implica numa série de pressupostos quanto a como devemos pensar e agir. De todas estas, a principal delas, serve como uma viseira por nos deixar cegos quanto a nossas emoções, e a responsabilidade pelas conseqüências de nossas ações no devir de nossas vidas. Esta afirmação sugere que devêssemos nos comportar controlando nossas emoções ou negando-as completamente. Maturana afirma com a Biologia do Conhecer que a cultura patriarcal na qual vivemos menospreza e desvaloriza as emoções supervalorizando a razão a ponto de educar as crianças a suprimi-las ou negá-las. A convivência na cultura patriarcal é

uma de exigência, controle, autoridade, de esforço e desconfiança que nega a existência de desejos, preferências e interesses gerando uma cegueira e uma inconsciência quanto às razões que fundamentam nossas ações e decisões cotidianas. Ao fazê-lo, a cultura patriarcal tem que inventar razões para justificar racionalmente nossas ações, sem aceitar as premissas emocionais que fundamentam estes mesmos domínios.

Maturana (1998: 15-23) propõe compreendermos *emoção* como um fenômeno biológico relacional dos seres vivos, em especial, dos mamíferos. Como fenômeno biológico as emoções se constituem como aspecto central na convivência humana. A história humana mostra que seu viver²⁹ é um conviver com outros num constante vir-a-ser seres que vêem, escutam, sentem, desejam, falam e conhecem, de acordo com o viver dos outros com quem se vive. Segundo a Biologia do Conhecer, a origem da linguagem e das emoções tem a ver com a origem do viver humano. Um viver que tem se conservado ao longo da história evolutiva, toda vez que uma criança recapitula esta história em sua ontogenia.

Este modo de acordo com a Biologia do Conhecer apresenta uma série de características, das quais gostaria de destacar: a) uma convivência na intimidade sensual, no compartilhamento de alimentos, tarefas, funções e sexualidade que desencadeou a necessidade de operações que gerassem comportamentos mútuos orientacionais de coordenações de ações na consensualidade (convivência); b) um emocional mamífero e primata que torna a convivência íntima, na proximidade e no cuidado e na atenção recíproca possível; c) o amor que é o fundamento do fenômeno social mamífero, que torna possível a convivência espontânea na aceitação do outro como legítimo outro na convivência; d) uma história evolutiva que entrelaça as coordenações de coordenações de ações, o linguajar, com as disposições corporais que especificam os domínios de ações, o emocional; e) este entrelaçar gerou o conversar como principal modo de viver humano; f) o amor, portanto, não é uma virtude, mas um modo de relacionar dos seres vivos em que os outros surgem como legítimos outros na convivência. Isso é central no estabelecimento de domínios de transformação na convivência, como a sala de aula e os espaços psíquicos reflexivos.

O mundo em que se vive, se vive na expansão de nossa corporalidade, a partir da relação de jogo materno-infantil na total aceitação mútua desta corporalidade (Maturana e Block, 1996: 65) no prazer sutil da brincadeira sincera e no amor. Este espaço de aceitação mútua na relação, um domínio de proximidade, ternura e cuidado e atenção recíproca é

²⁹ Notem que na Biologia do Conhecer o viver de um ser vivo é um fluir contínuo e dinâmico de mudanças estruturais de maneira congruente com o meio, que se realiza enquanto se conserva a organização autopoiética e seu acoplamento estrutural.

estabelecido de forma recorrente. É neste espaço de *aceitação mútua*, de confiança, na aceitação da própria legitimidade no âmbito relacional, que não se pede desculpas por quem se é, que passamos a respeitar a nós mesmos e assim respeitando o outro na díade relacional (Maturana e Block, 1996: 69, 71). Portanto, é no (con)viver que contribuímos para gerar e configurar o espaço psíquico pelo qual nos movemos, modulando as dimensões relacionais interacionais em que existimos, sejam elas conscientes ou não, à medida que nos modificamos estruturalmente em congruência com as coerências operacionais do nosso viver de maneira contínua na constante transformação do viver. Este modo de viver nossa corporalidade nos acompanha de maneira marcante ao longo do nosso desenvolvimento.

O autor define o amor, não como uma virtude romântica, mas fundamentalmente como um modo de relacionar dos seres vivos, em especial dos mamíferos, em que o outro surge como legítimo outro na convivência. É o amor como fenômeno biológico que torna possível o conviver humano pautado no respeito mútuo, na expansão reflexiva e na saúde psíquica e fisiológica. Ao conceito biológico de amor e sua implicação na convivência humana e nos domínios reflexivos, Maturana e Varela (2001: 268-269) argumentam que:

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo – que sempre implica uma experiência nova –, podemos chegar pelo raciocínio ou, mais diretamente, porque alguma circunstância nos leva a ver o outro como um igual, um ato que habitualmente chamamos de amor. Além do mais, tudo isso nos permite perceber que o amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera.

Desta maneira, é a partir do amor, do prazer e da atenção recíproca na convivência que os processos de deriva ontogênica, o aprendizado, e os processos cognitivos recursivos e reflexivos ocorrem. Mas o que significariam estas palavras aqui? Qual a relação entre a biologia do amor e a atividade reflexiva? Maturana (Maturana e Nisis, 1999) argumenta que no amor o outro não precisa se desculpar por quem é e por como é. A convivência surge na espontaneidade do prazer do outro junto a nós, sem justificativas, este é o fenômeno da socialização. Neste domínio de ações colocamos em prática a objetividade entre parênteses, onde, de uma perspectiva da Biologia do Conhecer tudo é dito por um observador a outro observador. Neste domínio não podemos exigir a existência de uma única versão, de uma única realidade, que nega as outras e que existe independentemente daqueles que a experienciam, como ocorre no caminho explicativo da objetividade sem parênteses (ver 2.4). É no domínio da objetividade entre parênteses, na biologia do amor, que surge um

multiverso experiencial no qual inúmeras realidades são válidas de acordo com os critérios de validação distinguido por um ou mais observadores. Aqui todo o ser é constituído a partir do fazer e do distinguir dos observadores na linguagem. A aceitação do outro não nega a versão do outro, embora possa não aceitá-la como desejável em outro domínio de experiência³⁰.

Desta maneira, as emoções existem na relação multidimensional do viver humano e não no corpo, embora se realizem na extensão e através de sua corporalidade e de suas dinâmicas de correlações fisiológicas. As emoções compreendidas nesta perspectiva não podem ser configuradas como estados, sejam eles internos ou externos, já que constituem dinâmicas relacionais e que portanto se encontram num fluxo contínuo, mesmo que pareçam aos olhos de um observador como se estivessem estacionadas. As emoções implicam em distintos modos de mover-se no fluir das interações e relações com outros ou conosco.

Definindo as emoções envolvidas em uma interação, podemos determinar os diferentes tipos de condutas relacionais e interacionais possíveis num dado momento, assim como as conseqüências das interações aí estabelecidas para cada um dos envolvidos numa relação. Ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar. Dessa forma, se se deseja saber qual a emoção, deve-se olhar a ação. Inversamente, se se quer saber qual a ação, basta olhar a emoção (Maturana e Block, 1996: 114,115). No cotidiano sabemos muito bem disso: quando estamos numa determinada emoção, há coisas que podemos fazer e outras não, assim como há argumentos que aceitamos e outros não, dependendo da emoção.

Lidamos cotidianamente com domínios nos quais só são possíveis certas ações e não outras, embora nem sempre nos damos conta disso. Portanto, segundo o que estou dizendo aqui a partir da Biologia do Conhecer, a emoção define o que acontece na relação com os outros ou com nós mesmos, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos. Um domínio de ação é um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais na relação do ser vivo ao seu meio interacional que um observador distingue com uma emoção: é a emoção, e não a razão, que define a ação, embora em geral não tenhamos dificuldade de justificar racionalmente nossas ações, incluindo aí nossas reflexões no domínio lingüístico. Segundo Magro (1999: 200):

³⁰ Maturana distingue três sistemas centrais de convivência humana, de acordo com a emoção que especifica o espaço de ações relacionais na convivência. Os *sistemas sociais* são constituídos sob a emoção do amor, na aceitação do outro no respeito mútuo. Os *sistemas de trabalho* são constituídos na emoção do compromisso. Fundamentam-se na aceitação de um acordo na realização de uma tarefa. Os *sistemas hierárquicos* funcionam sob emoções que configuram ações de negação, submissão e obediência nas relações inter e intrapessoais. Comumente, a sala de aula pode constituir-se em sistemas de trabalho e sistemas hierárquicos. Dependendo de como é configurada, ela limita a possibilidade de ações cognitivas reflexivas, pois torna-se difícil nos vermos nas dinâmicas emocionais do conversar e da objetividade entre parênteses.

A partir da Biologia do Conhecer podemos entender que todo domínio racional é um domínio fundado numa emoção, na medida em que são as emoções que levam à aceitação ou à rejeição das premissas que fundam qualquer domínio racional e que orientam o operar na racionalidade. Identificar as emoções, de acordo com Maturana, tem um papel na especificação do domínio de ações em que estamos e, portanto, na interpretação dos eventos dos quais participamos nesses domínios.

Desta maneira, Maturana argumenta que o emocionar não é lógico nem ilógico, mas pertence ao fluir dos domínios relacionais no viver e não ao domínio da argumentação, mas as emoções entram aí como fatores úteis na argumentação e não como partes da argumentação lógica. Assim, como as emoções especificam em cada momento o domínio relacional em que uma pessoa se move, o desenvolvimento de sua argumentação lógica constitui o fundamento não lógico, sobre a qual a pessoa aceita determinadas premissas a priori - preferências, desejos, intenções e diferenças - que fundam a lógica de sua argumentação e definem seu domínio de validade. Por isso mesmo no emocionar, ou ao mudar a emoção, muda-se a razão e, assim mudamos nossa visão de mundo. De acordo com Maturana (1997 [1988a]: 170-171):

Todo sistema racional e, de fato, todo raciocinar, se dá como um operar nas coerências da linguagem partindo de um conjunto primário de coordenação de ações tomando como premissas fundamentais aceitas ou adotadas, explícita ou implicitamente, a priori. Acontece que toda aceitação apriorística se dá partindo de um domínio emocional particular, no qual queremos aquilo que aceitamos, e aceitamos aquilo que queremos, sem outro fundamento a não ser o nosso desejo que se constitui e se expressa em nosso aceitar. Em outras palavras, todo sistema racional tem fundamento emocional, e é por isso que nenhum argumento racional pode convencer ninguém que já não estivesse de início convencido, ao aceitar as premissas a priori que o constituem.

No emocionar, a dinâmica relacional muda, ao mudar a configuração de sua dinâmica estrutural interna, e esta mudança muda o âmbito relacional possível, bem como a própria dinâmica relacional modula a dinâmica estrutural interna, num bailar contínuo de modulação gerativa recíproca entre os domínios não intersectantes, embora imbricados sistemicamente da fisiologia e do comportamento. No ambiente, organismo e meio se provocam e se alteram mutuamente, mas a emoção tem seu lugar na relação com o outro ou com si próprio e não na fisiologia. Os resultados dos processos emocionais que são desencadeados nas interações e inter-relações do organismo no meio podem desencadear recursivamente novos processos nele mesmo, cuja fonte passa a ser independente da situação circunstancial e relacional do organismo que a lhe deu origem.

Desta maneira, o que vivemos é um fluir contínuo de emoções se constituindo como o fundamento de nossas ações e se entrelaçando com o linguajar no conversar. A conservação de um emocionar especifica aí o domínio de existência, os domínios de ações possíveis. Dessa forma, cada emocionar num ser vivo surge das coerências históricas particulares de seu viver

consigo mesmo e com outros. Nos seres humanos o emocionar segue um curso histórico que entrelaça o linguajar com o emocionar na conversação.

É o emocionar que orienta nosso movimento, nas conversações, a partir de diferentes domínios de ação, ao mesmo tempo que, no entrelaçamento do emocionar com o linguajar, nossas conversações orientam o fluir de nosso emocionar (Maturana, 1997 [1990b]: 227). Maturana afirma que as emoções não se expressam, mas se vivem e se fluem com elas. Nós nos movimentamos em nossa multidimensionalidade experiencial com nossas emoções. Entretanto, um observador, na linguagem, ao observar o comportamento de uma outra pessoa ou de si mesma, pode refletir sobre as regularidades operacionais do emocionar observado e assim pode falar do emocionar como um *sentimento*. Ao distinguir e nomear as regularidades do fluir relacional de um ser, que pode ser ele mesmo, um observador elabora uma *reflexão*, uma recursão na linguagem, na qual passa a descrever ele mesmo na relação, ao fazer uma apreciação na linguagem das dinâmicas corporais e comportamentais de um ser vivo num meio.

Esta é uma difusa dificuldade na nossa cultura: distinguir uma *emoção* de um *sentimento*. As emoções não necessitam da linguagem para ocorrer. Ao falar de emoção, pensamos em sentimento, e atribuímos à última, a noção de percepções corporais individuais, como é comum na tradição. Darwin (2000) distinguia as mudanças corporais como a expressão das emoções. Notem que James (1888), Damásio (1994) e Schumann (1997), por exemplo, tendem a definir a emoção como a percepção de mudanças corporais frente a situações que podem ser avaliadas negativamente ou positivamente pelo sistema nervoso central. Entretanto, para a Biologia do Conhecer, o sentimento aparece na conduta reflexiva, na recursão lingüística de um observador, na auto-apreciação do fluir interacional. É a reflexão que nos possibilita nos vermos na dinâmica emocional e agirmos de maneira congruente e coerente com ela, se assim desejarmos. Desta maneira, todo o ser vivo vive emoções, mas o ser humano, diferentemente de outros seres vivos, ao viver imerso no linguajar e no conversar, pode, ao se atentar para uma dinâmica relacional, fazer uma distinção na linguagem dando nome a um emocionar particular, o que podemos conotar na Biologia do Conhecer com a palavra *sentimento*. Maturana (1997 [1988a]: 170) indica que:

Dizer que o emocional tem a ver, em nós, com o animal, certamente não é novidade; o que estou acrescentando é que a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional. Com efeito, ao convidá-los a reconhecer que as emoções são disposições corporais que especificam domínios de ação, e que as diferentes emoções se distinguem precisamente porque especificam domínios de ações distintos, convido-os também a reconhecer que, devido a isso, todas as ações humanas, independente do espaço operacional em se dão, se fundam no emocional

porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O raciocinar também.

Maturana (Maturana e Block, 1996) argumenta também que, como ocidentais, que vivem uma cultura patriarcal, a emoção pode ser valorizada como boa ou má, positiva ou negativa dependendo do grau de interferência na razão. Falamos frequentemente em controle de emoções, e assim acabamos por negá-las, nos deixando cegos de nós mesmos, de nossas emoções e, portanto de nossas ações. Se pararmos e olharmos para o nosso próprio emocionar, de maneira reflexiva, podemos atuar coerentemente com ele ou podemos mudar de domínio de ação, se assim o desejamos e se for possível dentre o complexo de variáveis envolvida (Maturana e Block, 1996: 117). Neste espaço do saber sobre o saber, do dar-se conta de nossas ações e emoções, abrimos espaço para uma atitude reflexiva responsável e ética, para uma autoconsciência relacional. Esta abordagem é radicalmente diferente do controle e gerenciamento de emoções.

Embora estejamos imersos num modo de vida que privilegia a ação, na Biologia do Conhecer, ação e reflexão devem seguir juntas entrelaçadas no nosso viver cotidiano. É no olhar reflexivo para as emoções, que surge junto da linguagem, que é possível refletir sobre o viver. Maturana (Maturana e Block, 1996) aponta que a reflexão é um ato de emoção no desapego, no qual se sai de uma certeza, de uma condição que nos cega e abre-se a mão para ver o que antes não víamos. O saber e a certeza negam a reflexão, pois não se reflete sobre o que se tem como certo. Na reflexão admitimos que não agimos mais numa certeza, e aí há um deslocamento.

Quando refletimos vivemos uma mudança na corporalidade e uma mudança na conduta, e aí podemos fazer coisas que antes não podíamos. No viver, em cada giro no espiral da recursividade, não se volta ao mesmo ponto de partida, mas se desloca no fluir estrutural e aí surge uma nova temporalidade, observação e dimensão relacional – uma contínua transformação do emocionar e da nossa circunstância. O viver é uma história de mudanças estruturais de curso recursivo e é por isso que surgem novos domínios de fenômenos no seu fluir. Ser vivo e circunstância mudam em conjunto de maneira coerente.

É nesta transformação recursiva no viver que a reflexão, como uma operação da emoção, na qual se desloca de uma certeza e se usa a razão, o linguajar, para observar o presente que se vive, desempenha um papel central, ao subordinar o fluir do viver ao emocionar, ao que ocorre nas nossas emoções. Este processo se dá, ao observarmos as circunstâncias que vivemos e como as vivemos. No olhar reflexivo, ao observar nosso próprio viver, agimos de acordo com nossas preferências, desejos, gostos e interesses de forma

consciente, responsável e ética. As ações que surgem como consequência da autoconsciência do que se vive ou se viveu depende do espaço emocional no qual uma pessoa entra depois do surgimento desta autoconsciência. Sua ação não fica condicionada à emoção presente na reflexão, mas pode passar a outro domínio no qual outros elementos e emoções podem entrar em jogo.

2.7. Ensinar e aprender inglês na perspectiva da biologia do conhecer

Tais noções sugerem que o ensino e a aprendizagem, para Maturana, são ações que se dão por meio de mudanças estruturais desencadeadas a partir de perturbações recorrentes em determinados domínios de ações. Ao aprender uma língua em sala de aula, entra-se em um certo domínio de ações, no qual vai-se transformando nesse meio e constituindo o que Maturana denomina de deriva ontogênica. Podemos aprender a ser alunos num determinado domínio de interações no qual entramos. Nas próprias palavras de Maturana (2001 [1990]: 26), "a aprendizagem é um comentário que um observador faz das transformações estruturais ao olhar um processo histórico do começo ao momento em que se olha". A aprendizagem toma forma de uma distinção, feita por um observador, de um fluir dinâmico e histórico, congruente com o domínio das interações nas quais efetivamente participamos.

Portanto, o conhecimento de uma língua é constituído como um comportamento adequado num meio interacional específico, distinguido/especificado como tal por um observador, por exemplo, um professor numa sala de aula, ou por um grupo de observadores envolvidos com o fenômeno de ensino/aprendizagem de uma língua. O conhecimento de uma língua se constitui na dependência do domínio da fisiologia, por meio de mudanças na dinâmica de correlações internas, embora não se reduza a ele, nem se localize nele. No domínio da conduta/comportamento, o conhecimento de uma língua é configurado como ação efetiva e adequada de um estudante, em interação com outros num meio operacional específico. A partir de mecanismos operacionais cognitivos – de ações efetivas - distinções de distinções e coordenação de coordenação de ações - vamos estabelecendo aí um domínio interacional consensual que um observador pode distinguir como comunicação simbólica.

O comportamento adequado é a expressão de um fluir dinâmico estrutural histórico de um organismo em congruência com o meio interacional em que vive que um observador aponta como tal. Logo, o comportamento adequado é um comentário de um observador sobre o fluir dinâmico de um organismo (um aluno), num domínio de ação particular. Assim, a aferição do conhecimento depende do domínio de ações especificado pelo observador, ao fazer sua pergunta. O processo de desenvolvimento lingüístico é pessoal e contingente. Os

organismos vão se transformando juntos, mas de maneiras diferentes, a partir de suas interações contingenciais e emocionais, havendo variações significativas. O fracasso, o sucesso e a variabilidade devem ser atribuídos, em especial, a processos históricos e emocionais de construção de um estudante num determinado meio de interações em que se insere, tendo em mente o determinismo estrutural, a plasticidade orgânica dos aprendizes, suas ontogenias como estudantes de línguas, o fechamento operacional do sistema nervoso, o acoplamento estrutural, o momento estrutural do estudante num meio (incluindo seu emocionar num dado momento), além da presença inevitável do observador que distingue esses eventos como tais.

Como numa interação o que pode ser tomado como perturbação para um pode não sê-lo para o outro (em virtude do fechamento operacional do sistema nervoso, determinismo estrutural e as dinâmicas emocionais dos seres vivos), e como na sala de aula o resultado do aprendizado vai depender das dinâmicas propostas e das interações efetivas e amplamente variáveis dos aprendizes com as mesmas, tanto a diversidade quanto a similaridade dos processos de ensino e aprendizagem de língua são esperadas. A consensualidade de atividades deve ir de encontro ao domínio de distinções de distinções, de coordenações de coordenações de ações e de domínios lingüísticos recorrentes e recursivos, pragmáticos e interativos. Porém, tal consensualidade vai depender das atividades propostas pelo professor e da efetividade operacional (emocional) dos alunos no desenrolar das mesmas.

2.8 O Exercício Sistêmico na Experiência de Professores e Alunos de Línguas

O campo de formação de professores no Brasil tem recebido crescente atenção dos estudiosos desde a década de 90. Atualmente, esta área de pesquisa já se encontra com robusta e expressiva produção intelectual, como mostram as recentes coletâneas desta área na lingüística aplicada brasileira (Moita Lopes, 1996; Almeida Filho, 1999; Leffa, 2001; Gimenez, 2002; Abrahão, 2004). Estas obras reúnem inúmeras pesquisas que revelam o impacto positivo e significativo das práticas reflexivas na formação de professores de línguas estrangeiras.

A perspectiva das emoções traz significativas contribuições para as abordagens reflexivas na formação de professores de línguas. Dependendo do fluir das emoções envolvidas em um processo formal de reflexão este pode ficar bloqueado, limitado, estimulado ou expandido. O artigo de Stanley (1999) merece uma leitura neste sentido. Como formadora reflexiva de professores a autora sentiu a necessidade de explorar a dimensão afetiva na reflexão. Neste artigo ela explora um conjunto de emoções inibidoras (medo, raiva,

vergonha, culpa), assim como emoções catalisadoras (interesse, curiosidade, respeito pela perspectiva dos alunos) envolvidas no processo reflexivo. A reflexão é um processo complexo e o processo de mudança na conduta envolve aspectos que vão além da reflexão.

As abordagens reflexivas na educação de professores de línguas se relacionam epistemologicamente com as perspectivas do ensino e da aprendizagem como atividades socialmente situadas e com as que utilizam narrativas de ensino e aprendizagem (cf. Johnson e Freeman, 2001; Johnson e Golombeck, 2002; Telles, 2000; Connely e Clandinin, 2000; 0.3.2 e 3.9 desta tese). Estas perspectivas de pesquisa reconhecem que o aprender a ensinar é modulado pelas experiências pessoais e profissionais dos professores situados em seus contextos de aprendizagem e socialização e entendem que as narrativas de ensino-aprendizagem podem ser mais esclarecedoras da complexidade do processo que outras formas de avaliar seu desenvolvimento. Estas têm como objetivo ajudá-los a desenvolver a habilidade de investigar, se auto-observar e refletir sobre suas próprias práticas como educador e professor de língua estrangeira e sobre sua posição política. Esta habilidade é considerada como fundamental para o aprimoramento constante da atividade profissional como educador, e o primeiro passo em direção à realização de mudanças e transformações em sua conduta em sala de aula, caso estas venham a ser consideradas necessárias e desejadas pelos envolvidos no processo.

Refletir também é um aprendizado que envolve uma gama de emoções diferenciadas com resultados distintos e imprevisíveis. Recordem que o fluir entre disposições corporais dinâmicas que vão modulando os domínios de ação em que uma pessoa se movimenta é a forma central que venho definindo aqui o emocionar. Já o conhecer faz referência a um comportamento adequado num domínio relacional aos olhos de um ou mais observadores. A prática reflexiva têm sido marginalizada pela cultura ocidental ao favorecer o discurso do fazer sem conhecer o conhecer e valorizar o discurso do fazer que enfatiza as técnicas e as estratégias de eficiência que devem ser prescritas. No contato com procedimentos que fomentam a reflexão, argumenta-se que os professores, ou alunos de licenciatura, podem questionar suas crenças e condutas, e a partir daí colocar em prática mudanças e ações transformadoras para uma prática mais efetiva. O desenvolvimento da habilidade de reflexão em professores e futuros professores é vista como um processo contínuo, que não se inicia e nem tampouco termina na universidade, e é recheado de instabilidades, conflitos e incertezas. Ao refletir sobre a prática atual ou futura dos professores, essa linha de pesquisa também procura compreender o processo de formação e constituição do professor. Nesta perspectiva, este é um processo que se inicia nos primeiros contatos do atual, ou futuro, professor com o

seu próprio universo escolar e educacional, onde somos socializados, no que aqui nos interessa discutir, quanto aos papéis de professores e alunos.

Miccoli (no prelo), ao refletir sobre a experiência em sala de aula como tema de pesquisa na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, realizou um levantamento de artigos publicados desde 2000 que se dedicam a explorar e documentar a temática. Ao fazê-lo, a autora constatou que nestas pesquisas há a predominância, em primeiro lugar, de estudos sobre a experiência do futuro professor (formação pré-serviço), seguidos da formação continuada do professor (em serviço), e, por último, sobre as experiências de alunos. Um terço das pesquisas levantadas enfoca a aprendizagem de alunos e como ela pode ser potencializada (Barcelos, 2000, 2003; Conceição, 2004; Cunha, 2005; Figueiredo, 2001; Miccoli, 2000, 2001, 2003, 2004; Paiva, 2006; Souza, 2003; Aragão, 2005).

Barcelos (2000, 2001, 2004) tem se voltado para a pesquisa sobre crenças de aprendizagem, conflitos entre crenças de professores e alunos, expectativas e dificuldades do aluno do curso de Letras. Conceição (2004) trabalhou com a relação entre crenças, experiências e ações em sala de aula. Cunha (2005) investigou experiências de estudo fora da sala. Figueiredo (2001) tem proposto uma relação teórica e prática entre fatores cognitivos, lingüísticos e socioafetivos na correção de textos realizados colaborativamente entre alunos. Paiva (2006) tem pesquisado a relação entre autonomia e complexidade no processo de aprendizagem de alunos de várias línguas através do uso de narrativas de aprendizagem. Souza (2003) trabalha com aprendizagem de inglês mediada por computador, por si só uma forte área de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. E “no caso de Miccoli (ibid) e Aragão (ibid) o foco se encontra na experiência de aprendizagem dos alunos, seus conflitos e desafios” (Miccoli, no prelo). Notem que não há uma coletânea que reúna experiências de desenvolvimento reflexivo de alunos de línguas estrangeiras, embora já haja uma produção significativa relativa aos professores. A bibliografia levantada por Miccoli (no prelo) sobre a experiência de alunos se refere a trabalhos de pós-graduação, artigos em periódicos e em livros de formação de professores.

Embora metade da pesquisa sobre formação de professores tenha sido realizada com alunos de licenciatura, as questões e as reflexões desenvolvidas enfatizam o ensino e o desenvolvimento do futuro professor, e não os desafios e as dificuldades destes alunos. Miccoli (no prelo) argumenta que ao se concentrar as pesquisas sobre experiências de sala de aula na perspectiva dos professores criam-se possíveis distorções, pois pode-se perder o foco do que ocorre na perspectiva daqueles que estão a aprender a língua. Estas pesquisas são importantes e fundamentais para informar o professor do que ocorre na prática do ponto de

vista do aluno. Neste sentido, pode escapar boas oportunidades de se compreender também “os desafios inerentes ao processo de aprendizagem, porém invisíveis aos olhos do professor, bem como até que ponto as suas ações respondem a esses desafios” (Miccoli, no prelo).

Este cenário, segundo a pesquisadora, pode contribuir para os sentimentos de professores que consideram que a pesquisa realizada na academia se distancia da realidade cotidiana que os alunos encontram em sala de aula. Neste ponto questiona que “sem o foco na experiência do aluno, como podem o professor e o futuro professor vir a conhecer quais são os desafios inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira?” Miccoli (no prelo) propõe aí um equilíbrio entre as pesquisas, enfocando alunos e professores igualmente, beneficiando ambos os atores e fornecendo conhecimentos fundamentais “sobre a prática durante o processo de formação de futuros professores em um ciclo de retroalimentação contínua” (Miccoli, no prelo).

Miccoli (no prelo) aponta também que um outro problema decorrente da ausência de experiências de alunos seja fazer com que estes se mantenham num papel passivo e não se dêem conta de seus próprios desafios, dificuldades e responsabilidades no processo de aprender uma língua estrangeira. Isto pode favorecer a manutenção de abordagens de ensino e aprendizagem pautadas na perspectiva de transmissão e captação de informações. De fato, fala-se abrangentemente de desenvolvimento do professor, mas não poderíamos ampliar este cenário ao falar também do desenvolvimento do aluno? Assim como no desenvolvimento do professor, o aluno poderia aí também investigar, avaliar e questionar sua prática de aprendizagem.

De fato, os conflitos, as dificuldades e os desafios da formação de professores são inúmeros. A crença de que não se aprende uma língua estrangeira nos vários níveis da escola regular perpassa a comunidade educativa como um todo. Há questões de ordem política sérias como o desrespeito pela educação em geral na sociedade em que vivemos, e à disciplina e ao professor de língua estrangeira, na estrutura escolar em especial. Neste domínio, o professor de língua estrangeira tende a ter um status reduzido, há a questão da carga horária insuficiente, exposição insuficiente à língua, má distribuição da disciplina no horário escolar, falta de material e equipamento pedagógico adequado para esta especialização, incompreensão sobre a profissão e função do professor de língua estrangeira no contexto educacional, dentre outras dificuldades. Estas circunstâncias desfavoráveis geram uma dinâmica conservadora que legitima crenças como a de que só se aprende língua estrangeira em escolas de línguas ou no país da língua alvo (cf. Dutra e Melo, 2004, Barcelos et al, 2004). Este cenário contribui ainda para manter o complexo de inferioridade do professor de língua

estrangeira (Rajagopalan, 2005). Infelizmente, ao conviver com professores que se ressentem de melhores condições de trabalho e de maior prestígio no contexto educacional, os alunos fluem em emoções similares e eles aprendem esse modo de ver a disciplina e seu conteúdo. Entre os muitos desafios, é preciso promover igualmente, entre professores e alunos, melhor compreensão do que ocorre no complexo processo de ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira através da reflexão sobre o processo no qual estão imersos.

2.9. A pesquisa de cunho etnográfico em sala de aula

Como posso pesquisar uma sala de aula como um espaço relacional complexo e multifacetado adotando uma perspectiva sistêmica? Como posso observar, documentar e explorar dentro da perspectiva da objetividade entre parênteses o multiverso desses espaços interacionais? De que maneira posso constituir um olhar para a diversidade de ações e sentidos configurados em uma sala de aula? Como construir uma inter-relação entre as ações/emoções relacionais dos participantes e os sentidos que esses atribuem as essas ações/emoções?

Segundo o etnógrafo Frederick Erickson (2001), a etnografia de sala de aula “é o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição”. Utilizando-a, não preciso adotar uma justificativa metodológica pautada no pêndulo teórico polarizador da tradição ocidental. Este pêndulo está presente na metodologia de pesquisa em ensino/aprendizagem de língua estrangeira através do dualismo quantitativo/qualitativo e de seus imbricamentos dicotômicos como o par objetivo/subjetivo. Essa escolha significa, sobretudo, colocar-me como um observador que, configurado numa objetividade entre parênteses, sou responsável por reconhecer que as categorias conceituais do sistema que analiso foram criadas por nós (observadores) e escolhidas por mim (a partir de minhas emoções), para responder a determinadas questões (que são também especificadas por este observador).

Portanto, escolher um enfoque qualitativo é optar por um modo de ver a sala de aula que pode abrir janelas para a compreensão dos fenômenos do meu interesse. Dentre as abordagens metodológicas correntes no campo de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, acredito que uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, aliada a uma pesquisa narrativa, possa me auxiliar a responder de maneira adequada às questões que me interessam. Nesta seção vou explorar conceitos fundamentais da pesquisa de orientação etnográfica na sala de aula. Em linhas gerais, uma abordagem etnográfica procura investigar e compreender a cultura interacional de um grupo de pessoas específicas em circunstâncias

particulares, envolvidas numa atividade coletiva, a partir da imersão-participativa do pesquisador nesta cultura por um determinado período. Esse tipo de atuação é chamada de *observação participante*. Como o etnógrafo educacional Fredrick Erickson (2001:14-15) aponta, o “processo de observação participante pode gerar *insights* sobre a organização das ações/interpretações coletivas de cenas corriqueiras do cotidiano das salas de aula”.

A etnografia tem como objetivo integrar um observador/pesquisador numa cultura e descrever/explicar aquela cultura. O pesquisador etnográfico procura observar uma micro-cultura, documentando determinados eventos recorrentes para jogar luz no que procura examinar e, a partir daí, ir se aproximando dos participantes daquele espaço e explorando os significados que esses constroem e atribuem a suas interações, utilizando-se de questionamentos gerados em suas observações. O foco principal da etnografia é a descrição e a explicação dos padrões comportamentais de uma cultura a partir das interpretações dos participantes e do pesquisador sobre as ações daqueles que vivem uma determinada cultura. Para tanto, utiliza-se de técnicas como notas de campo escritas pelo pesquisador, sessões de aula gravadas em vídeo/áudio, entrevistas com os participantes com gravação em áudio, e posterior transcrição, questionários de levantamento de informações no início e final do período de coleta dos documentos.

O valor da etnografia como metodologia de pesquisa qualitativa está relacionada com suas perspectiva êmica e visão holística. O modo como pretendo implementar essa última será por meio de uma *descrição densa* (Geertz, 1973) daquele espaço sociocultural de ensino/aprendizagem no qual, durante um período regular de estudo - um semestre letivo, o observador participante se integra e documenta de maneira amplificada o que se passa naquele contexto. O conceito de descrição densa (Geertz, 1973) busca um tipo de esforço intelectual que envolve a observação mais rica possível e a interpretação cuidadosa de culturas particulares. Esta atividade é realizada na socialização e na participação do pesquisador no conviver com um determinado grupo de pessoas. Neste processo de investigação e participação, o pesquisador procura estabelecer conexões, padrões, rupturas e significados das ações no emaranhado sistêmico das relações humanas ali estabelecidas. Isto se dá com a coleta de documentos de campo variados. Estes podem apresentar diferentes perspectivas dos participantes e do pesquisador, um processo distinguido como *triangulação*. Com base nestes documentos, o pesquisador pode estabelecer um intercruzamento de suas observações que auxiliam na compreensão do processo de transformação na convivência da sala de aula.

Já a perspectiva êmica oferece a possibilidade de comparação contrastiva entre como os participantes falam sobre o processo de aprendizagem e o que fazem em momentos

específicos. Desta maneira, um dos focos principais de uma abordagem etnográfica é procurar saber o que os alunos e um professor numa sala de aula fazem e dizem sobre aqueles fazeres. Um dos grandes objetos de estudo da etnografia objetiva trazer à mão a visão do participante - a visão êmica - sobre sua experiência naquela cultura. Nas palavras de Frederick Erickson (2001: 12), um dos etnógrafos proeminentes da tradição ocidental:

O que são os métodos da etnografia e microetnografia educacional? Os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem diferença na vida social; ênfase no qualitas mais que na quantitas.

Segundo Van Lier (1988: 55-57), o uso de uma etnografia implica em que o pesquisador observe e pergunte continuamente sobre o quê os participantes pensam sobre o que fazem na sala. Esses procedimentos podem variar do mais estruturado para o menos estruturado, do mais controlado para o menos controlado. A observação etnográfica tende a ser menos seletiva a priori, e tende a selecionar o que explorar à medida que padrões interacionais recorrentes e inusitados vão surgindo nas ações e nas falas dos participantes sobre suas ações na sala de aula. A esse respeito, Erickson (2001: 13-14) aponta que:

O etnógrafo usa dois meios primários de coletas de dados: observar e perguntar. O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos. Observar e perguntar podem gerar diferentes fontes e tipos de coletas de dados: notas de campo, comentários de entrevistas, gravações que se tornam base para transcrições de comportamentos verbais e não verbais e documentos locais. (...) Na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação. O termo formal para isso é “triangulação”.

Desta maneira, um estudo de cunho etnográfico, relatado num artigo por Laura Miccoli e Merrill Swain (1994), investigou as experiências de sala de aula vivenciadas por uma aluna japonesa de inglês como segunda língua no Canadá. Esse aborda a ação efetiva dos alunos de uma sala na confluência de variáveis sociais e afetivas e o papel da reflexão no seu processo de transformação em sala de aula. No artigo, a aluna distinguiu seu processo de integração na comunidade da sala de aula a partir de diferentes fases: ansiedade, depressão e felicidade. Nesse último estágio, a aluna sentiu que era valorizada pelos colegas como um membro efetivo daquele grupo, que contribuía para o desenvolvimento das atividades

propostas. Do ponto de vista dessa aluna, essa dinâmica emocional apresentou relações efetivas com seu envolvimento nas atividades de ensino/aprendizagem naquela sala de aula.

Além desse trabalho, que serviu como piloto para o estudo posterior de seu doutoramento, Miccoli (1997) argumenta, num estudo etnográfico sobre as experiências individuais e coletivas de aprendizagem de seis alunos de Letras da UFMG ao longo de um semestre letivo na faculdade, que do ponto de vista dos participantes o processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua envolve experiências que vão além dos domínios lingüísticos e cognitivos que são acompanhados por experiências sociais e afetivas, assim como são relacionadas com experiências prévias dos alunos. Estas experiências são tão inter-relacionadas que foi difícil compreendê-las de maneira separada.

Sobre o domínio afetivo Miccoli (1997: 138) aponta também que seus dados etnográficos sugerem que sentimentos negativos, positivos, motivacionais, de interesse e esforço são questões que afetaram os participantes em seu estudo. Uma experiência recorrente coletiva observada por ela diz respeito ao medo dos participantes de serem criticados pelos colegas, que resultava na não participação de alguns alunos em certas tarefas. Miccoli (1997) aponta ainda uma outra situação recorrente: os alunos demoravam para responder a uma questão do professor, que tinha que fazer a pergunta no mínimo três vezes. Os participantes disseram na entrevista que não respondiam por que temiam ser criticados pelos colegas e serem rotulados como esnobes ou sabichões. Além desse, um outro relato sobre o domínio afetivo e sua relação com as ações compartilhadas e aceitas como legítimas pelos membros daquele grupo diz respeito à emoção de fazer parte de um grupo, emoção de pertencimento semelhante ao estudo da japonesa no Canadá.

Estudos como os de Laura Miccoli (1997) e Swain e Miccoli (1994) parecem-me pertinentes uma vez que argumentam que fenômenos emocionais, que surgem nas ações efetivas dos participantes como, por exemplo, atitudes/atividades competitivas que excluem determinados alunos da participação dessas mesmas atividades, medo de ser criticado e uma sensação de isolamento do resto da turma - marcam profundamente as experiências de alunos, assim como apresentam impactos profundos na sua aprendizagem e em seu desempenho efetivo. Essas disposições para ação surgem nas interações entre os alunos e seus colegas na sala, assim como fazem parte de uma modulação histórica que um aluno traz, de maneiras diversas, para a sala de aula. Note-se que uma das teses centrais da Biologia do Conhecer argumenta que o conhecer é um ou se dá num compartilhar efetivo com outros num mundo, e que é nesse compartilhar mútuo que construímos mundos em comum. Retomarei a pesquisa

de Miccoli (1997) e Swain e Miccoli (1994) ao discutir os resultados desta pesquisa, que fortalecem e trazem contribuições para pesquisas qualitativas de cunho etnográfico.

2.10. A Pesquisa Narrativa

Como e por que as pessoas ensinam e aprendem do jeito que ensinam e aprendem? Quais as relações históricas entre nossas experiências de vida fora e dentro da sala de aula? Como estas experiências interagem entre si e modulam-se mutuamente? Como compreender nossa experiência de ensino/aprendizagem como resultado de práticas sociais compartilhadas e histórias pessoais de vida? Estes são questionamentos que procuro responder nesta pesquisa, e que também estão presentes no livro *Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa* de Jean Clandinin e Michael Connelly (2000). O que essa dupla de pesquisadores canadenses busca fazer é jogar luzes nas raízes históricas de nossas práticas e experiências cotidianas de ensino/aprendizagem através do uso de narrativas produzidas pelos participantes envolvidos numa pesquisa. Nesse livro, os autores tentam estabelecer objetivos, descrever processos e fornecer uma fundamentação para as formas narrativas de conhecimento, interpretação e pesquisa. Segundo eles a pesquisa narrativa nos apresenta um imenso potencial para aprofundarmos nas experiências humanas de maneira densa e complexa. Clandinin e Connelly (2000) tomam como objetivo principal de sua empreitada a compreensão da experiência humana como descrito por Dewey (1933).

Assim, o foco principal dos autores gira em torno de histórias pessoais e profissionais de professores em seus cenários educacionais - o que denominam de *teaching landscapes*, embora o pesquisador esteja também presente de maneira intensa como um aprendiz da pesquisa narrativa. Nessa abordagem, os participantes e o pesquisador são todos compreendidos como co-constructores da pesquisa, como co-agentes envolvidos no processo da investigação. De fato, isto é ponto de interesse crucial dos autores: situar narrativamente, ou seja, historicamente o pesquisador como um autor que gerenciou a produção dos textos narrativos do campo em que se inseriu. Foi com interesse que vi o observador/investigador narrativo se colocar de forma bastante incisiva numa pesquisa, o que me leva a aproximar essa da abordagem da Biologia do Conhecer.

Parece-me que o tratamento dado pelos autores caminha na objetividade-entrepânteses. Para Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa é capaz de capturar e explorar as experiências humanas como são vivenciadas no tempo, no espaço e na pessoa situada em sua relação contextual. Os autores demonstram que o pesquisador narrativo deve estar atento ao *espaço tridimensional* da pesquisa – o temporal, o espacial e o social-pessoal.

Assim, estamos sempre situados num contexto histórico, físico/institucional e pessoal-sociocultural. A ênfase na qualidade das experiências vividas por educadores na construção de suas histórias pessoais e coletivas de vida e de pesquisa são tomadas como as raízes históricas de muitas de nossas práticas educacionais. Chamo atenção para este ponto: as experiências de aprendizagem são uma constante em nossas vidas cotidianas³¹. Estamos sempre ensinando e aprendendo no dia a dia, das situações mais corriqueiras às práticas mais institucionalizadas e burocratizadas, configuradas nos vários espaços escolares em que vivemos no papel de professores, pesquisadores e eternos alunos. E o que dizer dos espaços de aprendizagem não escolares que compõem nossas aprendizagens pessoais? Como uma referência crucial no trabalho dos autores, John Dewey (1933), o filósofo pragmatista e pensador educacional americano, já dizia: *a vida é a educação*. E como Dewey (1933) cintila como um personagem principal no trabalho dos autores é com ele que dão início à revisão da literatura que dá suporte teórico à investigação narrativa formulada nesse livro.

Para John Dewey (1933), a experiência é fruto de nossas relações nos diversos espaços sociais que compartilhamos com outros no viver. Segundo ele, a aprendizagem ocorre, com outros, continuamente numa perspectiva histórica e experiencial. Seu conceito de *continuidade* aponta para as relações sempre históricas dos nossos afazeres presentes. Segundo Dewey, ao pensar sobre a aprendizagem, devemos sempre ter em mente o passado que levou a este presente e que pode nos projetar para um determinado futuro. Ou seja, a aprendizagem tem sempre uma raiz histórica de interações prévias. Além de Dewey, Mark Johnson ajudou os autores da investigação narrativa a compreender qual o papel das imagens e metáforas que os professores constroem a partir de suas experiências práticas de sala de aula. Eles queriam entender o que chamavam de *conhecimento prático pessoal* de dois professores. Com auxílio do conceito de *unidade narrativa*, de Alasdair MacIntyre, começaram a investigar a natureza de suas imagens de ensino/aprendizagem na confluência de suas histórias pessoais. Assim, Clandinin e Connelly (2000) sugerem que a narrativa é tanto objeto de estudo como método de estudo. A pesquisa narrativa se dá quando os pesquisadores adentram a relação entre os professores ou alunos e seu objeto de ensino/aprendizagem e desenvolvem relatos históricos de vidas educacionais.

Nossas experiências são marcadas por narrativas temporais fragmentadas, e só são organizadas ao contar nossas histórias aos outros. Contar histórias acerca de nossas

³¹ Acredito que as idéias pragmatistas de John Dewey (1933) possam ser aproximadas em vários pontos da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana, em especial no que tange os processos de aprendizagem e reflexão, entretanto um diálogo com as idéias destes autores na profundidade que tal discussão merece fica a ser realizado em um próximo trabalho.

experiências pode abrir janelas para a compreensão de nossos afazeres cotidianos na sala de aula. Assim, a investigação narrativa é uma maneira de compreender a experiência situada, é um processo colaborativo de negociação constante entre pesquisador e participante que convivem durante um período num espaço de interações, no qual o investigador mergulha num turbilhão de histórias e de fazeres vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões, sentidos, congruências e incongruências. Como os próprios autores indicam, o termo de compromisso de participação de pesquisa é apenas o início deste processo de negociação.

Clandinin e Connely (2000) descrevem como podemos pensar a educação narrativamente. Os autores procuram contrastar o pensamento da pesquisa narrativa com outras formas de se pensar a educação, em especial, o pensamento reducionista e o formalista, que constitui o que denominam de as grandes narrativas. Notem que tal contraste é delineado a partir de várias narrativas vividas pelos próprios autores, em especial, colhidas no tempo em que trabalharam nas Filipinas com o objetivo de atualizar uma metodologia de avaliação educacional de massa de cunho formalista e reducionista, a taxonomia de Bloom. Ao fazê-lo, os autores demonstram as tensões e dificuldades vividas por eles ao tentarem mostrar para os colegas como a investigação narrativa oferecia um substrato engenhoso para pensar a avaliação de programas curriculares e pessoas humanas inseridas em contextos de instrução formal. Os pontos de tensão envolvem a conceitualização de temporalidade, de pessoas, de ação, de certeza e de contexto. Com efeito, várias narrativas vividas pelos autores em diversos contextos escolares são exploradas de maneira a identificar quatro pontos de tensão entre a investigação narrativa, a investigação reducionista e a formalista: o lugar da teoria, o equilíbrio entre teoria e prática, das pessoas e o lugar do pesquisador.

Porém, nessa seção, a proposta dos autores apresenta alguns pontos que considero fracos em sua estrutura epistemológica. Uma delas é o argumento simplificado de que a pesquisa narrativa esteja apenas nas fronteiras entre as duas “grandes narrativas” da pesquisa em educação. De um lado estão as tradições de pesquisa reducionista, que demandam a fragmentação do objeto de estudo em partes menores, de forma que estes possam ser escrutinados e formalizados em termos matemáticos. Do outro lado, estão os formalistas que iniciam seu trabalho de pesquisa sempre partindo de um posicionamento teórico. Clandinin e Connely (2000) argumentam que a pesquisa narrativa opera nas fronteiras dessas tradições de pesquisa que denominam de cenários de pesquisa em educação.

Embora seja fato que, caso a pesquisa seja conduzida de maneira empobrecida, pode tanto fragmentar quanto totalizar a experiência humana, nem todos os que analisam histórias

ou adotam lentes teóricas para ler as vivências históricas o fazem também dessa maneira. Alguns autores envolvidos com a pesquisa narrativa podem trazer a teoria para revelar questões importantes da prática, como especificidades e particularidades de uma experiência sistêmica, sem pretender totalizá-las ou fragmentá-las. Ao sugerir que a pesquisa narrativa celebra o pessoal, enquanto a teoria tende a obscurecê-lo, Clandinin e Connelly (2000) descartam, de uma só vez, as experiências daqueles que se voltam para a teoria com o objetivo de pensar sobre os obstáculos e as dificuldades de suas práticas profissionais cotidianas e imaginar alternativas mais frutíferas para superar tais obstáculos, como é o caso desta minha pesquisa. A meu ver, o nó górdio dessa questão tem relação direta com a nossa constante dificuldade de vislumbrar uma relação proveitosa entre teoria e prática, de modo que uma não obscureça a outra. É preciso nos conscientizarmos de que a teoria deve ser construída para possíveis fins práticos, e mesmo a partir de problemas práticos, e que as especificidades da vida prática podem iluminar nossas preocupações e elucubrações teóricas, de modo que essas funcionem numa dialogia contínua na qual uma transforme a outra numa constante modulação mútua.

Os autores sugerem, portanto, que as vidas humanas são tecidas por histórias e narrativas complexas. Nossas identidades profissionais são construídas por histórias pessoais e profissionais e as histórias dos outros constituem nosso meio de experiências, de modo que o coletivo e o pessoal são fios que produzem uma mesma imbricada teia. Somos indivíduos na coletividade, como nos sugere a Biologia do Conhecer de Maturana. Clandinin e Connelly (2000) enfatizam que vivenciamos os nossos encontros e interações cotidianas como histórias compostas de narrativas multifacetadas. Ao narrar histórias, memórias e eventos marcantes em sua vida um aluno pode se conscientizar e agir coerentemente com seu emocional. Como sugere Telles (2004: 80-81), no processo de recontar seu viver os alunos podem reavaliar histórias antigas e partir para outras histórias com as quais desejam viver. Johnson e Golombeck (2000: 3-5) afirmam em conformidade com Telles (2004), e embasados na obra de Dewey, que na atividade narrativa há um processo de auto-conhecimento no qual pode-se questionar sua própria conduta em relação ao seu meio contextual e agir em conexão com a compreensão de sua experiência e desejo. Durante esta atividade o aluno passa a ser autor de sua própria história, ao compreendê-la em sua forma processual e inter-relacionada com outros eventos marcantes (Telles, 2002).

Desta maneira, em conformidade com a Biologia do Conhecer, a pesquisa narrativa argumenta que: a) a qualidade da experiência humana é o foco principal de investigação; b) as vidas humanas são tecidas por um processo histórico, situado e multifacetado; c) o

conhecimento é fruto do compartilhamento mútuo e dialógico com outros num espaço particular de convivência; d) o ato de narrar, que envolve o entrelaçamento de emoção e razão no linguajar reflexivo, provoca uma transformação na maneira como a pessoa compreende a si própria e aos outros envolvidos em sua história; e) advogam por um imbricamento entre o narrar, o conscientizar e agir; e) em consequência, a historicidade narrativa se constitui como um agente provocador de atitudes reflexivas, que pode vir a produzir um agente consciente, no qual uma pessoa se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser empoderado de seus desejos e escolhas.

CAPÍTULO III – SÃO AS HISTÓRIAS QUE NOS DIZEM MAIS

Realizei a pesquisa de campo concebida conforme as diretrizes que discuti no capítulo anterior, com o objetivo de observar a ação das emoções, das histórias e experiências prévias de aprendizagem e da reflexão no processo de ensino e de aprendizagem de inglês em sala de aula e responder às questões que formulei anteriormente, a saber: 1) Como o emocional e as histórias de aprendizagem dos alunos participam do seu agir na sala de aula? 2) Quais as relações entre o emocional, o conhecer e o transformar-se à medida que refletimos sobre como ensinamos/aprendemos a língua inglesa? 3) Como investigar estes processos? 4) Como a investigação destes processos pode contribuir para a formulação de ações pedagógicas adequadas?

3.1 O campo selecionado

Escolhi fazer as observações pertinentes ao tema de investigação na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, localizada no campus da Pampulha em Belo Horizonte. No campo profissional e acadêmico, a FALE é a instituição na qual estou vinculado como aluno, estagiário e pesquisador há alguns anos. Desde meu ingresso no curso de graduação em Letras, interessei-me em pesquisar esse espaço de convivência escolar cotidiana e contribuir para uma maior compreensão da experiência de ensino/aprendizagem de inglês na graduação do curso de Letras de uma universidade pública como a UFMG.

Selecionei a disciplina *Habilidades Integradas I* porque esta se apresenta como a primeira possibilidade de contato formal com a língua inglesa na graduação, e assim pode oferecer a observação comparativa entre as experiências e histórias prévias dos alunos e a experiência do primeiro contato com o inglês na faculdade. As disciplinas *Habilidades Integradas I, II e III* são pré-requisitos para se cursar as demais disciplinas obrigatórias para aqueles que optam pela habilitação em inglês - fonologia, expressão oral, produção de textos, e sintaxe do inglês, assim como as disciplinas de literatura em expressão inglesa. Além disso, durante os dois primeiros semestres, simultaneamente às *Habilidades Integradas*, os alunos fazem as disciplinas obrigatórias ao currículo mínimo: *Introdução aos Estudos Lingüísticos I e II* e *Introdução aos Estudos Literários I e II*. Essas são pré-requisito para todas as disciplinas de língua e literatura em qualquer idioma, pois apresentam o objeto de estudo da área de Letras³².

³² Para maiores informações quanto à estrutura e proposta curricular e pedagógica da Faculdade de Letras da UFMG, favor dirigir-se à www.lettras.ufmg.br

Na disciplina *Habilidades Integradas I* trabalha-se as quatro habilidades através de um livro texto³³, apresentações orais e elaboração de trabalhos escritos dentro das normas acadêmicas. A disciplina visa: a) aprimorar a pronúncia dos alunos e introduzi-los aos símbolos fonéticos; b) iniciar sua prática de escrita acadêmica (parágrafo e ensaios); c) aprimorar seu conhecimento gramatical em termos metaliguísticos (saber falar sobre a língua). Estes são considerados conhecimentos fundamentais para o profissional de Letras com habilitação em inglês. A professora da disciplina via o ensino de metalinguagem, que envolvia os símbolos fonéticos, a nomenclatura gramatical, a morfologia e a teoria sobre a escrita acadêmica, como o foco central de sua disciplina e suas atividades em sala. Seu estilo de ensino poderia ser caracterizado como *centrado no professor*, pois enfatizava atividades nas quais detinha maior controle dos turnos e das tarefas em detrimento de atividades em que os alunos realizassem discussões em grupo, role-plays e outras tarefas comunicativas³⁴.

Na Faculdade de Letras da UFMG, conforme indicado no *Manual do Candidato ao Vestibular*, a habilitação em inglês se inicia no nível intermediário, e não no básico, como ocorre nas outras línguas estrangeiras modernas oferecidas: Espanhol, Francês, Alemão e Italiano. Esta opção, de se iniciar a habilitação em inglês a partir do nível intermediário, é justificada pela equipe de professores responsáveis por esta proposta e pelo Colegiado de Graduação da FALE. Diferentemente das outras línguas, a língua inglesa está na grade curricular do ensino fundamental e médio das escolas brasileiras há aproximadamente quatro décadas e isto acarreta três consequências fundamentais para a formação de novos profissionais da área: 1) inexistente o aluno totalmente iniciante em língua inglesa, uma vez que praticamente todos já a estudaram por algum tempo; 2) inexistente possibilidade de emprego e desempenho profissional satisfatório para aqueles que não estiverem suficientemente preparados para desempenhar um bom trabalho num mercado altamente competitivo; 3) inexistente a possibilidade desta instituição pública não se preocupar com o nível acadêmico e linguístico dos profissionais que lança no mercado e na sociedade.

Assim, na primeira semana de aula, durante a recepção dos calouros, os coordenadores do Colegiado de Graduação orientam os alunos quanto aos aspectos supracitados e reforçam as informações já fornecidas no *Manual do Candidato ao Vestibular*. Desta maneira, os alunos que pretendem habilitar-se em inglês são orientados a matricular-se em *Habilidades Integradas I*. Estes alunos realizam um teste de nivelamento para avaliar sua proficiência. De

³³ Na época o livro adotado foi HUTCHINSON, T. *LifeLines Intermediate*: Oxford: Oxford University press, 1997. O livro indica que segue os princípios da abordagem comunicativa.

³⁴ Explícito em maiores detalhes o estilo de ensinar e aprender da professora na seção 4.2.1.

acordo com o resultado do teste, os alunos que ainda não estão no nível intermediário, são encorajados a participar de um dos dois projetos institucionais que buscam auxiliá-los a desenvolver suas habilidades em inglês. Estes projetos contam com bolsistas da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, do Programa de Iniciação a Docência (PID), e são coordenados por professores da área de inglês. Ambos os projetos têm como objetivo comum o desenvolvimento da autonomia e das estratégias de aprendizagem dos alunos simultaneamente ao aprendizado da língua. Há um livro didático, mas os monitores dos projetos se preocupam com o desenvolvimento da autonomia dos alunos através de atividades que evidenciam as estratégias de aprendizagem. Um destes projetos visa atender os alunos que estão em um nível pré-intermediário, e ainda não optaram por cursar *Habilidades Integradas I*. O outro visa atender os alunos que já estão cursando *Habilidades Integradas I*. Os alunos podem ainda se matricular nos cursos de inglês do Centro de Extensão da faculdade, se sentirem que ainda não estão preparados para seguir a disciplina. Os alunos que pretendem se graduar em outras habilitações, e não possuem o nível intermediário, são encorajados a fazer disciplinas de inglês no Centro de Extensão da faculdade. Desta forma, a FALE oferece aos alunos interessados os meios para que possam seguir a carreira em inglês enfatizando a responsabilidade por sua aprendizagem e em sua vida profissional.

3.2. Os contatos iniciais e a seleção de participantes

Após a definição do projeto, expliquei a idéia central da pesquisa a uma professora da disciplina selecionada para observação e descrevemos em que consistia o projeto e como iria desenvolvê-lo. A professora foi receptiva e mostrou interesse em participar, abrindo gentilmente as portas de sua sala de aula para minha observação participante, autorizando-me a filmar as aulas, o que fiz desde o primeiro dia letivo.

Na primeira aula, em setembro, apresentei dois roteiros que iriam conduzir minha apresentação oral para a turma e realizei o convite formal à pesquisa, explicando os objetivos, as justificativas e as primeiras tarefas a serem realizadas³⁵. Estendi o convite a todos os alunos do curso. Tinha em mente que os alunos que fizessem a primeira tarefa, que consistia em escrever uma narrativa autobiográfica sobre seu histórico de aprendizagem de inglês, estariam demonstrando interesse em participar da pesquisa. Na terceira aula, logo após o teste de nivelamento aplicado pela professora, conforme orientação adotada na FALE/UFMG, recolhi as primeiras narrativas dos alunos e expliquei que aqueles que se interessassem em continuar

³⁵ Ver no Anexo A os instrumentos da pesquisa e Anexo B as respostas fornecidas ao questionário de avaliação final.

na pesquisa deveriam ter tempo disponível para a realização de entrevistas e assinar um termo de compromisso formal. De fato, foi neste momento que a seleção dos participantes começou a tomar forma. Alguns alunos disseram que só teriam tempo para escrever a narrativa e os diários. Enfatizei que teríamos que nos encontrar fora do horário da sala de aula no mínimo três vezes no semestre para realizar entrevistas. Onze alunos assinaram o consentimento de pesquisa, mas até o meio do semestre quatro participantes abandonaram a disciplina. Desta maneira, sete alunos participaram do processo da pesquisa, mas um deles, Cheguevara, não participou da última etapa do processo por ter também abandonado a disciplina.

3.3. Os participantes

Cheguevara participou de duas entrevistas, escreveu sua narrativa, manteve um diário durante um curto período e conversamos algumas vezes conforme previsto. A riqueza do material e a oportunidade de contrastá-lo com os demais estudantes que participaram da pesquisa até o final levou-me a analisar também a sua contribuição. Todos os participantes adotaram um nome fictício de sua escolha para participar do estudo: Arwen, Sollylove, Júlia, Carlos, Nathy, Faily e Cheguevara. Outros nomes próprios foram usados no estudo e nas transcrições, sendo também fictícios e escolhidos pelo pesquisador, sem consultar as pessoas a que se referem.

Todos os participantes da pesquisa tinham entre 18 e 23 anos de idade. A grande maioria havia estudado maior parte do ensino regular em escolas públicas. Quatro deles tinham feito primeira opção por Letras no vestibular: Sollylove, Júlia, Faily e Nathy. A última queria se tornar tradutora-intérprete de inglês. Sollylove, Júlia e Faily queriam se tornar professores de inglês e cursavam licenciatura, embora Júlia tenha optado por fazer licenciatura em português primeiro. Cheguevara considerava a opção de se tornar professor de inglês, mas este não era seu desejo. Havia feito opção por português primeiro. Sollylove era a única que ainda não havia tido alguma experiência como professora de inglês. Carlos e Arwen não se viam ainda como futuros professores e fizeram opção pelo bacharelado. Arwen, por se considerar tímida com o público da sala de aula, preferiria trabalhar sozinha, como tradutora, revisora ou pesquisadora. Antes ela queria fazer vestibular para Medicina e Carlos para Comunicação Social. Ele queria trabalhar com música e ir para os EUA encontrar o pai. Cheguevara queria fazer filosofia, mas acabou optando por Letras. Arwen, Sollylove, Nathy e Cheguevara eram calouros. Faily, Carlos e Júlia eram repetentes na disciplina. Júlia estava no quinto período, Faily e Carlos no segundo.

3.4. Instrumentos e procedimentos da pesquisa de campo

Na pesquisa de campo utilizei os seguintes instrumentos de observação que me permitiam refletir sobre a complexidade da inter-relação entre emoção, ação e reflexão no processo de ensino e aprendizagem de inglês em sala de aula; a) narrativa autobiográfica; b) colagem descritiva; c) diários; d) questionário de avaliação final, feitos pelos alunos mediante orientação dada no primeiro dia de aula; e) filmagens das aulas e sessões de visionamento com os participantes; f) entrevistas semi-estruturadas; g) conversas informais; h) notas de campo. Além destes, utilizei roteiros fornecidos aos alunos para orientá-los quanto às tarefas de pesquisa. Os instrumentos tinham dois objetivos: por um lado serviam como documentação do que estava ocorrendo, e por outro lado era um material que subsidiava minha reflexão, expressa nas narrativas de contato com cada estudante e discutida no capítulo final.

De todos esses instrumentos de pesquisa, a colagem descritiva, as conversas informais e as narrativas que escrevi do meu encontro com os participantes da pesquisa são as menos comuns de encontrarmos em pesquisas da área. São poucos os exemplos deste tipo de pesquisa na literatura da área, embora estudos tenham me servido de inspiração e orientação (cf. Miccoli, 1997; Swain e Miccoli, 1994). As colagens foram propostas como meio de expressão emocional e identitária. Sentimentos, emoções e identidades são difíceis de serem descritos em nossa cultura. A utilização de imagens para ilustrar emoções vividas na aprendizagem poderia ser produtiva e facilitadora da expressão à maneira de seu uso em psicoterapias. De fato, as colagens foram iluminadoras quanto a fenômeno de interesse, além de terem permitido a expansão e revisão dos temas centrais sobre os quais conversamos ao longo do semestre. Com a colagem em mãos, realizamos nossa última entrevista. Foi um fechamento profícuo da atividade.

Após a primeira entrevista, procurei conversar sempre com alunos em situações informais nos corredores da faculdade. Muitas vezes essas conversas aconteciam quando descíamos as escadas do quarto andar da faculdade para a cantina, ou às vezes até no estacionamento. Eram conversas corridas e apressadas, mas também bastante esclarecedoras. Essas conversas informais contribuíram para estreitar relações com os alunos minimizando possíveis desconfianças. Além disso, tinha algumas semelhanças que me aproximavam dos alunos. Compartia com eles uma idade semelhante, maneira de vestir e falar, opiniões sobre temas e assuntos comuns. Acreditava que poderia ter maior acesso ao domínio emocional e sociocultural da sala de aula se eles me tivessem mais como um par que como um pesquisador. Durante a observação participante realizava atividades e tarefas em conjunto

com os alunos. Até mesmo realizei a prova do meio do curso e os testes durante o semestre. Embora soubessem que estávamos envolvidos numa pesquisa formal, queria que me tomassem como um aluno e queria participar do mundo vivido por eles realizando atividades que realizavam. Assim comentávamos sobre as atividades e os testes que realizávamos. Estes elementos reforçaram e auxiliaram na produção de uma observação participante e numa descrição densa da inter-relação entre emoções, ações e reflexões daqueles participantes.

3.4.1. As filmagens

As gravações das aulas em vídeo têm uma dupla função. Por um lado, são usadas para preparar as entrevistas com os participantes, cruzando as observações nas notas de campo com as gravações, com enfoque nas situações de interesse exploratório da pesquisa. Por outro lado, as filmagens servem como uma ferramenta de auto-imagem que objetiva promover uma reflexão com os participantes, de modo que possam refletir sobre suas ações/emoções configuradas em momentos específicos na sala de aula. Usei uma pequena câmera digital que além, de ser menos intimidadora que câmeras VHS por seu pequeno porte, permitia que as imagens fossem facilmente transferidas para o computador. Assim, poderiam ser manuseadas e editadas, se fosse do meu interesse. Entretanto, a transferência e a edição das imagens no computador provaram ser bem mais trabalhosas do que imaginava, e demandaram recursos de que não dispúnhamos.

Passei a gravar as aulas e transferir os filmes para uma fita VHS. Em pouco tempo a câmera digital estragou e não a utilizei mais. Passei a utilizar uma câmera VHS que, aliada ao tripé, teve um impacto maior na sala, pois os alunos sentiram-se “filmados”, observados, o que não ocorria antes. Até o final de outubro, quando utilizei a câmera digital, coloquei-a por cima de uma caixa de metal que guarda a TV e o vídeo da sala de aula, de forma a focar o maior número possível de participantes. Um dia focava um grupo de quatro a seis participantes, outro dia focava outro grupo. Apenas no segundo dia de filmagem tentei ir à câmera para trocar o foco, mas fui estranhado pela turma. Quando passei a utilizar a câmera VHS obtive maior ângulo de filmagem e conseguia captar um número maior de participantes, o que representava um ganho, portanto.

À medida que fui me integrando à cultura daquela sala de aula e criando uma intimidade com os alunos passei a ficar com a câmera numa cadeira ao meu lado, ou mesmo no meu colo. Fiz isso em três dias alternados ao longo dos meses de novembro e dezembro. Ficar com a câmera nas mãos possibilitou um enfoque e um ângulo de percepção distintos. Procurei focalizar interações entre pequenos grupos formados em sala quando estavam

conversando, rindo, fazendo comentários, caretas, ou mesmo olhando para a câmera e percebendo que estavam sendo filmados. Fiz gravações do primeiro dia de aula em setembro até o dia 14 dezembro. Não filmei nos dias de avaliação e nos últimos dias de dezembro, antes do Natal. Também decidi interromper as filmagens no mês de janeiro. Esta decisão foi tomada com base nos seguintes argumentos: a) durante o mês de janeiro os alunos realizaram as apresentações orais finais e a prova final. Havia focado anteriormente a questão das apresentações orais e, para evitar a produção de mais ansiedade e estresse, não levei a câmera; b) o mês de janeiro foi um mês idiossincrático para os alunos da UFMG, que não estavam de férias, por motivo da greve de professores, e frequentemente resistiam a comparecer às aulas. Dessa maneira, os alunos presentes, no geral, eram os que faziam apresentação; c) como não iria ser mais possível utilizar as filmagens nas seções de reflexão, decidi interrompê-las definitivamente. Ao todo, foram dezenove filmagens ao longo das trinta aulas do curso. As filmagens serviram de fontes documentadas para triangulação de minhas notas de campo, entrevistas, colagens e narrativas. Serviram também de instrumento para reflexão durante a segunda entrevista, na qual fizemos uma sessão de visionamento. Ainda, forneceu-me elementos para elaborar as entrevistas semi-estruturadas direcionadas a cada um dos participantes.

3.4.2. Notas de campo

Procurei tomar nota de tudo o que me chamava atenção com relação à emoção e ação nas aulas, nas conversas informais e após as entrevistas. Na sala procurei anotar o desenvolvimento das atividades e o modo de participação dos alunos. Anotava quem detinha o turno, que tipo de interação ocorria, com quem interagiam, como os alunos se colocavam na interação, sua linguagem, sua expressão emocional e suas ações. Ficava de olho atento para expressões corporais como risos, expressões faciais, gestos, bocejos, direcionamentos da face. Estava à procura de pistas corporais e comportamentais que pudessem me indicar uma possível emoção que instaurasse um domínio de ações ali como, por exemplo, quando se debruçavam sobre a cadeira indicando tédio ou desinteresse, ou quando desviavam os olhos do contato visual com a professora, o que poderia sugerir vergonha, timidez ou uma tentativa de evadir-se de alguma pergunta possível.

Como eram muitos participantes, aqueles que não estavam no foco da câmera naquele dia eu procurava acompanhar mais de perto. Também, como me assentava entre eles, às vezes participava das interações de um grupo específico do qual participavam também estudantes envolvidos na pesquisa. É claro que não era possível tomar nota o tempo inteiro, nem de tudo

e de todos ao mesmo tempo. Estava sempre atento para alguma interação que pudesse ser explorada posteriormente numa conversa formal ou informal. As notas de campo me serviam como uma bússola e um mapa em alto mar. Foram necessárias para a orientação e documentação da trajetória no campo e ferramentas úteis para tomar nota de reflexões inusitadas e inesperadas que, se não fossem registradas, se tornarim fumaça no ar. Além disto, associadas ao material gravado em vídeo ou produzido pelos alunos, permitiram-me maior objetividade nas entrevistas.

3.4.3. As entrevistas semi-estruturadas

Os participantes foram todos entrevistados individualmente numa sala de aula da FALE, em português. As entrevistas foram realizadas na própria sala de aula do curso, com algumas exceções. Queria que se sentissem confortáveis com o contexto de nossas interações. Fizemos ao todo três entrevistas com cada participante, exceto com Cheguevara, que abandonou o curso antes da última entrevista. Tenho cerca de duas horas e trinta minutos de entrevista com cada participante da pesquisa. Na primeira entrevista, realizada no início de outubro, explorei a narrativa autobiográfica dos alunos e alguns dias do diário que escreviam para mim, apoiados por minhas observações em sala de aula e as filmagens das aulas. Procurei aprofundar temas tratados pelos alunos nas narrativas e indagá-los acerca de questões presentes no roteiro de orientação para sua elaboração que não foram abordadas por eles na narrativa autobiográfica. O principal objetivo da primeira entrevista foi traçar um perfil histórico de sua carreira de ensino/aprendizagem de inglês, suas crenças, estilos de aprendizagem, motivações, expectativas e desafios frente ao curso e à pesquisa.

Na segunda entrevista, realizada do meio de novembro ao início de dezembro, dei continuidade à primeira acompanhando o desenvolvimento dos alunos na sala e a maneira com que estavam lidando com seus desafios, dificuldades e conflitos. Além disso, discutimos: a) uma apresentação oral realizada pelos alunos em sala; b) algumas rotinas de sala de aula e ações recorrentes naquela disciplina; c) determinadas posturas corporais dos estudantes. Iniciava a entrevista sempre com uma conversa que servisse como porta de entrada para nosso tema central. Num primeiro momento enfoquei a apresentação oral, utilizando cenas de filmagens da aula e procurando produzir reflexões sobre as ações e as emoções na apresentação. As perguntas usadas foram: Como foi sua apresentação? Como você se saiu? O que acredita que influenciou o jeito com que se apresentou? Qual foi a emoção predominante? O que marcou mais a sua apresentação? Foi interessante observar a percepção dos alunos antes da sessão de visionamento. Todos mudavam de opinião sobre seu desempenho à medida

que conversávamos e assistíamos às filmagens da sala de aula. Num segundo momento, abordei algumas rotinas da sala de aula e também utilizei filmagens, abordando questões como: competição na sala, ansiedade, participação oral, desigualdade de poder, medo de ser criticado, receio de fazer perguntas, isolamento e agrupamento emocional e interacional na sala de aula, participação em grupos de maior ou menor afinidade, seguindo procedimentos e observações feitas na pesquisa de Miccoli (1997). Queria compreender como estavam lidando com os desafios apontados na primeira entrevista. Como último tópico desta entrevista, procurei abordar as emoções que predominavam na sala e como nossas reflexões estavam auxiliando no seu processo de aprendizagem. Encorajei-os, nesta etapa, a refletir sobre as origens de emoções negativas que pareciam bloquear o desenvolvimento de habilidades como a conversação.

Na última entrevista, um mês após a segunda, nossa conversa girou em torno da colagem descritiva realizada pelos participantes (ver Anexo A) e enfatizei seu modo de ver o impacto do processo de reflexão em sua aprendizagem. Além das entrevistas com os alunos, também realizei uma entrevista com a professora entre a segunda e terceira entrevista dos alunos. A entrevista teve como enfoque a história profissional da professora, sua relação com o ensino/aprendizagem de inglês, algumas de suas crenças e estilo de ensinar, e sua percepção da turma. A entrevista com a professora foi bastante elucidativa. Com ela foi possível compreender suas emoções/ações na sala de aula. No jogo sistêmico da sala de aula é impossível deixar o professor de fora. Dessa maneira, embora o enfoque desta pesquisa tenha sido o aluno, a professora é atriz fundamental na dinâmica das redes de conversações e interações que se formam em sala e resultam no aprendizado dos alunos.

3.4.4. As narrativas autobiográficas

A narrativa autobiográfica foi a primeira atividade realizada por eles em língua portuguesa e entregue a mim no início do curso. As orientações e os temas que deveriam ser abordados na escrita das narrativas se encontram no **Anexo A** em “Um Convite à Reflexão”. As narrativas autobiográficas escritas pelos participantes da pesquisa serviram como porta de entrada para suas histórias pessoais e sua relação com o ensino/aprendizagem de inglês. Foi a partir dessas narrativas autobiográficas que pude iniciar uma interlocução com os alunos. A partir dela estruturei as perguntas que pautariam a primeira entrevista semi-estruturada.

3.4.5. Os diários

Os diários não foram produzidos de maneira sistemática pelos alunos. Enfatizei que não desejava que descrevessem o que teria acontecido em sala, e sim que procurassem refletir sobre o ocorrido, anotando seus sentimentos e percepções. Apenas Arwen, Júlia e Sollylove mantiveram um diário, embora de maneira inconsistente. As anotações entregues a mim por estas alunas serviram para esclarecer e expandir o que observava em sala e conversava com eles nas entrevistas e conversas informais. Além disso, serviram de ponte para compreender o que estava ocorrendo em suas reflexões entre as entrevistas formais. Assim, decidi utilizá-las na escrita das narrativas de minhas observações destas participantes na pesquisa. Os demais participantes escreveram apenas algumas notas descritivas nos primeiros dias e depois o abandonaram por completo argumentando não ter tempo para fazê-lo (Anexo A).

3.4.6. As conversas informais

Procurei ao longo de toda pesquisa conversar informalmente com os alunos, principalmente depois de nossas entrevistas, quando nos encontrávamos pelos corredores da faculdade e saímos das aulas em direção a cantina. Essas conversas contribuíram para estreitar relações com os alunos e expandir temas levantados nas entrevistas e observações feitas durante as aulas. De fato, as conversas geraram insights produtivos dos quais tomava nota rapidamente no meu caderno de campo. Desta maneira, as conversas serviram para fortalecer a observação-participante de maneira engenhosa.

3.4.7. O questionário final

O questionário final, com questões abertas, teve como objetivo obter uma avaliação da participação dos alunos do seu processo de reflexão e do efeito da reflexão nos processos individuais de aprendizagem. Os questionários foram uma forma de complementar o material documental da pesquisa e me permitiram investigar a participação dos estudantes no processo de reflexão e sua apreciação do mesmo (cf. Miccoli, 1997). Distribuí o questionário no final do curso e os recolhi na terceira e última entrevista. Os questionários e as respostas dos participantes da pesquisa encontram-se no Anexo B.

3.5 Nossas histórias

Passei o ano seguinte realizando a transcrição das entrevistas, complementando o que havia iniciado durante o semestre letivo. Ao mesmo tempo em que transcrevia este material, também assistia as filmagens das aulas e cruzava as novas observações com notas do caderno

de campo. Buscava temas, subtemas e imagens recorrentes que alimentassem minha reflexão. Escrevi sinopses sobre os temas centrais dos participantes, mas não estava tão certo quanto às maneiras pelas quais poderia desdobrá-los em análises que respondessem às minhas preocupações. Seguiu com a revisão da literatura, e em congressos da área tive a oportunidade de discutir as dificuldades e observações, com a professora Laura Miccoli durante o VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.

Ao final de 2004 e início de 2005, escrevi a história de uma participante, Júlia, que considerava o caso de mudança mais clara durante a pesquisa. Pela riqueza de detalhes, profundidade de sua história, empenho na reflexão transformadora, decidi esboçar essa primeira narrativa, que se tornou um embrião da minha sistemática de análise! Este exercício analítico transformou-se em artigo publicado na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Aragão, 2005). No primeiro semestre de 2006, durante o estágio sanduíche na Universidade de Sevilha, sob a orientação de Jane Arnold, tomei algumas decisões centrais que iriam guiar minha análise sob a forma da escrita das histórias dos estudantes com quem desenvolvi esta pesquisa. Em primeiro lugar, decidi que, primeiramente, deveria fazer análises individuais, embora já tivesse em mente os temas comuns. Ao fazê-lo, consegui encontrar uma maneira de compreender a riqueza imbricada de aspectos diversos que compunham o sistema de aprendizagem de cada estudante. Assim as narrativas pessoais teriam um caráter cronológico, de forma a acompanhar o desenvolvimento reflexivo dos participantes da primeira à terceira entrevista. Entretanto, como a terceira entrevista funcionou também como um resumo dos sentimentos predominantes ao longo das histórias, inseri trechos da terceira entrevista e as imagens produzidas pelos alunos ao longo das narrativas. Ao dar um caráter seqüencial às histórias, buscava acompanhar como os participantes lidavam com os desafios identificados na primeira entrevista e os conflitos que surgiram na segunda entrevista. Assim também poderia acompanhar e compreender a continuidade de experiências prévias e crenças na conduta daquela sala de aula.³⁶ Em seguida às narrativas individuais, tematizei na discussão dos resultados os aspectos principais que surgiram.

3.5.1. Arwen

Arwen mora em Belo Horizonte com os pais e um irmão mais velho. Gosta de “mexer” na internet, ouvir música e ver filmes em inglês. Diz-se de classe média. Passou o ensino fundamental em escola privada e o médio em escola pública federal. Leu toda a

³⁶ Ao citar trechos das entrevistas e narrativas indico sua referência e a página onde se localiza o trecho. Por exemplo, nar: 1 indica narrativa página um, ent, 1: 2. indica a primeira entrevista na segunda página.

coleção “O Senhor dos Anéis”, de J. R. Tolkien, o que explica a escolha de seu pseudônimo na pesquisa. Tinha 21 anos no início do semestre letivo. Nossas primeiras conversas giraram em torno da obra de Tolkien, que eu mesmo estava lendo. Este também era o tema inicial de nossos encontros, uma forma de levá-la a se sentir confortável nas entrevistas ou quando nos encontrávamos na FALE. Com a afinidade assim conquistada, foi com ela que mais conversei sobre timidez em sala de aula. Arwen nunca havia pensado sobre as questões do “O Convite à Reflexão” (Anexo A), e mostrava-se curiosa para descobrir seu processo de aprendizagem.

Do seu envolvimento inicial com a língua inglesa, lembrava-se da aprendizagem de aspectos gramaticais da língua mediante a memorização de um pequeno conjunto de elementos morfológicos, lexicais e sintáticos, a prática de exercícios estruturais e ditados. Essas eram atividades que “deixavam muito a desejar” (nar: 1): “Eles jogavam a gramática em cima da gente sem parar, aquela decoreba assim! Ficavam fazendo até argüição da gente (ent, 1: 1- 2).” Numa conversa informal, revelou que se tivesse continuado teria tomado raiva e antipatia da língua inglesa para sempre. O inglês lhe parecia nesta época uma disciplina acadêmica como as da área de exatas, e tinha aversão à maneira analítica e matemática com a qual abordavam o ensino dessa língua (nota de campo). Como não gostava tanto das exatas, manteve-se distante, entediada e com um envolvimento superficial com a língua.

Depois foi estudar numa escola técnica federal e passou a “adorar a língua inglesa” (nota de campo). Afirmou em sua narrativa autobiográfica que cada palavra que aprendia parecia “abrir as portas para um mundo novo”. Acreditava que, para se aprender uma língua estrangeira, “deve haver curiosidade, interesse, força de vontade, além do cuidado de não perder o contato com a língua através de filmes, livros, músicas, etc” (nar: 1). Esse contato ela buscava diariamente, desde o ensino médio. Sonhava conhecer países de língua inglesa, principalmente a Nova Zelândia, onde cenas de “O Senhor dos Anéis” foram rodadas (nar: 2).

Além das atividades com gramática e textos, as aulas nessa escola propunham tarefas que considerava serem dinâmicas, comunicativas e lúdicas. Acreditava que os professores eram interessados em ensinar, o que teve um impacto considerável em sua própria disposição para o aprendizado da língua. Disse ter sido contagiada pelo interesse dos professores! A turma tinha um número reduzido de alunos, que eram divididos em dois grupos. Além disso, como muitos alunos “matavam aulas de inglês por falta de interesse e por serem revoltados”, a turma contava habitualmente com um número ainda menor de estudantes e ficavam os que eram, de fato, interessados na aula. Arwen acreditava que isso a “deixava mais à vontade” para falar inglês, esclarecer suas dúvidas com o professor e interagir com os colegas (nota de campo e nar: 1):

R: É, você fala (na narrativa autobiográfica) que você se sentia mais à vontade porque o número de alunos era reduzido.

A: Porque no fundamental eram quarenta alunos dentro da sala, aquela bagunça e também aquela meninada com quinze anos de idade, quatorze anos, aquele povo falando sem parar. No ensino médio eles dividiam a sala, eram uns vinte pra cada lado, mas como tinha um povo que matava aula, então reduzia pra uns quinze, umas treze pessoas. Então era muito menor, acho que você aí tem mais contato com o professor, o professor te conhece. Acho que é por isso, dá para você ter mais (pausa) tem mais liberdade também porque eu tenho aquele problema que eu não gosto muito de falar em público, então, quanto menos pessoas para mim, melhor. (ent, 1: 2, 3)

Foi durante este período que começou a praticar inglês escutando e traduzindo letras de músicas, jogando vídeo game e RPG, “assistindo a filmes várias vezes para entender bem a fala dos personagens, e mexendo na internet” (nar: 2). Em entrevista disse: “Quanto mais prático melhor para mim!” (ent, 1: 3). Considerava que o caráter dinâmico das atividades na escola técnica e o contato com os novos colegas impulsionaram sua aprendizagem para “além do inglês de colégio” (ent, 1: 2). Sua relação com a língua havia se transformado a partir de uma nova rede de relacionamentos que desenvolveu com os colegas e professores da escola técnica.

Sua preferência por um estilo pragmático e intuitivo de aprendizagem inicialmente entrou em atrito com a abordagem analítica e seqüencial daquele primeiro semestre na FALE. Porém, mantendo a rotina de “fazer os exercícios do livro em casa, preparar a aula e memorizar as formas” (nota de campo), costume que havia “herdado” do ensino fundamental, conseguia acompanhar as atividades em sala. Arwen pode apontar que esta foi uma herança positiva do ensino fundamental para sua empreitada como aluna do curso de Letras. Assim, embora sua preferência de aprendizagem fosse distinta do estilo de ensino da professora, sua história de aprendizagem auxiliou-a a lidar com a abordagem do curso. Mas Arwen tinha outros desafios pela frente.

Ter mudado de escola quando passou do ensino fundamental para o médio foi marcante para Arwen. Sentia-se confortável na sala, porque o professor e os colegas a conheciam pelo nome e ela sabia o nome dos colegas. Esses se mostravam interessados em aprender inglês e se encorajavam mutuamente a arriscar-se no uso da língua e a tirar dúvidas com o professor. Ficou claro que aquela mudança em seu entorno relacional mudou seu interesse e sua maneira de se posicionar frente à aprendizagem da língua: passou a ter maior segurança em seu próprio conhecimento lingüístico e em seu desempenho neste domínio. Notem que esta socialização, o conhecimento dos nomes dos colegas, embora pareça um fato trivial, teve conseqüências profundas sobre o que Arwen podia fazer na sala de aula. Ao saber o nome dos colegas ficou mais fácil falar com ou para eles, como se os nomes fossem

introduções à identidade dos alunos que geravam uma intimidade o que, por sua vez auxiliava no desenvolvimento de um espaço acolhedor e seguro. Arwen deixou de se sentir invisível como parecia se sentir no ensino fundamental. Passou a ser parte integrante daquele grupo e não apenas uma aluna dentre outros. Neste novo ambiente relacional sentiu-se confortável e confiante para se arriscar e perguntar, e expandiu-se sua aprendizagem da língua inglesa:

A: E também eu tinha mais intimidade com o pessoal, então ah tá, beleza! Se errava não estava nem aí porque não sei! Eu me sentia mais (pausa curta) era praticamente uma família a nossa sala. Então era isso, agora aqui (Habilidades Integradas) vai ver que é isso que eu já não tenho tanta intimidade, já tenho uma certa dificuldade, vai ver que é por isso que não sai. (ent 2: 22)

Seu relato é claro: o ambiente relacional foi fundamental para sua expressão oral se desenvolver. Em sua narrativa autobiográfica, durante nossa primeira entrevista, e algumas vezes em que nos falamos fora das sessões formais, ela contrastou sua experiência na FALE com a da escola técnica. Apontava recorrentemente o ambiente da escola técnica como um domínio relacional íntimo, acolhedor, de aceitação mútua, em que sua auto-imagem não era ameaçada por avaliações negativas de seu desempenho, o que a colocava disposta a falar inglês. Notem que, aqui, sentir-se confortável para se expressar em inglês não envolvia apenas a diminuição do número de pessoas envolvidas nas interações, mas as distinções que fazia e os sentimentos que tinha em relação aos participantes e ao contexto que construía.

Arwen tentou duas vezes o vestibular para Medicina, sem sucesso. Como gostava de línguas, e pela experiência significativa do ensino médio, decidiu fazer inscrição para o vestibular em Letras na UFMG:

[P]orque sempre tive vontade de estudar inglês detalhadamente, saber a origem das palavras, estudar literatura inglesa e americana. Tenho vontade de melhorar bastante o inglês, para poder fazer intercâmbio, ler livros em inglês, etc. No curso de Letras há também a oportunidade de aprender outro idioma, como o francês, que estou fazendo. Pretendo mexer com traduções, revisão de texto e, quem sabe, dar aulas. Não sei se tenho talento para isso. (nar: 2)

Fez a inscrição em segredo. Acreditava que se contasse sua opção para os familiares e amigos estes poderiam tentar dissuadi-la da decisão, por preconceito:

R: Porque que você não contou para ninguém?

A: Para evitar comentários do tipo: - Você vai morrer de fome! Eu fiquei pensando que se eu falar que vou fazer Letras esse povo vai fazer tanta coisa negativa na minha cabeça que eu vou acabar desistindo. Eu não quero desistir e não vou contar para ninguém porque vai ficar gente criticando, dando palpite. Eu não quero que ninguém dê palpite nisso não, deixa quieto. Eu quis evitar comentários negativos. Não sei, eu acho que eu ia acabar mudando de idéia, então eu preferi ficar quieta né. Pronto, quando eu fizer inscrição não tem jeito, por mais que o povo jogue idéia eu não vou poder mudar. Mais por medo de fazerem a minha cabeça, por isso que eu não falei para ninguém. (ent. 1: 4)

Na FALE, optou por licenciatura dupla em língua portuguesa/francesa, já que nos guichês administrativos, nas filas que enfrentava e na cantina ouvia dizerem que se não soubesse inglês o suficiente não seria capaz de acompanhar a disciplina de Habilidades Integradas I. Ouvia dizer que o inglês era a língua mais difícil da FALE e que muitos acabavam desistindo antes de se formar. Com isto teve medo de fazer inglês e se “dar mal”, mesmo não tendo sido essa sua experiência mais recente com a língua, nem esse seu primeiro desejo ao prestar vestibular para Letras:

A: Na verdade eu estou na licenciatura dupla de português/francês. Porque quando eu cheguei aqui, lá na seção de ensino o cara: - Nó! Você sabe inglês? - Não, não fiz cursinho não, o meu inglês é de colégio. E ele: - Ah, não porque você não vai dar conta, porque é muito difícil e que o pessoal passa aperto. Nó! Todo mundo assim né, colocando mil impecilhos na minha cabeça e eu falei: - Nó, eu não vou fazer inglês não porque eu não vou dar conta! Aí a minha segunda opção era se eu não fizer inglês eu vou fazer o português/francês, então na hora lá eu escolhi né. Mas eu estou pensando em mudar para o bacharelado em inglês porque eu acho que eu não tenho talento para dar aula não. (ent,1: 6)

O coordenador da graduação orientou-a a fazer inglês no primeiro período e mudar para o bacharelado em inglês no final do semestre, após ouvir suas motivações. Seu objetivo era se formar em inglês, embora tivesse interesse em aprender francês também. Disse que mesmo se fosse reprovada em inglês iria até o final, pois adorava a língua inglesa. De fato, ao longo de toda a nossa atividade, Arwen mostrou-se imbuída do propósito de aprender inglês:

A: Pois é! Deixa, eu tenho tempo demais ainda! Não vou desistir do inglês mesmo! Nossa! Mesmo que eu queira fazer outra habilitação depois, deixa lá para a continuidade de estudos. Então eu vou, é primeiro é o inglês mesmo! Não vou desistir não, por mais que eu tome pau e tal eu vou continuar.

R: Porque você gosta do inglês?

A: Gosto! Eu quero! Eu adoro inglês!

R: Você adora o inglês. Então, apesar desse terror que foi feito, você permaneceu com...

A: Continuo gostando.

R: Continua gostando?

A: (inaudível) muito do inglês! Adoro! Nossa! Estou começando a gostar do francês. Estou achando, quem sabe também não vou adorar o francês. Mas, inglês eu não sei o que é que eu sempre... Adoro o inglês mesmo! Mesmo com essa puxada de tapete que eles me deram não abalou muito de eu gostar do inglês não, continuo gostando. Mesmo se estivesse muito difícil assim, sei lá! É isso, eu vou até o final! (ent, 1: 12, 13)

Seu principal desafio no semestre era falar inglês na sala de aula com maior desenvoltura e vencer sua timidez. Já dissemos que Arwen se sentia uma pessoa “tímida e medrosa” e que “não gosta de falar inglês em público” (nar: 2). Essa auto-descrição justificava também sua opção pelo bacharelado: dizia não ter talento para dar aulas, pela crença de não saber lidar com público e não ter didática. Acreditava que como pesquisadora poderia se sair melhor, trabalhando sozinha, como era seu costume ao fazer os exercícios do livro-texto, pesquisar e interagir na internet. Havia tido uma única experiência, que classificou

como “lastimável”, como “professora” de uma colega, que servia de exemplo para não seguir a profissão de professora:

R: Como é que é esse negócio de talento para dar aula?

A: Sei lá! Esse negócio de falar para um monte de gente, não gosto disso, eu sou muito mais de ficar quieta assim, eu sou muito mais de ficar mais sozinha mesmo do que ficar com esse monte de gente. Não sei, eu acho que eu não sei explicar as coisas direito. Eu acho que não tenho didática para passar isso para outra pessoa. Não tenho, então.

R: Você não acha que isso pode ser aprendido não?

A: Pode ser isso que eu fico pensando, quem sabe no decorrer do curso eu não consigo aprender isso, aí quem sabe eu não vou para licenciatura, mas por enquanto não.

R: Por enquanto não.

A: Não. De jeito nenhum!

R: Por esse medo mesmo do contato com o público, e tal?

A: É. Isso assim, até quem sabe aula particular, mas mesmo assim é porque eu acho que eu não sei ensinar para uma pessoa. Não sei, por mais que eu seja ótima no assunto, eu acho que eu não consigo ensinar.

R: E o que que é isso?

A: Não sei.

R: Não sabe...

A: Porque até um dia eu estava ensinando matemática comercial para uma amiga minha pro vestibular e ela estava querendo. Eu falei: Não! Matemática comercial eu sei, vamos lá! Aí eu ia explicando o negócio para ela e eu tinha certeza que ela não estava entendendo. Eu não sei, porque pra mim está muito fácil, então eu resolvia os negócios. É assim, você faz assim, assim, assim. E eu percebia que ela não estava sacando e eu não conseguia explicar para ela, não sei por quê. Não sei por que que acontece isso. Eu não sei explicar direito e eu não sei por que que é não. Acho que é do além, do psicológico, sei lá! Não sei o que que é. (ent, 1: 6)

Como havia decidido cursar Letras sem o apoio inicial da família, sentia-se no dever de se sair bem no curso. Observem que a decisão de prestar vestibular em segredo, a nota baixa na segunda etapa do vestibular que a classificou para entrada apenas na segunda chamada, a mudança de opção de diploma em virtude dos comentários que ouviu, e a crença na falta de talento para dar aulas introduzem um dos temas centrais das dinâmicas relacionais de Arwen: ela se definia como uma pessoa tímida e medrosa. Eram estes os sentimentos com que contava para balizar seus comportamentos e interpretações dos eventos vividos em sala de aula. No contexto escolar, Arwen parecia estar sempre esperando o pior das situações e de si mesma. Como numa profecia que se cumpre, ao esperar o pior acaba evitando interações.

O que ouviu logo ao chegar à FALE contribuiu para reforçar o cenário emocional ameaçador e para o que poderia vir a acontecer na disciplina. Ela voltou a ter medo do inglês e mudou novamente sua relação com a aprendizagem da língua. A construção de uma nova interpretação sobre o que envolveria seu percurso na faculdade contribuiu para limitar sua expressão oral na disciplina. Ainda, a experiência de falar e escutar “só inglês” na sala a deixou apreensiva e amedrontada no início do curso:

A: Nossa! Não sabia que inglês era tão complicado assim. Aí que eu comecei a ver e eu fiquei pensando: - Nossa gente! Eu tenho que tirar isso da minha cabeça porque

não é! E o pessoal que colocou isso na minha cabeça, porque o inglês não é isso. E eu acabei colocando esse medo, que eu nunca tive medo do inglês. E acho que antes de eu chegar aqui, o que me colocou assim foi a prova da segunda etapa de inglês que a minha nota foi muito ruim. (ent, 1: 10)

No início se sentia ansiosa, perdida e confusa como caloura. Com tantas opções de carreira na FALE e com “tanta informação” disponível não sabia o que fazer. Queria algo relacionado com a língua inglesa, mas que preferencialmente não exigisse muito contato com o público. Com este cenário, os medos iniciais e a descrição de si mesma como uma pessoa tímida e medrosa, as primeiras aulas provaram ser amedrontadoras:

Hoje foi o primeiro dia de aula e posso dizer que foi bastante assustador. A professora falou sem parar e tudo era em inglês, portanto não podia desviar minha atenção nem um minuto sequer. A sala estava cheia e na hora de me apresentar falando em inglês, é claro, fiquei morrendo de vergonha, porque tenho dificuldade para isso, eu gaguejo na hora de falar, tudo que sei de inglês parece que some da minha cabeça. Confesso: estou com muito medo! Medo de não aprender, de tirar nota baixa, mas vou me esforçar para que isso não aconteça. Pelo menos a professora é legal, simpática. (diário, 29.9.2003)

Hoje foi o dia do *Placement Test*, uma espécie de teste de sondagem, para saber como está nosso inglês. A prova é do mesmo estilo do CENEX, então eu já sabia o tipo de teste que estava por vir. O *listening* foi confuso (como no teste do CENEX), achei o volume um pouco baixo, as vozes abafadas e as falas rápidas. O restante foi tranqüilo apesar de eu ter ficado com pouco tempo para escrever o parágrafo sobre as estratégias do meu aprendizado de inglês. Fiquei com MAIS MEDO ainda. Estou com pânico de me dar mal nesta matéria! (diário, 01.10. 2003)

Desde o início notei que de fato quase não se expressava, tinha muita vergonha de falar inglês a ponto de ruborizar-se e apertar a mochila, que mantinha sempre no colo. Estava com medo do inglês da faculdade. Eu pensava que Arwen precisava superar seus medos, suas preocupações e mudar a recorrente descrição de si mesma como uma pessoa tímida, medrosa e sem habilidade para lidar com o público. Definir-se e rotular-se assim a auxiliava a estruturar sua conduta em sala como uma pessoa inibida: identificava-se como tímida e medrosa e agia como tal, ficando inevitavelmente na defensiva. Arwen se sentia avaliada por pessoas desconhecidas ou pelas colegas identificadas por ela como “as meninas que falam inglês”. Em nossa terceira entrevista, na qual procurei sintetizar e expandir as reflexões com o uso de imagens, perguntei quais eram seus sentimentos na disciplina de Habilidades Integradas I. Vejam sua resposta e o desenho que trouxe:

A: É calada, é quieta, eu tenho essa vergonha de falar em público porque eu acho que eu fico com medo de não falar aquilo que o professor está querendo. Medo de errar. Acho que medo das pessoas não entenderem, ficar repetindo alguma coisa que todo mundo já sabe e já foi dito. Então, é esse negócio de ficar mais travado mesmo. (ent, 3: 33)

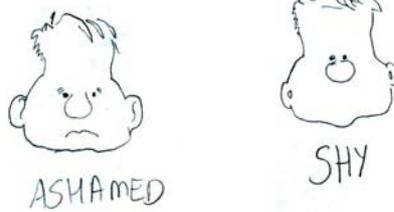


FIGURA 1 - Arwen e os sentimentos predominantes na sala de aula

Envergonhada e tímida: era como se sentia em sala de aula: Há também outros aspectos a serem considerados, como logo veremos. Mas, volto a afirmar, ao distinguir-se como uma moça tímida tendia a modular seu campo de ações como uma pessoa que teme se expressar, e assim evitava as situações temidas. Esta era sua auto-rotulação: uma tímida na sala. Notem que na figura com que indica sua timidez falta uma boca! Ela expressa a ausência de sua voz em sala. De fato, Arwen não falava em sala de aula, embora falasse muito fora dela! Conforme seu relato, estava sempre preocupada com o que os outros poderiam estar pensando sobre ela, com o que estivesse fazendo, ou se o que estava falando era certo ou errado, inteligente ou ridículo, apropriado ou não para o momento. Preocupava-se com a projeção de sua imagem. Volto a afirmar: a maneira como se rotulava dificultava sua participação em sala.

Desde o início Arwen argumentava que sua timidez era um traço inerente à sua personalidade, uma característica fixa, algo de nascença. Dizia que “sempre foi assim” (nota de campo). Eu buscava maneiras de levá-la a compreender que sua timidez não era nada estático e imutável, uma característica inata, e sim um modo de fluir na relação com outros e consigo mesma, de maneira contingente, naquela sala de aula ou em outras circunstâncias que desencadeassem sentimentos que ela distinguia e descrevia do mesmo modo. Tinha, portanto, o intuito de fazê-la compreender que sua timidez era um comportamento dinâmico, histórico e situado, que não aparecia em todos os lugares nem em quaisquer situações sociais, e que, desta maneira, poderia procurar alterar esta situação se assim o desejasse. Não a via como um caso de timidez generalizada: Arwen era espontânea, desenvolta, faladora e extrovertida em nossas entrevistas e nos corredores da FALE. Ela mesma disse: “Eu falo pra caramba!” (ent, 3: 39)... mas não o fazia em sala de aula. Eu provocava situações para ela notar que sua timidez era uma conduta relacional, que tinha sua própria história de constituição e de emergência em situações específicas, e buscava discutir como fazer para superar isto e expandir sua fluência em inglês na sala de aula.

Logo de início notei que não se arriscava a tomar turnos e não fazia nenhuma pergunta com relação aos exercícios, nem mesmo aos colegas próximos. Via que estava sempre pronta

para ir embora, com sua mochila no colo, calada, evitando o contato visual com a professora e com reduzida expressão corporal. Arwen relatou que, ao falar inglês, sentia como se soasse falsa. Ficava ansiosa, pois não conseguia falar o que queria e como consequência se sentia embaraçada. Ficava confusa por não saber se usava os tempos verbais corretos e da maneira apropriada (ent, 3: 36). No final de sua narrativa autobiográfica disse que “eu também me sinto outra pessoa quando falo inglês. Isso deve ser porque não é nosso idioma original e não estamos acostumados a conversar em outras línguas” (nar: 2). Sentia ter uma voz diferente ao falar inglês, uma voz que não era capaz de expressar o que desejava:

A: Eu acho que da outra vez eu até falei que eu acho que soava meio falso porque parece que não é você que está falando. Acho que por mais que eu tente, eu acho que eu não consigo falar tudo aquilo que eu quero por falta, não sei se é falta de vocabulário, por medo, não sei! Então, não parece que sou eu que estou ali falando. Eu acho que agora que eu estou conseguindo libertar meio disso, mas um pouco antes eu achava isso.

R: Você sente também, por exemplo, que o tom de voz muda?

A: Muda, eu acho que muda.

R: Você disse que se sente meio estranha assim, “que coisa esquisita!”

A: É, eu ficava pensando: Credo! Se eu falar desse jeito vai ficar muito esquisito, não parece que sou eu que estou falando não. Desse jeito que eu estou falando, eu não consigo falar inglês. Eu dou um outro tom, eu falo muito mais devagar. É muito esquisito isso!

R: Você acha que a emoção é diferente assim?

A: É. Você tem medo de errar!

R: Medo de errar?

A: Você tem medo de errar, você tem medo da pessoa com quem está falando. Você tem medo de errar da pessoa que está te ouvindo sacar que você está errando, é medo de você não conseguir falar aquilo que você realmente quer, é meio isso assim. Então, é se a pronúncia está certa, se a pessoa vai achar engraçado aquilo que você está falando, do tom que você está dando para a sua voz, tudo isso. Esses que são os obstáculos assim, nó! Sempre eu estou pensando nisso, toda hora: Nó! Será que eles estão entendendo? Será que eu estou falando errado? Será que eles estão vendo que eu estou falando errado? (ent, 1: 13, 14)

Para falar dos sentimentos predominantes ao falar inglês na sala, desenhou:

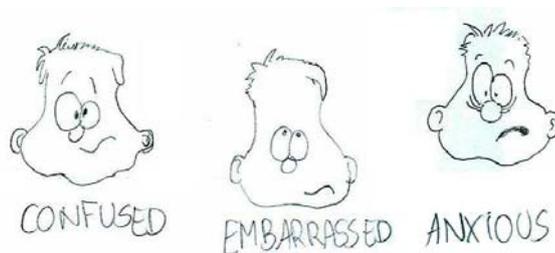


FIGURA 2 - Arwen e os sentimentos predominantes ao falar inglês em sala

Quem era então a Arwen falante de inglês? Como se sentia ao falar inglês? Arwen parecia preocupada em evitar a projeção de uma imagem negativa de si mesma, talvez por receio de ser rejeitada e rechaçada como parte integrante daquele grupo. Recordem o

contraste relacional entre sua experiência no ensino fundamental e no médio, em termos da visibilidade identitária e da aceitação mútua dos estudantes como integrantes de um grupo. Embora tivesse uma auto-avaliação negativa recorrente de seu próprio desempenho oral, não foi esta percepção que tive dela naquele semestre.

Pude observá-la em suas apresentações orais, falando com Sollylove, e algumas poucas vezes tentando dizer algo em sala. Nessas oportunidades, achei-a espontânea! Para um nível intermediário, sua fala não tinha tantos erros de gramática ou de pronúncia como se queixava. Mesmo não tendo tido tantas oportunidades de avaliar seu desempenho oral como gostaria, uma vez que não se arriscava na sala de aula, quero chamar atenção para o fato de que sua dificuldade para falar não era um problema, digamos, lingüístico. Outras questões estavam em jogo, entre outras, a própria distinção de sua fluência e a apreciação de sua identidade como falante de inglês – “soava falsa”.

Na segunda entrevista que fizemos apresentei-lhe cenas gravadas na sala de aula. Queria que observasse sua expressão corporal tensa, com a bolsa no colo, e que refletisse como esta postura sinalizava sua dificuldade de se expressar na sala, seu medo, sua timidez. Sua reação foi de desconforto e estranhamento! Dizia que não queria se ver filmada alegando ter más recordações de situações ridículas de vídeos de família, mas insisti na experiência e passei a enfatizar mais sua voz do que sua imagem, aproveitando que havia saído do ângulo de filmagem:

R: Jóia. Já que a gente já estava falando da aula, vou tocar um trequinho aqui. Vão ser duas partes, uma é da sua primeira apresentação oral.

A: Nossa! Eu não quero ver isso não!

R: Mas você não aparece muito não, você saiu do foco da câmera.

A: Graças a deus!

R: Tem só a sua voz.

A: Eu tive a manha então! (risos)

R: E uma de você sentada lá assistindo a aula né? Só para provocar aqui, você ver você e aí a gente...

A: Nó! Isso vai influenciar demais as minhas próximas aulas. (ent, 2: 14)

Com isto, Arwen mudou a maneira como se via em sala e a auto-avaliação de seu desempenho. Depois de ver sua apresentação oral ficou um curto período em silêncio, como que perplexa. Disse que achava que sua apresentação tinha sido pior do que de fato havia visto no vídeo. Em seguida exibiu sua imagem mais comum em sala:

R: Mas isso é uma posição comum sua, você está sempre assim?

A: Estou, sempre com a bolsa em cima do colo.

R: Bolsa em cima do colo, só fala se te perguntarem alguma coisa...?

A: É. É mesmo. Ai que droga! Agora eu vou ficar (pausa). Não. É muito ruim!

R: E você está sempre de olho na professora, né? Você tem dúvida?

A: Tenho.

R: Você está fazendo o para casa?

A: Estou. (ent, 2: 16)

Sempre acompanhava as atividades com os olhos no livro texto e na professora. Era igualmente notável que quando a professora tentava um contato visual direto com Arwen, ela desviava os olhos. Este tipo de comportamento indicava que não desejava ser chamada a participar oralmente de uma interação iniciada pela professora. Procurei discutir isto também na segunda entrevista, e o tema reaparece em seu diário:

R: Mas, e você tem dúvida de alguns exercícios.

A: Eu tenho dúvida, mas é sempre alguma coisa que a professora acaba falando.

R: Falando sem você precisar perguntar?

A: Sem precisar perguntar.

R: Mas, quando ela chama as pessoas para participar de uma discussão, você geralmente não fala, né?

A: Não falo. Na aula de ontem é lógico que eu tinha muita coisa para falar assim, mas não sai!

R: Não sai?

A: Não sai.

R: Como é que é isso?

A: Eu não sei como é que eu vou começar a falar. Parece que na hora eu sei o que eu quero falar, mas eu não encontro a palavra certa. É engraçado! Acho que não tem aquele empurrão pra eu sair falando. Não sei, não sai.

R: Uma emoção pra você começar?

A: É. Tipo dá uma travada.

R: Dá uma travada?

A: Dá. E eu não consigo falar o que eu quero. E eu fico com inveja!

R: Como é que é a sensação?

A: Do povo que fala. A Júlia acho que fala e a Sui também fala. O meu sonho é falar que nem essas meninas, é tão natural delas, eu não sei se elas sentem isso. Mas eu vejo que delas é tão natural, quem dera se eu conseguisse isso. Eu tinha muita coisa para falar e não falei porque, não sei, trava na hora.

R: Trava na hora? Então o que você acha que dificulta a sua participação na sala? Você já falou que tem essa trava e você comentou a questão do outro. Como é? Por que você não fala? Por que você não participa? Você está sempre...

A: Com medo!

R: Com medo?

A: Medo. É medo de falar, medo! Eu sou a pessoa mais medrosa em todos os sentidos. Então eu tenho medo, sei lá!

R: Medo de que?

A: Medo de errar.

R: Medo de errar.

A: Isso.

R: E do outro achar que você está errando?

A: Que você está errando e falar: - Nó, ela está falando errado! Nossa! É isso, medo do julgamento dos outros!

R: E essa questão do cara que sabe mais e do outro que sabe menos (mencionado na narrativa e trechos anteriores). Isso influencia também? Por exemplo: Essas meninas sabem tudo! Essas meninas falam mesmo! Se eu for falar essas meninas vão achar que eu estou falando bobagem!

A: É mais ou menos isso. Nó! Que isso! Estas meninas estão falando desse jeito, se eu começar a falar aqui vai pegar mal demais né. Tipo assim, eu estou cortando, sabe? Meio que eu estou cortando a idéia delas. Deixa! Elas sabem, deixa elas falando, eu não sei, deixa eu ficar quieta. Tipo isso sabe. (ent, 2: 17, 18)

Hoje foi a apresentação do primeiro *Academic Writing*. As meninas que apresentaram se saíram muito bem, o que me preocupa muito, pois tenho medo de que minha apresentação não seja tão boa como a delas. A professora gostou MUITO e esse bom desempenho das meninas será um ponto de referência para a avaliação dos outros grupos e da professora, eu acho. O que faz aumentar mais minha preocupação! (diário, 15.10.2006)

Notem que Arwen traz aqui outros elementos que poderiam ser inibidores de sua expressão oral. Ao invés de se identificar com Júlia ou Suy, como sonhos a serem sonhados, Arwen sente inveja delas e se inibe. Poderia sentir inveja e isto incentivá-la a melhorar, a agir como elas. Mas não foi o caso. Comparava-se com as colegas e se inferiorizava. O desempenho das colegas passou a servir de referência da professora para as apresentações orais, o que a deixou ainda mais preocupada e inibida:

A: Sempre são as mesmas. É a Bruna, a Flávia, a Suy mais ou menos, a Júlia, acho que são elas assim. O Gus mais ou menos. Mas é os que mais falam, dá pra sacar direitinho, ontem eu fiquei observando isso. Eu falei: - Nó gente, que engraçado! Sempre são as mesmas pessoas que estão falando! Aí eu fiquei pensando, eu não falo a menina do meu lado não fala a Sollylove quase não fala, o Faily fala mais ou menos. Eu fiquei observando isso muito ontem naquela discussão que foi bem.

R: Fluiu mais...

A: É. Mas eu fiquei observando que sempre são as mesmas. A Nathy fala muito! Aí eu fiquei observando que sempre são as mesmas pessoas! Eu observo demais isso, eu fico reparando demais nisso. (...) Como é que eu sou calada! Eu fiquei pensando: - Nó, eu podia tanto estar falando alguma coisa, mas eu não vou falar de jeito nenhum, porque eu não sei como falar. Eu podia participar muito mais. Deve ser chique. Que bom né! Que bom que eles não têm esse problema de timidez, né? Que péssimo para mim! Eu penso assim. Aí eu penso: Que bom que também tem gente, que bom que não é só eu que não falo, deve ter gente que tem essa mesma dificuldade que eu. Eu podia ser assim, eu podia falar que nem eles e tal. E não falo. É isso que eu penso assim. (ent, 2: 17, 18)

Aqui já se percebem mudanças em sua auto-observação e em sua disposição para falar em sala. Arwen passou a observar a conduta dos colegas e a sua própria, mas continuava se depreciando. Aos poucos fomos chegando ao consenso de que havia outros colegas em sala que, assim como ela, não participavam como gostariam. Saber que não era a única nessa situação fez com que se sentisse solidária com eles e ao mesmo tempo aliviada: se outros sofriam os mesmos males, o medo de ser avaliada negativamente era menor. Arwen já estava compreendendo o que acontecia, desejava mudar, mas mesmo assim não conseguia alterar a situação. Num determinado ponto da segunda conversa decidi investir nesta questão. Acreditava que seu jeito inibido poderia ir além de sua auto-avaliação como tímida e ter também relação com sua trajetória de aprendizagem. Foi então que ela trouxe para a conversa uma nova memória que poderia auxiliar a compreender seu comportamento:

A: Eu não sei por que que está acontecendo isso comigo, eu estou muito mais quieta. Eu estou muito mais na minha, eu acho que eu trouxe isso, carreguei isso do cursinho. Foi herança do cursinho!

R: Ah é? Por que?

A: Porque no primeiro ano que eu fiz cursinho, nossa! Eu fiz amizade com a minha sala inteira do cursinho! Fez aquele grupão então é isso serviu só para atrapalhar. Então, no segundo ano quase todo mundo do meu grupo tomou pau no vestibular. Não vou conversar com ninguém mais da minha sala, não vou fazer amizade com ninguém, vou ficar na minha agora! Eu vou me isolar mesmo! Eu vou ficar quieta, não vou fazer amizade com ninguém! Claro que não vou ser anti-social: Oi, tudo bom? Aí foi isso, acho que veio para cá junto com esse negócio, apesar de eu não querer isso, claro que não! Vou conviver quatro anos no mínimo com esse pessoal. Eu acho que foi uma herança do cursinho que até agora eu estou meio mais na minha mesmo, assim. É herança do cursinho mesmo, com certeza. Porque foi um desastre o primeiro ano (de curso pré-vestibular). (ent, 2: 20, 21)

Passamos alguns minutos conversando sobre essas experiências e como a mudança de atitude poderia tê-la auxiliado a passar no vestibular. Por outro lado, procurei refletir com ela sobre como esta “herança do cursinho” poderia estar repercutindo na maneira como se colocava em relação à professora, aos demais colegas e a si mesma naquele semestre. Parecia dar continuidade à sua experiência. Continuava “na dela”! Aquela havia sido uma longa entrevista, e decidi encerrar tentando compreender como ela via a reflexão que tínhamos desenvolvido até então:

R: Nós estamos na segunda conversa. Você acha que essa conversa ajuda você a ficar mais consciente de algumas coisas que você tem que...

A: Ajuda. (...) Essa coisa mesmo de nervosismo igual de mesmo de ficar falando, eu estou sempre pensando nisso, sempre estou refletindo sobre essas coisas. Ajuda bem.

R: A você ficar mais assim (pausa).

A: É, eu fico mais ligada, eu fico prestando atenção mais nas coisas assim, o que que pode estar me ajudando, o que que pode estar atrapalhando. Eu sempre estou mais prestando atenção nisso e presto atenção nos outros e fico comparando esse negócio, por exemplo, abre discussão, quem que está mais falando. Ontem eu observei muito isso, ontem que foi assim né o clique, que caiu a ficha, eu falei: Nó, sempre que são as mesmas pessoas que estão falando. Dá para a gente prestar mais atenção nas coisas. (ent, 2: 28)

Algo havia ocorrido na percepção de Arwen em decorrência da reflexão. A ficha tinha caído! Ao final daquela nossa segunda entrevista, Arwen estava consciente da maneira em que se colocava na relação com os outros na sala de aula e consigo mesma. Havia relacionado seu comportamento em sala à sua experiência anterior e começado a questionar, ainda que de forma tímida, seu medo de falar inglês. Entretanto, não estou tão certo se já questionava a crença de que seus supostos erros eram sinal de ridículo, burrice, ou alguma avaliação negativa que pudesse vir de seus interlocutores ou colegas. O que Arwen parecia ter alcançado naquele período foi uma compreensão do que envolvia falar inglês na sala e como poderia melhorar seu desempenho e superar suas dificuldades.

Apesar disto, até o final da disciplina, não notei mudanças significativas em sua participação em sala. Podia-se notar uma alteração em sua expressão corporal, pois estava mais relaxada e havia tirado a mochila do colo! Esta era uma pequena transformação que poderia vir a se tornar maior num futuro próximo: na dinâmica sistêmica, o pequeno poderia se tornar grande a qualquer momento e alterar outros componentes da rede, ou mesmo não se alterar. Mas isto era imprevisível, instável e incerto. Arwen teria que ir mais além de tomar consciência de si na dinâmica relacional da sala para promover alguma mudança, mas esta transformação envolveria também outros fatores contingenciais e outras disposições.

É provável que o estilo de ensino da professora estivesse influenciando neste aspecto, limitando uma tentativa mais radical por parte da estudante. A abordagem utilizada tendia a ser frequentemente mais centrada no professor do que nos alunos. Havia pouca interação em grupos e em pares diversos, o que ao mesmo tempo permitia facilmente identificar o grupo mais participativo, “o das meninas que falam inglês”. Este grupo influenciava negativamente sua participação. Arwen acreditava que nas interações em pequenos grupos ou em pares poderia falar mais com quem tinha maior intimidade, tais como Sollylove, Rafi, Espanhol ou Cheguevara. Além disso, eu acreditava que se circulasse entre esses grupos poderia mudar seu modo de ver “as meninas que falam inglês”, como aconteceu com Júlia, outra estudante que participou desta pesquisa.

Ainda, o fato de que estava convencida de que era tímida e medrosa confirmava uma dinâmica relacional que ela mesma auxiliava a manter conservada movendo-se em seu meio relacional pautada por esses sentimentos, com temor do outro e de si própria. Considerar que seu “defeito de personalidade” era algo impossível de ser alterado a mantinha no mesmo lugar. À medida que passasse a pensar que não era tímida o tempo todo, mas que em determinadas situações e momentos particulares apresentava condutas de timidez, poderia alterar suas circunstâncias. Poderia mover-se de maneira distinta e procurar outros caminhos. Poderia encontrar alternativas para lidar consigo mesma e com suas limitações em seu contexto de aprendizagem. De fato, faltavam a Arwen disposição e desejo para questionar esta crença e para alterar sua conduta, como ela mesma aponta no questionário de avaliação final (Anexo B): precisava fazer “mais esforço” para mudar. Portanto, vi que Arwen havia dado um passo e gerado o desequilíbrio necessário para dar o próximo, o que por si só era significativo! Na terceira entrevista, procuramos concluir o trabalho e resumir as reflexões. Vejam ainda aqui a crença de que a timidez era um traço pessoal, difícil de ser alterado:

A: Eu tenho consciência o tempo todo disso, mas eu também não (incompreensível)
Tô brincando!

R: Por que? É porque você falou: - Agora eu vou começar... Vou tentar...
A: Não, eu não consigo. Sei lá o que que é. É coisa do inconsciente, não sei. Olha só que engraçado: eu sei, eu tenho consciência de que eu sou tímida, eu tenho consciência de que eu não me esforço para melhorar. Então, eu sei disso tudo, mas não passa.
R: Não passa. Será por que que não passa?
A: Aí eu não sei. (risos) Aí vão para a área da psicologia para resolver, aí eu não sei. É por aí. Sempre foi assim.
R: Desde o colégio... assim né?
A: É. Nossa! Eu odiava apresentar trabalho, estava até lembrando isso hoje, comentei com a menina que quando a gente apresentava trabalho. (ent, 3: 34)

Procurei mostrar novamente que o que havíamos conversado deixava claro que sua dita “característica pessoal” envolvia sua estória, e que como toda estória poderia ser revista e alterada, se assim o desejasse. Teria que enfrentar seus medos. Nesse processo, mesmo se as apresentações orais inicialmente fossem desconfortáveis e gerassem ansiedade, poderia aos poucos mudar seus efeitos esforçando-se para se expor em público, acostumando-se com a fisiologia e as sensações psíquicas desconfortáveis desencadeadas por essa atividade. Além disso, procurei enfatizar que havia outros fatores também envolvidos aí, como a metodologia utilizada na disciplina. Arwen concordava, mas insistia que ter consciência não era tudo, e que para superar suas dificuldades teria de fato que assumir sua responsabilidade na transformação de sua conduta em sala.

Ao final da entrevista, ela havia trazido à mão uma imagem positiva do que poderia acontecer se se permitisse arriscar mais e experimentar a língua que estava aprendendo. Afirmou que se sentiria autoconfiante, segura e alegre ao falar inglês com fluência, como numa festa em que apenas se celebra, sem nenhum estresse ou preocupação. A imagem que agora trazia à reflexão representava a esperança num caminho diferente, numa alternativa. Era a visão de uma perspectiva futura atraente que, por sua vez, poderia desencadear um movimento de transformação. Era a projeção de uma emoção e de uma conduta desejadas e que poderiam se transformar em ações no futuro. Vejam o que diz a respeito de seu futuro como falante fluente da língua inglesa:

A: Feliz, confiante, (inaudível). Não, é porque aqui parecia que estava uma festa, mas tudo isso é uma festa!
R: Uma alegria geral né?
A: Vai ser bom demais! Nó! Ia ser bom demais! Tudo de bom eu colocaria aqui porque pra qualquer coisa, qualquer trabalho pra falar, nossa! Pra tudo! Em todos os sentidos! Quando você estiver mexendo com a internet, se aparece um gringo conversando com você, você não vai ter problemas. Mesmo faculdade aqui, se eu tivesse inglês fluente, nossa! Com certeza eu já estaria mais na frente, ia ter menos problema pra falar na aula, essas coisas... Ia ser mais confiante mesmo, essas coisas.
R: E você considera que você já fala com uma certa fluência?
A: Não sei, eu falo tão pouco que eu não sei. (risos) Eu não penso assim: - Nossa! Eu sou uma porcaria, se alguém vier falar comigo, nó! Não vai sair nada! Não é

perfeito não, mas também eu não acho que é péssimo, uma porcaria, uma bosta não. Eu acho que eu estou no meio. (ent. 3, p. 37, 38)

Vejam agora as imagens relativas a esta possível experiência:



FIGURA 3 - Arwen e falar inglês com fluência: uma festa

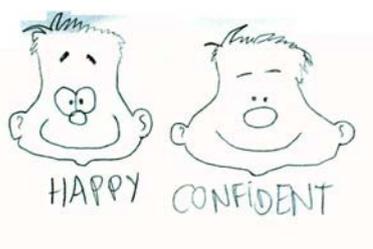


FIGURA 4 - Arwen e os sentimentos predominantes quando falar inglês com fluência

Como, ao se considerar uma moça tímida, Arwen temia enfrentar sua expressão em público, ela não se expunha. Assim, tampouco poderia receber uma avaliação positiva, ou ter seus méritos e pontos fortes reconhecidos por seus interlocutores ou por si mesma. Desta maneira, sequer podia configurar uma identidade distinta para si mesma em sala de aula. Há um ditado que diz: “Quem não arrisca, não petisca!”. Arwen precisava se arriscar para viver outras experiências distintas das quais havia vivido naquele período. Isto era necessário para dispor de alternativas, de exemplos que lhe permitissem alterar este comportamento que se conservava há tempos, como ela mesma narra em sua história (ver fig. 5 abaixo). Distintas experiências poderiam gerar diferentes emoções, que por sua vez poderiam modular domínios de ações e auto-avaliações mais efetivas para o desenvolvimento de suas habilidades orais em sala.

Arwen resumiu sua história na disciplina com um desenho que ilustra a trajetória de sentimentos vividos e seu fluir emocional e relacional. Concluiu nossa última entrevista relatando o papel positivo da reflexão em sua atuação como estudante de inglês. Arwen nunca havia parado para pensar sobre os aspectos revelados na reflexão e havia passado, com a pesquisa, a observar melhor seus métodos de estudar e aprender inglês. No questionário de avaliação final (anexo B) afirmou que, embora não tenha conseguido “destruir seus pontos fracos”, agora tinha consciência deles: “Caiu a ficha!”. Faltava ainda disposição e vontade para mudar: “Acho que não mudei muito, na prática. Passei a refletir mais sobre minha atitude

em sala de aula, mas não fiz muito esforço para mudar”. Havia se dado conta da sua conduta e de suas conseqüências para seu desenvolvimento, mas precisava estar disposta a alterar sua própria situação. Não tinha idéia sobre seu futuro desempenho como aluna, mas esperava que fosse melhor.

Notem que no desenho que conta sua história na disciplina há altos e baixos, como em uma montanha russa. Notem também que ela inicia o semestre com sentimentos negativos e termina com sentimentos positivos o que, somado a sua imagem de falante fluente (figs. 3 e 4), pode indicar um futuro diferente com o desenvolvimento de suas habilidades orais e a superação de seus desafios. Porém, vejam que a timidez está presente em todas as etapas:

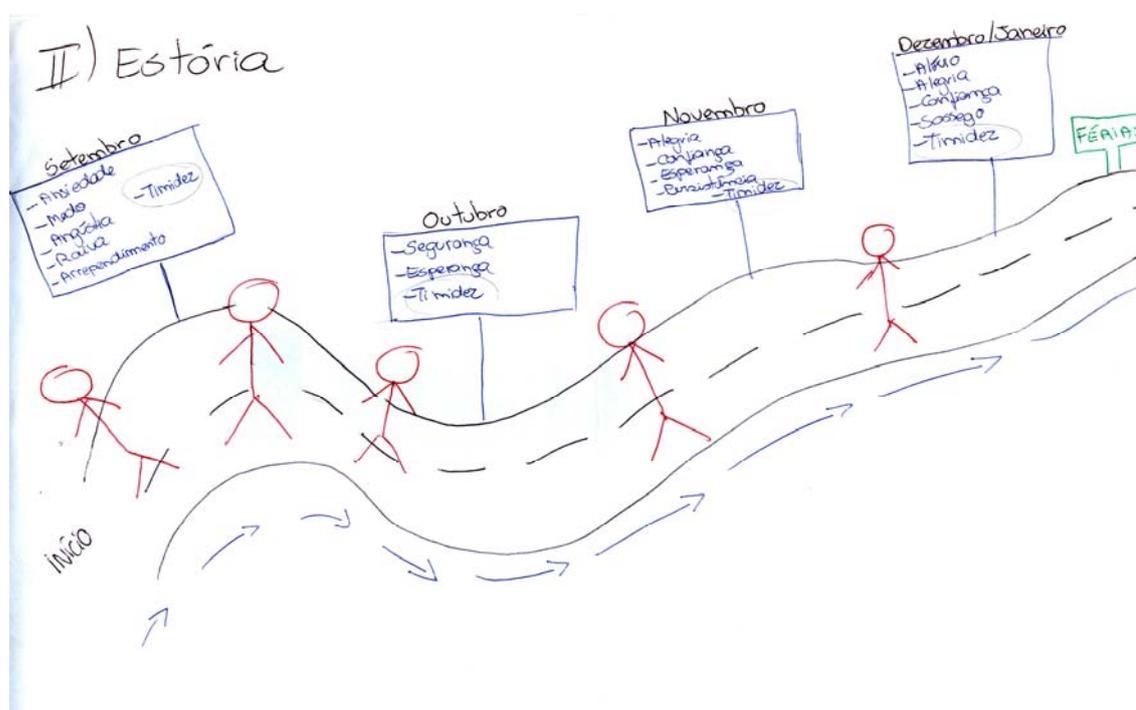


FIGURA 5 - Arwen e o semestre no curso Habilidades Integradas I

E diz:

A: Então é mais isso né, eu cheguei aqui no início eu estava ansiosa, estava com medo por causa das coisas que o pessoal tinha me falado sobre o inglês daqui até angústia: - Será que eu vou dar conta? Raiva porque eu estava com ódio de mim: Onde que eu fui me meter! Eu sempre penso assim: eu sabia que isso ia dar errado, que não ia dar certo! Eu devia ter escolhido outra coisa. E a timidez. A timidez está em todas!

R: Tá em todas! (risos)

A: É isso, eu ficava com ódio de mim, nossa! Onde que eu fui me meter! Porque que eu não gostei de biologia e química e fui fazer medicina? Onde que eu fui cair? O que que eu estou fazendo aqui? Até uma certa frustração. Nó! Vou fazer inglês, beleza! Todo mundo botando um milhão de obstáculos, eu fiquei até triste e falei: nunca vou poder, porque eu tenho vontade assim. Eu vejo essas disciplinas mais pra frente e fico doída para saber o que que é, e eu ficava: - Nó! Nunca vou chegar lá! Então era isso. Aí depois né? Aí eu já fui ficando mais segura porque eu vi que já não era aquilo, aquela coisa terrível que tinham me falado. Aí já começou a me dar uma certa esperança: - Ah! Eu vou dar conta. Vou conseguir formar em inglês. E a

timidez continuou né, essa coisa de falar na aula e tal. Aí em novembro já começou a melhorar, eu já fiquei mais alegre tanto que se hoje alguém vier me perguntar sobre o inglês, eu acho que eu não vou fazer isso que o povo fez comigo.

R: De te apavorar?

A: É! Nossa! Não tem motivo para o apavoramento, dá pra levar tranquilo! É lógico que eu não estou com uma nota excelente, eu não vou passar com cem, mas sabe? Não é nada impossível. E aí eu vi, eu fiquei mais confiante, mais esperançosa. A nota da minha prova foi na média certinho, mas nem por causa disso aí não, vou trabalhar a minha “Oral Presentation” direitinho vou estudar para as últimas provas para dar uma melhorada nessa nota. Então, mesmo com a minha nota da prova não me desanimou e tal. E aí no final é aqui né, o alívio, primeiro porque está acabando né? Aí, alegria né? Confiança, já estou mais sossegada e essa aqui é a plaquinha indicando que as férias estão chegando.

R: A caminhada vai dar uma parada né?

A: É mais ou menos isso.

R: Foi feliz então né? Quer dizer começa com uma coisa...

A: Começa ruim.

R: Ruim né?

A: E termina bem.

R: E termina bem né? Com sucesso né?

A: Espero que sim né.

R: Agora, essas conversas nossas refletindo sobre a aula, seu sentimento, você acha que também ajudou?

A: Ajudou porque eu conversando assim nem parece que eu sou tímida né?

R: É. Você fala normal assim! (risos)

A: Eu falo pra caramba! (risos) Ajuda a refletir, vou ficando mais... a refletir coisas que eu não pensaria se eu não tivesse essa conversa. Se não tivesse isso, eu acho que nó, nunca ia pensar nessas coisas que eu penso hoje! Eu preciso ter essas consciências de que eu falo pouco, essas reflexões todas, sem isso eu acho que nunca ia passar pela minha cabeça. Então dá uma boa ajuda. Dá uma boa ajuda porque é bom que eu vou seguindo isso para todos próximos, a unidade dois, três e as próximas. É bom que eu vou ver se eu vou evoluir nas próximas coisas, vou começar a observar. Quem sabe no dois, no três eu já estou falando que nem agora né? Ajudou bem. O trabalho foi legal. (ent, 3, p. 38, 39)

Arwen precisava de novas experiências e de outras disposições que pudessem ajudá-la a alterar sua conduta tímida e transformar as crenças disfuncionais que contribuíam para a persistência desse comportamento. Diversos e variados fatores estão envolvidos nisto e de diferentes maneiras, de modo que não podemos afirmar qual a receita exata para a mudança. Mas certamente a reflexão e o dar-se conta de sua história de aprendiz, de suas interações em sala de aula, de seu estilo de aprendizagem e das emoções que presidem a configuração desses espaços de ação foram um bom começo.

3.5.2 Sollylove

Sollylove veio do interior de Minas Gerais para cursar Letras na UFMG. “Tudo pelo inglês”, dizia em sua narrativa autobiográfica escrita no início do curso, aos 22 anos. Frequentou o ensino regular em escolas públicas e particulares. Iniciou o curso de Letras em sua cidade natal, mas como o ensino de língua inglesa não era o “forte da faculdade”, decidiu mudar-se para Belo Horizonte com o apoio dos pais. Eram uma família classe média.

Sollylove era cantora e achava a língua inglesa melódica e sedutora. Tinha enorme prazer em cantar em inglês. Foi com ela que mais conversei sobre aspectos emocionais e sonoros da expressão na língua inglesa, e sobre as alterações de nossa fisiologia dependendo de nossas experiências e emoções. Era comunicativa e espontânea em nossas conversas e tinha uma disposição incomparável para falar sobre seu processo, estilo e estratégias de aprendizagem, talvez porque pensava em ser professora de inglês. Como disse no questionário de avaliação final, “[E]sta experiência foi útil para mim ao me fazer voltar a atenção para as práticas utilizadas no ensino e aprendizagem de inglês. Creio que poderá ajudar-me futuramente ao me tornar professora” (ver Anexo B). Dada sua intensa participação na pesquisa, sua descrição de si mesma como alguém expansiva e ativa, além do modo como a via nos corredores da FALE, estranhava sua inibição em sala de aula. É na sua história que vamos buscar elementos para compreender seu pseudônimo, sua disposição para refletir, sua história de paixão com a língua inglesa, os desafios que tinha que enfrentar e sua maneira de lidar com eles.

Sollylove era o nome que usava em seu diário pessoal e em suas interações na internet. Solly, como gostava de ser chamada, iniciou cedo sua aprendizagem de inglês ao cantar em língua inglesa em casa e numa escola infantil, onde também aprendeu nomes de vários objetos. Em casa com os pais, divertia-se imitando cantores da língua inglesa de variados estilos, sem saber o sentido das palavras que aprendia a pronunciar:

Meu primeiro contato com o inglês foi quando eu ainda era bem pequena. Minha mãe conta que nem sabia falar português direito e ficava cantando músicas em inglês que meus pais ouviam, entre as quais “*Out here on my own*” da Nica Costa (era a minha preferida). Além do contato com o inglês, tive contato com a música clássica e desenvolvi um grande amor pela música (nar: 1).

A língua inglesa e a música são minhas paixões e com isto pretendo me sustentar (nar: 2).

Ela descreve este período como a fase do descobrimento e do encantamento com a língua inglesa, “um momento mágico” (ent, 1: 6). Dizia ter-se encantado com a professora de inglês no ensino infantil. Com ela e os colegas cozinhava na escolinha, e fazia outras atividades lúdicas que faziam seu aprendizado ser “um prazer” (nar: 1). Estas primeiras experiências e identificações semearam nela um carinho especial pela língua inglesa, principalmente por sua sonoridade. A experiência deste período contrasta com a do ensino fundamental. Aí as aulas eram monótonas, inúteis e irritantes e, com isto, tomou pavor de inglês (ent, 1: 7; nar: 1). Em um desabafo, falou sobre como esta experiência havia sido traumática para ela e para seus colegas (ent, 1: 7-10). Disse que nesta época se “interessava só pela notas, provas e em passar de ano” (nar: 1):

S: O inglês na escola pública. Aquele inglês básico na escola pública.
R: Como é que é esse inglês básico na escola pública?
S: Ah, eu aprendia a mesma coisa todo o ano. Era mesma coisa: verbo to be, verbo to have, como é que era aqueles negócios lá. Eu sei que era a mesma coisa, sabe? Preposição, aquelas coisas maçantes, entendeu? A matéria não progredia, ela não levava textos, não levava nada. De vez em quando levava uma música para a gente descontrair um pouco, sabe? (ent 1: 8)

Uma mudança nesses sentimentos veio quando se apaixonou por um norte-americano de Idaho que freqüentava a mesma igreja que ela. Era nesta igreja que “treinava inglês com amigos americanos” (nar: 2): “eu gostava sempre de conversar com eles” (ent, 1: 5). Foi neste momento que retomou a paixão pela língua inglesa, de tal maneira que convenceu os pais a fazer um curso particular de idiomas que havia em sua cidade, paralelamente à sétima e oitava séries:

S: (Referindo-se ao ensino fundamental) É eu achava chato demais aquilo! Para mim não era assim aprender inglês. Igual antes era para mim, aquilo ali foi muito chato. Na sexta série, a mesma coisa. Eu mudei de escola e continuou chato do mesmo jeito. Então eu cheguei a tomar pavor do inglês. Quase fui reprovada em inglês. Aí, eu não sei se eu contei que eu me apaixonei por um americano quando eu tinha meus quatorze anos.
R: Foi? Contou!
S: Foi não é? Então.
R: Ele era da igreja nessa época?
S: Era da igreja. Então nessa época eu entrei em um curso de inglês. Então a gente conversava muito em inglês e tal. Eu achava assim que eu ia casar com ele e que eu ia para os Estados Unidos. Que eu ia falar inglês, aí eu aprendi, aí eu me apaixonei pelo inglês.
R: De vez, assim?
S: De vez!
R: Porque você já falava que amava aprender as palavras novas.
S: É, quando eu era pequena, não é? Aí depois eu gostava das músicas em inglês. Mas, daí aprender o inglês para mim era chato.
R: Umhum.
S: Aí eu tomei raiva do inglês, na escola!
R: Na quinta série?
S: É, na quinta e na sexta.
R: Na quinta e na sexta?
S: Quando eu cheguei na sétima que foi quando aconteceu isso desse americano, aí eu me apaixonei de novo pelo inglês. Foi daí que eu comecei a aprender realmente o inglês, porque eu aprendia no curso (se referindo a um instituto de idiomas), eu pegava músicas, sabe? (ent, 1: 7, 8)

Deste período em diante, “apaixonada pelo inglês”, considerou que começou de fato a aprender a língua. Disse ter tido sorte de encontrar pessoas que a levaram a se apaixonar pelo inglês como seus pais, a professora do ensino infantil, os colegas da igreja e o namorado de Idaho. Enfatizava que este era o papel do professor: cativar o aluno e levá-lo a se interessar, ter curiosidade e se possível se “apaixonar” pelo idioma. Em sua cidade natal, a oferta de cursos superiores era restrita. Poderia fazer Letras, Pedagogia ou Direito mas, “apaixonada” pelo inglês, optou por fazer Letras:

Ao terminar o ensino médio, mais por falta de opção que por vontade, resolvi fazer vestibular para Letras em minha cidade. Fui muito bem, amei o curso. Porém, lá o inglês, matéria que mais me interessava, não era o ponto forte e então resolvi, com um ano e meio de faculdade, largar tudo e vir fazer vestibular em BH. (nar: 1)

Àquela altura do semestre, não conseguia ainda saber ao certo se seguiria a carreira de professora (ent, 1: 20-22) nem se imaginar como professora, o que em seus desenhos representava com uma interrogação. No entanto, tinha certeza de que se fosse professora queria ser uma professora falante e que trabalhasse com muita música, conversação, contação de histórias, que desenvolvesse atividades lúdicas e dinâmicas como as que lhe traziam as recordações de seus primeiros contatos com a língua inglesa:



FIGURA 6 - Sollylove e uma possível professora de inglês

Querida ser uma professora de inglês como a que havia tido no ensino infantil. Havia assistido a uma palestra sobre ensino de inglês para crianças e pensava que poderia ser bem sucedida trabalhando com crianças. Também gostaria de trabalhar com tradução, mas havia optado por licenciatura. Em nossa primeira entrevista, e em algumas ocasiões nas quais conversamos informalmente, relatou que veio para Belo Horizonte ainda desiludida com o ensino de inglês, e esperava uma mudança. Já em Belo Horizonte, Sollylove fez um pré-vestibular que a fez lembrar do prazer de aprender inglês quando era pequena (ent, 1: 20). O professor, também norte-americano, era dinâmico e tentava levá-los a pensar, entender e falar em inglês. Esta experiência no pré-vestibular a ajudou-a a se assegurar de que sua escolha profissional era mesmo lidar com o ensino e a aprendizagem de inglês e a ter paciência quando o cenário mudou, já na universidade federal.

Diferentemente dos outros participantes da pesquisa, Sollylove relatou de forma clara como percebia sua corporalidade envolvida no processo de aprender uma nova língua. Principalmente nas primeiras semanas de aula, reportou constante sensação de desconforto com enjôos, náuseas, dores de cabeça e um cansaço particular, o que atribuiu ao fato de não estar acostumada a escutar, falar e “pensar” em inglês durante uma aula inteira. Arwen e Sollylove apontaram a novidade da experiência de exposição ao inglês durante a aula, mas Sollylove estava envolvida nela de maneira distinta. Tinha dificuldade em “apurar os

ouvidos”, como costumava dizer. Queixava-se das atividades de compreensão, da acústica da sala, do equipamento de som e do “sotaque da fita do livro-texto” (nota de campo):

Hoje a aula foi interessante. Senti-me mais animada. Porém não entendi um dos “listening” muito bem. No fim da aula fiquei com dor de cabeça (6/10/03). Hoje foi continuação da aula passada. Entendi tudo. Foi legal falar sobre mim também. No finalzinho da aula senti um pouco de enjôo e náusea (08/10/03).

R: E como é que foi a primeira aula?

S: Primeira aula? Eu fiquei com dor de cabeça.

R: Você ficou?

S: Fiquei. Porque a gente não está acostumada a pensar em inglês né?

R: Hum.

S: E de repente eu cheguei aqui e parece que ela já tinha começado, e ela falando tudo em inglês. Eu fiquei pensando assim: onde que é a tecla SAP? Eu falei: - Gente será que eu vou dar conta? Mas até que eu coseguei entender, sabe?

R: Umhum.

S: O quê que ela estava falando. Mas eu acho que o exercício mental foi tão grande que eu fiquei assim com dor de cabeça, teve uma aula que eu fiquei com náusea depois. Por causa desse exercício mesmo sabe? Mas agora eu já tô me acostumando mais, sabe? Acho que mais é o choque não é? Você sai de uma aula em francês na outra lá, e de repente inglês aqui né? Então fica bem cansativo. Eu acho cansativo. (ent, 1: 3)

Contudo, Sollylove estava disposta a encarar os desafios pessoais e acadêmicos envolvidos em cursar licenciatura em língua inglesa na UFMG. Teria que aprender a viver sem a família em uma república feminina, fazer novos amigos e se adaptar a uma rotina diferente daquela a que estava acostumada. Conversávamos sobre esses desafios e como estava se adaptando a esta nova realidade. Com estas conversas entrávamos nas experiências de sala de aula. Dizia que os conhecidos da FALE que foram fazer outras línguas por medo do ensino de inglês expressavam uma “auto-proteção”, um tipo de orgulho interior que os bloqueava (ent, 1: 11-13). Preferiam caminhos mais fáceis e imeditatistas a ter que encarar o desafio e lidar com as dificuldades da aprendizagem da língua inglesa na FALE. E esta não era a sua opção.

Sollylove reforçou em nosso primeiro encontro que estava interessada a aprender mais sobre seu processo de aprendizagem de inglês com a pesquisa. Assim, tomava o projeto de reflexão como uma oportunidade de descobrir-se como aluna e de desenvolver sua habilidade de aprender a aprender (diário 13/10, 15/10). Enfatizava que nossas conversas serviam para descobrir pontos fracos e fortes de sua aprendizagem. Era uma oportunidade de saber o que antes não sabia, de aprender a lidar com suas dificuldades e reforçar suas riquezas:

R: E você acha que este bate papo ajuda você a ter mais consciência da sua história?

S: Ah! Com certeza! Muita coisa que eu te falei aqui eu às vezes não tinha descoberto antes, aí na hora que eu falo. Nó! Porque a gente às vezes tem que começar mesmo a trocar idéia com as pessoas. Eu, no caso, não deixo escapar nada.

Mas assim, a gente tem que falar às vezes, colocar às vezes pra ver, pensar, refletir. Pra ver isso mesmo, a nossa história, o que aconteceu.
R: E você acha que têm desafios aí, dificuldades para você enfrentar?
S: No caso do inglês?
R: No caso é. Da nossa aprendizagem aqui no “Habilidades Integradas I”.
S: No caso do inglês o meu desafio maior é falar o inglês sem ter vergonha.
R: Sem ter vergonha?
S: É, e sem precisar traduzir do português pro inglês.
R: Pro inglês?
S: Fazer uma frase em inglês a partir do português. Meu desafio é esse, falar mesmo o inglês e aprender mais e mais e mais porque eu tenho que falar o inglês se eu quero ensinar o inglês, tenho que falar direito que é o meu objetivo né? Então é isso, o meu maior desafio é esse e eu sei que não vai ser fácil, né? Não é fácil. (ent, 1: 24)

Assim como para Arwen, seu maior desafio era falar inglês na sala de aula. Não queria se sentir bloqueada pela vergonha. Porém, diferentemente de Arwen, o objetivo de ser professora estava atrelado a “falar inglês direito”. Esta busca a levava a sentir vergonha de seu inglês, que não considerava ainda “o inglês direito”. Notei que, assim como Arwen, Sollylove não perguntava e raramente tomava o turno na sala de aula. Ela o fazia somente quando era chamada. Isto contrastava com sua personalidade extrovertida e espontânea, e sua trajetória de aprendizagem verbal e musical que havia conhecido até então. Embora sua experiência com a aprendizagem formal parecesse ser coerente com a abordagem de ensino da professora, sua vergonha era, sobretudo, resultante de aspectos emergentes em sala de aula e conectadas a sua trajetória de envolvimento com a língua inglesa. “Falar inglês direito” era uma meta que envolvia imagens idealizadas de falantes nativos de inglês e do processo de uso e aprendizagem de uma língua. Ela tomava o falante nativo de inglês dos Estados Unidos como o modelo de perfeição, “o inglês direito”. Solly buscava uma pronúncia perfeita em sua fala e esta busca de uma excelência “nativa” e idealizada, sem erros e sem sotaque brasileiro, contribuíam para fomentar sua vergonha. Solly se via envergonhada, e isto se devia à suas crenças perfeccionistas.

S: Mas eu acho que vale a pena a pessoa se esforçar para chegar perto da perfeição!
R: Da perfeição?
S: É. Porque aí ela vai ser entendida! Entendeu? Vai ser entendida em todo lugar que ela for, eu acho que é por aí.
R: Tem que ter uma inteligibilidade aí né?
S: Umhum. Se a pessoa ficar: - Ah, não! Meu inglês está bom. O meu inglês é com sotaque, mas está bom. Aí chega lá no outro lugar e vai falar o inglês e o cara: - O que que você está falando aí? O que que foi mesmo? Você falou tal coisa? - Não! Falei isso! (risos) Entendeu? (ent, 1: 26)

Sollylove acreditava que ao falar inglês “perfeito” poderia se comunicar sem problemas com qualquer falante de inglês em qualquer parte do mundo, principalmente com os norte-americanos. Ela se dizia constrangida ao falar inglês:

R: Como é que você se sente ao falar inglês?

S: Aí você me pegou! Eu acho que falar inglês é o mais difícil! Falar é o mais difícil. Acho que a gente fica com vergonha, a gente não treina o falar inglês né? Na escola. Então, envolve tudo isso. Engraçado porque eu canto em inglês, mas não falo inglês. Para eu falar inglês tem que ser assim em uma situação extremamente necessária, sabe? Agora, na sala de aula, eu fico constrangida de conversar em inglês, com pessoas que sabem o inglês, eu fico constrangida.

R: Umhum.

S: Umhum. Então, eu acho que é muito justificativa também né? Porque a gente fica com vergonha da pronúncia, sei lá, de errar! (ent,1: 28)

Sua trajetória no ensino regular não a havia auxiliado a treinar as habilidades orais como gostaria, mesmo tendo estudado inglês em uma escola de línguas durante dois anos, e praticado com o namorado americano e os amigos da igreja. De fato, teve muitas oportunidades de interação oral, mas fora da sala de aula. Eu não sentia que Sollylove era inibida ao falar inglês com as pessoas que conhecia e que falavam inglês como os norte-americanos. Mas na escola não conseguia treinar e tinha vergonha de se expressar. Inibia-se na frente de alguns colegas que considerava “avançados” e às vezes na frente da professora, todos esses falantes de português. Estes podiam perceber a forte presença da língua portuguesa em seu discurso na língua inglesa.

Seus sentimentos e desafios ao falar inglês eram semelhantes aos de Arwen. Tinha medo de errar a pronúncia e sentia-se envergonhada por não soar como um nativo, “como um americano”, já que para ela “o inglês é a língua americana”, “a língua mais falada” (ent, 1: 22). Ficava inibida de falar inglês com pessoas que considerava que falavam mais inglês do que ela. Sentia-se envergonhada pelos colegas e pela professora, que tinha um “inglês britânico excelente”:

R: E aqui na sala? Como é que é aí na hora da interação, da conversação?

S: Ah, eu me sinto envergonhada.

R: Se sente envergonhada?

S: Quando eu vou conversar com um colega pertinho assim.

R: Pertinho é quem?

S: É às vezes o Cheguevara que está mais perto ou o Flávio. A Arwen sabe? Quando é pra conversar com a gente só nós assim, eu gosto, acho legal. Mas, na hora de falar para todo mundo ouvir, aí eu já fico com vergonha, parece que dá uma trava, sabe? Me trava.

R: E você acha que você está falando muito para a galera toda ou mais entre vocês?

S: Está mais entre a gente aqui. Eu ainda não falei para todo mundo. Eu acho que a apresentação que vai me ajudar um pouco nisso, nesse ponto aí, sabe? Lá na Faculdade de Letras que eu fazia, eu tive uma apresentação oral, era tema livre, né, cada um escolhia o seu. Aí foi legal porque eu falei inglês, sabe? Até foi o pessoal gostou bastante. Falei do assunto que eu conhecia, né? E levei coisas para mostrar do que que eu estava falando. Agora, falar inglês aqui na sala e perguntar em inglês para a professora...eu já fico constrangida. (ent, 1: 27, 28)

Assim como acontecia com Arwen, tinha menos vergonha quando interagia com os colegas mais próximos. Sua identificação com Arwen a aproximava dela. Sentiam uma

empatia mútua, compreendiam as dificuldades uma da outra, o que as ajudava a melhorar em conjunto. Como compartilhavam os mesmos sentimentos e se identificavam de outras maneiras, a vergonha diminuía consideravelmente e podiam falar uma com a outra. Como diziam, “estavam no mesmo barco” (nota de campo). Entretanto, falar para um público que avaliavam ter melhor nível na pronúncia, e falar na presença da professora era um desafio maior. A “trava” costumava entrar em cena.

Esta vergonha poderia também estar associada a sua elevada exigência quanto à pronúncia que acreditava ser necessária para cantar na língua inglesa. Tinha que cantar com uma pronúncia igual à dos cantores que imitava! Tinha um alto padrão de exigência, que estava associada à sua inibição. Volto a afirmar, não sentia que Sollylove era uma pessoa inibida fora da sala: parecia ser uma inibição situada na sala de aula de inglês. Afinal, Sollylove cantava em bares nos finais de semana em sua cidade, fazia leituras orais em sua igreja, tinha amigos norte-americanos da igreja com quem arriscava conversar em inglês, e ainda foi a participante da pesquisa com quem mais expandi as entrevistas semi-estruturadas. Era sempre expansiva e espontânea em nossos encontros nos corredores da FALE desde o início, bem como em nossos encontros formais.

Assim como com Arwen, um dos fatores envolvidos em sua inibição era a auto-avaliação negativa de sua expressão oral. Queixava-se da interferência do português em sua expressão oral e da dificuldade que tinha de pensar em inglês e não ter que traduzir para falar. Tinha medo de expor-se ao ridículo, demonstrando um parco conhecimento do inglês e a constante interferência negativa de sua língua materna. Dizia que os colegas iam perceber que não pensava em inglês e que isso demonstrava como sabia pouco:

R: Por que (me referindo ao seu constrangimento do trecho anterior)?

S: Eu acho que é porque eu não tenho domínio ainda da língua, entendeu? Acho que não tenho fluência, então...

R: Aí que você acha que vai errar?

S: É! É o tal traduzir, sabe? Do português pro inglês.

R: Pro inglês?

S: A gente acaba falando muita bobeira! Será que alguém vai pensar assim, vai achar errado, vai rir de mim? Sei lá! O que que eles vão pensar? A gente pensa muito nisso.

R: O que que eles vão pensar de você?

S: É. O que que eles vão pensar de mim, né? O que que eu estou falando né? Eu estou falando asneira aqui! Entendeu? Então a gente fica com vergonha mesmo! De falar né? É terrível! E também porque eu sou muito reparadora, eu sou muito assim observadora, então eu noto que pessoas mais velhas (isso tudo é teoria minha), quanto mais velha a pessoa com mais sotaque ela fala, entendeu? Preconceito meu! (ent, 1: 28)

Sollylove acreditava que poderia ser discriminada pelo seu sotaque brasileiro. Havia duas colegas mais velhas do que ela na sala que considerava terem um forte sotaque brasileiro

ao falar inglês. Arwen, Júlia, Carlos e Faily pensavam o mesmo destas colegas. Entretanto essas alunas eram fluentes no nível intermediário. Não percebia erros na fala dessas alunas, mas, de fato, tinham um forte sotaque que, no entanto, não interferia na inteligibilidade e comunicabilidade, ao menos naquele contexto. Assim, questionei seus sentimentos com relação ao sotaque das colegas. Este questionamento era motivo constante de irritação e desconforto por parte dos participantes da pesquisa. O sotaque das alunas contrastava com o da professora, bem próximo da variante britânica de prestígio, que os alunos estavam acostumados a ouvir a partir do livro-texto. Referiam-se à variante da professora como um sotaque lindo, correto, igual à de um nativo da Inglaterra.

Sollylove dizia que o inglês britânico era mais rebuscado, mais cantado, mais lento e mais fácil de entender do que o inglês norte-americano. Era mais chique! Da perspectiva dos participantes da pesquisa, há uma ampla gama de elementos emocionais e identitários na discussão sobre o sotaque. Suas crenças e experiências sobre este aspecto são recheadas de ambivalências e contradições. Nuances do que seja certo e errado entram em jogo, como se a questão fosse facilmente resolvida racionalmente e dicotomicamente. Como Sollylove estava também iniciando os Estudos Lingüísticos na FALE, e ouvia tanto a professora de lingüística quanto a de língua inglesa apontarem o falante nativo como o modelo ideal de falante, resolvi discutir a maneira como ela percebia a questão: “eu acho que vale a pena a pessoa se esforçar para chegar perto da perfeição! Porque aí ela vai ser entendida em todo lugar em que ela for” (ent, 1: 26).

É interessante notar que, para ela, falar com sotaque é expressar um “mau inglês”, um “inglês de sobrevivência”, um inglês que nunca poderia ser “o inglês do professor”. Sentia-se desconfortável com sua pronúncia abrasileirada e buscava uma excelência idealizada em sua fala. Embora não considerasse ser possível falar como um nativo, insistia em tê-lo como um modelo, um sonho a ser buscado, e sua experiência nefasta de ter falado com um norte-americano pelo telefone servia para atestar a validade de sua teoria. Por outro lado, é este mesmo sotaque brasileiro que aparece em sua fala que a impede de procurar superá-lo com a ajuda da professora, em sala de aula:

S: Eu sei que isso é errado, sei que isso não é legal.

R: Mas você acha que tem um inglês certo? Você acha que é errado falar com sotaque?

S: Não! Não. Eu acho errado, como que eu diria, igual na lingüística: “o inteligível”. Entendeu? Ou, aliás, “o ininteligível”, não sei.

R: “O ininteligível” é o errado?

S: É! O errado é isso, é que não dá para entender.

R: Ta, mas se você fala e dá para entender com o seu sotaque está tranqüilo!

S: É. Ta legal! Mas não está ótimo, pelo menos você está sobrevivendo. Aquele inglês ali dá pra você sobreviver. Mas daí eu acho que não dá para dar aula de inglês.

R: Pra dar aula de inglês tem que falar o inglês sem sotaque?

S: Tem que falar o inglês tipo o que o americano fala.

R: Que o americano fala?

S: Em algum lugar nos Estados Unidos, né? Porque são sotaques diferentes que eles têm lá. Ou o inglês britânico porque a pessoa vai aprender o mais próximo possível, não perfeitamente porque não tem como a gente falar sem sotaque! Né?

R: Cem por cento assim?

S: Cem por cento não têm.

R: Mas pode chegar bem perto?

S: É! Eu acho que a pessoa pode se aperfeiçoar nisso, porque como que você vai ensinar o inglês mal falado! Aí o aluno já vai filtrar aquilo ali e vai falar mais mal falado ainda, pior ainda! E o que que ele vai fazer com aquele inglês? Às vezes você vai falar uma palavra que a pessoa não vai entender. Aconteceu comigo isso de conversar com um americano dele não entender o que que eu estou falando. Ele queria conversar comigo em espanhol. Ele não entendeu o inglês que eu estava falando! Certas palavras ele não entendia, eu tinha que soletrar pra ele o que que eu estava falando para ele entender no telefone. É mais difícil. Daí que eu acho que a pessoa tem que aperfeiçoar no tal do sotaque pra não cair nessa. Quando eu estou te vendo aqui, é muito fácil eu te entender, o contexto é muito fácil. Agora, no telefone você está falando com a pessoa ali, a pessoa não está te vendo, você tem que falar um inglês muito claro pra ela te entender, né? Nesse ponto que eu acho que é ruim a pessoa falar o inglês com sotaque mesmo. (ent, 1: 30)

Não se pode dizer que havia incompatibilidade entre o estilo de ensino da professora e seu modo de aprender. Seguiu as aulas metalingüísticas e fazia os exercícios de casa, embora não fosse tão assídua quanto Arwen. A experiência no ensino fundamental e no curso pré-vestibular a ajudou a manter uma rotina de estudos formais na FALE, assim como aconteceu com Arwen. Solly dizia que a sala de aula era um espaço para se trabalhar a “técnica” da língua inglesa. No entanto, no nosso segundo encontro queixou-se de que estava um pouco desmotivada com a disciplina, porque sentia que havia muita teoria e pouca prática. Sentia falta de conversação em grupo na sala de aula, mas acreditava que poderia buscar esta habilidade fora dela – e de fato já estava procurando um professor particular de conversação.

Porém, mesmo a conversação em grupo precisaria ser com seus colegas mais próximos para funcionar. Perguntei se com um aluno desconhecido ou com aqueles que considerava melhores não seria mais estimulante, provocando mais conversação. Ela afirmou que não. Procurei também explorar como a organização da sala de aula e a presença das colegas com forte sotaque poderiam estar influenciando sua participação:

R: Os outros não deixam vocês falarem?

S: Não deixam! A Flávia fala demais! Um dia eu vou estressar com ela lá! Não, não dá não! Ela fica com aquelas palavras dela achando que está falando demais, eu fico nervosa. Eu fiquei chateada que ela falou comigo assim: você quer ser professora de inglês? Eu falei: - Eu quero. Ela: - Então você tem que treinar a sua pronúncia porque professor de inglês tem que ter boa pronúncia. Sabe? - Eu sei pronúncia, você não sabe! Eu fiquei chateada pra caramba porque olha a pronúncia dela, sabe? E ela fala demais na aula, ela não deixa a gente falar não. Ela acha que é a

professora, ela fala junto com a professora, entendeu? Ela começa a falar e eu lá tentando falar um negócio e ela não deixava eu falar, aí eu desisti. Falar nada não, vou ficar quieta! É difícil falar. (ent, 2: 42)

De fato, a metodologia utilizada na disciplina desfavorecia a sua fluência oral. Ela poderia tirar maior proveito de interações com grupos menores, de preferência com os colegas que conhecia e tinha maior intimidade. Notei que a avaliação de sua própria pronúncia passou a ser de alguma forma modulada pelo que uma colega que tinha forte sotaque disse sobre sua pronúncia. A auto-avaliação negativa de seu desempenho oral parecia ter aumentado depois disto. Sua participação na sala permanecia um desafio:

R: Difícil? O que que você acha que dificulta a sua participação oral na sala?
S: Acho que é muita gente pra falar, não tem assim uma organização. Vira um debate, então tem gente que tem mais oportunidade de falar, às vezes a pessoa que é mais desinibida que tem um inglês melhor acaba falando melhor.
R: Você se sente nesse grupo do que tem o inglês mais limitado?
S: Eu sou péssima para falar inglês!
R: Péssima pra falar inglês?
S: Não consigo falar, trava!
R: Trava?
S: Travo. Na hora que eu leio, eu sei o que eu estou lendo.
R: Na hora de falar?
S: Na hora de falar, eu não sei falar.
R: Que emoção que é essa? O que que acontece?
S: Eu me sinto presa!
R: Se sente presa?
S: Sabe quando você sonha que você quer correr, mas as suas pernas não vão! O monstro está chegando pra te pegar e você quer correr, você quer gritar, mas você não consegue, eu me sinto assim. Eu me sinto coagida! Então, eu travo toda.
R: Por que que você acha que acontece isso?
S: Eu não sei o que que é.
R: Você acha que tem além dessa questão de várias pessoas estão falando e você estar inibida ou achar que você vai falar errado?
S: Tem isso também.
R: Tem isso também?
S: Tem isso também. E eu acho que muito nervosismo.
R: Muito nervosismo?
S: Porque aquele negócio que está valendo ponto, entendeu? Qualquer deslize que você der ali, perdeu ponto. Aí acaba que acaba perdendo tudo de uma vez. Entendeu? É horrível, eu treinei aquele negócio, estudei aquilo pra falar uma coisa legal e não consegui explicar, não conseguia nem manter a transparência no lugar, sabe? Na hora que eu acabei de falar eu fiquei super chateada. Então, eu acho que tem que treinar mais isso daí, conversação pra perder essa vergonha e acabar com isso. (ent, 2, p. 43, 44)

Dizia que sentia a boca costurada: tentava falar, mas não saía!



FIGURA 7 - Sollylove ao tentar falar inglês

Sollylove dizia precisar de mais aulas de conversação para se desinibir. Queria se soltar e se arriscar mais na sala, mas ainda achava que este era um desafio a ser superado. Na segunda conversa confirmou o desejo de falar inglês com desenvoltura:

S: A gente tá, aos poucos a gente está soltando né, deixando de ser tão tímido. Eu quero largar essa timidez minha. Eu acho que aos poucos a gente vai se abrindo. Entendeu?

R: Então tem que começar a falar mais hein?

S: Eu vou! (ent, 2, p. 50)

Às vezes sentia-se feliz por estar na FALE e outras vezes aterrorizada:

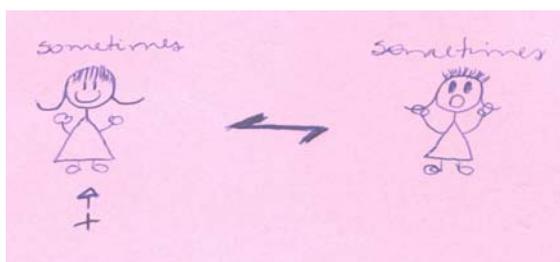


FIGURA 8 - Sollylove vive diferentes emoções em sala de aula

E explica o seu desenho:

S: É que assim, de vez em quando eu fico assim né? De cabelo em pé horrorizada, desesperada! Mas, geralmente, mais assim, sabe? Fico mais tranqüila. Porque eu sou assim, antes do negócio eu esquento muito a cabeça, mas na hora ali pode estar estourando uma bomba que até que eu fico mais calma, sabe? E eu fico crescendo assim a capacidade de entender e tal...então na maioria das vezes eu ficava mais calma, né? Mais tranqüila assim depois né? No início eu ficava mais assustada

R: Mais assustada?

S: É.

R: Então na medida que você foi compreendendo melhor e foi...

S: É, aí eu fui melhorando assim, fui ficando mais calma, mais alegria, assim na hora que eu vinha para aula de inglês já não ficava com medo sabe? Aí já era melhor. (ent, 3, p. 51)

Assim como Arwen, Sollylove havia mudado sua forma de ver a própria aprendizagem e seu desempenho em sala. A sessão de visionamento de sua apresentação oral também modificou a avaliação negativa de sua expressão oral. Em seu questionário final revelou que o aspecto mais positivo da pesquisa tinha sido ver as filmagens. Ao se ver

atuando, passou a ter uma nova atitude frente a sua voz. Passou a apreciar mais sua fala, e a visualizar possibilidades de progresso. Dizia que estava se soltando mais nas apresentações. Atribuía este processo à reflexão tornada possível pela pesquisa:

S: Mas eu estou feliz porque eu sei que agora eu estou aprendendo a aprender, sabe? Estou melhorando demais. Então eu sei que vai ser muito mais fácil do que a primeira, apesar de eu saber que vai ter trabalho, que eu vou ter trabalho pela frente, mas eu sei que vai ser muito mais fácil do que no primeiro agora que passou, sabe? Então é isso assim que eu sinto. É bom né?

R: É ótimo!

S: Eu estou tranqüila, tranqüila.

R: Ta tranqüila?

S: É.

R: Como é que você acha que isso ajudou nesse processo?

S: Eu acho que foi bom porque foi reflexão mesmo sabe? Pra eu ver como que eu estudava, ver assim a minha mente mesmo, a minha ligação com o inglês, né? E tudo! Então eu pude olhar muita coisa, assim a minha maneira, até foi legal aquele dia que você me mostrou a fita né? Que eu me vi falando que eu vi que não estava tão ruim quanto eu pensava. Porque eu acho que eu ficava tão travada que eu nem conseguia me ver, sabe? Falando assim, sabe? E eu melhorei muito, eu pude ver as minhas falhas, eu fui vendo onde que eu estava falhando mais e tentava tampar esses buracos. Tentar suprir essas necessidades. Aí eu melhorei, eu fiquei mais independente, sabe? Não fiquei mais naquele negócio de ficar preso num professor porque a gente acostuma com isso e aqui, de repente, eu fiquei solta! Não sabia! Não dá pra ficar correndo atrás da professora o tempo todo né? Porque ela dava a matéria e eu vi que na prova ela cobrava um negócio que estava no livro, ela não cobrava o que ela ensinava aqui, ela cobrava o que estava dentro do material. Eu tenho que estudar é sozinha né? Tenho que ver é o material, não é ficar preso na aula dela, mas foi bom porque com essa reflexão eu pude prestar mais atenção, sabe? Não sei como que eu ia estar se eu não estivesse... porque é difícil né? O choque é terrível! Mas foi bom, ajudou muito! (ent. 2: 49)

Entretanto, assim como Arwen, Sollylove teria que ir além da reflexão. Acredito que precisava de mais tempo e de mais experiência com outras abordagens de ensino e aprendizagem. Assim como Arwen, Sollylove precisava enfrentar as situações temidas em sala e com isto, quem sabe, ter experiências positivas que produzissem maior confiança nela mesma. Precisava também questionar seus modelos idealizados, seu perfeccionismo, e aí encontrar e valorizar seu próprio estilo de falar inglês. Poderia beneficiar-se de outras identificações e modelos, mas a busca de perfeição na pronúncia e no uso da língua persistia como um elemento desfavorável ao desenvolvimento de sua fluência no idioma na situação em que se encontrava.

Para nossa terceira entrevista Sollylove trouxe duas imagens que podem ser tomadas como perspectivas para uma transformação futura de sua expressão oral em sala de aula. Para mostrar como se sentiria ao falar inglês com fluência, ela fez uma imagem serena e confortável, e apontou a esperança de mudança com um final feliz:



FIGURA 9 - Sollylove viverá tranqüila quando souber falar inglês

Ela explica:

S: Pois é, eu vendo o pôr do sol, olha que bonitinho. Eu me sentiria muuuito tranqüila, sabe? Se eu falasse o inglês com fluência...assim...pra mim ia ser tudo muuuito mais fácil! Sabe? Eu ia ficar muito mais calma. Eu vou chegar nisso um dia, entendeu? Aí eu fico imaginando assim: eu sentadinha, tranqüila, vendo o solzinho lá porque eu adoro ver o pôr do sol. E é assim que eu me sentiria, sabe? Numa situação assim, bem de conforto mesmo.

R: De conforto, feliz também...

S: Umhum, bem tranqüila, sabe? Acho que seria essa a palavra assim tranqüila.

R: Serena, assim...

S: É. Não ia ficar tão preocupada, tão estressada igual eu costumo falar assim na hora que eu vou falar, sabe? Ia ser muito mais fácil, né? Assim...mas isso daí é conquistado, né?

R: Você vai chegar lá.

S: Eu tenho fé.(risos) Isso é engraçado. (ent, 3, p. 54)

Que imagem distinta daquela boca costurada, com a qual representou seu desempenho oral naquele semestre! E como, ainda que não tenha se soltado mais para falar em público, havia se soltado mais na reflexão, tomado para si a responsabilidade sobre sua atuação em sala de aula, e havia aprendido a aprender da maneira que lhe era mais produtiva, independente do método!

No questionário final pedi que se comparasse aos colegas e procurasse ver se havia notado alguma diferença entre sua abordagem de aprender e a de seus colegas que não haviam participado da pesquisa. Ela afirmou que, como resultado da pesquisa, sua autonomia havia aumentado. Pedi também que se comparasse do início ao final da pesquisa e ela respondeu: “Fiquei mais autônoma e mais envolvida no processo de aprender. Antes não me envolvia. Vi que a aprendizagem depende mais de mim do que do professor, e busquei métodos que atendessem as minhas necessidades.” Em seguida perguntei se acreditava que seu futuro como aluna de inglês poderia ser distinto como resultado da pesquisa. Respondeu: “Creio que me tornei mais independente e mais autocrítica com relação ao meu aprendizado, o que pode me ajudar a aprender com maior rapidez, vendo melhor os problemas e necessidades” (Anexo B).

Estava satisfeita com seus resultados e por ter sido aprovada naquele semestre. Certamente, se cultivasse o domínio relacional em que se encontrava agora, sua trajetória podia continuar se transformando de maneira produtiva e feliz:

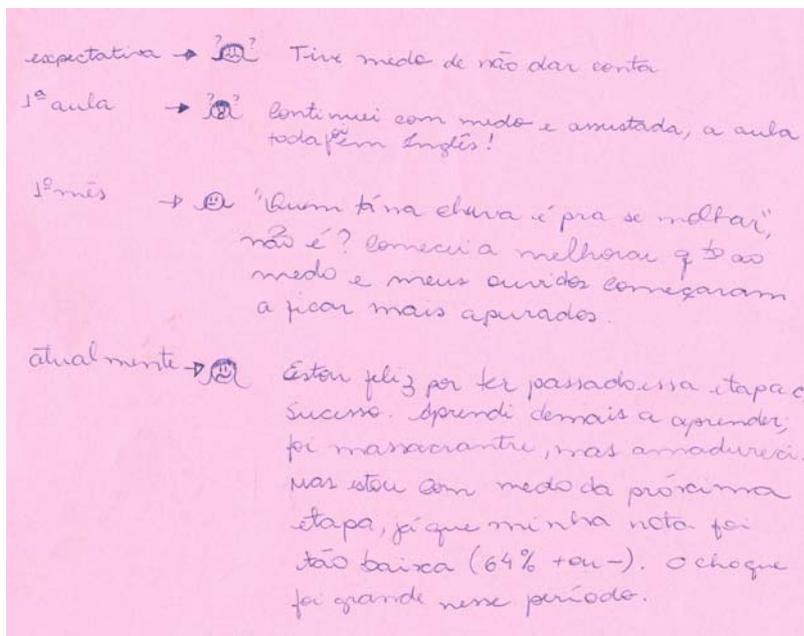


FIGURA 10 - Sollylove resume no diário a sua história

E ao apresentá-la a mim, complementa:

S: Ah é, eu fiz a história, né? Então, assim, a minha expectativa né: estou morrendo de medo e cheio de dúvidas, né, aí na primeira aula eu fiquei mais doida ainda... porque eu não sabia... (risos) Eu confirmei que aquele medo tinha fundamento, sabe como que é? Assim, foi basicamente isso, né? Então assim, na hora que eu cheguei na sala a professora já estava falando e eu tomei um susto que eu falei: - Gente! É tudo em inglês! Sabe? Aí eu tô assim... agora o que que eu vou fazer né? Eu vou ter que apertar uma teclinha assim de tradução simultânea? Como é que é, né? Eu fiquei doida! No primeiro mês eu ainda continuei, né? Mas igual eu coloquei aqui: “quem está na chuva é pra se molhar”. Então eu tinha que ir lá né! Enfrentar o meu medo e estudar mesmo e procurar aprender, né! Eu acho que eu me abri assim, eu não me fechei, sabe? E igual eu coloquei assim: “meus ouvidos começaram a ficar mais apurados assim e eu comecei a ouvir melhor”, meu ouvido melhorou bastante, assim pra escutar. Então eu acho que isso foi bom, sabe? Apesar do medo. Eu sou muito assim, apesar de eu estar com medo, sabe? Se eu estou num negócio ali, eu tento fazer, sabe? Eu não sou de largar o negócio muito fácil não, eu sou meio teimosa, sabe? Então isso me ajudou. Aí depois assim...eu estou meio assim né? Metade feliz e metade meio preocupada porque agora que eu vi que eu posso, sabe como? (ent, 3, p. 56)

No final de sua história surge uma nova preocupação com o futuro, provavelmente por ter-se dado conta da responsabilidade de produzir sua própria mudança e desenvolvimento, “porque agora que eu vi que eu posso”. Saber sobre o saber gera responsabilidade com as condutas que tomamos como adequadas, já que muitas vezes na ação sem reflexão não nos damos conta das conseqüências de nossas ações em nossos domínios relacionais.

3.5.3. Júlia

Júlia nasceu e foi criada em Belo Horizonte, cidade que ama de coração. “Venho de família simples e que sempre batalhou para chegar onde está hoje” (nar: 1). Assim descrevia a vida da família e sua aprendizagem de inglês: uma batalha. Tinha 23 anos quando nos conhecemos. Foi com ela que mais conversei informalmente durante a pesquisa de campo, e quem me ofereceu o maior número de imagens retratando suas experiências, as relações de poder imbricadas na aprendizagem da língua inglesa e as emoções nela envolvidas. Lidar com facas no ar e pisar em ovos, era como se via em sala. Seu aprendizado era a tarefa de um alpinista. Essas são apenas algumas das imagens que trouxe para nossa conversa. Tinha maior disposição para refletir que os demais participantes da pesquisa, talvez porque tivesse se tornado professora de inglês naquele semestre. Era um sonho antigo. Além disso, passava por um momento delicado na FALE. Precisava seguir seus estudos, ser aprovada na disciplina, que repetia pela terceira vez. Buscava então conversar sobre o que estava vivendo, ser ouvida e refletir sobre seus sentimentos, seus medos e sua história de luta com a língua inglesa.

Júlia iniciou seu contato com a língua aos 11 anos, ouvindo e traduzindo canções da Madonna com a ajuda de um pequeno dicionário. Divertia-se com a sonoridade das canções em inglês e com a tentativa de cantá-las depois de traduzir. Esta era uma estratégia que usava para aprender palavras novas, expressões idiomáticas e desenvolver sua pronúncia “como a dos americanos”. Sempre estudou em escolas públicas “cujo ensino não era de muita qualidade” (nar: 1). Entretanto, não frequentava as aulas de inglês por obrigação, como alguns colegas de sua sala. Sua disposição era outra.

As aulas do ensino fundamental e médio eram ministradas em português, limitavam-se à memorização de estruturas gramaticais e de curtos diálogos, à leitura de pequenos textos, mas “às vezes davam música e música e música pra tentar prender a atenção dos alunos, porque eles não tinham muito interesse na língua” (ent,1: 1). Na quinta série foi reprovada em todas as disciplinas, com exceção da língua inglesa, na qual estava aprovada desde o terceiro bimestre. Isto refletia seu interesse e a encorajava a buscar mais. Porém, da escola só recordava ter aprendido o verbo *to be*, alguns verbos modais e “nada mais” (nar: 1). Desejava comunicar-se em inglês, mas no ensino regular teve poucas oportunidades.

O tema do nosso primeiro encontro foi o principal marco negativo em sua história, quando começou a praticar inglês com um amigo admirável, que considerava ter um bom nível de inglês. Júlia o considerava também superior a ela porque era mais velho, estudava em

colégios melhores e vinha de uma classe social superior à dela (ent,1: 8). Escrevia cartas em inglês e as enviava a este amigo, que as corrigia:

(...) Me ridicularizava na frente de todos nossos amigos, ao invés de me corrigir à parte. O que poderia ter sido uma alavanca para o crescimento tornou-se a areia movediça que me fez sentir inferior a todos. Sentia-me incapaz de aprender uma segunda língua. Cresci com este sentimento de inferioridade até chegar à Faculdade. Ter enfrentado uma prova de questões abertas (em inglês) no vestibular serviu para dar um pouco mais de confiança, mas não o suficiente para permitir-me erros, que deveriam ser degraus para meu crescimento. (nar: 2)

Grande parte de nossas reflexões trazia este marco à tona, relacionando-o com seu comportamento em sala e buscando modos de superá-lo. Este evento parece ter desencadeado em Júlia um sentimento difuso e persistente de inferioridade, um medo de errar na frente de colegas e professores, além da falta de confiança na sua capacidade de aprender. De alguma maneira este sentimento acompanhou-a durante seu processo de aprendizagem. O medo, o constrangimento, a cautela e a insegurança que relata em suas narrativas e em nossas entrevistas limitavam seu desempenho oral e sua interação com os demais colegas e a professora, quando iniciei a pesquisa.

Júlia buscou o curso de Letras na UFMG por seu interesse pelo inglês, pelo desejo de tornar-se professora desta língua, e também movida pelo comentário do colega, que lhe disse que ela errava muito, tanto em português quanto em inglês, e que uma faculdade poderia auxiliá-la a corrigir essas imperfeições. Seu domínio prévio de alguns aspectos do inglês levou-a a crer que poderia ter sucesso no vestibular e no curso. Quando a encontrei estava no quinto período de licenciatura em língua portuguesa, mas estava ainda em Habilidades Integradas I. Optou por licenciar-se em língua portuguesa com receio de não conseguir se formar em língua inglesa, como ocorreu com Arwen. Ela pretendia continuar os estudos para realizar seu sonho e formar-se em língua inglesa, porém, teria que enfrentar o primeiro dos seus desafios: ser aprovada em Habilidades Integradas I. Sua narrativa autobiográfica expressa claramente os conflitos e os desafios desta batalha para dominar a língua inglesa.

Com Júlia pude observar o ponto de vista de uma aluna repetente, a gama de emoções e conflitos que podem surgir desta experiência e dos processos formais e informais da correção e avaliação da produção oral e escrita. Embora seu discurso fosse recorrentemente autodepreciativo, outros sentimentos a ajudavam a seguir em frente. “A coragem de nunca abandonar a nau é para mim o que há de mais valioso (nar: 4)”. Dizia sempre: “desistir nunca!”. Na primeira tentativa de cursá-la abandonou a disciplina depois da primeira avaliação, não se sentindo preparada para acompanhá-la. Buscou os cursos do Centro de Extensão da FALE (CENEX), tentou novamente no semestre seguinte, lutou de novo, mas foi reprovada.

Sentiu-se arrasada depois da reprovação. Porém, experimentou aulas particulares, tentou outra vez o CENEX e estudou por conta própria antes de se matricular novamente com a mesma professora. Naquele período, portanto, Júlia estava lidando com o conflito de ter fracassado duas vezes na disciplina e o desejo de seguir em frente. Ao perguntar como definiria a aprendizagem de inglês com autonomia, ela desenhou:

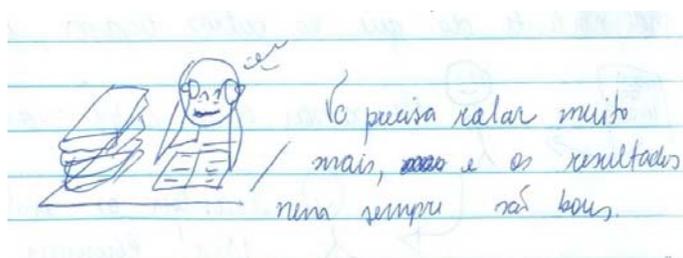


FIGURA 11 - Júlia procura aprender com autonomia

Em sua narrativa autobiográfica ficam patentes sua maturidade e uma consciência relacional maiores que a dos colegas. Estão presentes aí também inúmeras metáforas relacionadas à sua experiência com a aprendizagem da língua e um grande detalhamento de eventos marcantes de sua trajetória e atuação como aluna, evidências de sua tentativa de compreender e de se posicionar frente aos desafios que enfrentava na escola. Afirmou que iniciou aquele semestre descrente de si mesma, da professora e da disciplina. Tanto seu modo de pensar quanto seu comportamento eram marcados por suas experiências prévias e pelo fluir das emoções em que se encontrava. No início era uma aluna calada, inibida e com reduzida expressão corporal. Dizia ser um fracasso e que não conseguiria aprender inglês:

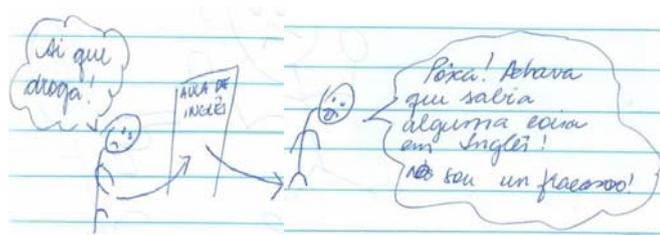


FIGURA 12 - Júlia e a sensação de fracasso

Assentava-se na frente com os colegas também repetentes Faily e Carlos, mas não participava das atividades propostas. Exibia sempre uma postura corporal de quem se sente inferior e desanimada, como no desenho. Desviava os olhos de tudo e de todos evitando interagir, e estava sempre rabiscando o livro. Parecia não estar presente. Seus sentimentos predominantes na sala de aula variavam entre sentir-se chateada e entediada, pela situação de

repetente e pela metodologia utilizada, e sentir-se apavorada ao falar inglês ou fazer as avaliações da disciplina:

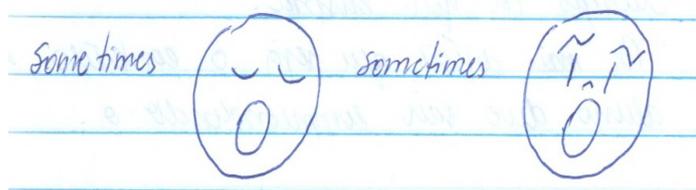


FIGURA 13 - Júlia e os sentimentos predominantes em sala de aula

Júlia precisava superar as experiências decepcionantes, confiar em si mesma, e participar das aulas sem o sentimento de inferioridade ao qual se referia com frequência. Em outras palavras, precisava modificar sua auto-avaliação e a de seu entorno relacional, mudando com isto e para isto suas emoções e as crenças que modulavam sua conduta em sala de aula. De todos os participantes da pesquisa, foi a única que mudou sua conduta em sala no período em que convivemos.

Seu processo de reflexão envolvia também a construção de uma identidade de aluna distinta da que experimentava até então, o que implicava na projeção de uma percepção diferente de si mesma e na tomada de um caminho alternativo para sua história. Precisava sentir-se valorizada para encontrar novas perspectivas. No desenho de sua história daquele semestre foi clara: “Os dias se passaram e o aluno se sentia desvalorizado. Tudo o que aprendera até então não tinha importância ou valor”. Numa conversa informal no início da pesquisa disse que, no processo de aprendizagem naquele semestre, estava como um alpinista subindo uma montanha, e que precisaria deixar alguns pesos para trás. De fato, o que Júlia percebeu à medida que avançávamos em nossas reflexões era que deveria superar experiências e pensamentos negativos que limitavam seu desenvolvimento e sua expressão oral. Assim como com Arwen e Sollylove, precisava questionar algumas de suas crenças sobre a aprendizagem da língua e buscar alterá-las. Dentre essas crenças estão os modelos de professor e de colegas, do uso da língua em sala de aula e fora dela, de ensino e aprendizagem, o próprio conceito do que seja uma língua e a rede de relações que nela se estabelecem. Teria também que questionar outros aspectos de seu modo de estar na relação com a língua e a sala de aula, dentre os quais suas emoções, seu forte sentimento de inadequação social em sala e de inferioridade. De acordo com o que venho argumentando, esse conjunto de elementos baliza o modo como experimentamos as experiências, como as interpretamos e descrevemos, e interfere na constituição de modos particulares de ser e viver.

Seu desafio principal naquele semestre era “domar o bicho de sete cabeças, o *big monster*, o bicho papão da faculdade”. “Lutar com o bicho de sete cabeças”, é uma metáfora recorrente nos documentos de nossa pesquisa e em nossas conversas. Suas condutas relacionais na FALE encontravam-se balizadas por ela: estava imersa nessa luta e pretendia vencê-la a qualquer custo. A luta envolvia notas e conceitos emitidos por pessoas que considerava “superiores”, como os seus professores:

R - Você disse também que no curso se cobra muito do aluno e que isso pode inibir o aluno?

J - Acho que é o tipo de correção que inibe é a maneira como o inglês é colocado no Habilidades 1. Como olha gente o inglês é difícil é um monstro ele tem sete cabeças se você não tem no seu currículo uma luta de bicho de sete cabeças você não vai passar entendeu por que o inglês é esse bicho de sete cabeças sim se você conseguiu cinco, sete cabeças, você não vai conseguir eles sempre colocam o inglês assim como esse “big monster” e está todo mundo querendo aprender, mas o professor está num patamar superior e o inglês é uma língua difícil que você tem que se esforçar muito se não você não vai dar conta. Eles (professores) falam que você tem que ralar muito porque é difícil. O inglês é muito complicado. (ent, 1: 8)

Àquela altura do curso suas notas tinham um valor além daquele pretendido pelos professores: tinham um valor afetivo considerável, e a avaliação tinha estreita relação com a confiança que depositava em si mesma. Júlia é clara em apontar a relação entre a avaliação e seu desempenho, sobretudo sua auto-estima:

R - Com que que você acha que esta autoconfiança tem a ver?

J - Eu acho que tem a ver com nota, acho que tem a ver nota, essa entrevista podia estar sendo em inglês a gente podia conversar e eu cometer um monte de erros com você aí podia falar *she like* e você podia me corrigir *she likes* e a gente continua e você está me entendendo eu estou te entendendo, mas eu faço uma prova e tiro uma nota ruim isso aí bate na minha auto-estima (...) (ent, 1: 6)
(...)

R - Você falou que a autoconfiança tem relação com nota baixa e nota ruim?

J - Acho que a nota influencia porque eu gosto de tirar nota alta, gosto de estudar e fazer as coisas bem feitas e não gosto de fazer coisas mal feitas e quando você vê que não está indo bem aí eu prefiro largar, parece que estou largando, como num relacionamento você vê que não está dando certo você vai largando é a mesma coisa quando vejo que estou dançando na disciplina e seria um momento de reflexão de refletir sobre o que que está acontecendo e dar a volta por cima vamos batalhar e conseguir um A um B (...) (ent, 1: 8)

Embora estar matriculada pela terceira vez na mesma disciplina fosse uma experiência difícil, Júlia estava certa de que precisava recuperar sua autoconfiança para ser aprovada. Dizia que sua batalha contra o bicho de sete cabeças estava expressa em seu currículo e que faltava vencê-lo, sendo para isto necessário ter perseverança.

Júlia distinguia relações de poder em seu processo de aprendizagem. Acreditava ser inferior à professora, aos colegas que tinham um bom inglês, e ser a língua inglesa um inegável instrumento de poder:

J – (...) o dinheiro os dólares tipo poder e dinheiro uma coisa de poder tanto o britânico quanto na América é uma coisa de poder do dinheiro sempre o dinheiro e a Inglaterra é o dinheiro e minha relação não soube desenhar nem me expressar muito bem quanto a isso.

R - Você até já relatou uma vez que o pessoal do inglês é mais esnobe mais poderoso você sente uma coisa assim.

J - É isso é nítido para mim o tanto que eu vejo que o inglês é sinônimo de poder eu acho que a pessoa que sabe falar inglês pra caramba dá uma coisa de superioridade de superior não sei se todo mundo busca isso ser bom na coisa, mas pra mim dá esse negócio não sei se é isso que me excita entre aspas tanto a gostar do inglês me leva a acordar cedo que eu odeio né vir pra faculdade passar o sábado fazendo curso de inglês entendeu fazer aula particular de inglês essa vontade de aprender que eu quero aprender eu quero aprender não sei se é isso a questão do poder. (ent, 3: 35)

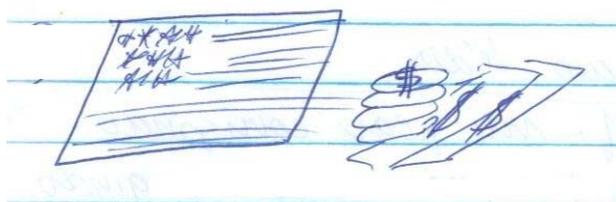


FIGURA 14 - Júlia e o poder da língua inglesa

A maturidade adquirida ao longo dessas experiências contribuía para a atividade reflexiva, que teve inegável impacto positivo em seu processo de aprendizagem. Estava disposta a enfrentar os desafios e vencer a batalha. Porém, alterar sua conduta envolveria modificar o fluir de outras emoções e fatores além daqueles sobre os quais refletimos naquele curto espaço de tempo. Júlia se distingue neste aspecto de Arwen, Sollylove e Carlos, que se descreviam como aprendizes de modo semelhante à Júlia, e com ela compartilhavam algumas emoções em sala.

Como era veterana, não me surpreendi tanto com sua habilidade para a reflexão. Embora nunca houvesse passado por um processo sistemático semelhante ao desta pesquisa, relatou que já havia começado a dar-se conta de que tinha que superar os desafios e a buscar a autoconfiança necessária para lidar com eles: “Não sei se é por já ter visto a matéria, se é por ser repetente, mas este semestre estou mais autoconfiante” (nar: 4). Em nossas conversas, ela refletia sobre si mesma, sobre seus desafios, as emoções que a bloqueavam e sobre como superar suas dificuldades. Via-se a si mesma, e se sentia valorizada como participante de uma pesquisa na qual alguém escutava sua estória. Dizia que minha presença na sala como aluno lhe dava segurança. Além de demonstrar sua determinação ao doutorando que ali convivia de perto com os alunos, teria que mostrar para a professora que tinha melhorado sua proficiência e que era capaz de passar para a outra etapa. Entendo que estes eram também elementos importantes em sua dinâmica na sala.

Estas disposições iniciais, somadas à sua maturidade, contribuíram para seu processo de mudança. Como aluna do quinto período, já estava cursando disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, o que lhe permitia uma visão distinta da dos colegas. Naquele mesmo semestre, havia também se tornado professora de inglês no ensino infantil. Tinha alcançado um sonho! Quando foi convidada para dar aula na escola sentiu-se envergonhada de dizer que estava se licenciando em português e que ainda estava no “Inglês I”, mas disse que era capaz de assumir as turmas e que iria pedir continuidade de estudos para licenciar-se em inglês (ent, 3: 35). Esta oportunidade contribuiu para a mudança de suas emoções em relação à aprendizagem da língua inglesa naquele semestre.

A experiência docente inicialmente incentivou Júlia a perseverar na aprendizagem da língua e modificar sua auto-estima, sentindo com seus alunos em sua sala de aula um ambiente afetivo distinto do que experimentava como aluna de língua inglesa na FALE. Sentia-se segura para se expressar em inglês com seus alunos. Talvez os visse como inferiores... Queria semear o amor pelo aprendizado da língua inglesa e sentia que estava conseguindo fazê-lo: “o amor pela língua é justamente isso ele ver que parece difícil, mas por outro lado é fácil, e ele sabe que é capaz e tem que ser prazeroso porque todo mundo gosta do que dá prazer (ent, 1: 11)”

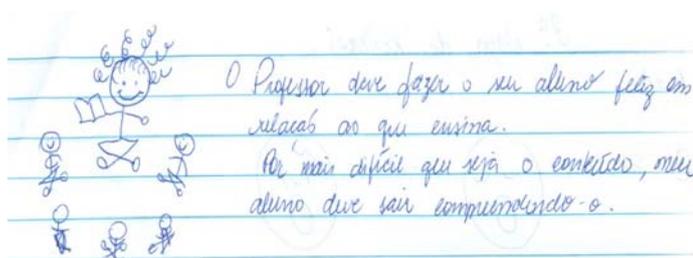


FIGURA 15 - Júlia se torna professora

Júlia não queria repetir em sua atuação como professora os modelos que havia tido. Queria algo diferente. Estava interessada em desenvolver sua habilidade e percepção como professora. Diferentemente da sua própria experiência, seu objetivo era construir uma imagem positiva da língua inglesa com os alunos, levá-los a desenvolver um relacionamento prazeroso com a língua, “[F]azer o aluno ficar envolvido com a língua e com o ensino (ent, 3: 37).” O curioso é que Júlia via em seus alunos uma pronúncia perfeita! Isto a estimulava, já que acreditava em modelos idealizados de falantes. Via neles a pronúncia que acreditava não ter, mas que almejava, nem que fosse apenas num mundo idealizado. Assim, ao mesmo tempo em que a motivava, esta experiência legitimava e ratificava as crenças que tinha como aluna:

Este ano recebi um convite para dar aulas de inglês para crianças. É claro que aceitei, por mais que conhecesse os riscos. Aliás, este é um dos maiores motivos pelos quais eu quero estar cada dia melhor. Quando vejo meus alunos de 4-6 anos com uma pronúncia perfeita, quando vejo o amor que neles estou semeando pelo aprendizado de inglês, tudo isso me fortifica e me faz lutar até o final. E o final esse acredito que todos nós desconhecemos, sejamos doutorandos, doutores ou até mesmo nativos. (nar: 4)

Não podemos deixar de notar o curioso final deste trecho, no qual alinha os doutorandos, os doutores e os nativos e reflete que, apesar de seu poder, nem esses são capazes de conhecer o futuro, o final dos acontecimentos. Em sua última entrevista, Júlia aponta que seu status de professora passou a agir como um novo bloqueio, já que ser professor é ser superior, é ter poder, é assumir a responsabilidade de falar sem errar, com um sotaque “perfeito”. Notem que, assim como ocorreu com Sollylove, antes de tornar-se professora esse perfeccionismo já bloqueava seu desempenho oral. Especialmente agora acreditava que tinha o dever de ter uma pronúncia excelente como a de um falante nativo norte-americano, e saber tudo o que os outros perguntavam sobre a língua que ensinava. Tinha que exercer o poder conquistado com o status de professora de inglês. Isto era uma responsabilidade, mas tornava-se também um fardo. Júlia passou a se sentir superior, mas este poder começou a intimidá-la. Quando abordada por outros, sentia que queriam “testar seu poder”:

J – (...) eu acho que mereço o emprego eu sei que aquilo eu vou dar conta aquilo que ela quer que eu faço eu vou dar conta dá um medo esse poder dá um medo entendeu que se eu for a dona do poder se eu puder falar inglês eu tenho que provar que sou dona do poder que eu sei falar que tenho que falar bem porque por outro lado é uma carga é um peso grande que você carrega porque tudo que define inglês que tem a ver com inglês a culpa é sua se você errar alguma coisa a culpa é sua se você não souber ma como você não sabe se quiser ser a poderosa tenho que saber (risos). (ent, 3: 36)

Assim como Sollylove, Júlia queria ser vista como uma falante perfeita. Preocupava-se com a possível projeção de uma imagem ruim ao se expressar na língua inglesa. Numa ocasião em que desejava interagir com uma pessoa recém chegada dos Estados Unidos sentiu-se bloqueada por suas emoções e pela ideologia da perfeição. Observem como ao conferir com um colega que sua pronúncia estava certa ela se sente disposta a falar, mas acaba desistindo com medo de errar e ser condenada por seu erro.

J – (...) me sinto assim super com medo apesar que isso tem mudado um pouco mas muito pouco porque como já te falei durante as entrevistas que se eu souber que a pessoa sabe muito inglês eu já fico com medo aí trava a coisa ontem aconteceu um fato curioso comigo lá na casa do meu namorado tinha uma pessoa que tinha acabado de chegar dos Estados Unidos e a gente tava discutindo como é que falava o nome daquele site de procura o *google* e não é /gogli/ é /gugou/ aí os outros falavam que só porque eu faço letras que eu falava /gugou/ aí eu chamei o cara dos Estados

Unidos o André como é que chama esse site e ele falou é /gugou/ a então vocês estão vendo é /gugou/ então assim me deu uma vontade enorme de conversar com ele em inglês.

R - E aí você não conversou não?

J- Não, fiquei com medo assim com receio de errar de ser julgada e de ser condenada fiquei com medo me deu uma vontade muito grande coisa que nunca deu mas ontem me deu vontade de conversar com ele mas não arrisquei fiquei quietinha na minha ainda mais que sou conhecida como a professora de inglês, uma coisa é você dar aula de inglês para crianças outra coisa é você saber inglês né então acaba que como ninguém sabe acha que eu sei muito e cria uma situação que tenho que corresponder com o que as pessoas pensam de mim e ofereceram aluno particular pra mim e às vezes me sinto um pouco falsa mentirosa e oferecer uma coisa que talvez não possa dar conta que não tenha capacidade de fazer não vou dar conta sabe (ent, 3: 34)

Em nossas conversas e entrevistas procurava refletir sobre a maneira pela qual estas emoções modulavam suas ações e interpretações dos eventos de sala de aula. Recordem que Júlia acreditava também que a língua inglesa era uma língua difícil de ser aprendida, e quando nos conhecemos questionava-se quanto a sua capacidade em aprendê-la. Ao desconfiar de sua capacidade não se arriscava em situações espontâneas de uso, nem na sala de aula, onde se sentia como se estivesse pisando em ovos:

J - Na sala de aula é aquela questão de ter que tá fazendo com cautela às vezes evitar de falar uma coisa que eu gostaria de falar mas é aquela coisa da cautela pelas beiradas com medo de não saber como o outro vai lidar com aquilo que estou falando se o outro vai me criticar se o outro vai pensar que estou fazendo certo ou errado se falo bem ou se falo mal como é minha pronúncia porque eu não faço a menor idéia de como é minha pronúncia às vezes penso que falo certo as palavras aí vejo uma pessoa falando errado uma palavra que sei pronunciar certo bom então isso eu pronuncio certo então minha pronúncia não é tão ruim assim mas tenho um medo enorme de estar pronunciando a coisa errado por mais que tenha certeza que é daquele jeito. (ent, 3: 34, 35)

Quando precisava falar fora da sala de aula, era como se estivesse sendo assaltada e coagida com uma arma. Vejam sua representação pictórica disto:



FIGURA 16 - Júlia falando inglês na sala de aula e fora dela

Estas metáforas nos auxiliam a compreender a dinâmica relacional de pavor, cautela e desconfiança que levava Júlia a participar pouco das atividades que envolviam o uso de inglês, principalmente durante os dois primeiros meses do curso. Tinha medo e não se arriscava, gerando um padrão conservador que estabilizava sua conduta. Ao não se manifestar

e ao evadir-se das interações com medo de ser avaliada negativamente, perdia a chance de ser valorizada e de alterar sua auto-avaliação. Centrava-se na distinção que fazia de si mesma e não olhava para sua conduta, um processo que precisou emergir de nossas reflexões.

Júlia compartilhava com Arwen as histórias do “inglês da faculdade”, oriundas dos corredores e dos guichês administrativos. Ouvia sempre que o “inglês da faculdade” representava um grande desafio, uma empreitada que exigia um alto investimento pessoal e acadêmico. Por própria experiência se via numa batalha com o objetivo de conquistar sua posição de usuária da língua. Mas ao contrário de alguns de seus amigos, insistia no seu sonho, embora houvesse inicialmente feito opção por licenciatura em língua portuguesa. Júlia também tinha sentimentos semelhantes aos de Arwen e Sollylove a respeito do medo de errar. Imaginava estar sendo corrigida e criticada por pessoas que considerava superiores a ela na sala de aula. Ao ser criticada poderia ser tomada como uma péssima falante, incapaz de aprender inglês. No excerto abaixo, Júlia descreve o evento de correção vivido na sua adolescência, e como os efeitos desta experiência eram recorrentes nas aulas da FALE:

J - Isso eu acho que é uma coisa que me marcou muito, porque eu tinha esse amigo como uma pessoa muito especial gostava muito dele, aí eu escrevia muitas cartas e escrevia, por exemplo, “Kiss for you”, aí ele me corrigia e falava não é “Kiss” é “kisses to you”. Olha que horror, você tem muito erro no seu inglês, e tinha erro no português também, mas ele não criticava, e acho que tinha que estudar muito português porque errava muito, pode ser uma das coisas que me fez fazer letras. Agora com relação ao inglês eu virei tímida, acho que foi o oposto do português. Eu falei ai meu deus eu não vou aprender, isso aqui é uma língua estrangeira, ela é diferente, é difícil pra mim, eu tentava colocar nas cartas aqueles diálogos que a gente aprendia: “How are you? I’m fine thanks” só que colocava errado e ele ficava me criticando e isso foi me deixando assim, não sei, acha que foi falando assim: você não é capaz você não dá conta você nunca vai aprender, foi me metendo medo, você não vai conseguir, você não vai conseguir, isso foi me travando. Então eu cheguei aqui na faculdade já travada, a menos que me sinta superior, com relação aos outros alunos, aí eu consigo falar, eu desenvolvo super bem, eu vejo que consigo falar que consigo manter uma conversa, mas quando vejo uma outra pessoa que é muito superior e que fala muito mais do que eu, aí eu não consigo falar, e se estivermos em um outro contexto, se não o escolar, aí fica muito mais difícil sabe. (ent, 1: 1, 2)

Júlia dizia não se importar tanto quanto a ser corrigida, mas estar imaginando que seus interlocutores a estivessem criticando a impedia de se comunicar com desenvoltura. “A correção vem mais de mim mesma do que vem de fora” (ent, 1: 7). Vejam que, no seu relato, a frase que ela nos apresenta como merecedora da correção do colega parece não ter sido corrigida de maneira apropriada. Entretanto, o que prevalece em sua lembrança é a percepção do evento e seu impacto afetivo, e não a correção lingüística em si.

Arwen e Sollylove compartilham com Júlia uma auto-avaliação negativa de seu desempenho na língua inglesa. Volto a afirmar, a avaliação que eu tinha sobre o desempenho

oral destas participantes era mais positiva do que elas tinham sobre si mesmas. A professora concordava comigo. Notem que a maneira pela qual avaliavam sua própria fluência era modulada por sua insegurança e medo no uso da língua. As três participantes ficaram surpresas ao ver seu desempenho gravado em vídeo na sessão de visionamento durante a segunda entrevista. Todas ficaram surpreendidas ao ver que seu uso oral da língua não era tão ruim quanto ao que acreditavam. De fato, ao perguntar na segunda entrevista, realizada no final de novembro e início de dezembro, quem eram os alunos que mais participavam, quatro apontaram Júlia. Júlia havia se transformado ao final do curso.

No caso de Júlia, a experiência marcante da adolescência a deixou tímida com relação à língua inglesa. Arwen e Sollylove também se diziam tímidas, intimidadas. O que é relevante notar é que não temos qualquer ganho quando tratamos, por exemplo, a timidez como uma variável intrínseca ou um estado essencialista de sua personalidade. Já se compreendemos esse sentimento como decorrente de uma trajetória particular na aprendizagem da língua inglesa, como emergindo em circunstâncias interacionais particulares, e gerando uma classe de comportamentos situados, ganhamos em compreensão das interações humanas e de sua dinâmica. Júlia distingue esse padrão comportamental como tendo sido desencadeado por um marco particular, e passou a balizar outras experiências e interpretações de eventos na sala de aula. E ainda se referindo ao seu comportamento tímido ela disse:

J - O que mais me deixa tímida, o que torna mais difícil o aprendizado é eu estar falando inglês e estar imaginando que a pessoa está me corrigindo sem me corrigir. por que ele (o amigo) ficava olhando e escutando e depois ele criticava e zombava dos erros. Se eu ficar imaginando que você está simplesmente me ouvindo e está me corrigindo “é isso você está falando errado” aí eu começo a imaginar um tanto de coisas que a pessoa está corrigindo de mim e aí não consigo mais pensar em inglês pra falar. E aí vou travando. Não consigo falar nada. (ent, 1: 7)

Júlia apontou que as palavras de uma pessoa superior, como um professor ou um amigo estimado, podem ferir e deixar sérias marcas: “não sei nem se posso chamar de amigo, mas as palavras dele ficaram muito marcadas em mim e me feriram. Tanto que estão refletindo hoje que tenho 23 anos, coisas que aconteceram quando tinha doze ou treze anos” (ent,1: 10). Júlia costumava dizer que as palavras de um professor, por ser uma pessoa superior e estimada, podem ter efeitos semelhantes e podem inferiorizar o aluno, principalmente no início de um curso. Ela sentia que ao longo de sua trajetória tinha sido inferiorizada por professores e colegas que sabiam inglês, e em sua experiência como professora não queria repetir a experiência.

Ainda, disse que assim como as palavras ferem, podem curar e fazer com que a pessoa acredite em si mesma (ent, 1: 9). Quando chegou à Faculdade de Letras e tentou pela primeira

vez cursar Habilidades Integradas I, sentiu que a professora e a maioria dos alunos eram superiores a ela, assim como seu colega da adolescência: vários haviam morado no exterior e tinham uma pronúncia perfeita, assim como a professora. Em sua narrativa autobiográfica, resumiu como seu primeiro contato com a língua inglesa na faculdade trouxe à tona suas lembranças, de difusos e duradouros efeitos:

No primeiro período da Faculdade resolvi matricular-me no Habilidades Integradas I. Fiquei impressionada com a postura da professora que se fazia de superior (talvez o fosse realmente). Lembrei-me do meu amigo da adolescência e senti-me coagida, incapaz de cursar a disciplina por mais que já tivesse aprendido toda a matéria cobrada na prova. Nem terminei e decidi que o melhor seria recuar, cancelar a disciplina e voltar quando me sentisse pronta. Matriculei-me então no CENEX. Quando estava terminando o Basic IV, resolvi tentar novamente fazer Habilidades Integradas I na Faculdade. Desta vez eu iria até o fim, não importava mais o fim, e sim os meios. Importava agora o que eu iria aprender com o curso. Acredito que o grande problema foi ter entrado cabisbaixa e sem autoconfiança. Achava que todos ali sabiam mais do que eu. Com esses eu sentia vergonha do meu inglês e me travava. Não conseguia manter um curto diálogo por mais simples que fosse. Pude perceber que quando eu conversava com alguém ao qual eu julgava ser inferior a mim o meu inglês fluía, eu era capaz de conversar sobre tudo, sem medo de errar (ela não saberia que eu estava errando). Me empenhei muito durante o curso, estudei bastante, fiz tudo que foi pedido, mas na hora da prova... notas baixas!! Por quê? Por que errava coisas tão simples se eu havia estudado? A resposta me parece porque estava sendo testada e a minha insegurança, o meu medo de falhar eram tão grandes que me impediam de raciocinar. Oral presentation. Fui avaliada por um professor nativo. Quão maior tornou-se o meu pavor! Me empenhei, treinei muito e, o resultado: a maior nota da sala! Aquela nota redobrou minhas esperanças, mas em vão! Tirei uma péssima nota na prova final e não passei! É claro que não vou desistir! É por isso que estou aqui hoje. Vou repetir quantas vezes forem necessárias. (nar: 2, 3)

Terminamos a primeira entrevista procurando destacar o progresso que havia feito até então em sala de aula e o impacto da nossa atividade. Assim como Solly e Arwen, Júlia dizia que com a atividade do projeto de pesquisa estava conseguindo enxergar melhor onde estavam seus “buracos” e como poderia “construir pontes” que pudessem ajudar a ultrapassá-los. Acreditava que estava crescendo com o trabalho, se sentia bem, mas tinha dificuldade ainda em superar seus obstáculos (ent,1: 12, 13). Esperava conhecer-se melhor com nosso projeto, para aprender inglês de uma maneira mais produtiva e vencer sua luta contra o bicho de sete cabeças:

R - Você anda pensando mais sobre essas coisas num anda?

J - Ando.

R - Por que eu notei da semana passada para hoje que você já está mais autoconfiante e reflexiva não é não?

J- (risos) Eu acho que sim sabe Rodrigo e isso está melhorando muito em mim sabe vejo que estou crescendo sei lá acho que é um processo que não tem somente a ver com o inglês é da sua vida é um todo que o aluno que entra na faculdade não é só esse aluno que está sentado na cadeira né, tem pai, tem mãe, tem vó, namorado, família, às vezes também tem a falta disso que traz um problema. (ent, 1: 13)

Durante as duas semanas seguintes à primeira entrevista, eu não percebi mudanças significativas nela. Notava que, embora dissesse que havia iniciado o semestre mais autoconfiante, acreditava que o desconforto, os sentimentos de inferioridade e o medo de ser criticada por seus interlocutores continuavam a balizar seu comportamento. Porém, entregou-me três páginas de um diário que mantinha de modo inconstante, onde dizia que se sentia melhor nas aulas por acreditar que estava mais capacitada para enfrentar a disciplina, mas também relatava sentir que tinha colegas que a deixavam tímida por agirem como fossem “donas do saber” ou “super entendidas no assunto”, e que a sensação de pisar em ovos estava retornando, por ter identificado essas colegas na disciplina. Acrescentou ainda:

Eu ainda não sei ao certo o que fazer para tirar essa sensação estranha, este aperto no peito. Talvez seja um forte medo de errar. Eu sei que preciso modificar isto, mas não tenho conseguido acreditar que posso errar, que vou aprender com meus erros porque aqui na faculdade o erro não é sinônimo de aprendizado e sim de burrice. Cada erro é menos um ponto e cada ponto a menos é BOOM! Você entende meu medo? (diário 29.10.2003)

Júlia não conseguia aceitar que podia errar: erro era sinônimo de falta de competência e reprovação. Posteriormente escreveu no seu diário que as aulas estavam sendo cansativas para ela que era repetente, e dizia sentir-se desvalorizada, insegura e excluída pela professora e por ela mesma:

(...) Eu gostaria de participar mais da aula, mas não me sinto no direito. Acho que os outros alunos que estão fazendo o curso pela primeira vez é que têm esse direito. Minha vida está muito tumultuada, estou trabalhando muito, o curso da faculdade este semestre está muito pesado, estou fazendo seis disciplinas e a maioria é prática, ou seja, tenho muita coisa pra ler e fazer e pesquisar... Sei que isso não tem nada a ver com ninguém, mas tem a ver comigo e sei que vai influenciar no meu curso. Só espero que não me atrapalhe. (diário, 3.11.2003)

Na semana seguinte percebi que estava mais descontraída e a vi tomar o turno algumas vezes na aula. Além disso, estava interagindo em inglês com um grupo de pessoas diferente daquele com quem estava habituada a conversar. Júlia estava fluindo em outra emoção! Ao invés de estar sentada como de costume, perto de Carlos e Faily na frente da sala, seus colegas também repetentes, estava sentada com Cheguevara, Flávia, Bruna, Lili e outros. Parecia-me que estava interagindo de forma espontânea e se sentindo confortável naquela situação. Júlia estava rindo! Uma das colegas deste novo grupo era a senhora que tinha um forte sotaque, que tanto Júlia quanto Sollylove evitavam, por sentir que ela se exibia e se apresentava como superior aos demais. Notem que algo havia ocorrido aí. Na aula seguinte ela me entregou outra nota do diário que dizia:

Nowadays I'm so happy. Estou percebendo o quanto o meu Inglês está melhorando!!! Ontem, 9 de novembro, fui à casa de alguns colegas da classe de inglês para fazermos o trabalho e falamos o dia todo em inglês. Foi uma experiência muito boa porque eu percebi que estou falando bem a língua. A idéia que fazia a meu respeito em relação à língua era que jamais conseguiria falar o que eu queria de uma forma contínua. Ontem eu vi que tudo o que eu queria dizer eu conseguia. Se eu não me recordava de alguma palavra eu rapidamente a substituía por outra que poderia expressar o que eu queria dizer. Foi realmente muito bom!! (...) Acho que estou me sentindo muito melhor agora e acredito que vou melhorar a cada dia. (diário, 10.11.2003)

Lendo este relato senti que, ao estar com esses colegas, ela havia suspenso temporariamente o pisar em ovos. A tarde passada com eles havia alterado o fluir de suas emoções. De fato, Júlia se permitiu arriscar no uso da língua e experimentou experiências que podem ter gerado prazer e autoconfiança, e minimizado os efeitos daquela experiência passada. A partir daí comecei a notar que aos poucos estava mudando sua conduta na sala de aula. Parecia demonstrar maior segurança e entrosamento com outros colegas. Estava mais engajada nas interações, tanto neste novo grupo quanto com os demais colegas.

Na aula seguinte decidi assentar próximo deste grupo e focar a câmera nele. Queria usar trechos dessa gravação na segunda entrevista com Júlia, e refletir sobre esta atmosfera como indicativa de uma mudança em sua conduta que poderia favorecer o que buscava. Ao ver a imagem, comentou o quanto a tarde com os colegas havia sido importante, o que a levou a se assentar com eles, pois o clima era mais descontraído e recriavam o momento do domingo à tarde. Além disso, tinham a possibilidade de interagir entre si e escapar da aula quando esta não lhes agradava tanto.

Como estava curioso e interessado em expandir as reflexões das últimas notas que me entregou, sugeri uma nova entrevista. Apesar da falta de tempo, Júlia aceitou me encontrar. Além de explorarmos rotinas de sala, decidi conversar sobre suas crenças e emoções frente à opinião dos outros a respeito de seu desempenho oral, abordando seu medo de ser criticada pelo que falava, suas idéias de inferioridade e superioridade nas interações em língua inglesa, e seu sentimento de pisar em ovos na sala. Queria que percebesse que sua conduta estava se alterando de maneira mais condizente com seus interesses. Sua percepção como usuária da língua também havia se alterado. Eu entendia que este era o momento de questionar suas certezas e construir caminhos alternativos para sua história. Num determinado momento, introduzi esse tema na nossa reflexão, ao qual retornei sistematicamente explorando seus matizes:

R - Mas você faz perguntas né?

J - Faço.

R - O que que te leva a fazer uma pergunta?

J - Do que surgir na hora.

R - E você tem algum medo e receio de fazer pergunta?

J - Agora não (risos) porque agora acho que eu escachei (risos).

R - Por que agora não Júlia?

J - Estou mais segura Rodrigo graças a deus eu estou mais segura nesse curso acho que estou melhorando no inglês entendeu eu acho que tenho capacidade porque às vezes eu vejo igual no curso do CENEX eu falo o tempo inteiro falta o professor falar Júlia *shut up* sabe falta ele falar isso na sala tem hora que eu falo pra mim dá um tempo por que tem gente que quer falar entendeu às vezes eu fico empurrando os outros pra falar também.

R - E porque o professor pergunta até várias vezes tem gente que tem dúvida e tem pergunta e a grande maioria fica calada?

J - Medo de perguntar, medo de fazer perguntas ridículas sabe igual eu fui numa palestra esses dias e acho que eu vou perguntar isso e fico com medo de estar por fora e acho que não vai ser pertinente aí fico não é pertinente não é pertinente não e por fim arrisquei e perguntei então se você esta por fora você pode ficar será que é pertinente será que vou dar vacilo será que a Suy vai pensar nossa que pergunta ridícula entendeu (ent, 2: 21)

O elenco das “alunas superiores” que a intimidavam era grande: Suy, Nathy, Gus, Lili, e as alunas mais velhas, incluindo a Flávia, as quais eram objeto de freqüentes críticas dos participantes de nossa pesquisa como Arwen e Sollylove, a respeito do seu forte sotaque. Elas são “as meninas que falam inglês”. Nathy era apontada por todos os participantes como a aluna mais participativa e, de fato, era quem mais perguntava e não tinha o menor receio em fazê-lo. Por outro lado, apresentava sérias dificuldades em lidar com a metalinguagem enfatizada na disciplina, mas buscava sanar suas dúvidas em sala, por mais simples que fossem.

Diferentemente de Júlia, Sollylove e Arwen, Nathy não se inibia ao falar em inglês na sala. Eu pensava que ela poderia influenciar Júlia, contribuindo para mudar sua maneira de estar na interação com os demais colegas e a professora, oferecendo-lhe um modelo de uma postura mais assertiva, de quem se arrisca e não se inibe por possíveis avaliações negativas sobre seu desempenho. Nathy poderia provocar Júlia a questionar seu próprio modo de agir em sala e, acredito, isto poderia produzir um desequilíbrio nas certezas de Júlia sobre sua forma de se comportar em sala sem que percebesse. Ao introduzir o tema, Júlia criticou duramente Nathy a partir do modo como ela própria vê o comportamento adequado de um aluno em sala de aula, mas em seguida elogiou sua desinibição e coragem:

J – (...) que às vezes a professora acabou de explicar o negócio em inglês e ela pergunta e dá uns fora que não combinam fica feio mesmo, que eu acho bacana nela, uma coisa que eu admiro nela é ela perguntar ela não importa se a pergunta dela é ridícula, se ela vai dar fora. É a típica menina que o pai falou assim filha pergunta e estou pagando para o professor te responder. Não vem com dúvida pra casa, pergunta mesmo. E eu acho isso bacana porque ela não está guardando os traumas que eu guardei. Então isso é legal nela, mas pra turma não é. Ela corta o clima da turma. A turma está num raciocínio de inglês a gente está pensando no inglês queira ou não quando você está num raciocínio assim ela vem com uma pergunta tão infantil uma coisa boba e acaba atrapalhando (ent, 2: 23).

De fato, às vezes Nathy acabava concentrando as atenções da professora e, de acordo com diversos colegas, atrapalhando as aulas. Retomarei este assunto ao falar de Nathy. O que importa aqui é reconhecer que Júlia passou a admirar a postura de Nathy, já que via nela emoções e ações que buscava, ela própria, integrar em seu comportamento. Nisto diferia de Arwen, que sentia inveja de Nathy, o que a inibia, e de Sollylove, que se sentia irritada por Nathy e pelas senhoras fluentes que tinham forte sotaque. Ao admirar Nathy, Júlia poderia se identificar com seu modo de agir e se transformar também por esta identificação positiva.

Além de Nathy estar surgindo como um modelo possível para ela, pensei que, ao interagir com outros grupos, poderia estar em processo de mudança de opinião a respeito dos colegas que considerava superiores, quebrando preconceitos e imagens idealizadas de colegas que a inibiam, como a Suy. No final do trecho anterior (ent, 2: 21) relata sua preocupação quanto ao que Suy poderia pensar de seu desempenho: “será que vou dar vacilo será que a Suy vai pensar, nossa que pergunta ridícula”. Quando discutimos a formação de grupos na sala e a provável existência de competição entre eles, falou desta mudança de visão sobre Suy:

J- (...) A Suy eu tomei antipatia dela no início e agora estou achando ela bacana ela é uma pessoa humilde eu vi que ela sabe bem o inglês a apresentação dela foi ótima e ao mesmo tempo ela é humilde ele é uma pessoa bacaníssima gostei de conhecer ela talvez eu quebre o conceito que eu tinha feito pré-conceito que eu tinha a respeito dela porque ela tinha nota alta porque na hora que eu olhei pra ela e que eu vi o jeito dela ela é muito segura assim né postura ela é muito segura então eu falei assim essa menina é nota A ela vai passar com a maior nota a maior nota vai ser a dela pus isso na minha cabeça no início e aí depois que eu cheguei que conversei com ela a carta pedi para ela dar uma olhada aí ela veio com um jeito assim sabe humilde de falar olha eu acho que isso aqui poderia ser assim talvez se você colocasse isso seria melhor né ela não virou e falou assim isso aqui está errado isso também está errado isso aqui você muda ela não falou assim então o jeito dela humilde de colocar as coisas...

R - Ela é cooperativa!

J - Exatamente então assim isso ajuda para o grupo não ficar fechado entendeu.

R – Cooperação.

J - É, porque ao mesmo tempo em que ela está mais com o Gus a Suy estão mais juntos né que você vê que está rolando mais um grupinho e ao mesmo tempo que você chega ela te dá abertura pra conversar com ela aceita ouvir é isso e isso ela aceita você acredita em você entendeu se ela tem uma dúvida também com relação a alguma coisa e você vai lá e responde ela acredita em você ela não vai precisar da confirmação de uma outra pessoa há não fulano não sabe nada não quero nem saber o que ele respondeu ela é humilde então isso ajuda pro grupo não ficar fechado entendeu eu acho que os grupos não estão sólidos você está entendendo o que quero dizer com isso não estão firmados que eu não possa entrar no seu e você no meu entendeu então isso ajuda a turma não ficar chata aquela turma cheia de pepino. (ent, 2: 23, 24)

Ao mesmo tempo em que vê Suy como uma das colegas que mais sabe inglês, ela valoriza o conhecimento e a participação de Júlia. Júlia sente um espaço de acolhimento e

aceitação mútua por parte de Suy que altera sua percepção. Isto parece ser trivial, mas é fundamental para que Júlia possa alterar sua conduta e ampliar seu campo de ações possíveis, além de alterar sua interpretação dos eventos de sala de aula. A partir deste momento em que Júlia surge aos olhos de Suy como uma parceira, igual, e Júlia percebe que é reconhecida como uma legítima colega, e não como uma pessoa inferior, muda o que Júlia pode fazer num espaço de convivência em que Suy está presente. De fato, ao iniciar uma convivência próxima a Suy, ao mudarem suas redes de relações e aceitação mútua, abrem-se as possibilidades de se alterarem suas emoções e condutas em sala.

Explorei a possibilidade de Nathy exercer o papel de modelo para Júlia:

R - E o que você acha que dificulta a sua participação sua interação na sala?

J - Eu falo demais essa pergunta não é para mim não.

R - Fala demais, mas não pergunta tanto quanto a Flávia, a Nathy e a Mel.

J - Pois é acho que eu pergunto o que eu quero eu tinha medo de perguntar justamente porque eu achava que eu tava dando vacilo e é o que eu admiro na Nathy é que ela fazia perguntas totalmente fora ela faz.

R - Você acha que este aspecto dela é uma coisa que você pode...

J - É positivo para ela.

R - Você pode se espelhar neste aspecto?

J - Entre aspas eu posso tentar aprender com isso posso ver que todo mundo está me achando ridícula, mas não tô nem aí entendeu eu queria ter isso por que no fundo no fundo eu estou sempre preocupada com que o outro está pensando sabe.

R - Você está sempre preocupada com que o outro está pensando você não acha que você pré - ocupa seu pensamento demais não? Você está sempre apontando isso que você pré - ocupa demais antes do que vai acontecer você não sabe o que vai ser o que vai acontecer e você já está “acho que não vou dar conta” e você já imaginou o cenário completo talvez ao invés de ficar preocupada com sua *oral presentation*, por exemplo, vai preparar com cuidado, pois a segurança pra você é importante você estando com tudo bem preparado vai arrebentar a boca do balão né essa preocupação está sempre indo e voltando já reparou?

J- (risos) Já tem hora que... acho que... não sei...(ent, 2: 24, 25)

Seguimos conversando sobre o tema apontando como, ao ter conhecido os colegas que acreditava serem superiores, sua conduta havia se tornado mais expansiva e extrovertida. Procurei ajudá-la a ter consciência desta dinâmica e mostrar-lhe que poderia superar seus sentimentos auto-depreciativos. Este era o momento de tomar novos caminhos. Ela apontou que a pesquisa estava fazendo com que se sentisse mais confiante em si mesma, e que “isso me ajuda muito porque o que eu falo eu penso mais eu penso duas vezes mais do que se eu tivesse só pensado (ent, 2: 29)”. Eu a percebia mais segura e agindo de uma maneira mais afirmativa na sala. Poderia estar se sobressaindo aí “o alpinista” na aprendizagem de inglês, superando a constante sensação de desconforto e de estar pisar em ovos:

J - Acho que o problema do inglês no semestre passado principalmente foi esse, foi um pouco do medo, desse medo de me achar incapaz, o medo de não dar conta né?

R - E como está o alpinista Júlia?

J- (risos) Acho que ele está subindo legal Rodrigo, acho que ele está usando as ferramentas que devia, acho que ele está subindo com mais confiança tem muita gente falando que não vai fazer o inglês II dessa turma falando como o Che Guevara e a Flávia e olha que ela morou um tempo nos EUA está achando o curso muito puxado sabe uma pessoa que morou lá sabe pelo menos se comunicar né meu inglês não é bom assim não, mas a gente tem que investir é igual o alpinista mesmo ele tem que investir não pode encarar uma montanha sem ter comprado os aparatos antes sabe sem antes ter escalado uma parede sabe.

R - Qual é a origem desse medo de não dar conta Júlia?

J - É a crítica, o medo da crítica para mim, a Nathy, por exemplo, não tem esse medo. (risos) Acho que é o medo de ser corrigida, criticada.

R - Medo do olho do outro?

J - É porque que tenho esse medo do olho.

R - Você tem alguma sugestão para superar isso?

J - Yoga (risos) estou brincando, não sei, mas alguma coisa desse tipo.

R - De criar autoconfiança?

J - De trabalhar isso com você, com o seu pessoal.

R - Então se você se preocupar menos com o olho dele com os seus erros.

J - Mas eu preocupo demais sabe para falar esse pouquinho de inglês, algumas frases. Aí já vi que na minha cabeça aqui fervendo, será que estou falando isso certo? Será que o Rodrigo está corrigindo minha pronúncia? Será que eu tenho algum erro?

R - Eu acho que a questão é a inteligibilidade eu acho que comunicação é ser entendido e se fazer entender acho que esses erros podem ser concertados a medida que você for interagindo com este registro padrão, essas formas vão se estabilizando, agora o problema é esse é a falta de participação por causa do medo do erro que causa uma exclusão por falta de participação você acaba por não desenvolver a sua comunicação por causa de ter medo de errar e isso eu acho mais complicado você já reparou quantas vezes já foi corrigida de um erro de gramática e continua comentando aquele erro então muitas vezes ela não é eficaz em concertar um dito erro de gramática mas tem o lado negativo de impedir que você fale.

J - É, mas outra coisa que eu não gosto é quando vem uma pessoa e me pergunta uma coisa em inglês lá na escola que eu trabalho tudo que é inglês a culpa é minha como que é isso aqui como você pergunta isso aqui como que eu falo isso tudo em inglês eu tenho que saber aí quando não sei fica estranho.

R - Você acha que tem que saber tudo?

J - Eu não acho, mas tento colocar isso, mas eu fico assim eu devia saber isso (pausa longa). Eu fui ensinar umas coisas em inglês pra um menino esses dias ele é mais velho tem vinte e poucos anos, aí fui dar uns toques que ele está começando, aí tinha coisas no livro dele que eu não sabia coisas ridículas de cumprimentar diferente, são frases que eu não sabia aí eu falei que não sabia igual quintal a gente tava estudando partes da casa aí ele falou assim como é quintal você não sabe como é quintal como você não sabe mas eu não sei saber tudo vamos olhar no dicionário aí fomos e olhamos no dicionário, mas parece que fica uma decepção.

R - Que você tem que saber?

J - É uma decepção da pessoa e uma decepção minha de não ter respondido de não saber. Fica essa coisa no ar. (ent, 2: 31, 32)

Tive que interromper de maneira abrupta a entrevista, embora quiséssemos continuar. Diversos pontos levantados por ela no final poderiam ser expandidos na conversa, porém a aula já havia começado. Júlia foi para a sala, e, quando entrei, a vi assentada junto aos colegas que mais participavam. Acompanhei quem detinha o turno durante uma atividade de resolução de problemas. Nessa atividade, havia um crime a ser solucionado e a partir dos hóspedes da casa os alunos tinham que apontar o culpado e justificar a escolha. Júlia manteve o turno por trechos longos e entrou num embate conversacional com a Nathy. Num

determinado momento, a conversa começou a circular de maneira ampla na sala, de forma que poucas pessoas tomavam o turno para si, impedindo a participação de outros. Mas nesse dia Júlia falou muito mais do que de costume. Alguma mudança ocorreu no que Júlia podia fazer na sala.

Sua emoção, suas auto-avaliações, sua atitude relacional e seu meio haviam se transformado. Era como se, durante aquela aula, tivesse deixado de pisar em ovos e driblar as facas que estavam no ar. Sua disposição para ação havia mudado, assim como mudou o ambiente interacional e o modo de pensar e falar sobre si mesma. Foi como se uma outra dinâmica relacional tivesse entrado em cena. Observei que esta mudança se estendeu às aulas seguintes. Júlia descreveu em sua colagem e na entrevista final que falar inglês com fluência seria como “vestir a capa de um rei”. Naquele dia, Júlia colocou sua coroa de rainha e dominou o bicho de sete cabeças. E como estava poderosa!



FIGURA 17 - Júlia falando inglês com fluência

E justificou assim seu desenho:

J –O rei é o que tem todo o poder. Todos os outros são súditos lógico que tem a ver com isso tem tudo a ver com o poder você vê que tá ligado o poder que representa pra mim o inglês e como me sentiria falando inglês com fluência a dona do poder, não é? Quem que é o dono do poder? O rei! (ent 3: 37)

Em nossa última entrevista procurei explorar os efeitos das reflexões feitas ao longo desta pesquisa. Notem abaixo que, embora ela tenha afirmado que a sensação de pisar em ovos ainda persistia, dizia também que agora ela sabia onde estavam os ovos! Porém, com a capa do rei a responsabilidade ficava maior: teria que lidar com sua aprendizagem de maneira ainda mais responsável, e suas preocupações quanto ao inglês “perfeito”, que teria que exibir como professora, haviam aumentado.

R - ... como avalia esse processo de reflexão nossa está auxiliando nessa consciência de que já sabe alguns caminhos por onde vai e porque você vai...

J - Eu acho que a sua presença na sala me dava segurança porque eu pensava assim tem um doutorando na sala então a professora não vai dar mancada então me dava segurança dela não se sentir a tal porque as vezes eu faço isso eu me sinto a tal e falo uma coisa que eu sei que não estou certa não estou segura daquilo não tenho certeza daquilo mas eu falo como se tivesse certeza pro meu aluno ter confiança em mim tenho medo dos professores fazerem isso comigo também a sua presença na sala me

dava uma segurança de que ela não iria fazer isso porque ela podia pensar assim não posso falar isso porque o Rodrigo vai pensar... está ensinando um negócio errado... e esse trabalho que a gente fez me fez pensar me fez refletir mesmo sobre a minha capacidade sobre a minha falta de confiança em mim mesma me fez ver que não é por aí que eu sei que alguma coisa eu sei tanto que estou aqui minhas notas nesse semestre foram boas eu acho relativamente boas acima da média foram notas boas mas ainda tem muito pra aprender tem muito pra aprender mas estou muito mais segura e essa coisa do tempo que amadurece porque nesse período fui amadurecendo a minha personalidade fui vendo que o professor da faculdade não é o rei e talvez eu também não vou ser nenhuma rainha pra ninguém vai ver que vou ser essa rainha pra mim mas eu posso não ser para as outras pessoas que vão chegar e vão me contestar espera aí não é assim que pronuncia não é assim que se fala não isso ta errado mas eu vi que posso contestar também não preciso me sentir inferior e nem me curvar para a professora de inglês da faculdade eu vi isso esse semestre na faculdade esse processo que a gente fez de reflexão nesse semestre me fez ver isso que posso refletir e que posso discutir que posso argumentar e me fez crescer isso me fez crescer muito hoje estou me sentindo bem melhor com relação ao inglês bem segura de mim mesmo.

R - Acho que você começou confusa com baixa estima, falta de confiança e ao longo você foi refinando e tem uma cena interessante que ocorreu tem pouco tempo na nossa segunda entrevista. Acho que você se esclareceu um pouco mais e se colocou que estava buscando melhorar certas coisas e enfrentar determinadas dificuldades e aí depois da entrevista nós fomos para a aula e foi uma aula que teve mais conversação foi no início da unidade 5 que era sobre um crime tinha um problema uma situação do crime para resolver e você foi uma das que mais falou na aula você...

J - É mesmo! (surpresa com minha colocação)

R - É você ficou argumentando com o Gus e a Nathy e você ficou argumentando e falando e depois à medida que foi entrevistando os outros alunos eles também notaram que você tem participado muito das aulas nestes meses para cá e isso foi evoluindo acho que você era mais calada em outubro aquela coisa da primeira entrevista que falar era como pisar em ovos e era como ter facas no ar acho que foi se perdendo um pouco é importante que confirme essa percepção com você se você sentiu isso mesmo.

J - Na hora que desenhei esse menino pisando em ovos (...), mas eu me sinto muito mais segura o pisar em ovos pode até continuar, mas agora eu sei onde é que estou pisando sabe, sei onde estão os ovos.

R - É, mas (...) eu sinto que isso mudou na documentação que filmei e observei na sala de aula eu vejo que mudou talvez como você mesma falou tenham outras coisas também sua vida pessoal ta melhor né.

J - É pode isso ser também né (risos)...

Sua estória na disciplina naquele semestre, é também significativa dessas mudanças. Observem no desenho sua postura do final do semestre: sorrindo com uma postura ereta, “grande” e “confiante”, diferentemente daquele croqui inicial, cabisbaixo e desanimado. A assimetria hierárquica entre Júlia e seu entorno relacional de aprendizagem havia se alterado. No questionário de avaliação final, afirmou que o principal efeito positivo da reflexão foi ter podido “mudar minha relação com a professora e assim melhorar minha aprendizagem” (Anexo B).

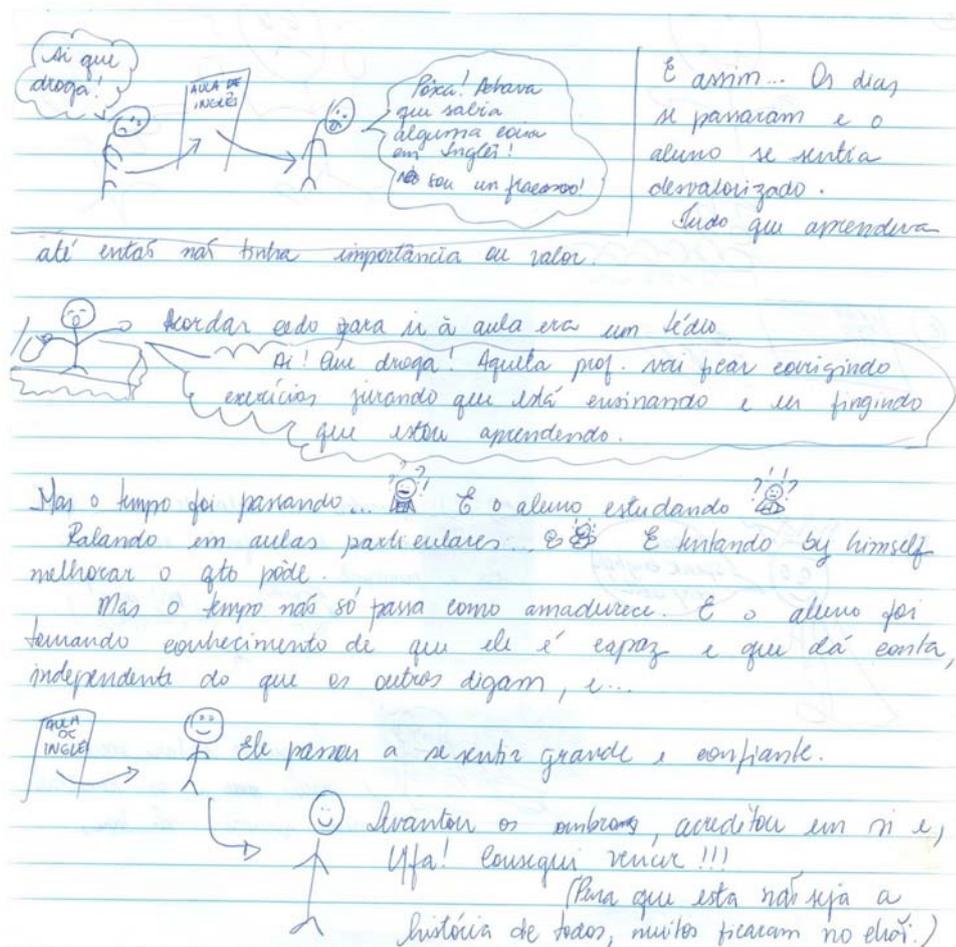


FIGURA 18 - Júlia, e uma trajetória com final feliz

3.5.4 Carlos

Carlos mora com a mãe e uma irmã em Belo Horizonte, mas passou parte da infância em Lagoa Santa. Tinha 19 anos quando nos encontramos nesta pesquisa. Frequentou escolas públicas municipais e estaduais. Vinha de família que dizia ser da classe trabalhadora. Seu maior hobby era escutar e tocar música, principalmente em língua inglesa. Foi com Carlos que conversei menos durante toda a pesquisa, embora tivesse frequentado o curso até o fim. As entrevistas foram rápidas e a questão da falta de tempo era sempre mencionada. Nosso primeiro encontro foi um comentário breve sobre sua história anterior à FALE. Tinha sempre pressa de terminar as conversas assim como tinha pressa de aprender inglês. Queria dominar rápido o idioma para ir aos Estados Unidos, mas tinha preguiça de estudá-lo formalmente. Tinha pressa de aprender, tinha preguiça de estudar. Dificuldade, preguiça, confiança e interesse são elementos recorrentes e inter-relacionados na história de Carlos com a língua inglesa.

Carlos era também o mais reservado de todos os participantes desta pesquisa. Estava com medo de repetir novamente a disciplina. Suas primeiras recordações são do início da aprendizagem em casa com o pai, que foi morar nos Estados Unidos em busca de melhores ofertas de trabalho, há alguns anos:

C - O meu pai estuda inglês há muito tempo. Acho que agora ele conseguiu, ele está trabalhando nos Estados Unidos. Sempre estudou desde que era pequeno. Eu devia estudar há mais tempo. Sempre estudava inglês que eu não sabia. Eu achava que ele já sabia um monte de coisa aí eu sempre perguntava pra ele o quê que ele cantava ou então descobria uma palavra e perguntava o quê que era. Ele ia respondendo e aí eu ia pegando aos pouquinhos. Ou então quando a gente assistia Fórmula 1 na televisão, aí quando falam as coisas na corrida, escreve tudo em inglês, né? Ia criando vocabulário e curtindo, mas eu era pequeno. Aí até eu começar a estudar inglês mesmo na escola pra valer, era só perguntando mesmo. (ent., 1: 2)

Carlos começou a estudar inglês na quinta série do ensino fundamental, com dedicação e interesse. Entretanto, quando chegou à sétima série já havia perdido todo o entusiasmo inicial. Foi aí que se desencantou com a língua. A dificuldade de lidar com as aulas de gramática – “uma aula era mais chata do que a outra” (ent,1: 2) – e a lide com os exercícios de casa e as provas estruturais acabaram por levá-lo a se desinteressar completamente pela língua inglesa na época:

A língua inglesa entrou definitivamente na minha vida quando tinha 10 anos e tive minha primeira aula de inglês na escola. Era a disciplina que mais gostava e me dedicava bastante, fazendo com que conseguisse boas notas e evoluísse depressa no domínio da língua. Com o passar dos anos, a redução da dedicação foi proporcional ao crescimento do nível de dificuldade. Por isso a evolução nesta época foi menor, o que provavelmente me faz hoje não ter um nível melhor na língua ou até mesmo uma fluência maior. Eu adorava inglês, mas tinha preguiça de estudá-lo. (nar: 1)

Carlos definia a aprendizagem do inglês como um processo de subir escadas, que tinha uma progressão (fig. 19, esquerda). Naquele semestre procurava subir mais alguns degraus com o objetivo de “dominar a língua inglesa”. Um de seus desafios era vencer a preguiça de estudar os aspectos formais da língua (fig. 19, direita), um sentimento que parece ter-se originado de sua experiência no ensino fundamental, que se contrastava com o envolvimento inicial e prazeroso com a língua que havia tido em companhia do pai.

(...) eu tenho a vontade de progredir, eu não consigo me dedicar inteiramente só a ele, sabe? Pegar firme, pra valer, estudar bastante. Tem hora que dá uma preguiça pegar o livro e fazer exercício (ent, 3: 17).

Por um lado, Carlos queria melhorar seu inglês e subir as escadas, progredir. Notem que aprender inglês formalmente, em sala de aula, é que para ele significava a possibilidade de subir, de progredir. Por outro lado, tinha preguiça de estudar gramática e ter que ver tudo de novo como repetente da disciplina. Isto dava preguiça e sono, e vontade de ficar dormindo

na frente da televisão. Queria progredir, mas algo o bloqueava e não o deixava subir as escadas no passo desejado. Este era seu principal conflito, expresso nas colagens que trouxe para a pesquisa:



FIGURA 19 - Carlos, entre o esforço de subir escadas e dormir na frente da televisão

Essa idéia de progresso e ascensão Carlos reforçava com uma seta de um indicador econômico apontada para cima (fig. 20). Como para Júlia, o domínio do inglês de algum modo se associava, para Carlos, ao poder financeiro!



FIGURA 20 - Carlos e o progresso no aprendizado da língua

Carlos relatou estar com dificuldade de aprender a nomenclatura gramatical e a relacioná-la a seus respectivos usos e formas, de memorizar símbolos fonéticos e as regras da escrita acadêmica. Porém, em nossa primeira conversa, afirmou que, para dominar a língua inglesa como queria, teria que se dedicar com maior esforço, interesse, e dispor de mais tempo para estudar os aspectos nos quais tinha maior dificuldade. Daqui a alguns anos queria ir aos Estados Unidos passar uma temporada com o pai. Estava disposto a encarar esse desafio e, para tanto, reconheceu que teria que sobrepor seu interesse à preguiça, e encarar o estudo da língua para continuar subindo. Tinha pressa em aprender para viajar, mas a preguiça de lidar com aspectos formais da língua diminuía a pressa. Seu maior medo era ser reprovado novamente, o que tinha um efeito positivo: gerava uma tensão que diminuía a preguiça. O sonho de ir ao encontro ao pai e de progredir mantinham-no disposto a superar esses desafios e subir mais um degrau.

Durante o ensino médio, embora não houvesse nenhuma novidade nas aulas, Carlos voltou a se interessar pela língua inglesa como na época em que aprendia com o pai: “Minha relação com o idioma ficou mais forte quando me envolvi no ramo musical, pois podia entender o que os artistas cantavam etc.” (nar: 1) A partir daí Carlos passou a assistir programas na MTV, que em Belo Horizonte é um canal UHF de livre acesso, e a assistir filmes em vídeo e DVD. Ao assistir a MTV, Carlos gostava de comparar a legenda com aquilo que entendia oralmente. Interpretava o que diziam, “fechava os olhos e ficava tentando entender o que o cara diz[ia] (ent., 1: 2)”. Utilizava esta estratégia também ao escutar canções em inglês. Carlos acreditava que esta era uma maneira eficaz de levá-lo a pensar na língua inglesa. Em sua aprendizagem informal, privilegiava atividades práticas de interpretação e acreditava em sua eficácia:

Acho que a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira é manter o estudante em constante contato com a língua em estudo, independente da forma em que este contato seja feito. Acredito também que o mais difícil de aprender uma língua é que o estudante além de saber, ler, escrever, falar e compreender esse idioma, ele tem de aprender também a pensar no idioma, o que é um fator que colabora muito com o desenvolvimento do aprendizado. (nar: 1)

Assim como no caso de Arwen, o curso de Letras era uma segunda opção no vestibular, já que “tenho realmente o desejo de fazer Comunicação Social”. A escolha do curso de Letras “foi feita devido a essa afinidade que tenho de aprender não somente o inglês, mas também outras línguas estrangeiras” (nar: 1). Estava cursando o segundo período de bacharelado em língua inglesa e pensava em trabalhar com tradução, interpretação e música depois de se formar. Naquela época cursava também alemão I. Questionava-se quanto à opção de licenciatura: “Não tenho certeza se gostaria de lecionar, mas se tivesse a oportunidade, preferiria dar aula para adultos, pois são mais interessados e motivados em adquirir conhecimento” (nar: 1). Se for professor gostaria de ser um professor que soubesse ajudar o Brasil a progredir:

C: Aí eu pus essa frase “Bom professor, Brasil melhor.” Porque eu sempre falei com discuti com colegas meus que eu acho que uma das salvaçãoes do país eu acho que é a educação. Educação e cultura. Porque eu acho que se investir numa educação de qualidade aqui no Brasil as coisas vão melhorar, sabe? Se todo mundo tiver uma educação boa, mais pra frente todo mundo vai ter capacidade de fazer alguma coisa. De ajudar, fazer alguma coisa pro país crescer mesmo. Acho que tipo acelerar o processo. O Brasil tá crescendo e tudo, tá desenvolvendo. Acho que tem que acelerar esse processo.

R: Então você se coloca nesse papel de futuramente de estar ajudando aí, essa empreitada.

C: É. Se eu tiver um dia oportunidade de ser professor, eu vou tentar me enquadrar nisso. Tentar fazer minha parte né. Fazer o que eu puder ensinar, fazer o melhor possível. Para os alunos poderem ir para frente e cada um fazer a sua parte também. (ent, 3: 18)

Bom Professor, Brasil Melhor

FIGURA 21 - Carlos: um professor que quer ajudar o Brasil a progredir

A repetência era um tema central na narrativa autobiográfico de Carlos. De fato, via Carlos na sala ter uma conduta passiva e constrangida. Ficava sempre com a cabeça baixa, muitas vezes olhando palavras num pequeno dicionário. Usava-o para conferir as dúvidas de vocabulário. Não interagia com ninguém, a não ser com Júlia, outra repetente. Tampouco participava espontaneamente das atividades propostas nem se arriscava a fazer algum comentário ou pergunta aos colegas ou à professora. De todos os participantes, foi com Carlos que mais conversei sobre a importância do humor e da confiança no professor para se conduzir uma aprendizagem efetiva em sala de aula. Estes eram aspectos cruciais para ele. Sua reprovação o havia deixado desconfiado dos professores.

Como estava repetindo Habilidades Integradas I, acreditava que sem bom humor e confiança no professor não haveria uma aprendizagem produtiva: a sala de aula não teria um clima amistoso, de coleguismo e de respeito mútuo entre os colegas e o professor que seriam cruciais para o aprendizado. As avaliações propostas, a maneira de ensinar e o que falava em sala eram as principais vias de aferir se podia confiar no professor. Se este não fizesse a prova com base no conteúdo ensinado e que disse que seria avaliado, quebrava a confiança, rompia-se a “ponte com o professor”. Se não sentisse segurança na maneira do professor “passar a matéria” ficava com o “pé atrás”, questionava a conduta e a credibilidade do professor. Se não confiasse se sentia “travado” para aprender. Se fosse reprovado novamente iria mudar sua opção para língua espanhola. Estava desconfiado do ensino de inglês na faculdade pelo que escutava nos corredores e por experiência própria.

Embora no início se sentisse envergonhado com a idéia de ter que repetir a disciplina, tinha confiança na professora daquele semestre. Considerava-a segura e dizia que ela transmitia confiança aos alunos. Sabia a matéria e como ensiná-la. Carlos gostava da abordagem da professora naquele semestre e estava confiante quanto ao seu progresso na disciplina. Isto o motivava e contribuía para ficar mais disposto e para acreditar que teria algo de novo a aprender, e que iria progredir em seu desenvolvimento. Isto o auxiliava a vencer a preguiça. Carlos descrevia a professora como uma pessoa simpática, bem humorada e descontraída. Ela o deixava à vontade e se sentia bem, embora fosse repetente. Sentia um

nível de igualdade com a professora, embora ela tivesse mais conhecimento. Isto era um elemento chave para deixar que progredisse em suas etapas. Nas palavras de Carlos:

R: Você tava falando que pra uma boa aprendizagem o professor tem que ganhar a sua confiança. Como é que é esse processo?

C: É confiar mesmo no professor. O professor te passa uma firmeza. Tem professor que não consegue passar aquilo. Porque tem muito professor que você vê que ele sabe, mas não sabe passar o conhecimento direito. E a professora que a gente tá tendo agora eu acho que ela sabe passar o conhecimento. Domina aquilo e sabe ensinar. Faz os alunos aprenderem. Eu tô conseguindo pegar. As explicações dela são bem claras. Aí cê já assimila, muitas coisas logo de cara, outras não assim só pega uma referência pro cê estudar depois. Aí, nesse ponto, eu tô achando bem positivo no curso agora.

R: A professora que vocês tiveram anteriormente não tinha essa relação de confiança?

C: No começo até tinha. Mas, tinha algumas aulas que sei lá, ela tava bem humorada ou mal humorada um dia ou outro, sabe? Aí você ficava meio assim. Aí depois da primeira prova que aí já ficou mais pé atrás porque na prova eu achava que ia cair algumas coisas do livro e tal, mas, caiu umas coisas meio nada a ver assim.

R: Que não era mesmo.

C: É. Que não tava de acordo com o que foi dado assim na matéria e aí o pessoal já começou a ficar mais assim com ela. Aí, até o final do curso. Aí, perdeu meio que aquela confiança toda.

R: Aí o trem desandou.

C: Desandou! Mas não só pra mim, pra muita gente, até pra quem passou porque eu acho que as notas não eram muito boas. Igual eu falei que o modo de avaliação dela era bem estranho. Aí o pessoal, já ficou mais com o pé atrás assim. Com pouca confiança. (ent, 1: 2)

Pela falta de confiança e um sistema de avaliação “estranho”, vários colegas do semestre anterior haviam sido reprovados ou abandonaram a disciplina logo após a primeira avaliação. Depois de sua reprovação, Carlos passou a se sentir desmotivado novamente como na sétima série do ensino fundamental. A preguiça retornou com maior intensidade, pois pela primeira vez foi reprovado em inglês. Isto não era um bom sinal, dizia. Como nunca perguntava na sala, embora eu acreditasse que Carlos tinha dúvidas, decidi perguntar na segunda entrevista porque não fazia perguntas. Queria saber se seus motivos eram semelhantes aos de Arwen, Sollylove e Júlia, o que de fato se confirmou:

R: Você está sempre falando que você tem dúvida né? Mas, você não pergunta. Por que que você não pergunta?

C: Eu acho que eu morro de vergonha de ficar perguntando. De ficar falando pra todo mundo ouvir, sabe? Acho que tem esse lance de ter vergonha de fazer também. Aí fica naquela, tem dúvida, se tem, fica louco pra falar, mas fica lá meio travado e acaba não falando, sabe? Acho que é mais por causa disso, sempre fui meio assim. Na escola também. Dificilmente eu perguntava. Aquele lance de inibição mesmo. De vergonha de levantar o braço e falar. Mas, de vez em quando eu consigo falar alguma coisa na aula. Mas, é muito difícil. (ent, 2: 5)

Além da vergonha, Carlos mencionou também a sua percepção de uma relação desnivelada de conhecimento em sala de aula, como um outro componente que o impedia de se expressar em inglês. Arwen, Sollylove e Júlia também percebiam isto. Assumir que certos

colegas sabem ou falam mais inglês do que eles agia como um elemento limitador da participação oral desses alunos em sala de aula. Ao sentir-se inferiorizado, não se expressava como gostaria:

R: Porque você tá falando dessa relação de confiança, você acha que se ela talvez desse um jeito de mostrar maior confiança e aumentar a confiança do aluno nela?

C: Eu acho que sim. Porque aí a pessoa fica mais a vontade pra perguntar por que ali realmente tá todo mundo num nível igual. Todo mundo igual. Tem uns que dominam um pouco mais que outros de um achar que sabe mais que outro. Acho que ia ser mais fácil se acontecesse isso. Que na outra turma, no outro semestre já tinha, tinha um que morou no exterior e tinha gente que sabia mesmo. Aí eu quase que não falava nada, tipo: - O cara ali sabe de nada! Ficava mais nessa. Então tinha o lance de ficar meio inibido de perguntar, ainda tinha isso que somava, sabia que tinha gente que sabia mais. Não por mostrar que você sabe menos, que você quer aprender, mas talvez que o povo falava: - Ah! O cara não sabe disso! Meio te inferiorizar, mesmo. Tinha isso que também somava. Mas, eu acho que agora não teria tanto isso. É mais por questão de inibição, mesmo. (ent, 2, p. 6)

Como apontado por Carlos no trecho acima, sua inibição tinha uma história prévia. Dizia comportar-se assim antes de sua experiência na FALE, desde os tempos do colégio. Nunca teve o hábito de perguntar aos colegas ou à professora. Vejam como Carlos descreve o que a inibição provocava em seu comportamento de sala de aula e como acreditava ter herdado esta conduta:

R: Por que você não participa mais?

C: Não sei. Acho que questão de inibição mesmo, você vai falar e tipo a palavra tá na sua boca e não sai. Tem horas que você fica louco pra falar, mãe você não mexe, não acontece nada, você paralisa.

R: Paralisa. Por que você acha isso?

C: Não sei. Acho que é mais questão de hábito também. Se eu não tenho hábito de fazer isso aí eu fico meio assim. Não tenho coragem de fazer. Mas, se eu fizesse todo dia. Acho que vai ter aula que eu vou falar mais tranquilo, assim sem problema nenhum. Também tem as coisas do hábito também de participar da aula. Eu nunca participei muito de aula, assim desde o tempo de escola e tudo. Aí, você vai carregando isso né. O hábito que você tem de não falar muito. Mas, a partir do momento que você tem o hábito, aí você faz tudo sem problema. Acho que são inibição e hábito, no caso. (ent, 2, p. 8)

Assim como Arwen, Carlos havia herdado um comportamento tímido do ensino fundamental e do curso pré-vestibular. Não tinha o hábito de falar muito. Continuava desta maneira na faculdade. Porém, este hábito contrastava com sua descrição do que sentia sobre falar inglês em sala de aula. Ao questioná-lo sobre como se sentia ao falar inglês ele disse que se sentia bem e propôs a frase “A Paz que Satisfaz” como resumo de seu sentimento:

C: “A Paz que Satisfaz”. É uma coisa que eu acho que faz bem. Não é à toa que tá ali estudando, não só porque é inglês, tipo a língua considerada universal né. Porque eu realmente gosto, tenho prazer em fazer isso, em estar estudando. Tentar compreender mais e dominar. (ent, 3, p. 17)

SATISFAZ

FIGURA 22 - Carlos e a proficiência na língua

Carlos tinha prazer em compreender e produzir na língua, mas quase não falava em sala. Eu acreditava que não tinha tantas oportunidades para se comunicar fora dela. Já havia dito que considerava importante confiar na professora, e pensei que este aspecto poderia se estender também aos colegas de sala. Notem que se considerasse que um outro aluno era mais fluente que ele, se sentia inferiorizado e passava a desconfiar de seu próprio desempenho e, conseqüentemente, isto o levaria a restringir sua expressão oral em sala. Recordem como Arwen havia alterado suas emoções e sua conduta do ensino fundamental para o médio. Assim como ela, Carlos acreditava que um clima de confiança e conhecimento mútuo entre os colegas e o professor na sala de aula era de fundamental importância para desenvolver sua expressão oral:

C: (...) Acho que quando você tá no meio de gente que você conhece, acho que você não preocupa muito né? Em errar, sabe? Mesmo que as pessoas talvez não vão respeitar aquela dúvida sua, acho que você sente mais livre pra isso né. Aí, não sei, acho que tem gente na sala que eu nem sei o nome direito. Tem uns dois ou três meses que já começou o semestre e eu acho que eu nem sei o nome ainda, na sala. Acho que nem todo mundo sabe o nome de todo mundo na sala, sabe?

R: Você acha que saber o nome de todo mundo ajuda, por exemplo?

C: É! Já é o começo né!

R: Já é o começo né.

C: Se você quiser chamar a pessoa pra falar, sabe? Acho que já é uma melhora, assim. Acho que é o começo, você saber o nome já é o começo. Acho que ta faltando um pouco de interação entre o pessoal da turma.

R: Interação. Por quê, assim?

C: Não sei. Porque talvez eu acho necessário.

R: Mais conversa.

C: O pessoal conversar mais entre si, sabe? Mas, eu...Igual eu falei, eu acho que eu sou um pouco dependente disso, sabe? De me sentir mais a vontade. Acho que se eu conhecesse todo mundo, assim mais, acho que eu não teria tanta dúvida de perguntar, levantar a mão e tudo, acho que tem muito disso também. (ent, 2: 10)

Creio que eles não tiveram tanta oportunidade de se conhecer como descreve acima. Isto pode ter dificultado contingencialmente a participação de Carlos na sala e o fluir de outras emoções. Sentava-se próximo de Júlia e Faily, mas Júlia se distanciou deste grupo após o primeiro mês de aula. Continuou perto de Faily, mas Faily resistia a participar, indignado com a abordagem da professora. Carlos queria mais conversação, mas estava limitado. Até o final do curso sua postura permaneceu a mesma do início: buscando uma palavra ou outra no dicionário, e “assistindo” a aula como a personagem do desenho (fig. 19) vê televisão: meio dormido Porém, estava obtendo melhores notas, e ao sentir confiança no humor da professora

e poder confirmar esta confiança nas provas começou a se sentir mais seguro com sua aprendizagem. Pensava que estava conseguindo superar a preguiça e assumindo a responsabilidade e o esforço cabíveis. No questionário de avaliação final afirmou que com a pesquisa estava se auto-avaliando melhor e havia aprendido a observar a maneira como estuda inglês e que, portanto, deveria se dedicar mais aos estudos (Anexo B):

C: (...) Mas tipo, eu tô com a responsabilidade bem maior, repetindo, agora dessa vez tem que ir né? Acho que eu tô encarregando a mim mesmo a responsabilidade maior. Não posso fazer feio, você tá repetindo, você sabe como é que é...Não pode ficar errando, não pode dar uma margem de erro muito grande. No caso, é mais isso.

R: Você tá se cobrando também.

C: É. Agora tem que ir né!

R: Umhum. Mas na aprendizagem, como é que você vê isso aí então? De quem que é maior a responsabilidade, é do professor ou é do aluno?

C: É, no caso a responsabilidade é minha sacou? Mas, ainda tem um caso...Eu tenho um pouco de medo de talvez estar repetindo de novo, sabe? No fundo eu tô sentindo aquele medo. Igual na prova lá, eu tava tremendo na base.

R: Você tava tremendo?

C: É. Tipo, tem que fazer a prova boa e tal... No caso, foi prova mais que me derrubou, assim. Nota ruim em prova. Eu falei: - Eu não posso tirar nota ruim nessa prova não. Pelo menos pra ficar mais tranqüilo, saber que dá pra ir carregando pra frente e tal. Se tiver indo mal né cara? Sei lá, penso em desistir em monte de coisa.

Aí, eu falei: - Não! Eu tenho que tirar nota boa nessa prova. Pra achar que ta né? Tipo que eu tô dando conta. Da parada, assim. (ent, 2, p. 11, 12)

De fato, o medo de repetir novamente a disciplina estimulava Carlos a estudar mais: “(...) Eu fiquei meio traumatizado. Aí, esse medo de repetir de novo tá me estimulando, sabe? (ent, 2: 17)”. Isto era uma forma de tensão que gerava uma postura de maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento. Era um medo e uma ansiedade que geravam uma reação de alerta, atenção e busca de melhoria. Tinha que vencer aquela etapa. Carlos seguiu até o final do semestre fazendo referência ao medo de ter que passar novamente por esta disciplina e ao mesmo tempo à sua preguiça. Creio que conseguiu se dar conta de que precisava superar este sentimento e assumir seu papel na aprendizagem dos aspectos que eram enfatizados no curso para conseguir seguir em frente para a próxima disciplina.

No início do semestre, eu estava me sentindo um pouco envergonhado por ser repetente em Habilidades Integradas I. Aos poucos comecei a sentir na sala de aula um ambiente mais familiar, de coleguismo, confiança e muito respeito de um pelos outros. Assim, havia imaginado que seria mais fácil lidar com a idéia da repetência e fiz um trato com mim mesmo que me dedicaria mais aos estudos para não correr risco de novo. Como havia de repetir tudo de novo, mesmo livro, os mesmos exercícios, as mesmas coisas, não tinha expectativas de aprender muitas coisas, o que fez deixar a dedicação um pouco de lado. Mas logo percebi que havia deixado de aprender muitas coisas e esquecido outras, o que deu um outro sentido para o curso, reacendendo minha vontade de aprender, não só agora, mas nos próximos semestres também. Espero agora continuar a manter as boas notas que venho conseguindo durante o curso para passar para Habilidades Integradas II e continuar o caminho em busca do domínio da língua.

Carlos afirmava que nossa atividade o tinha ajudado a se dar conta de que de fato precisava assumir maior responsabilidade e dispor de mais tempo para estudar inglês. As notas positivas que obtivera na primeira avaliação podem ter tido algum impacto em sua disposição de estudar e vencer a preguiça, favorecendo seu progresso para o próximo degrau de sua busca pelo domínio da língua inglesa.

Carlos tinha experimentado o sucesso e a satisfação de tirar boas notas nas suas primeiras avaliações e queria continuar melhorando as notas ainda mais. Estava empolgado e manteve um comprometimento maior com seus estudos. Foi aprovado. Porém, teria outros desafios pela frente como manter a preguiça distanciada e superar sua inibição e vergonha para interagir com maior desenvoltura com seus pares e interagir com os professores! Outras experiências pedagógicas viriam e com isso outras contingências poderiam favorecê-lo.

Estava definitivamente determinado a dominar “a língua universal” e ampliar suas fronteiras, a fazer a viagem tão desejada aos Estados Unidos para encontrar o pai e aí expandir seu domínio do inglês. Assim como Júlia, ao dominar a língua inglesa, Carlos teria o mundo à suas mãos (fig. 23). Creio que à medida que Carlos fosse se sentindo mais confiante em seu domínio do idioma outras experiências viriam agregadas a outras emoções, interpretações e condutas.

Para fechar esta narrativa duas peças são bastante significativas: seu relato sobre sua trajetória na disciplina e a participação na pesquisa, e as imagens propostas para representar a conquista da fluência em inglês.

C: Tirei tipo uma pessoa confiante, sabe. Tendo certeza que domina. Aí, tipo num mundo desse tamanho, é tipo as fronteiras, assim. Iam diminuir, sabe? Sempre que você tem domínio de alguma coisa diminui as fronteiras. Você dominar o inglês hoje, abre muitas portas. Você vai ter mais oportunidade, tipo realmente as fronteiras vão diminuir. As portas vão se abrindo, pra você e tudo. Então, tipo ter o mundo ao alcance mesmo. Ter praticamente tudo. É...Ter alcance a praticamente tudo. Não ficar dependendo de muita coisa. (ent, 2, p. 18)

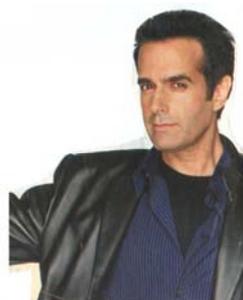


FIGURA 23 - Carlos, quando for fluente em inglês

3.5.5. Nathy

Nathy nasceu no Rio de Janeiro e veio para Belo Horizonte com seis anos. Sempre esteve de mudança “do Rio para Belo Horizonte, de Belo Horizonte para Uberaba, de Uberaba para Madri, de Madri de volta para cá” (nar: 1). O pai era Juiz e estavam sempre em busca de melhores condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Tinha 18 anos, o que fazia dela a mais jovem da pesquisa. Havia estudado em escolas públicas e privadas antes da FALE e adorava rock, ballet e estava fazendo teatro naquele semestre. Era fluente em espanhol e inglês, mas não conhecia a metalinguagem das línguas que sabia falar. Nathy adorava se envolver com atividades que privilegiavam a produção e a interpretação de sentido. Aprendeu estas línguas fazendo coisas com elas. Por outro lado, tinha extrema dificuldade de lidar com as diversas atividades de ensino e aprendizagem que envolviam a associação de formas a nomeclaturas e respectivos usos, e a atenção para detalhes analíticos comuns nos exercícios metalingüísticos. Não sabia como manejar esta novidade e não via sentido nem interesse neste processo para sua aprendizagem, uma vez que tinha o objetivo de se tornar tradutora e intérprete em língua inglesa. “Parar para refletir sobre o inglês é complicado para mim, nunca me preocupei com a gramática e ter que lidar com isso é estranho. Descobri muito sobre minhas dificuldades, mas fiquei chateada de não saber que é estranho lidar com elas (Questionário Final, Anexo B)”. Estas frases resumem a principal temática de Nathy ao longo da pesquisa.

Nathy considerava-se extrovertida e comunicativa. Em nossa pesquisa, ela inaugura um padrão narrativo, ao qual depois se associaram também Faily e Cheguevara, que nos apresenta emoções, condutas, conflitos e desafios distintos dos demais estudantes no contexto daquela sala de aula. Nathy não tinha medo de se expressar em inglês para público da sala de aula como Arwen, Sollylove, Júlia e Carlos tinham. Entretanto, Nathy não sabia lidar com a abordagem analítica e metalingüística enfatizada na disciplina. Isto tudo era muito complexo para ela, como costumava dizer. Sua história como aprendiz em contexto sempre informal nos auxilia a compreender seus conflitos e sua conduta em sala de aula. Como ela mesma dizia sua “lógica era diferente da lógica da professora” (ent, 2: 19). Esta diferença de lógicas trouxe à tona uma incongruência de estilos de aprendizagem que a tornou confusa quanto ao seu conhecimento da língua inglesa e seu próprio futuro como aluna do curso de Letras. De alguma maneira, ao tentar lidar com a metalinguagem na disciplina sua expressão oral se retraiu, assim como sua personalidade, antes extrovertida. De uma aluna comunicativa e confiante, Nathy se tornou confusa e inibida. Como se sentia competente nas línguas que

falava era difícil lidar com a idéia de que havia um vasto conhecimento sobre a língua que não ela não sabia e que precisava aprender para seguir em frente em sua trajetória na FALE. Nathy era autoconfiante no início e estava convencida de que estava certa quanto a algumas questões colocadas pela professora e, ao se deparar com as incertezas sobre seu conhecimento, tornou-se insegura.

Nathy optou por fazer Letras com o intuito de ser tradutora/intérprete na língua inglesa, a “língua universal” (ent, 2: 20), e para ser tradutora acreditava ter que dominar esta língua. Como era fluente em espanhol poderia ter optado por uma habilitação nesta língua se houvesse oferta no curso diurno. Se tivesse sido este o caso teria ficado em dúvida quanto a sua opção, embora estivesse mais inclinada a dominar a língua universal, necessária para a carreira que desejava seguir. Além disto, o inglês falado nos Estados Unidos era uma paixão antiga. Não estava querendo seguir carreira na língua inglesa apenas por ser a língua universal, mas por ter um carinho por esta língua.

Queria morar no exterior depois de se formar. Dizia que o Brasil “não é muito a minha praia” (nar: 1) e pensava ir morar nos Estados Unidos. Mas se isso não fosse possível gostaria de voltar para Madri ou ir para uma outra grande cidade do Brasil como Rio, Brasília ou São Paulo. Achava Belo Horizonte pequeno para ela. Identificava-se com uma série de imagens que tinha da cultura norte-americana e que a atraíam, como a “postura relaxada, largada, extrovertida dos americanos e a postura *Rock and Roll*” (narrativa). Estas imagens tinham relação com sua maneira de conceber seu processo de aprendizagem e sua relação com o inglês americano: de uma maneira natural, relaxada e tranqüila. Naquele semestre havia feito opção por licenciatura em língua inglesa, mas não se via como futura professora. Dizia que seu futuro profissional era uma incógnita (fig. 24):

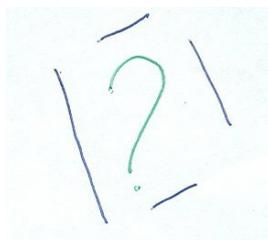


FIGURA 24 - Nathy e seu futuro profissional: uma incógnita

Pensava em ser professora apenas se não tivesse outra opção para se sustentar. Estava empenhada em se tornar tradutora, já que em seu processo de aprendizagem sempre gostou de interpretar os textos na língua original, e quando não conseguia interpretá-los dizia que traduzia para o português para poder compreendê-los. Queria aprimorar o que já realizava

como aprendiz. Durante o ensino fundamental Nathy morou durante cerca de três anos em Madri, quando o pai foi fazer doutorado na Espanha. Desta experiência surgiu “a grande vontade de fazer faculdade de Letras, pois foi quando descobri minha grande paixão por idiomas” (nar: 1). Isso fazia dela a única participante fluente numa outra língua, e que havia passado por um processo de aprendizagem vivendo no país da língua. Embora fosse fluente em espanhol, e considerava esta como sua segunda língua, dizia que sua primeira paixão sempre foi a língua inglesa. Assim como os participantes anteriores, Nathy tinha uma história de paixão e carinho com a língua inglesa:

Comecei a me interessar pelo inglês aos 10 anos de idade, um pouco antes de começar a quinta série do ensino fundamental. Dali para frente sempre me dediquei com carinho a essa língua. Sempre me dei muito bem com meus professores de inglês e suas aulas, o que me deixava muito contente, pois sempre foi essa matéria que colocava em primeiro lugar. (nar: 1)

R: Você fala aqui (na narrativa) que você começou a se interessar pelo inglês na quinta série e daí pra frente você se dedicou com carinho. Você falou na primeira aula que você gosta muito, muito do inglês. Como é que é isso? Como é que é esse gostar? O que que te atrai no inglês?

N: Não sei. Eu adoro! Eu acho bonito, acho o jeito que eles falam. Gosto do inglês americano! Eu gosto do inglês britânico e do australiano também, mas eu prefiro o americano, a pronúncia americana. Acho que é porque eles são largados, mas ao mesmo tempo tem estilo, não sei. Me atrai.

R: Você não sabe explicar?

N: Não sei explicar.

R: Como é que é “se dedicar com carinho”?

N: Ah! É estar sempre buscando, sempre buscando me aperfeiçoar mesmo. Porque eu estou sempre tentando. Eu tenho o português que é a minha língua materna, o espanhol que é a minha segunda língua, fazer do inglês uma terceira língua, sabe? (pausa) Ah, mais é com carinho porque eu gosto muito, sabe? Quando você se dedica a uma matéria que você não tem tanta paixão, você não faz com carinho, você se dedica porque você tem que se dedicar. O inglês, você precisa saber, você se dedica, mas como você gosta muito, já é com paixão. Já é com carinho!

R: E essa paixão ajuda a aprender?

N: Ajuda.

R: Como?

N: Você está sempre procurando, sempre pesquisando. Querendo saber, eu sempre quero saber como é a pronúncia. Acho que é isso.

R: É uma relação com curiosidade, interesse. Uma coisa assim?

N: Tem. (ent, 1: 3)

Este relacionamento impulsionava Nathy a aprender a língua independentemente da instrução formal. Tirando a boa lembrança de alguns de seus professores, suas memórias do ensino regular insuficiente são de um ensino e aprendizagem de um pequeno repertório de elementos gramaticais e frases formulaicas, e “o resto eu aprendi porque eu sempre gostei muito de inglês, então eu sempre corria atrás porque o da escola não... (ent, 1: 2).” A mãe a incentivava a aprender línguas e elogiava seu desenvolvimento, embora nunca tivesse se matriculado numa escola de idiomas. Nathy estava sempre procurando aprender algo de novo

em suas interações com textos orais e escritos: pegava o livro do irmão mais velho e lia os diálogos e os textos para absorver algo e depois experimentar por conta própria (ent, 2: 20). Na escola fazia os exercícios normalmente e sempre dava preferência para a compreensão de textos ao invés da gramática. Assim como Sollylove, Nathy dizia ter sido “hipnotizada” por uma professora do ensino fundamental, e a partir de então iniciou sua história de carinho com a língua inglesa:

R: Você fala aqui (na narrativa) que você sempre se deu bem com os professores de inglês. Você acha que isso te motivou? Como é que foi isso?

N: Acho. A primeira professora de inglês que eu tive que foi na quinta série era um amor de pessoa. Então, quando a pessoa já chega na sala com vontade de ensinar, parecia que ela gostava muito do inglês, parecia que ela tinha esse amor pelo inglês e ela transmitia com amor para os alunos. E tinha amor pelos alunos, então você já fica: - Nó, essa pessoa é legal, eu quero aprender! Aí você já se motiva porque você quer que ela perceba que isso que ela está passando está sendo absorvido, sabe? Então já motiva bastante. Matemática é uma matéria que eu não gostei, então se o professor for carrancudo e você já não gosta da matéria, você fala: - Poxa! Esse professor não ajuda também, então te desmotiva completamente. (ent, 1: 4)

Sua fluência e desenvoltura na língua inglesa eram superiores às de Arwen, Sollylove e Carlos. Para aprender inglês ela interpretava ou traduzia textos, filmes e canções, uma atividade que tinha como um hobby desde a quinta série, além de interagir pela internet e com falantes de inglês.

N: Não tenho muito contato com pessoas que falam inglês mas hoje com a internet é bem mais fácil exercitar o que já aprendi. Nunca fiz curso, mas sempre estou traduzindo músicas, vendo filmes e escrevendo na língua inglesa (nar, p. 1).

Notem que Nathy era movida por uma paixão pela língua que a levava a adicionar constantemente novos elementos ao seu conhecimento e a aperfeiçoá-lo, de maneira independente. Via a escola como um lugar onde poderia solucionar dúvidas:

R: E como é que você corria atrás? Como é que era isso aí?

N: Ah, eu quero ser intérprete, então eu gosto muito de traduzir música, texto. Então, eu sempre estava procurando traduzir, pegar letra de música, interpretar a letra da música. Os filmes mesmo, tentando entender. Aí se eu acho legal uma gíria que eles falam eu já pego a gíria assim já incorpora no meu vocabulário de inglês, sabe? É assim que eu vou correndo atrás. Aí pra mim o inglês, a escola seria mais pra mim tirar dúvida do que eu aprendia nas músicas e nos filmes. E pra fazer os exercícios que valia nota né?

R: E a interação oral, assim conversação porque parece que você tem uma conversação razoável. Como é que você desenvolveu isso?

N: Não, eu já... de vez em quando a gente conhece... como eu vou para o Rio sempre e lá tem muito turista e a minha prima sai muito, então a gente vai pra praia. A gente foi pra praia duas férias passadas e conheceu um povo americano e tal e a gente vai falando, mas não sei, depois que eu morei na Espanha eu fiquei com facilidade para idiomas. Sempre na escola, na sexta série quando eu comecei a andar no inglês, eu gostava muito então eu tirava notas boas, eu já via que eu tinha um pouco de facilidade, mas eu era muito criança. Então, só depois que eu fui morar na Espanha mesmo que o povo falava: “Você fala bem espanhol.”, “A sua pronúncia é boa.”,

“Você fala bem inglês, você tem uma pronúncia legal.”, “Você sabe a música dos idiomas.”. Aí que eu fui vendo que eu sabia mesmo, mas eu nunca parei para pensar nisso assim. (ent, 1, p. 2)

Observem que as boas notas atestavam sua facilidade com a língua, e juntamente com os elogios sobre seu desempenho serviam de base para uma auto-avaliação positiva, que se igualava ao que tomava como conhecimento do idioma. Ela se considerava aí uma boa falante do idioma. Isto não era nada trivial. Os elogios a tornaram confiante e segura quanto a seu conhecimento: “aí que eu fui vendo que eu sabia mesmo”. Notem que, ao contrário dos participantes anteriores, a partir destas interações Nathy se torna segura de si, constrói uma imagem confiante em seu próprio desempenho, o que aumenta as chances de se arriscar em situações de uso espontâneo das línguas que estava aprendendo. Agia num domínio em que se sentia confortável para se expressar independentemente do que outros poderiam pensar de seu uso de inglês. Sentia-se feliz e satisfeita, e reforçando sua auto-avaliação ainda mais encorajadora e positiva. Recordem que os participantes anteriores tinham sempre uma auto-avaliação negativa de seu desempenho, o que obliterava sua expressão. Isto, por sua vez, os impedia de melhorar ou de mudar a auto-imagem, e perdiam a oportunidade de experimentar outras experiências ao falar na língua, como num círculo vicioso. Não acreditavam no seu potencial nem que pudessem vir a ser falantes da língua que aprendiam.

Naquela época Nathy assistia a uma grande quantidade de filmes em DVD e programas de TV em língua inglesa para ampliar seu conhecimento. Ela representou seu processo de aprendizagem com a imagem da MTV! Assim como Carlos, Nathy adorava este canal, que exibia muitos documentários e programas em inglês americano, seu sotaque preferido:



FIGURA 25 - Nathy e seu processo de aprender inglês

De acordo com seu estilo de aprendizagem, as atividades que mais lhe interessavam era falar e compreender a língua que estivesse aprendendo. Tinha imenso prazer em se comunicar em espanhol ou inglês, e simbolizava o ato de falar inglês com balão de gás em forma de um coração (fig. 26).

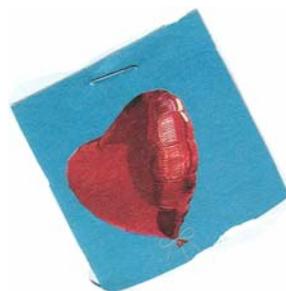


FIGURA 26 - Nathy e o ato de falar inglês

De todos os participantes, foi Nathy a única a apontar a necessidade de se colocar em um outro lugar, uma outra cultura, pensar como os membros daquela cultura, representar um papel para falar uma língua estrangeira:

R: E como é que você se sente quando está falando inglês?

N: Eu me sinto muito bem. Adoro falar inglês! Eu penso em inglês e falo o inglês. Agora quando me dá um texto e eu não entendo aí que eu procuro traduzir. Mas eu adoro falar inglês, acho que eu me baseio no inglês. Eu esqueço do português e das outras línguas que eu falo. (...)

R: Então quando você está falando, você não tem a sensação que parece que você é uma outra pessoa não? Como se fosse a Nathy falando português mesmo?

N: Não acho que seja Nathy falando português não. Acho que sou eu, mas tem alguma coisa diferente.

R: O que é esse diferente?

N: É porque, eu procuro, quando eu falo inglês, me basear. Eu estou fazendo teatro agora, então no teatro a gente tem que entrar no mundo do personagem, então eu procuro entrar na cabeça dos americanos, sabe? Eu procuro pensar como eles, apesar de não deixar essa cultura americana tomar conta de mim não, porque eu não sou muito a favor completamente da cultura americana. Mas, eu procuro pensar mesmo, sabe? Não pensar completamente, mas agir como se fosse os americanos, então não sou eu! Cem por cento Nathy. Eu perco um pouco da Nathy brasileira e me vejo mais como a Nathy americana. A mesma coisa acontece quando eu estou falando espanhol. Eu perco a Nathy brasileira e entro mais na cultura espanhola, sabe? (ent. 1: 6, 7)

Nathy dizia “jogar o jogo natural” ao falar inglês, português ou espanhol:

Muda o jeito de eu falar, os meus gestos, sabe? A mesma coisa com o espanhol a musicalidade do espanhol é outra. Eu falo com um tom de voz pro inglês, um outro pro espanhol, um outro para o português. (...) É natural, é, não forço não. É completamente natural (ent, 2: 11).

Ao invés de se sentir amedrontada ou ameaçada ao usar uma língua estrangeira, ela dizia que era preciso atuar como uma atriz, como uma outra pessoa, representar, embora continuasse sendo ela mesma. Procurava pensar como o americano ou o espanhol, mas não deixava de ser a Nathy brasileira. Assim ela assumia uma outra identidade como falante, de uma maneira tranqüila e prazerosa, lúdica. Tentava pegar o sotaque, a musicalidade e os gestos do americano ao falar inglês e do espanhol ao falar espanhol.

Era como se vestisse uma fantasia temporária para se comportar como um outro, sem deixar de ser ela mesma, como um ator, que pode ser o outro por um tempo sem deixar de ser que é. Esta representação não ameaçava seu jeito de ser, mas, ao contrário, adicionava e expandia aquela pessoa que acreditava ser. Fluía de uma língua a outra de maneira bastante natural, sem esforço (fig. 27).

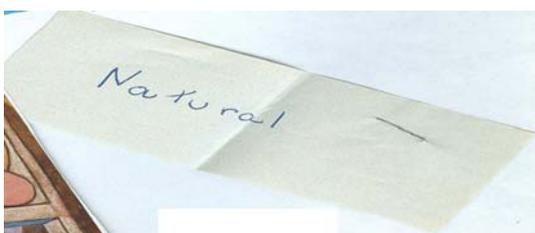


FIGURA 27 - Nathy e a fluência na língua inglesa

Tudo o que ela queria era produzir na língua inglesa e compreender bem, e para isto a decisão da professora de Habilidades Integradas I de se expressar somente em inglês e requerer que os alunos fizessem o mesmo a incentivava. Por isto estava entusiasmada com o início da disciplina, embora a ênfase na gramática não satisfizesse suas preferências nem seu estilo de aprendizagem:

R: Como é que você fala sobre o seu estilo de aprendizagem? Como é que você prefere aprender inglês? Falou dos vídeos, dos filmes... Como gosta mais, de escutar, de falar, de estudar? Como é que é?

N: Eu gosto mais de falar inglês. Eu não gosto de gramática, eu não sei se você percebeu que nesses “simple present”, “present perfect”, eu fico meio... Porque eu não sei, não sei colocá-lo. Mas eu gosto de falar, acho que você tem que ter uma noção básica de gramática, mas não é o meu forte. Eu, geralmente, o que eu faço com a gramática é o seguinte: para colocar, a professora, por exemplo, fala: vocês têm as lacunas, então vocês têm que encaixar com “simple present” ou com esses, com esses, quer dizer... Aí eu procuro ver pelo o que é mais bonito, sabe? Pelo que eu acho que encaixa porque eu não sei muito gramática. Por isso que para aprender eu gosto de falar e escutar. Eu não gosto dessas teorias de jeito nenhum, nunca fui muito fã de teoria de nenhuma matéria, então de inglês também não é muito o meu forte. Eu prefiro falar e escutar.

R: Você acha que tem alguma utilidade?

N: Na gramática? Acho que eu não vejo muita utilidade não. É um pouco importante porque eu acho que já foi imposto que a gente tem que aprender gramática. Então, a gente meio que se vinculou à gramática. Mas eu acho que não é muito importante você saber se é “present continuous”. Não é não, porque eu acho que o importante é você saber usar, saber o que que você está falando. Mas não necessariamente o que é o nome.

R: Você nunca foi muito de estudar gramática então não.

N: Não. Mas eu estou vendo que isso já é uma coisa que eu tenho que fazer porque a gente está mexendo muito com gramática, então eu vou ter que dar meu jeito.

R: Na aula de inglês?

N: É. Aqui. (ent. 1: 4, 5)

No início de minha observação-participante havia notado que Nathy não tinha o menor receio de se expor ao falar inglês na sala. Estava sempre sentada na frente, perto da

professora, e não perdia nenhuma oportunidade de expressar sua opinião nas atividades orais proporcionadas e de tirar suas dúvidas. Todos a apontavam como uma das colegas que mais se expressava em sala. Ao invés de ter medo de se expressar, gostava de falar para a professora para conferir se estava falando certo e para que a professora tivesse a oportunidade de corrigi-la (ent, 2: 5):

R: Quando você tem dúvida, por exemplo, vamos dizer, você fez um exercício e a professora está corrigindo, aí você vê que não bate com o seu exercício você faz pergunta, não faz?

N: Faço. Não deixo passar não.

R: Não deixa passar não. Você acha que é importante fazer essa pergunta?

N: Acho.

R: Você tem medo de fazer pergunta?

N: Nunca tive, eu já fui muito zoada na escola por perguntas idiotas, mas eu nunca tive, eu sempre pergunto.

R: Por que que você pergunta assim mesmo se você achar que essa pergunta é boba?

N: Porque eu acho que esse negócio de fazer pergunta muito profunda acho que não está...sabe? Eu pergunto por que eu tenho dúvida, sabe? Aí se eu deixar essa dúvida boba passar aí vai atrapalhar tudo! E também porque eu sei que muitas vezes tem gente que não sabe se tem medo de perguntar... Porque eu acho que fazer uma pergunta muito elaborada, muito assim, sabe? Para parecer difícil, eu acho que não. Ah! Não é muito legal não. Acho que é porque, pra não embaralhar mesmo porque talvez só um detalhezinho te atrapalha, então você tem que perguntar. Você está ali pra aprender, aí você vai pra casa com dúvida, aí não tem lógica. (ent, 2: 13)

Nathy sentia que sua relação com a aprendizagem da gramática do inglês naquele semestre estava parecida com a aprendizagem de matemática na escola. Tinha um problema para resolver, mas não tinha interesse e nem sabia como fazê-lo. Sentia-se incomodada com esta situação. Nunca conseguiu gostar de matemática, assim como não gostava de estudar gramática. Este era seu desafio: aprender gramática formal na disciplina Habilidades Integradas I.

Dentre todos os participantes da pesquisa, é Nathy que apresenta o conflito mais intenso com a abordagem de ensino enfatizada pela professora da disciplina naquele semestre. Como sua experiência na aprendizagem de línguas anterior à FALE havia sido uma experiência informal, intuitiva, global e pragmática, estranhava a necessidade de lidar com o ensino-aprendizagem de aspectos metalingüísticos e formalistas da língua inglesa. Nathy não gostava de lidar com a análise lógica e associativa de formas e nomeclaturas e diferentes usos, não estava acostumada a lidar com isto nem via qualquer utilidade em sua aprendizagem. Lidar com esta lógica de aprendizagem foi complicado para Nathy.

Notem como a percepção e seus sentimentos sobre sua aprendizagem se alteram da primeira para a segunda entrevista: iniciou o curso empolgada com a disciplina e entusiasmada com a possibilidade de ter que falar e escutar só a língua inglesa em sala. Mas a partir do segundo mês passou a achar a disciplina difícil, a ponto de pensar que sua

apresentação oral sobre um ponto de escrita acadêmica havia sido muito ruim. Não só o tema da apresentação não a havia favorecido, como também algo, além disso, estava ocorrendo. Conversamos sobre o assunto logo no início de nossa segunda entrevista:

R: Então, hoje nós vamos conversar sobre algumas cenas suas.
N: Ihhhh! (risos)
R: Mais a sua voz porque tem muitas cenas mesmo que você saiu do foco e pegou só sua voz.
N: Nossa que desgraça. (pausa) Eu estou achando que inglês está tão difícil!
R: Você está achando difícil?
N: Estou.
R: Por quê?
N: Ah, a prova foi tão difícil também.
R: É. Você tinha falado na primeira entrevista que você estava com medo da prova né? Eu perguntei pra você qual que era o desafio e você falou que era a prova e aprender gramática.
N: Pois é.
R: E aí, como é que está indo?
N: Ah! Eu estou indo.(suspiro)
(ajustando videocassete)
N:O que que você vai analisar nessas cenas horríveis?
R: Cenas horríveis?
N: É.
R: Não, é umas falas suas e apresentação do “Academic Writing”.
N: Ummmm...Apresentação do “Academic Writing” não.
R: Por quê? Você não acha que foi boa não?
N: Foi Horrível. (ent, 2: 9)

A partir do segundo mês comecei a notar uma mudança em seu comportamento: embora continuasse a fazer perguntas, deixava de fazê-lo inúmeras vezes. Ficava enrolando o cabelo e rabiscando o livro, como se estivesse se distraindo da aula ou se estivesse ansiosa. Ao questioná-la sobre este comportamento ela me disse que se sentia angustiada, e preferia fugir da gramática a ter que encará-la de frente. Acreditava que, se fosse realmente estudar gramática teria que estudar tudo desde o início, já que considerava não saber nem a gramática do português! Estava com receio de não conseguir lidar com esta nova situação. Havia achado a prova muito difícil e estava triste com a nota. Além disso, lidar com gramática a fazia sentir-se impedida de falar inglês como costumava. Estava se esquecendo daquilo que já sabia fazer.

N: Olha, eu não acho que os exercícios sejam simples não, tem uns muito complicados... Às vezes eu tenho dúvida como se faz e outras vezes eu tenho muita dúvida. Mas, eu estou conseguindo fazer direitinho. Geralmente assim eu tenho dúvida se eu olho e pô, o que que é isso!? Mas aí eu olho de novo e consigo, sabe?
R: E de gramática? Dos exercícios de gramática, aquele “Language Focus”...
N: De gramática... Eu tento sempre fugir da gramática, sabe?
R: Ah, é?
N: Mas, está difícil, mas não está impossível não. Está difícil, está bem difícil!
R: Por que que você tenta sempre fugir da gramática?
N: Porque a gramática me impede de falar o inglês sabe? Eu acho que assim, por exemplo, eu sei uma estrutura, aí se eu for pegar a explicação gramatical da estrutura, eu já não gostaria mais, sabe? Vai explicar: porque você vai ter que colocar isso antes do complemento nominal, depois do verbo sei lá o que, aí na

passiva você já... Aí eu perco um pouco, qual que é o complemento nominal mesmo, aí sabe? Eu esqueço o que eu sei, sabe?

R: Ah é?

N: Aí eu tento só... Ah, estranho! Não que eu saiba assim todas as estruturas, mas, as que eu sei, sabe? Tanto que os verbos... “isn’t it” que você coloca no final...

R: O “Tag Questions”, “isn’t it”.

N: Isso... Eu nem quis saber da gramática não. Porque no caso de cada gramática, não, não quero saber, porque eu já sei isso e se ver na gramática eu acho que vai confundir. Às vezes ela pergunta na prova também, né? Eu estava com medo de cair na prova. Depois de que que a gente coloca isso, sabe? Aí eu tento fugir um pouco, já vou mais pelo que eu já sei, pelo que eu pego sem a gramática, sabe? É difícil explicar a minha relação com a gramática.

R: De sensação assim, qual que é a sensação que você tem?

N: Com a gramática?

R: Com a gramática.

N: Ah! Não sei explicar o sentimento, sei que é tudo no complexo.

R: Complexo?

N: Eu não sei a gramática nem em português!

R: O que que é? Você não sabe nem em português... Mas, em inglês você tenta fugir, o que que é? É receio, timidez, o que que é?

N: Eu não quero encarar aquilo de frente de jeito nenhum, porque se eu for pegar alguma coisa, eu vou ter que pegar ela desde o começo, do português, sabe? Acho que vai embaralhar tudo assim... Aí eu teria que fazer um estudo mais aprofundado da gramática em si, aí sei lá, acho que vai... Claro que se eu tiver que fazer o estudo eu vou fazer, mas eu acho que vai me complicar a situação. (ent, 2: 12, 13)

Notei também que neste período, Nathy havia mudado de lugar na sala de aula: ao invés de se assentar na frente assentava-se agora mais atrás da sala, distanciando-se da professora. Algo estava ocorrendo aí. Contou-me que não gostava de ser filmada e ao sentar-se atrás fugia do foco da câmera, ao mesmo tempo que fugia do ritmo da professora, que era mais acelerado que o dela. Dizia que quando a professora estava corrigindo um exercício, ela estava ainda no exercício anterior pensando sobre a resposta e refletindo sobre sua resolução. Num determinado ponto de nossa conversa, decidi indagá-la quanto a suas experiências anteriores com o ensino de gramática. Nathy narrou que seu problema com a gramática era complexo e antigo, mas tinha dificuldade para explicar seus sentimentos. Voltou a afirmar que era como um problema de matemática que você não consegue resolver, escreve, corrige e apaga de novo e depois tenta escrever de novo. Era um conflito.

Sollylove, que era amiga de Nathy, havia comentado comigo que Nathy estava conversando com ela sobre este conflito que não sabia resolver. Por um longo tempo conversamos sobre a diferença de lógicas entre o seu jeito de pensar sobre a língua e o da professora, e como isto dificultava sua aprendizagem e gerava sentimentos estranhos e confusos:

N: Porque a lógica é dela, sabe? Tipo, não é porque é dela, é porque é de uma outra pessoa. Então se você fosse me explicar um problema de matemática pela sua lógica eu não ia conseguir pegar também porque é sua no caso, de outra pessoa, sabe? Então eu não consegui estabelecer uma lógica aí, sabe? Aí fica difícil. E eu estou

vendo que o inglês está indo muito pro lado da gramática e está bem difícil, sabe?
(ent, 2: 18)

Percebi também que estava chegando nestes dias um pouco atrasada e sempre com sono. Dizia que tal sono poderia ser o sono do dia, mas ela parecia entediada e desiludida com a situação que vivia em sala de aula.

No final da segunda entrevista Nathy afirma que seu desafio continuava sendo o mesmo expresso na primeira: aprender a lidar com a gramática e agora melhorar suas notas, que não foram boas na primeira avaliação (ent, 2: 24). Dizia também que o inglês dos Estados Unidos era mais fácil do que o inglês britânico da professora. Acreditava que o americano era mais relaxado com a gramática, como ela costumava dizer, e sentia que a professora era mais rígida, exigente e conservadora como o seu inglês e o inglês do livro-texto, que era o inglês britânico, o “inglês certinho, completamente diferente da gramática do americano” (ver, ent, 2: 14, 21, 24). Gostava do método da professora, mas “[O] problema era a gramática mesmo” (ent, 2: 24).

Nathy estava tentando encarar seu desafio, mas sua dificuldade era uma herança antiga. Relatou que nas provas no ensino fundamental e médio sempre errava a maioria das questões gramaticais e acertava as de interpretação e vocabulário. Tentei argumentar que o aprendizado de gramática poderia lhe trazer vantagens, mesmo sendo intérprete, mas continuava resistente à idéia. Ao final da entrevista percebi que Nathy começou a alterar radicalmente seus sentimentos relativos à aprendizagem de inglês e ao seu próprio conhecimento e desempenho oral:

R: E o seu desafio? Continua sendo o mesmo?

N: Continua.

R: O que que você tem que fazer para poder superar isso aí?

N: Vou ter que pegar a gramática de jeito.

R: Você falou isso na primeira entrevista. Você tem pegado na gramática?

N: Não.

R: Não. Porque você está falando agora que você tem evitado.

N: É. Estou (palavrão)! A minha relação com o inglês tem piorado.

R: Tem piorado?

N: Tem.

R: Por causa da gramática?

N: É.

R: Como é que é isso assim?

N: Acho que sim, não sei.

R: Como é que é isso? Tenta descrever um pouquinho.

N: Acho que eu estou assim: - Ih!! Eu não sei nada de inglês. Não adianta eu querer saber esse negócio que eu não sei. Eu estou mais assim.

R: Se sentindo inferior?

N: É.

R: É?

N: Não muito não, mas, sei lá!

R: Você acha que quando você entrou você sabia muito? Como é que é isso? E agora você está vendo que...
N: Não. Quando eu entrei, eu não sabia muito não, sabia.
R: Sabia?
N: Agora eu acho que eu não sei.
R: Agora você já acha que não sabe.
N: É. Que eu sei assim, o básico. Tanto que eu acho que quando eu entrei, eu tinha uma facilidade muito maior para falar e agora eu estou (inaudível) já bem mais. Estou buscando palavras que eu já não sei quando que eu uso... Por isso que eu estou falando que a gramática não está... Mas eu não sei se a culpa é da gramática...
R: O que mais então?
N: Ah...Não sei...Ah...talvez seja só a gramática. Ah...eu não sei te explicar direito o que que está acontecendo entre essa relação... (ent, 2: 23)

Iniciei a terceira entrevista com dificuldade para abordar as imagens que Nathy havia trazido. Estava cabisbaixa e diferente naquele dia. Parecia sentir-se desconfortável com a entrevista e consigo mesma. Ao passar os olhos na folha em branco com as imagens coladas, senti uma sensação estranha. Estava sem manejo para explorar as imagens e conduzir a entrevista. Havia imagens abstratas e alguns desenhos. Disse ter pressa. Seguindo o roteiro para a atividade, perguntei em primeiro lugar qual era o seu sentimento predominante durante as aulas. Nathy disse que não era nada e começou a rir. “Uma coisa normal assim” (ent, 3: 26). A imagem que usou para representar seu sentimento era uma tirinha de papel azul. Tentei explorar o que aquilo significava, mas senti que não queria ir muito mais além. O desânimo era visível em seu rosto, e estava mais calada que o normal. Disse apenas que o azul poderia ser coincidência, já que gostava tanto de inglês. Mais adiante, levantei mais uma questão relacionada a este tema. Observem abaixo como a incompatibilidade com o estilo de ensino da professora afetou Nathy:

R: E o que significa aprender inglês na sala de aula? Como você define autonomia? De aprendizagem...
N: Não sei, essa eu não coleí não. Deixa eu ver...
R: O que que você acha que é aprender inglês na sala?
N: Ai, eu não gosto não!
R: Você não gosta não?
N: Não. Ainda mais agora.
R: Porque você pegou exame especial?
N: É. Ah! Eu não gosto muito desse negócio de regra não. Não que eu não goste de regra, sabe? Isso não se aplica a todos os aspectos da minha vida, mas eu não gosto desse negócio de tipo, por exemplo, igual a professora estava falando, se você tem fluência mas não tem forma, aí não vai ser tomando exame especial que eu vou ter a forma, não, sabe? Ela me fez estudar a forma, mas eu vou fazer o que? Eu vou decorar para fazer a prova e chegar lá no seminário, não adianta. Sabe? Eu me sinto um pouco...
R: Você acha que essa abordagem não resolve.
N: Não, pode resolver porque eu vou ter que na marra aprender um pouco, sabe? Mas, eu não gosto de aprender o inglês na aula. Tanto que eu nunca fiz curso de inglês. Eu sempre tive uma, sei lá, prefiro aprender inglês assim de um modo mais natural, sabe?
R: Qual que é o modo mais natural?

N: Ah! Sei lá! Você se comunica com as pessoas, você sabe um pouco e vai pegando com música, vai se interessando e com filme, com amigos assim de outros países. Isso é um modo mais natural do que você se sentar na sala de aula e pegar um livro e começar a ver as regras. Não sei, talvez eu tenha pegado um pouco de birra agora, não sei que tá rolando!

R: É, mas esse foco na forma foi um ponto central né? Da sua história nessa sala né? Quer dizer, os embates que você travava com a professora né. E acho que tem uma coisa que é bem sua mesmo, né, de que às vezes ela explicava, explicava, explicava e mesmo assim você batia pé e não aceitava.

N: É porque, não é que eu não aceite. É que assim, é...eu estava falando ontem com a minha mãe...Ela estava falando aquele negócio do “relative clause” sabe? Eu acertei as cinco do “relative clause”, só que eu não coloquei vírgula em duas, aí eu errei duas, sabe? Aí, na hora de falar eu vou acertar “relative clause” só que eu não vou colocar vírgula, na hora de falar não vai precisar da vírgula, sabe? Aí eu sei na hora, na prática, mas aí a teoria fica difícil e a teoria eu não pego, sabe?

R: É, mas o “relative clause” neste caso é uma coisa mais do domínio escrito mesmo.

N: Ah! Eu sei! Mas mesmo assim! A vírgula, acho que se ela quiser cortar, ela corta por pelo menos meio ponto, não precisa cortar a questão inteira. Mas, aqui já está voltado pra o inglês para dar aula, entendeu? Por isso que eu não sei se o meu campo é esse inglês mesmo porque eu não quero dar aula.

R: Você quer saber o inglês para poder utilizar de outras maneiras?

N: Eu quero ser interprete, eu não quero morar aqui no Brasil e só. Não pretendo dar aula. Se for dar aula é porque para ser um ganha pão mesmo, sabe? Em último caso. Mesmo assim, aula de inglês não. Talvez... Ah! Não sei. (ent, 3, p. 28, 29)

Já um pouco antes do Natal, sentia que Nathy estava ainda mais desligada das atividades que se desenvolviam na sala. Estava desgostosa e irritada com a situação que estava vivendo. Ela não percebia as sutilezas de detalhes formais nas análises e nos exercícios. Com isto perdia pontos e diminuía sua nota. Sua dificuldade e uma série de sentimentos se misturavam com sua crescente desmotivação. Era como se a atenção e força apaixonante de sua aprendizagem estivesse se esfumando, misturando-se aos sentimentos negativos que estava sentindo.

Como ela se referiu no trecho acima, numa aula destes dias, houve uma explicação da professora sobre a diferença entre saber a forma e ter fluência. E que eles como profissionais de Letras deveriam lidar com ambos os aspectos. Nathy disse que quando fala inglês, está pensando em inglês e que não fica parando para pensar sobre qual forma deve usar. Não planejava o que ia fazer quando estava falando. “Sai com o sentimento...porque faz sentido na hora. Quando você sabe as regras você se complica todo (ent, 3: 30)” Comentou que para algumas pessoas pode haver a necessidade de saber a gramática, mas ela acreditava que não havia tal necessidade para ela. Comparava seu próprio caso com a de um escritor. Dizia que eles também não precisam saber sobre a gramática a fundo. E ao final a gramática a estava deixando “complicada com o inglês”. Nathy argumentou ainda que não era por falta de explicação da professora: é que ela não queria mesmo saber destas regras. Não tinha lógica.

“Não é por falta de capacidade ou qualquer coisa, é porque não... Não é isso que eu quero saber, sabe? Não é a regra de... Não é isso! Eu quero saber é falar isso pronto e acabou, mas não vai, as regras não vão entrar. Sabe? Eu não sei se estou muito revoltada assim...estou resistente (ent, 3: 32)

Ao conversar com sua mãe chegou à conclusão de que sabia o inglês falado. Tinha amigos americanos e gostava de falar com eles em inglês. Não queria ficar com a idéia de que para fazer Letras teria que lidar com o estudo da gramática, já que estava percebendo que o curso estava voltado para a gramática (ent, 3: 34). Nathy continuava a relatar sua insegurança quanto ao seu processo de aprendizagem e quanto ao seu futuro na FALE: não sabia se continuaria a seguir o inglês da faculdade, porque estava descobrindo que não sabia inglês “direito”. Ficou desanimada com esta situação e começou a questionar-se se queria mesmo ser intérprete.

Ao aproximar do final da entrevista afirmou que tirar menos de cinquenta por cento na prova era caso de matemática para ela, como se fosse um caso de internação em hospital! Argumentou em seguida que isto provava que não sabia nada de inglês. Encontrava-se desolada e duvidava de sua própria capacidade e dedicação para passar no exame especial. Tinha muito exercício para fazer e estava desanimada. Reafirmou a questão da matemática: “É igual um problema de matemática, você está com problema e você não sabe fazer, você vai desanimar, você não vai querer fazer o problema. Você vai tentar de várias formas e não vai conseguir (ent, 3: 34).” Perguntei se havia procurado a monitoria e ela disse ter ido lá uma única vez, e que não a ajudou. Eles quiseram ficar conversando com ela e este não era seu problema. No questionário de avaliação final Nathy afirmou que sua participação na pesquisa auxiliou a ter consciência de suas falhas e problemas, embora fosse complicado lidar com suas dificuldades. Sua relação com “o inglês acadêmico estava difícil” (Anexo B). Para finalizar nossa conversa usei perguntar se as nossas conversas haviam ajudado de alguma maneira:

N: Acho que sim... Porque foi... Eu nunca parei pra pensar sobre de qual é que era não, sabe? Só quando a gente começou a ter essas conversas que eu fui parar para pensar que era isso mesmo. Então eu fui descobrindo as dificuldades aos poucos. Não sabia. Tinha dificuldade, mas não sabia qual era, sabe? (ent, 3, p. 34)

Nathy teria que aprender a lidar com suas dificuldades e para isto precisava conhecê-las. Convenceu-se de que era uma péssima estudante e que na verdade não sabia nada de inglês como acreditava saber ao início da disciplina. De uma auto-avaliação positiva de seu desempenho, Nathy passou a ter uma imagem negativa de sua identidade como aluna e falante do idioma. Havia uma incompatibilidade e uma incongruência relacional entre a maneira de ensinar da professora e seu estilo de aprender. Além disso, como nunca havia lidado desta

maneira com a questão metalingüística, detalhadamente e com grande nível de complexidade como o exigido no nível intermediário, Nathy se via sem saída e estava muito confusa com tudo. O fracasso nas provas contribuiu para intensificar suas reações emocionais. Como numa profecia, em que já previa um desempenho ruim no exame especial, Nathy não conseguiu recuperar os pontos que precisava na avaliação e terminou reprovada na disciplina. Como um triste fecho, sem colagens nem desenhos futuros, abaixo se pode ler a curta história que escreveu sobre sua trajetória no Habilidades Integradas I.

Na verdade, o processo de aprendizagem na faculdade está me deixando insegura. Não sei bem como lidar, mas não penso em desistir. Vou fazer o exame especial, mas estou com receio, espero ir bem. Não tenho muitas palavras para descrever o curso. Estou meio confusa.

3.5.6. Faily

Faily veio de Luanda, capital de Angola, em busca de melhores condições de estudo e trabalho. Era bolsista e vivia numa moradia universitária em Belo Horizonte há dois anos. Tinha 21 anos. Tinha dois irmãos que viviam em São Paulo. Um deles era professor de inglês e francês. Em Angola teve aulas diárias de inglês, por seis meses numa escola de línguas, e no ensino regular público desde a sétima série. Acreditava que essas aulas e seu contato com falantes possibilitaram o desenvolvimento da língua inglesa ao nível intermediário exigido na disciplina. As aulas de inglês em Angola eram radicalmente diferentes das que encontrou na FALE, especialmente a metodologia de ensino: aqui se fala muito sobre a gramática. (ent, 1: 1) Além disto, via diferenças marcantes entre a cultura escolar brasileira e a angolana, e sentia saudades das aulas de Angola.

Sua trajetória na aprendizagem de inglês nos auxilia a compreender seus conflitos, desafios e sua conduta em sala de aula. Inicialmente sentava-se com Júlia na frente, perto da professora. Interagia pouco com a professora e com os colegas. Parecia inibido e desmotivado como aluno repetente. Pensei inicialmente que seu caso fosse semelhante ao de Júlia e Carlos, mas na primeira entrevista vi que estava enganado: sua conduta era parecida com a deles, mas fundada em elementos muito distintos.

Sua fala inicial girou em torno do que considerava ser o papel e o estilo de ensino apropriado de um professor na sala de aula. De fato, este foi o tema central das nossas conversas. Acreditava que no Brasil o professor não exercia seu papel de autoridade e nem era dinâmico como em Angola. Para ele o professor é como um pai e um amigo que se deve respeitar, já que representa a autoridade que conduz o processo de ensino e aprendizagem. Esta compreensão do papel do professor me auxiliou a entender porque só falava na sala de

aula ao ser chamado, por exemplo. Ele não se sentia inibido pelo professor ou por outros colegas, mas o professor tinha que dar vez ao aluno para este se expressar em sala, e participar da discussão e dos debates. Esta conduta cultural escolar Faily desenvolveu nas experiências de sala de aula em Angola.

Disse em sua narrativa autobiográfica que “gosta de levar as coisas a sério como aprendeu em Angola” (nar: 1). No Brasil, acreditava que “as coisas não são levadas a sério” e também que a maioria dos alunos não respeita os professores. Sentia-se incomodado de ver os alunos falarem junto com os professores, achava que os estudantes confundem liberdade com libertinagem e que não respeitam os direitos dos demais colegas: “[U]m falando dali outro falando de cá, perturba-se o silêncio da sala de aula e desvia a atenção da mente.” (ent, 1: 1). Argumentava que as pessoas no Brasil não sabiam lidar com a democracia que tinham a seu favor.

Sempre afirmava estar tentando se adaptar à metodologia de ensino utilizada aqui desde sua entrada na FALE, mas estava difícil. Diferentemente do que pensava no início, Faily percebeu que tal processo de adaptação iria requerer maior esforço, dedicação e atenção de sua parte. Assim como Carlos, Faily se deu conta, ao final, de que precisaria assumir maior responsabilidade e dispor de mais tempo para aprender os aspectos da língua inglesa que eram novidade para ele. Embora tivesse ainda que continuar a lidar com os conflitos que emergiam na sua lide com o “método do Brasil”, imaginava que outras experiências poderiam ocorrer que favoreceriam seu estilo de aprender inglês e, a partir daí, novas possibilidades de reflexão sobre a língua inglesa também poderiam emergir. Mas era preciso lidar com seus sentimentos para encarar suas dificuldades e continuar tentando. Estes eram seus desafios: continuar disposto a vencer os obstáculos que o inglês da disciplina lhe impunha; manter-se motivado; não abandonar a disciplina; aprender a lidar com o método de ensino e o papel do professor encontrado no Brasil; superar seu problema com a gramática e ainda assim continuar desenvolvendo sua fluência com outros falantes de inglês.

Suas aulas em Angola eram centradas em atividades práticas com a língua inglesa, como o “cantinho da conversação”, o *speakers' club* que ocorria todos os sábados, a contação de estórias, o canto, a tradução de canções, as leituras orais, os debates sobre os textos lidos e escutados, as sessões comentadas de filmes, e a apresentação de trabalhos e músicas pelos alunos. Faily adorava as aulas de inglês do instituto de idiomas que frequentou de maneira intensiva por seis meses, bem como as aulas da “escola do governo”, que também eram dinâmicas e “puxadas”. Só falavam em inglês na sala: “O professor era dinâmico, incentiva os alunos a interagirem mais na sala de aula com os alunos tanto com o professor também” (ent,

3: 37). Eles faziam perguntas sobre o assunto enfatizado na aula e os alunos tinham que responder, já que o professor é o pai, a autoridade na sala de aula.” Considerava-se um apaixonado pela língua inglesa e definia seu estilo de aprendizagem como “mais prático do que gramatical”. “Bem, as minhas aulas de inglês eram mais muita prática. Muita prática! Nós líamos muito, conversávamos muito, o professor contava histórias...” (ent, 1: 2). Gostava muito de cantar e contar estórias em inglês, e se encantava com a sonoridade da língua inglesa. Achava que os cantores da língua inglesa dominavam o mundo, e ao compreendê-los se sentia poderoso.

Seu objetivo na FALE era fazer licenciatura para se tornar professor de inglês, assim como seu irmão que mora em São Paulo. Se possível gostaria de trabalhar também com tradução, mas faria licenciatura em primeiro lugar, na FALE. Sentia ter capacidade e habilidade para ensinar e estava bastante motivado a se formar (ent, 1: 3). Se não permanecesse no Brasil para uma pós-graduação e trabalhar, gostaria de voltar e ensinar inglês em Angola.

Antes de iniciar o curso de Letras em Belo Horizonte, Faily havia lecionado por alguns meses em São Paulo. Adorou a experiência e teve um bom retorno de seus alunos. Faily representou sua imagem como futuro professor com o desenho abaixo:



FIGURA 28 - Faily, o professor de inglês

E explicou:

F: (risos) Eu vou manter a postura de professor, vou estar sempre em pé, quero estar sempre em pé né? Como símbolo de autoridade na sala de aula...e...Atento né! Naquilo que eu vou estar dando para os alunos com finalidade de um aprendizado melhor, dinâmico, isto vai ser o objetivo principal. Integrar mais as pessoas também, tanto com alunos e tanto com os professores né.

R: Então, e esse é um cara bem entrosado assim né.

F: É! Ele é bem entrosado né? Ele está bem atento. (pausa)

F: Atento e ainda está com caneta e lápis né.

R: É. Um pouco sério também, de óculos...

F: É. Um pouco sério...

R: Pensativo...

F: Sabe o que está fazendo! (...) É responsável. Brincar na sala de aula e às vezes sair fora do assunto, as pessoas levam como brincadeira, não levam a sério, então

tem que ter sempre uma autoridade na sala de aula pra levar tudo a sério. Isso não só faz o aluno ter mais responsabilidade como também faz o aluno saber que o professor é uma pessoa que conhece e tem uma certa responsabilidade ao lhes passar o conhecimento. Então é muito importante o professor manter a postura de professor. (ent, 3, p. 36)

Desde o início de nossas conversas falava de seu descontentamento e desconforto com a abordagem de ensino de inglês no Brasil. Disse: “achei que há mais facilidade de aprender lá (em Angola) o inglês ou uma língua estrangeira do que aqui” (ent, 1: 3). Assim como Carlos, repetia a disciplina, cursando o segundo período de licenciatura em língua inglesa. Em sua primeira tentativa, embora tivesse gostado do estilo da professora, que considerava se adequar à postura apropriada de um professor, não se adequou ao método e foi reprovado. Foi um choque cultural e não conseguiu levar a disciplina adiante (ent, 1: 10). Como repetente, continuava tendo dificuldades com o método, e achava que a conduta da professora naquele semestre, distinta da que considerava apropriada, intensificava suas dificuldades. Ela não estimulava a sala como se faz em Angola, e não se movia de uma maneira dinâmica e com autoridade na sala. Ao indagá-lo sobre as possíveis fontes de sua dificuldade, apontou de maneira enfática que o método utilizado não favorecia seu estilo de aprendizagem:

Porque eu acho que aqui as coisas não se levam mais a sério, isto é um ponto. E porque também o método de ensino aqui no Brasil é diferente do que nosso método lá. Por exemplo, eu tenho enfrentado várias dificuldades quanto à gramática, né. A minha gramática interna é diferente. (ent, 1: 3)

R: Por quê que tá mais difícil?

F: Acho que o método né, eu nunca tive pronúncia, fonética, escrita acadêmica, gramática...Quer dizer...Estudar assim...Às vezes vem palavras, assim pra adivinhar que tipo de palavra é sem olhar no dicionário e...Tem uma série de coisas mesmo que me fazem assim às vezes falar “Está complicado.” Mas, contudo, estamos a nos adaptar. (ent, 1, p. 5)

Faily tinha dificuldade de lidar com os aspectos metalingüísticos apontados e de se adaptar ao “método de ensino do Brasil”. Sentia falta de conversação na sala de aula em que o professor provocasse a curiosidade dos alunos acerca de determinados temas trazidos à mão a partir das atividades de compreensão, trabalho com músicas e contagem de estórias. Esta era uma das maneiras pela qual os professores angolanos provocavam a conversação. Faily frequentemente dizia que sentia falta desta metodologia e, de fato, não estava conseguindo acompanhar o ritmo do curso como queria naquele semestre. Eu estava pensando que suas dificuldades estavam se intensificando ao tornar-se cada vez mais desmotivado com sua situação. Isso não produzia nele nem a disposição nem o esforço necessários para superar seus problemas com a metalinguagem enfatizada. As tarefas para serem feitas em casa eram muitas, em todas as disciplinas, o que estava sendo complicado.

Faily se queixava também do livro didático. Estava com dificuldades para entender a abordagem do livro e compreender as explicações, propostas e resolução de exercícios: “O livro em si tá um pouquinho complicado, o método deles né? Acho que o livro tá mais difícil, não sei se é pra nós mesmos, como universitários ou então é assim todos livros de inglês aqui no Brasil.” (ent, 1: 5) Esta situação agravava sua dificuldade de aprender a metalinguagem enfatizada no curso.

Quando abordava a questão gramatical, Faily costumava dizer que aqui não se traduzia o inglês como em Angola. Como o nosso português era diferente ele acreditava que sua dificuldade principal estava neste processo de tradução. Era desta maneira que costumava se dirigir à sua dificuldade com relação à gramática. Porém, a tradução não era uma abordagem enfatizada pela professora em sala de aula, nem não havia traduções no livro-texto adotado. Parecia que Faily, de fato, não estava conseguindo acompanhar a abordagem do curso. Não compreendia as tarefas propostas. Acreditava que muitas vezes, quando ele se referia à questão da tradução, era algo direcionado ao sentido de sua expressão como falante de inglês.

Faily dizia que a turma estava calada, como se estivesse amedrontada pela língua inglesa. Os colegas tinham medo de se expressar na sala de aula. Como não praticavam o inglês como em Angola, estavam incertos quanto ao seu conhecimento. Quando perguntavam queriam certificar-se de que estavam certos, e não resolver dúvidas de fato. Estavam testando a professora e a si mesmos. Era como se ocorressem disputas com a professora e não debates e conversas como gostaria que ocorresse. Era desta maneira que ele interpretava a relação da professora com Nathy e as colegas mais velhas que tinham forte sotaque. Faily acreditava que elas ficavam conferindo quem estava certo, sem nenhuma pergunta de fato, sem dúvidas a serem solucionadas (ver, ent, 2: 18, 19). Isto irritava Faily e perturbava seu processo de aprendizagem. De acordo com sua percepção do papel apropriado de um professor e dos alunos em sala, ele acreditava que faltava respeito mútuo nestas interações. Para seus olhos isto ameaçava a credibilidade da professora e de sua abordagem, e tornava mais difícil sua disposição para estar envolvido ativamente nas atividades propostas.

Ele pensava que os colegas não participavam oralmente não só pelo medo da língua inglesa, mas também por não concordarem com o método de ensino – do mesmo modo que ele não concordava. Com isto faziam somente o que tinham que fazer, como por obrigação, e não contribuía com sua participação espontânea, assim como ele não contribuía (ent, 1: 6). Isto era uma maneira de mostrar que estava inconformado com sua situação e que lhe faltava prazer e curiosidade na sala de aula.

Para suprir a falta da conversação na aula, Faily praticava inglês com colegas Nigerianos e Quenianos que faziam português para estrangeiros na FALE, pessoalmente ou pela internet. Eles faziam um intercâmbio no qual um dia se falava somente em português e outro se falava em inglês. Ele só sentia que estava se desenvolvendo se conseguisse exprimir suas idéias para os falantes de inglês com os quais interagia. Era nestas situações que ele testava sua gramática que acreditava conhecer: “No interior, nós conhecemos muito a gramática, mas agora, na prática mesmo, esse é o problema! A prática nos leva a errar... E é errando que se aprende. Se nós não erramos, nunca vamos aprender.” (ent, 1: 7)

Faily considerava seu inglês fluente, embora às vezes se sentisse ainda limitado para traduzir alguns pensamentos do português e falar o inglês correto como os falantes nativos. Ao falar inglês ele se sentia uma pessoa alegre, confiante, entusiasmado e com uma boa imagem para os seus interlocutores: “[A]s pessoas, ao me verem falar inglês, eu tenho que passar uma credibilidade, então pra mim ter crédito na sociedade me sinto à vontade, me sinto mais alegre, mais feliz, quando você está a falar corretamente uma língua, você tem mais credibilidade.” Faily representou este sentimento com uma a imagem de uma pessoa lutando para ganhar as eleições nos EUA, “um bom governante que dá firmeza e credibilidade para o povo” (ent, 3: 33; fig. 29).

Como professor ou tradutor era seu dever inspirar segurança e credibilidade nos alunos ou clientes, e seus serviços. Tinha que exibir um bom inglês. Além disso, aprender inglês é para muitos um sonho muitas vezes demorado de se conquistar, e é também uma oportunidade de ascender socialmente no futuro. (ent, 3: 34; fig. 29). Notem que neste caso Faily descreve o “falar com fluência” de maneira semelhante a Júlia e Carlos: relaciona com uma posição superior, poderosa, e com este poder vem a responsabilidade de prestar contas de sua posição. Todos eles nos apresentam uma imagem associada ao poder e ao prestígio sócio econômico que a língua inglesa proporciona.



FIGURA 29 - Faily, a credibilidade, e o poder conquistado com o inglês fluente

Faily acreditava que é necessário errar para aprender a usar uma língua. Notem que essa crença é distinta das de Arwen, Solly, Júlia e Carlos que tinham medo de errar. Nathy se assemelha a Faily quanto a sua postura frente ao erro. Faily se sentia bem e desenvolto ao falar inglês, assim como Nathy e Carlos, embora se expressasse pouco em inglês na sala de aula. Ao falar inglês dizia que era como se estivesse fora de um país de língua portuguesa e dando os primeiros passos em uma cultura estrangeira. Ele comentou em sua narrativa autobiográfica que “ao falar inglês me sinto dentro da família do inglês”. Ao pedir que discorresse sobre esta afirmativa, Faily apontou que quando estava conversando com seus colegas e eles não o interrompiam para corrigi-lo, e ele sentia que estava se integrando à família de expressão inglesa.

Sentia proximidade com os colegas de expressão inglesa da África e isto confirmava que estava no caminho certo. Neste processo acreditava que ganhava mais credibilidade de outros, e ganhava mais confiança em si mesmo. Ao invés de se inibir quando eventualmente era corrigido Faily ria de seus erros com os colegas e se sentia bem com isso. Outra conduta distinta da de Arwen, Sollylove e Júlia.

R: E se eles te corrigissem você acha que você poderia ficar inibido?

F: Não nenhuma das vezes. É língua deles! Você vê! Nós até separamos assim os dias! Segunda-feira, eles falam português comigo; terça-feira, eu falo inglês com eles e assim sucessivamente. Nós estudamos juntos em casa e ao invés deles falarem pra mim...Não, hoje não é assim...E eu rio né, tem umas frases que eles usam diferentes né assim sucessivamente. E eles também dão risadas quando eu falo assim palavras...eu falo uma palavra que eu acho que é aquilo, eles riem pois tem outro sentido, outro significado, eles falam: -Você falou assim, assim, assim, assim! E não é, isso aqui nós usamos assim. E assim sucessivamente. Ya. Então temos essa interação aí. É muito bom!(ent, 1, p. 8)

Assim como Nathy, Faily buscava ser corrigido em seu desempenho por falantes que considerasse mais competentes que ele. Tinha que errar e ser corrigido para aprender a usar adequadamente o idioma. Porém, no seu caso não considerava a professora competente como um falante nativo: ela não era perfeita como um nativo para ser tomada como modelo. Percebia sotaque em sua fala, e com isto perdia a credibilidade de Faily.

Neste intercâmbio com os colegas africanos, Faily percebia uma mudança radical em seu tom de voz. Prestava atenção no sotaque e no tom de voz do colega com o qual estivesse falando para tentar imitar sua expressão oral. Dizia fazer de tudo para falar como um nativo de expressão inglesa, mas era com os ingleses que se constringia um pouco, pois eles saberiam se ele estaria falando errado ou não: “tem um monte de correções na mente dos ingleses”. Reconhecia que a pretensão de falar sem errar na frente daqueles que podiam notar seus erros lhe dava insegurança quanto ao seu desempenho. Já com os brasileiros não tinha

receio de errar, e sentia que na sala de aula todos tinham o mesmo nível. Via a sala de aula como o lugar para se aprender, e para se aprender uma língua nova é preciso errar – e ali era o lugar certo para fazê-lo.

R: E essa coisa que você falou também, do pessoal estar todo no mesmo nível, então, você fica mais à vontade?

F: Fico mais à vontade. Imagina se eu estivesse falando pros ingleses? (risos) Mais constrangimento ainda, nem que tivesse falando bem o inglês, mas, só o fato de ser estrangeiro e estar aprendendo a língua dos outros, já vai saber que olha, não. Tem um monte de correções na mente dos ingleses a te fazer e já fica inseguro, fala: - Não, eu estou a falar assim, o pessoal já está me corrigindo. Eu não sei se estou indo bem, mas tem tantas correções. Essa pretensão, quer dizer, este pressentimento, não te dá firmeza à frente das pessoas. Mas, também como todo mundo está no mesmo nível, nós estamos também no lugar pra aprender uma língua que não é nossa, dá firmeza. Então, eu posso errar como não errar, tanto faz, estou aqui pra aprender. Se eu erro, um dia vou aprender, se eu não erro então? Temos que errar, na vida é assim, temos que errar para aprender. Ya. Então, fico mais à vontade.

R: Então você não tem tanto medo de errar?

F: Não tenho tanto medo de errar. Não. Porque é no erro que se aprende. Ya. Eu acredito nisso. No erro que se aprende.

R: Então tendo oportunidade você vai praticar, vai tentar...

F: Eu vou praticar, falo ruim, falo mal, mal, pior horrível mesmo, mas, eu sei que quando estiver a falar mal, as pessoas vão me corrigir e vou gravar aquilo que está correto e vou começar a superar o vocabulário errado e formando novo vocabulário, né, mais limpo, mais bonito. Por isso que está me dando a vontade de conhecer mesmo um país de expressão inglesa. (ent, 2: 15, 16)

Ao perguntar-lhe sobre como se sentia ao falar inglês na sala ou mesmo fora dela, Faily apresentou a imagem do presidente Lula fazendo um discurso:



FIGURA 30 - Faily falando inglês

Justificou a imagem dizendo que quando o presidente está no Brasil ele se sente do povo, relata suas experiências e seu ponto de vista, e fala de igual para igual com seu povo. Neste espaço ele se sente à vontade, pois quando está entre seu povo não é criticado. É assim que se sente na sala de aula: à vontade, livre, e falando normalmente, embora tente também aí atingir a perfeição. E, neste caso, para elaborar uma pergunta para a professora demora um pouco, pois ainda precisa fazê-lo a partir do português. Isto lhe toma tempo. Este fator pode

também explicar sua baixa expressividade na sala. Contudo, ele se sente confortável ao falar inglês com brasileiros, assim como o presidente Lula quando está entre o seu povo. Embora não tenha dito, é assim também que parece sentir-se ao estar com os colegas africanos de expressão inglesa. E eles com Faily. Por outro lado, quando o presidente está no exterior comete muitos erros e é criticado por estes erros. É assim que se sente ao falar com um nativo inglês, pois ele sabe notar facilmente seus erros e sabe que é estrangeiro. É aí que pode ser criticado e discriminado por seu sotaque, e por isto sente-se tímido e um pouco inibido para falar.

Como tomava os falantes nativos como modelos ideais, Faily gostaria de ir a um país de expressão inglesa para desenvolver sua proficiência como a de um “nato da língua inglesa”. Era aí que eles poderiam corrigi-lo a ponto de se tornar como eles e aumentar sua segurança em seu próprio desempenho lingüístico. Ao terminar a primeira entrevista pedi que Faily imaginasse uma metáfora que simbolizaria sua aprendizagem de inglês. Ele disse que aprender agora era como uma curiosidade, mas para as próximas habilidades seria como brincar, como “mexer com a ferida alheia”. Definiu esta metáfora assim: “Ferida alheia é quando você não tem o direito de mexer lá, só o dono é que mexe.” (ent, 1: 12) Recordem que à medida que sentia que estava se comunicando com desenvoltura com os colegas africanos ele estava se familiarizando com a família da expressão inglesa. À medida que expandia seu inglês ele se via no direito de entrar na cultura do outro sem permissão, e aí brincar e mexer com o que não tem direito, com a ferida alheia, com a língua do outro.

Faily dizia que os conservadores da língua, ao vê-lo errando, iriam querer expulsá-lo, mas embora não fosse permitido tocar na ferida alheia, ele tentava tocar “(...) Os conservadores vão dizer que não esse cara chegou num lugar onde não devia estar, está apenas a complicar a língua inglesa. Ya. Acho isso assim.” (ent, 1: 13) Embora se considerasse um conservador no que diz respeito à língua portuguesa, porque não gostaria de ver sua língua ser invadida por estrangeirismos do inglês como no Brasil, permitia-se brincar com os conservadores da língua inglesa e com sua ferida: “quando souberem que eu entrei e estou a perturbar a língua deles, falando frases que não dão sentido para eles, mas eles conseguem entender... então é uma interferência na língua deles, eles vão ouvir coisas diferentes, ya (ent, 1: 13)”. Ao mesmo tempo que se sentia constrangido ao falar com um nativo inglês, se sentia no direito de brincar e perturbar a língua deles. Terminou a entrevista dizendo que faltava motivação, interesse e curiosidade para avançar na disciplina. Sentia que as pessoas estavam freqüentando a disciplina por obrigação e sem prazer.

Iniciei a segunda entrevista explorando sua apresentação oral com uma sessão de visionamento. Faily estava perdendo o medo de enfrentar o público durante as apresentações. A se ver no vídeo confirmou sua percepção. Para isso treinava previamente sua apresentação, sozinho em casa e com os colegas. Ao fazer algo planejado e treinado ele sentia maior “firmeza” e maior credibilidade em seu desempenho. No entanto, a abordagem do curso e sua dificuldade de lidar com o livro-texto e com o estilo da professora eram temas aos quais retornava, e assim o fez logo após nossa discussão de seu desempenho em sala. Sua experiência na disciplina não o estava “convencendo a aprender”: “[O] que não me convence não entra mesmo” (ent, 2: 19). Seus conflitos estavam gerando bloqueios emocionais. Sentia que a professora estava seguindo apenas o livro-texto sem acrescentar nada de novo, e achava difícil entender a estrutura do livro:

F: É só o livro que está falando. A professora está fazendo o papel do livro, o livro é que está a falar. Então, dizer que a professora convence não estaria dizendo o certo, acho que o livro é que está a nos explicar (...) Parece que a professora não quer falar muito, ou então, ela não quer jogar uma pergunta de volta. Ou não quer perguntar para o outro colega. Então, dá pouco resultado. Agora, questão de quando se discute sobre gramática...gramática...acho que nós não temos muito que falar sobre gramática, nós temos é que saber usar a gramática na linguagem. Esse que é o problema, nós temos é que saber usar a gramática na linguagem.

R: Agora, o que você acha que está dificultando a sua participação oral?

F: O que dificulta é falar de temas fora da aula e questão de jogar pergunta. A professora não joga pergunta nos alunos. Se a pergunta...se existem dúvidas ou não...Isto, dúvida mesmo quem tiver ninguém vai perguntar!

R: Ninguém vai perguntar?

F: Se perguntar vai ser alguma coisa: - Pra quê que tu fazes não sei o quê? Aí já desperta a curiosidade no aluno, vai querer falar alguma coisa. Mesmo que fala errado vai querer falar...tem que falar! Porque a professora fez uma pergunta. Então, acho que é questão de conversação mesmo né. Desperta. Desperta a curiosidade. (ent, 2: 19, 20)

Contrastava a experiência deste semestre com a do semestre anterior, lembrando-se da professora e seu estilo de ensinar, um pouco mais compatível com seu estilo de aprender embora reconhecesse que era um dos únicos da turma que gostava dela: ela envolvia a turma inteira numa conversação, fazia perguntas e os alunos tinham que responder. Faily estava ficando cansado das aulas. Achava que tudo estava repetido e aquilo não fazia sentido para ele. Sentia que estava aprendendo por obrigação e sem prazer, e por isso não estava fazendo nada direito: “Quando você faz alguma coisa por obrigação, não faz bem, não faz bem por mais que saia, mas não vai dar resultado positivo futuramente” (ent, 2: 23). Isto agravava sua situação, já que ao sentir desinteresse pela aprendizagem e desprazer Faily não se esforçava para fazer os exercícios metalingüísticos e tentar sanar suas dificuldades. Fazia o que tinha que ser feito. Estava decorando e não memorizando (ent, 2: 24). Estudava para as avaliações da professora e não para seu desenvolvimento. Não percebia seu próprio progresso com a

abordagem da disciplina. (ent, 2: 25) Estava desanimado sem a conversação e sem a aula que lhe dava prazer. Ao questioná-lo sobre certas rotinas de sala de aula e se havia “panelinhas” sendo formadas ali, Faily argumentou que havia grupos formados, mas que todos estavam unidos contra a professora. Seu conflito estava se intensificando e afetando seu processo de aprendizagem:

F: Bem, eu acho que cada grupo tem o seu plano. Cada grupo gostaria de ser professor. Não, a professora tá ensinando com um método diferente que eu não concordo, então eu tenho o meu método.

R: E aí rola o conflito?

F: E aí rola um conflito. A professora tá fazendo assim. A professora tinha que fazer assim, assim e assim! E é isso que se tem conversado nos grupos. Acho que cada grupo tem o seu plano aí pra ensinar. Conflitos entre grupos? Eu diria não haver, não acho. Mas, agora, questão com a professora... Os grupos não estão assim, não estão separados de outro grupo, mas essas panelinhas são feitas: esse grupo, membros desse grupo faz parte do outro grupo e assim sucessivamente. É um grupo de todo mundo, de todos alunos. Esse grupo é contra a professora. Contra a professora.

R: Estão contra a professora?

F: Estão contra a professora.

R: Todos os grupos estão?

F: Quer dizer, acho que na maioria das vezes, né. As críticas são pro falante né, ninguém vai fazer críticas para os alunos. Eu acho que tá mais direcionado pra professora mesmo. (ent, 2: 25)

Faily via a professora como a falante da disciplina e as críticas sobre o uso de inglês deveriam se voltar sobre ela. Ele havia mencionado que o professor, em Angola, não pode errar, senão os alunos poderiam rir do professor e ele poderia perder sua autoridade e sua postura conservadora. Porém aqui ele achava que os professores erravam na sala de aula e os alunos também falavam errado tanto o português quanto o inglês. Para ele “quanto mais nativo mais correto e melhor” (ent, 2: 26). Faily dizia que era pela fala que se reconhecia o status de uma pessoa e ele não queria ser discriminado por seus erros na língua inglesa. Dizia-se sempre um conservador. Observem abaixo como ele discriminava o sotaque da professora:

R: Como é que você escuta o inglês aí dentro da faculdade, no corredor? Como é que é o inglês visto na faculdade?

F: Olha, o inglês na faculdade é...quer dizer, dá pra ver que é uma pronúncia mesmo brasileira, né...não tem nada...assim sotaque que é mal. Da pra ver que...até parece que não é inglês, parece português...Por exemplo, a professora estava a falar “a mauzi”, “mauzi”, o sotaque nosso já sai com “mauzi”. Então o inglês é “mauzi”.

R: Mas, você acha que tem que ser igual o nativo?

F: Epa! Tinha que ser, né?

R: Tinha que ser? Por quê?

F: Pra igualar mais. É a mesma coisa. (risos) Acho que tinha que ser porque da mesma forma que nós não gostamos, eu sou, sou um preservista, né? Sou um conservista. (ent, 2: 25)

Faily seguia com sua postura ambivalente: ao mesmo tempo que gostaria de mexer na ferida alheia, na língua do outro, ele tinha que falar como o nativo e assim não mexia naquilo

que não era dele, apenas imitava e copiava. Faily prosseguia queixando-se da professora e da abordagem gramatical da disciplina. Sugeri que conversasse com ela sobre suas dificuldades e seu ponto de vista. Embora tivesse achado uma idéia interessante, não teria coragem para fazê-lo. Seria perigoso, pois a professora poderia achar ruim e piorar sua nota, além de não acreditar que isto mudaria a abordagem da disciplina (ent, 2: 28). Faily insistia que a professora tinha que ficar no centro da sala, em pé, falando e andando. Sua conduta não era apropriada para Faily, não tinha “a postura de um professor de inglês” (ent, 3: 36; ver fig. 28). Se alterasse sua conduta ela teria sua atenção voltada para as atividades de ensino e aprendizagem: tinha que estar envolvida com os alunos, estimulando a interação e a conversação, e orientando as atividades a serem seguidas. Recordem que a imagem que trouxe para representar-se como professor é parecida com a descrição da professora que gostaria de ter.

Seus sentimentos predominantes em sala de aula são primordialmente negativos. Estar repetindo a disciplina entrava também como um fator de cansaço e desmotivação, assim como acontecia com Carlos, que sempre mencionava sua preguiça:

R: Qual que é a sensação predominante nas aulas? Como é que você se sente nas aulas?

F: Eu sinto as aulas muito lentas e parece que a cada dia que se passa é só exercício, exercício, gramática, fonética e não sei né. Mas, o que está destruindo aí não é o livro, mas é a professora. Eu acho que tá muito cansativo. É algo está repetindo muitas coisas, não sei se é porque eu fiz semestre passado a mesma matéria, ou não sei se é os mesmos vocábulos, mas pra mim tá muito lenta a sala de aula. Tá muito lento, existe muita folga. Penso que é só.

R: Tá desmotivando?

F: Tá desmotivando, eu tô desmotivado pessoalmente. Há dias mesmo que não dá vontade de participar, dá vontade às vezes de sair da sala de aula e fazer algo mais construtivo e por aí fora né. Tá faltando dinamismo, tá faltando mais prática, jogar perguntas, constar histórias, mais interação entre aluno e professor e não disputa, mas mais debates. Debates, incentivo e curiosidade também, por parte da professora para com os alunos. Tá faltando. (ent, 2: 30, 31)

Encerramos a segunda entrevista aí. Sua conduta e suas interpretações dos eventos de sala de aula permaneciam de acordo com as emoções que vivia. Estava calado e com uma cara de quem está inconformado com a situação. Apenas um dia o vi entusiasmado. Foi no dia de sua apresentação oral. Contou uma estória com uma fluência e um ritmo contagiante. Senti como se estivesse matando a saudade de um amigo antigo. Questionei-o informalmente um dia sobre esta questão, e ele reafirmou que sentia enorme prazer em contar e escutar estórias. Fazia parte de sua tradição cultural baseada na oralidade. Sentia falta dessa atividades em sala de aula. Na aula seguinte havia um texto sobre tradições natalinas na Europa e nos EUA. No final da aula me aproximei de Faily e ele me disse que ficou chateado, pois a professora não

soube explorar o conteúdo do texto para puxar uma conversa com os alunos. Cheguevara comentou o mesmo em entrevista. Ele tinha muito o que dizer, já que vinha de uma tradição cultural distinta, mas como a professora não estimulou os alunos ele preferiu ficar calado como de costume. Estava relutante para participar das atividades orais.

Faily operava de acordo com suas crenças e continuava a seguir sua conduta cultural escolar anterior a FALE. Continuava a viver um sério conflito com a conduta da professora no tratamento da disciplina. Seguindo o roteiro da última atividade, perguntei sobre a primeira imagem que simbolizaria seu sentimento predominante nas aulas e ele apresentou o recorte abaixo:



FIGURA 31 - Faily e o conflito sobre como se comportar em sala de aula

Disse se encontrar em um ponto crítico. Sentia-se impedido de seguir em frente e estava frustrado com sua situação. Reafirmou seu problema com a forma lingüística e com o “inglês escrito”. Estava inconformado com sua dificuldade de lidar com o estilo de ensino da professora e não poder fazer nada para alterá-lo. Acreditava que havia um silêncio na sala e que estava tendo que aprender sozinho. Buscou a monitoria uma única vez e como Nathy não teve uma experiência positiva que fosse de encontro a suas dificuldades e objetivos. Não retornou mais. Justifica assim a imagem acima:

F: (risos) Brincadeira...Como é que eu me sinto na aula de inglês...Bem, uma pessoa crítica né cara...Uma pessoa crítica que não está conformado com alguma coisa...Que está a me impedir assim o crescimento, pra mim aprender, sabe? Quando você quer aprender alguma coisa e sabes que tem uma barreira que está a te fazer pra não aprender aquilo, pra não passar daquilo para outra coisa e você não consegue tirar, não depende de você.

R: O quê que não depende de você?

F: Porque é aquela, você não pode mudar o método de ensino da professora. Eu estudei em escolas particulares, uma escola técnica onde eu fiz inglês, né? Era boa, por isso que eu tenho essa fluência assim no inglês. O método deles é muito bom. Até, quando eu for professor, eu acho que eu vou roubar um pouquinho daquele método. Já aqui, encontro outro método diferente, não sei também se é por ser um país diferente... Já encontrei outro método diferente e o que eu tenho que fazer é me adequar só, me adaptar nesse método, não posso reclamar, não posso criticar e a

minha sugestão praticamente não vale. Então, na maioria das aulas eu me encontro assim num ponto crítico...

R: A sensação seria de que?

F: Acho que é frustração. Olha, é...é frustração mesmo. É frustração. Quando você fica frustrado.

R: Não é o que você queria né.

F: Não, não é o que eu queria . Quando você se sente impedido de fazer alguma coisa. Eu me sinto assim, frustrado. (ent, 3: 31)

Faily veio de Luanda com “com aquela vontade de aprender inglês”, mas à medida que seus conflitos e problemas se intensificavam foi perdendo toda a vontade e a disposição inicial. Recordem como Carlos relata sua experiência da quinta para a sétima série do ensino fundamental: à medida que a dificuldade aumentava e não sabia como lidar com ela, a disposição diminuía. Faily tinha a impressão de que suas perspectivas não foram realizadas. Estava desolado. Teria que fazer exame especial e estava com medo de não ser aprovado novamente. Questionava-se se de fato soube contribuir com a disciplina e se a disciplina havia contribuído de algum modo para seu aprendizado: “cheguei no final das contas e estou no caminho errado, ou seja, não estou prosseguindo da forma que os outros estão prosseguindo. Então já dá uma baixa do ânimo emocional também. Isso faz com que a pessoa fica desmotivada” (ent, 3: 37).

Perguntei como poderia fazer para lidar com esta situação e ele assumiu que, para encarar seu desafio, teria que se dedicar mais se realmente quisesse seguir com seus sonhos. Assim como para Nathy, o inglês havia deixado de ser uma tarefa fácil e prática e agora exigia esforço e dedicação nunca antes imaginados para lidar com “os detalhes” que estavam a escapar de suas mãos. Ao final, Faily se dá conta de que precisava se concentrar mais na língua inglesa que nas outras matérias para poder vencer aquela etapa. Porém, suas emoções estavam misturadas e eram conflitantes. Na próxima etapa poderia assumir maior responsabilidade sobre sua conduta se realmente desejasse seguir em frente. Sabia das conseqüências se fizesse o contrário. Estava ciente de sua estória, seus conflitos e desafios.

R: Agora, o quê que você acha que aconteceu? Parece que pegou mais foi essa coisa da forma né, que suas notas não foram tão boas nas provas não é? E aí e agora rapaz?

F: É. Por causa da fórmula. Eu, por exemplo, eu tava levando cinco matérias né, estou levando cinco matérias ainda e o inglês é aquela né, quando você sabe que uma coisa é fácil, você não dá atenção. Eu tinha muito esse conceito de que a língua inglesa é fácil e é só pegar e ler e já vai saber tudo e tal. Existem muitos detalhes e esses detalhes é que me complicaram. É o que me complica até agora. É aquilo, chegava em casa, resolvia os exercícios, era uma olhada e resolver os exercícios e tá tudo bom. Ya. Só que tinham os detalhes que eu não percebia e são os que prejudicam e a professora é muito rígida. Uma vírgula coloca errada. Então, vai lhe fazer corrigir isso aí né. E... o meu ponto é isto aí né, é... Os detalhes, os detalhes. Quanto a forma também eu não... às vezes eu não... não corria atrás de exercícios...Tinha mais trabalhos de outras matérias que são em português do que

trabalhos em inglês, ou seja, dava mais atenção naqueles trabalhos do que trabalhos em inglês. Então o trabalho de inglês, ou seja, o trabalho de outras matérias né, de qualquer matéria já é grande, é muita coisa e às vezes não se consegue dar conta de todas matérias. (ent, 3: 37)

Faily não passou no exame especial. Seu futuro era incerto, mas a reprovação poderia indicar também que estava no caminho errado, como costumava dizer, e intensificar seus sentimentos negativos. Recortei o último trecho da entrevista em que relata suas percepções acerca de nossa atividade.

R: E essas entrevistas que a gente fez, essas atividades, você acha que te ajudaram de alguma maneira?

F: Ajuda né. Ajuda de uma forma refletiva né. Uma visão mais geral da língua inglesa. E também você consegue, vamos dizer assim, é uma forma de desabafar sobre o curso né, sobre as suas perspectivas do inglês. Então, pra mim motiva se estar desabafando, contando aquilo do fundo, e não sei se devia sair alguma vez ou não e sai assim, quer dizer com alguém e dá uma certa reflexão de tudo com a língua inglesa, ou seja isso te faz você ter a mente mais aberta daquilo que você está fazendo do que se não estivesse com alguém comentando assuntos de inglês. Então só tem a ajudar né, nada a dificultar. Ajuda mesmo. Ya! (ent, 3: 38)

3.5.7. Cheguevara

Cheguevara, ou Che, é natural de Belo Horizonte. Morava com a mãe, dois irmãos, a avó e um tio. Tinha 23 anos. Estudou numa escola municipal no ensino fundamental e numa escola estadual no ensino médio. Interessava-se por cultura e arte, principalmente pela cultura brasileira: “Me interessa muito pela cultura de nosso país e por cultura em geral, mas, sobretudo pela cultura dos países pobres e a do Brasil que é tão rica e misturada” (nar, 1: 1). Em decorrência disto interessavam-lhe cinema, folclore, literatura, dança, teatro, música, favela, futebol, churrasco, cerveja, cachaça, crianças, cachorros, brincadeiras e cidades do interior. Mas o que mais lhe dava prazer era estar com os amigos e a namorada em seu curto tempo livre, e jogar futebol: “apesar de não ser nenhum craque, jogo todo o domingo” (nar: 1). Embora não fosse apaixonado pela língua inglesa como os outros participantes da pesquisa, estava rodeado por ela de várias maneiras.

Cheguevara estudou francês no ensino fundamental, e estudou inglês durante um único ano no ensino médio. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi aos 14 anos, quando ganhou uma bolsa de estudos numa escola de inglês onde trabalhava como Office Boy. Trabalhava nesta escola até o período da pesquisa, mas como auxiliar administrativo. Embora não soubesse nada de sua estória eu já o conhecia, pois havia dado aula de inglês nessa mesma escola em 2001. No início, estava interessado no processo de reflexão como uma maneira de sanar suas dificuldades na aprendizagem de inglês. Mas à medida que

avançávamos foi se dando conta de que a abordagem do curso era incompatível com sua forma de aprender inglês e com seus objetivos como aluno da disciplina. Como sua opção de carreira inicialmente não era a língua inglesa, decidiu abandonar o curso logo após nossa segunda entrevista, com dois meses de aula, e retornar ao curso de inglês da escola em que trabalhava no semestre seguinte, que satisfazia suas preferências e expectativas como aluno. Portanto, nossas entrevistas foram breves e a última a ser realizada com as colagens e desenhos não foi realizada. Isto responde pelo tamanho desta minha narrativa. A oportunidade de refletir sobre a perspectiva de um aluno que abandona a disciplina, no entanto, me levou a escrevê-la.

Como trabalhava e estudava durante a semana, Cheguevara fazia inglês aos sábados pela manhã numa das unidades do curso em que trabalhava. Estava desmotivado com o curso aos sábados e teve dificuldade para manter-se assíduo. Iniciava e parava. Foi assim durante anos. As pessoas que freqüentavam o curso na época eram “quem tinha poder aquisitivo (...) e os assuntos que rolavam assim às vezes não englobavam” (nar: 1). Achava desinteressantes a conversa, o ponto de vista e a atitude destas pessoas que freqüentavam o curso, e sentia que não se encaixava na turma. E ainda: “No começo foi até difícil porque não era a minha língua assim... E... Eu tinha muito essa ilusão de que: anti o povo americano que eu era meio anti a língua assim” (ent, 1: 1). Dizia que nesta época vivia um intenso conflito de classe.

Um tempo depois sentiu-se novamente estimulado a estudar inglês, quando montou uma banda e cantava “músicas internacionais”. Nesta época também um colega o incentivou a voltar para o curso e a acordar cedo aos sábados. O objetivo de ambos era aprender inglês para falar de trás para frente, como já faziam em português. Desta maneira, poucas pessoas teriam a chance de entender o que estavam falando. Iam às aulas e costumavam sair depois para tomar algo e conversar. Mas o colega desistiu do curso e ele seguiu em frente, querendo investir na banda ao desenvolver suas habilidades orais e escritas no curso. Sendo assim, o que mais o motivou nesta época...

C: (...) foi a questão da música assim... Porque eu comecei a querer cantar em inglês e conhecer também as músicas, o quê que tava falando assim. Aí foi uma coisa que me deu motivado bastante assim. É legal, por exemplo assim passa uma música, e às vezes uma frase dá pra você pegar assim e entender assim. É bem bacana assim. Aí você vai ganhando uma motivação que é como um combustível assim. E vai buscando mais. Mas hoje, assim, hoje eu nem mexo com banda mais, infelizmente eu não tenho tempo para isso. O gás é outro assim, meio que para entender mesmo. Eu gosto muito da questão de conversação assim, a pessoa fala e tudo. Eu tenho mais dificuldade com gramática em si assim é que eu tenho mais dificuldade. (ent, 1: 1-2)

Embora seu desafio fosse lidar com a metalinguagem da disciplina da FALE, no início seu contato com a língua foi “assustador”, pois teve dificuldade com a pronúncia e a compreensão oral. Na escola de inglês privilegiava-se as atividades comunicativas orais. Tinha vergonha de falar inglês e demonstrar que não havia entendido algo, mas como percebeu que todos estavam “mais ou menos assim” não desistiu de tentar se expressar e seguiu em frente (ent, 1: 2). Quando adolescente sempre teve um pé atrás com países do primeiro mundo. Esta postura ideológica bloqueava seu aprendizado de inglês, língua de um “país imperialista” (ent, 1: 3). Por outro lado, com a adoção da “ideologia de Fidel Castro” ficou mais disposto a aprender a “língua do inimigo”:

Minha atitude e sentimento com a língua inglesa agora estão mais pacíficos, mas já tive muito bloqueio e rejeição com a língua, o que me fazia ser um aluno relapso. Acho que isso acontecia por causa da antipatia que tenho e sempre tive pelos EUA e por outros países de primeiro mundo em geral, mas adotando a ideologia de Fidel Castro, hoje sei que é necessário conhecer a língua do inimigo. (nar:1)

Che preferia as aulas do curso de inglês porque tinham muita conversação: “Meu sentimento com as aulas era relativo, as aulas que usavam conversação eu gostava muito, já as que usavam gramática eu não gostava” (nar:1). Não gostava das aulas de gramática, mas se sentia muito bem e se divertia ao falar inglês. Era uma sensação de privilégio e superioridade entender o que as pessoas falavam em inglês e poder também falar “a língua do inimigo”. Não eram tantas as pessoas que tinham esta oportunidade e, portanto tinha que valorizar esta chance. Sentia-se diferenciado ao falar inglês e “mais inteligente, pois não são todos que os dominam esta língua por falta de acesso e condição, e isto é um fator positivo pra privacidade, é só conversar em inglês com outra pessoa que com certeza, muitos não vão entender” (nar: 1).

Notem que, no início de seu contato com a língua inglesa, Che estava investindo nesta atitude de falar para não ser compreendido, juntamente com seu colega, com quem queria aprender a falar inglês de trás para frente. Poderiam comentar algo na frente do chefe que ele não iria compreendê-los. Por outro lado, sentia-se incomodado com o uso abusivo de palavras da língua inglesa na língua portuguesa e com a posição presunçosa, subtendida aí, de que todos têm que saber inglês (ent, 1: 3-4). Ilustrou este sentimento com um exemplo: estava com sua mãe na sala vendo TV quando passou um comercial de sandália. O apresentador pronunciava *young* como “yang”, e a mãe se indignou dizendo que a pronúncia tinha que ser “yong” como estava escrito na tela. A mãe dizia: “Mas por que que ele não fala “yong”, se tá escrito *young*? o certo é “yong” (ent, 1: 4).

Cheguevara buscou o curso de Letras depois de ter tentado passar em Filosofia por duas vezes consecutivas. Depois das reprovações no Vestibular da UFMG decidiu buscar um curso de Filosofia em uma escola livre, que seguiu até o fim. Satisfez com a experiência, justificando que a Filosofia da Universidade devia ser muito teórica, e que não queria estudar tanta Filosofia assim. Com o curso de Letras teria mais opções de estudo e oportunidades no mercado de trabalho. Era calouro e estava matriculado em licenciatura em língua portuguesa por gostar de literatura. Gostava de ler e escrever em português. Acreditava ter talento literário e o curso poderia ajudá-lo a desenvolver essa habilidade:

“tenho a intenção de me formar em português, pois eu gosto muito da nossa língua materna e também estudar literatura, outras línguas, melhorar o inglês, etc. Escolhi o inglês no primeiro período para me auxiliar a sanar as dificuldades que tenho nessa língua. Não pretendo ser professor de inglês, e sim de português, mas isso é uma coisa que não descarto da minha vida” (nar: 1).

Embora se confessasse incerto quanto a sua opção de carreira, e achasse que gostava muito de literatura e do ensino de português, pensou que poderia trabalhar com esta língua no futuro possivelmente como professor. Dizia não gostar dos cânones literários brasileiros, mas acreditava que iria ter outras experiências de ensino e escrita “mais alternativas” na FALE. Estava entusiasmado com a possibilidade de desenvolver seu talento artístico para a escrita. Assim como Arwen, sentia-se confuso com tantas opções e tanta informação para os calouros. Pensava também em fazer habilitação em lingüística. E poderia fazer posteriormente licenciatura em inglês, como continuação de estudos. Não descartava a possibilidade de se tornar professor de inglês: como conhece muita gente da área esta poderia ser uma opção a mais no mercado de trabalho. Como não tinha tanto amor pelo inglês achava melhor fazer o português primeiro já que “acho que a pessoa tem que gostar muito mesmo, pra adotar assim sabe?” (ent, 1: 8).

O restante de nossa conversa durante a primeira entrevista girou em torno da dificuldade e do desinteresse em lidar com a metalinguagem da língua inglesa na disciplina. Estava achando as aulas um pouco maçantes, com muita gramática e memorização de regras gramaticais e símbolos fonéticos e de escrita (ent, 1: 5-6). Há tempos tinha dificuldade de lidar com a gramática formal. Não fazia todos exercícios de casa, argumentando que era complicado fazê-los com seu horário de estudo e trabalho. Porém, quando tinha conversação achava interessante a aula, para trocar idéias com o pessoal da sala. No início perguntava pouco, não por inibição, mas porque não tinha dúvidas, já que não fazia os exercícios nem em casa e nem na sala. Che não tinha dificuldades de produzir um texto ou interpretá-lo, mas se

alguém lhe pedisse para identificar uma estrutura num texto e atribuir-lhe o nome técnico, ele não saberia dizer:

R: E quê que você, assim, essa dificuldade que você falou em gramática e tal, é em quê mais específico? Você acha é porque você acha que o negócio é maçante mesmo e se torna uma dificuldade, como é eu é isso?

C: É, é meio por aí viu Rodrigo. Tipo, eu tenho dificuldade para, por exemplo: eu sei uma coisa mas eu não sei dizer que é aquilo, às vezes eu posso estar usando um “present perfect”, mas eu não sei te dizer: - Ah! Eu tô usando o “present perfect”. É uma coisa que às vezes na prática você sabe, mas na teoria você não sabe e eu não consigo, eu não sei como adquirir, como fazer pra ficar sabendo disso, assim. O professor explica: - Ah! Isso é isso e isso é aquilo. Assim, na aula eu entendo, mas depois acaba que passa e até assim a estrutura da gramática em si dos livros em si, é difícil para a gente entender, assim.

R: Por quê?

C: Ah, eu tenho meio bloqueio, então, assim, talvez até no meu caso por falta de tentativa, também sabe? De sentar, quebrar a cabeça e entender, assim. Mas eu acho complicado, assim. Tipo, é...Sei lá, você encontrar, você conseguir tirar suas dúvidas, sanar suas dúvidas no livro, assim, na gramática assim. Ir lá, achar e ler sabe? Eu tenho dificuldade com isso assim.

R: Tem essa questão de rotular uma forma com o nome, com o uso, é por aí?

C: É, também é por aí. Acontece comigo no português também. Eu tenho dificuldade com gramática em português também. Acho que é meio por aí, assim. E tem coisa que eu sei assim intuitivamente, mas que na hora...Tipo assim, eu não sei porque que eu sei aquilo e não sei dizer o quê que é, sabe? E o que eu às vezes vejo é que às vezes na aula de inglês você tem que saber falar assim, a coisa e escrever o que você está usando, assim. O tipo de coisa que você está usando, assim. O que pra mim, assim nunca teve sentido, nunca me esforcei pra fazer isso e eu tô vendo que agora eu tenho que fazer, assim. Esse exemplo mesmo que eu citei do “present perfect”. Quer dizer, eu falo mais não sei o quê que é, assim. É por aí, assim. (ent, 1: 7-8)

Cheguevara iniciou a segunda entrevista queixando-se novamente da abordagem da disciplina. Não acreditava que a professora iria mudar seu modo de ensinar mesmo se as pessoas conversassem com ela. Havia parado de se preocupar-se com isto. Não fazia mais nenhum exercício e procurava distrair a professora desviando-a de sua aula metalingüística: “Parei mesmo, tipo assim, exercício ali eu não faço. Chega na aula lá, não sei se você percebe, assim, eu falo bastante pra enrolar até porque sai por um triz, assim”(ent, 2: 11). De fato, neste período, durante todo o mês de novembro, notei que estava sempre tentando puxar a aula para a conversação. Foi interessante ouvi-lo argumentar em seguida que a aula de inglês forçava uma postura autodidata de ensino e aprendizagem, e que o aluno tinha que buscar aprender uma série de questões por conta própria. Esta postura não estava funcionando para ele, que precisava de um professor ou um orientador para guiar seus passos e auxiliá-lo a compreender as tarefas de ensino e aprendizagem (ent, 2: 12-13): “Tem gente que tem mais facilidade com isso, eu sou bem dependente de uma outra pessoa, pra me ensinar, para clarear as coisas... Eu não me considero uma pessoa auto-suficiente, autodidata” (ent, 2: 13).

O horário da monitoria se sobrepunha ao seu horário de trabalho e, portanto, não podia freqüentá-la. Tinha vergonha de fazer perguntas na sala, pois acreditava que se perguntasse mais de uma vez teria que desistir, pois não iria compreender a explicação da professora. Nas apresentações dos colegas sobre escrita acadêmica também tinha vontade de perguntar, mas iria quebrar o código de conduta entre eles, segundo o qual não se deve perguntar a um colega quando este estiver apresentando um trabalho na frente de todos (ent, 2: 13-14). Entretanto perguntava muitas vezes, não com o objetivo de resolver uma dúvida, mas como “um artifício para enrolar a aula, para puxar para esta parte mais de comunicação. Para descontraír eu intervenho bastante” (ent, 2: 16):

C: É. Tipo assim, é uma coisa que eu acho que eu uso às vezes com alguns professores, assim. Apesar de eu não conseguir o meu objetivo completo que é, vão supor, puxar o pessoal pra discutir um assunto e ficar só aquilo, não, é uma coisa que alguns minutinhos da aula eu consigo “roubar” é o que eu consigo fazer. Mas, é pensando totalmente nisso, puxar pra uma outra coisa, de descontraír a aula porque às vezes fica muito pesado... E indiretamente, talvez diretamente, dar um toque na professora, assim. Não tenho coragem de ser diretamente porque, medo de represálias, assim. (ent, 2: 16)

Estas eram as oportunidades que criava para guiar a aula segundo seu estilo e preferência como aluno de inglês. Cheguevara não estava conseguindo acompanhar o ritmo da disciplina nem fazer frente à quantidade de exercícios e tarefas metalingüísticas, e se desencantava progressivamente com o curso. Estava ficando desestimulado, entediado e cansado. Na segunda entrevista, mostrei-lhe sua imagem quase dormindo durante várias aulas e ele comentou: “No meu caso, assim, eu tô de um jeito que eu já chutei o balde. Isso é até meio triste às vezes de dizer isso, mas eu já chutei, eu não tô fazendo mais os exercícios e não vou fazer com certeza o Habilidades Integradas II. Então eu pensei seriamente em chutar de uma vez” (ent, 2: 20). Estava desanimado e desencantado com o inglês que da FALE.

Na escola de inglês em que trabalhava tinha uma postura similar à da FALE, quando procurava desviar a aula para seus interesses e expressar sua voz. Em contrapartida, como uma reação à divulgação acrítica da cultura norte-americana, como com a celebração do *Thanksgiving* e do *Halloween* por alunos, funcionários e professores, mantinha uma parte do mural da escola com informações sobre manifestações do folclore brasileiro, com dicas culturais, piadas sobre o presidente norte-americano, e perspectivas críticas da cultura dos Estados Unidos. Era ali também que divulgava poesia e um pouco de literatura. Esse espaço do mural era conhecido como “o cantinho do Che”.

Ao final da entrevista começamos a traçar as possíveis implicações de nossas conversas para sua aprendizagem. Ele acreditava que a atividade de reflexão era útil por dois

aspectos principais: por um lado, esta era uma oportunidade de desabafar, de falar sobre seus sentimentos de sala de aula e sobre sua estória de aprendizagem de inglês. Por outro lado, a reflexão era uma ferramenta para se dar conta de suas dificuldades e de como poderia tentar superá-las. Abaixo estão os últimos trechos desta entrevista, nos quais sua percepção de nossa atividade, e fala sobre a cultura não-reflexiva que geralmente encontramos no Brasil:

C: Funciona. E também até isso que a gente faz de questionar coisas que às vezes você nunca parou pra pensar...Esse tipo de coisa que eu nunca parei pra pensar. Sabe? Isso é bacana também. Apesar de que na hora a resposta fica difícil pra sair assim... Às vezes você aprende alguma coisa aí depois você fica: - Será que era aquilo mesmo? Você nunca tinha pensado...É bacana porque é o primeiro passo aí depois você começa a pensar sobre isso.(...)

R: Você acha que é complicado porque culturalmente a gente não está inserido nessa reflexão? Você acha que a gente para pra pensar nas coisas que a gente faz ou vai só fazendo?

C: Eu acho que é cultural mesmo viu Rodrigo, a gente vai fazendo, vai fazendo e é difícil parar pra pensar. Não é? Pode ser até por falta de tempo mesmo, assim. Não tem tempo pra parar pra pensar...Quando você para fica tão cheio de coisa que aquilo que tinha que ser...Sabe? Você não pensou naquilo que tinha que ser pensado mesmo...A gente vai fazendo por superficial, as coisas. Falta intenção mesmo, assim. Eu acredito que devam existir pessoas que pensem, assim, que são talvez mais evoluídas, entre aspas, mas no grande geral, população em geral é cultural mesmo. E também eu não sei se existe uma cultura que pense, né? Nunca tive acesso a isso assim sabe? Que faça essas reflexões. Mas é cultural.

R: Cultural. Falta uma reflexão.(risos)

C: Falta.(risos) (ent, 2, p. 31)

Ao final deste curto convívio, eu sentia que atividade havia sido útil também para Cheguevara. Duas semanas após esta entrevista não o vi mais na sala de aula. Havia definitivamente “chutado o balde”.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

4.1 – O processo de reflexão com os participantes

Todos os participantes desta pesquisa indicaram que foi inusitado e significativo descobrirem-se como alunos durante o processo de reflexão. Nenhum deles havia feito nada parecido antes. Ao examinar as experiências de estudo de 86 alunos de Letras, através de um questionário, Cunha (2005) mostrou em sua pesquisa que a esmagadora maioria não tinha consciência de suas dificuldades como estudantes. Além disso, os alunos envolvidos em sua pesquisa pareciam demonstrar pouco agenciamento e investimento em sua aprendizagem tanto em sala quanto fora dela. Minhas observações nesta pesquisa são também similares às da pesquisa de Miccoli (1997). No questionário de avaliação que distribuí ao final da pesquisa realizei a mesma pergunta que Miccoli (1997: 271) havia feito a seus participantes: “Você já fez alguma coisa parecida?”. A resposta negativa a esta pergunta por 100% dos participantes desta pesquisa reforça as observações feitas no estudo de Miccoli (1997: 271-273). Independentemente do tamanho da amostra considerada, 100% dos participantes das pesquisas de Paiva (2006), Cunha (2005), e Miccoli (1997) não haviam se dedicado a qualquer reflexão sobre sua aprendizagem. De fato era comum durante as entrevistas e conversas com meus participantes escutar frases como: “Sobre isso eu nunca parei pra pensar”.

Gostaria de chamar atenção para um dos aspectos envolvidos no complexo fenômeno de formação de professores que pode dificultar o desenvolvimento de abordagens reflexivas e que tem estreita relação com a cultura que vivemos. Defino cultura aqui como modos conservados entre gerações de se relacionar, comportar, agir e conviver uns com os outros (Maturana e Block, 1996). Se resgatarmos a última fala do estudante Cheguevara ao discutirmos o impacto da reflexão em sua conduta, podemos observar com ele que vivemos uma cultura que nega a reflexão e que se vê constantemente centrada na ação. Ele diz: “esta é uma cultura que falta reflexão”.

Como sugerem Maturana e Varela (2001: 30-31): “Essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquiva para a cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente cega a si mesma”. Os autores afirmam ainda que: “No âmago das dificuldades do homem atual, está seu desconhecimento do conhecer. Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento (Maturana e Varela, 2001: 270).” Não seria exatamente isto ao que se refere Cheguevara quando diz “a gente vai fazendo, vai fazendo e é difícil parar pra pensar”

(ent, 2: 31)? Não seria a esta cultura cega a si mesma a que se referem também os participantes desta pesquisa e os de Miccoli (1997), Paiva (2006) e Cunha (2005) ao dizer que nunca haviam realizado nada parecido anteriormente às pesquisas em termos de pensar sobre seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem? Neste contexto, o que dizer da crescente expansão da abordagem reflexiva na formação dos professores? Seria esta uma forte candidata a contribuir para uma mudança desta cultura não reflexiva fomentando a reflexão com os professores? Acredito que sim, já que os professores são os principais responsáveis por definir os tipos de dinâmicas, atividades avaliativas, iniciativas e modelos de conduta sobre questões de ensino e aprendizagem, criando ambientes culturais nos quais somos socializados.

Se, além de realizarmos pesquisas que demonstrem a eficácia de práticas reflexivas com professores e licenciandos, iniciarmos um exercício pedagógico centrado na reflexão com alunos de línguas estrangeiras, em diversos contextos e níveis de ensino e aprendizagem, estaremos ampliando os horizontes do que ocorre na sala de aula. Desta maneira, estaremos também retroalimentando a formação de professores ao agregar conhecimento sobre ações efetivas que podem fomentar a reflexão com os alunos sobre suas experiências, crenças, estilos, emoções, conflitos e desafios presentes em suas trajetórias como eternos alunos da língua que aprendem. De fato, creio que estamos nos dando conta de que a adoção de abordagens reflexivas, narrativas e etnográficas talvez seja um caminho suficientemente robusto e produtivo para auxiliar professores e alunos pensarem sua prática e potencializarem sua ação. Acredito que através da crescente adoção destas perspectivas vamos, embora de maneira lenta, quebrando o tabu cultural da tradição do pensamento ocidental, à qual se refere Maturana e Varela (2001: 31), que nos diz que: “É proibido conhecer o conhecer”.

Ao fazer o convite para participar da pesquisa, procurei envolver e cativar o interesse dos alunos na empreitada proposta. Assim, escrevi os roteiros iniciais e o “Um convite à Reflexão”. Nestes utilizei elementos retóricos e estéticos (inclusive poesia) na tentativa de atraí-los e mostrar que poderia ser produtivo se engajar no trabalho, já que embora a participação na pesquisa não trouxesse nenhum retorno direto em termos de notas na disciplina, era bem provável que tivessem ganhos de cunho pessoal e prático. Neste convite coloquei-me à disposição para escutar suas histórias. Eles se colocaram à disposição para contarem suas trajetórias e suas experiências na aprendizagem de inglês, e provavelmente para aprender algo com este processo. Estas eram as emoções que configuraram os domínios pelo quais nos movíamos. Como não era professor e me comportava como mais um aluno na

sala, a tendência inicial era me tomarem como meio pesquisador, meio colega. Começamos nos movendo pela parceria numa colaboração e interesse mútuo.

Os meus participantes foram voluntários assim como na pesquisa de Miccoli (1997). Os que participaram estavam interessados na proposta de compreender seu processo de aprendizagem. Portanto, havia uma disposição inicial que os encorajava a participar. Podemos nos perguntar como isto os diferencia dos demais estudantes da mesma sala de aula (Miccoli, 1997: 209). Na pesquisa que conduzi, todos os alunos da disciplina escreveram as narrativas, mas quando lhes informei da necessidade de se realizar entrevistas em encontros extra-classe, o universo dos participantes se reduziu a menos da metade! O argumento de que não tinham tempo, era um dos argumentos comuns para justificar que não se utilizavam de facilidades oferecidas pela Faculdade, inclusive a monitoria. Observei que de fato, o tempo era corrido para tirar as cópias do que precisavam ou realizar outras tarefas. Acredito, no entanto, que os que desistiram do projeto não estavam tão curiosos e interessados no projeto quanto os que dele participaram. Aí é que se diferenciam: no fluir das emoções envolvidas. Com interesse e curiosidade, constrói-se tempo disponível. Sim, quando nos interessamos o tempo escasso sempre estica. Recordem que uma dificuldade no querer é comumente uma dificuldade no fazer!

Os participantes que aceitaram o convite buscavam compreender seu processo de aprendizagem, e investiram nesta jornada. Os outros não. Os motivos para cada um, certamente terão sido particulares. Além disso, podem-se ter ocorrido conversas entre eles sobre a proposta de pesquisa. Talvez não acreditassem no valor da empreitada, ou não sentiam sua necessidade. Ou talvez minha retórica, talvez algo na minha primeira imagem (e não são as primeiras que ficam), ou algum elemento ao convidá-los, não os atraíram a participar, já que “o discurso racional que não seduz emocionalmente não muda o espaço do outro” (Maturana, 2001 [1990]: 124). A partir da Biologia do Conhecer, aquilo que costumamos distinguir no viver como racional é resultante do operar no discurso, no domínio das coerências operacionais das coordenações de ações que constituem a linguagem. Neste domínio construímos argumentos na concatenação de nossas coordenações de coordenações de ações. Poderíamos aqui pensar na resposta de Júlia ao ser questionada se a integração da reflexão em atividades de sala de aula poderia melhorar o desempenho de outros estudantes: “Sim. Pois a pesquisa me ajudou muito, mas acho que só muda e melhora aquele que tem a mente aberta pra isso. A reflexão é para todos, mas nem todos são para a reflexão (Anexo B)”. Esta era uma opinião comum a Sollylove, Faily e Cheguevara. “A razão nos move somente

através das emoções que surgem em nós no curso de nossas conversações (ou reflexões) dentro do curso entrelaçado do nosso linguajar e emocionar” (Maturana, 1997 [1988b]: 278).

A partir da aceitação do convite iniciamos uma parceria mútua, movidos pelo interesse e a curiosidade comum de se compreender as experiências de aprendizagem de inglês. Como pesquisador, eu me movia ainda no entusiasmo e na paixão de explicar o que ocorre na aprendizagem de inglês – um modo de falar sobre emoção que preside o trabalho investigativo do cientista (Maturana, 2001 [1988c]: 162-163). Interessava-me desenvolver um olhar voltado para as redes relacionais sistêmicas em que os participantes se encontravam como um todo, e da pesquisa em particular. Neste convívio reflexivo estávamos envolvidos na emoção que Maturana (Maturana e Block, 1996) argumenta ser a que fundamenta a fenomenologia social humana, o amor (ver 2.6), a aceitação do outro no respeito mútuo, estendendo esse afazer para além do compromisso de executar a tarefa de realizar uma pesquisa. Volto a afirmar, a aceitação do outro não nega a versão experiencial do outro, embora possa não aceitá-la como desejável ou adequada num outro do domínio de experiência.

O conceito de amor proposto por Maturana como fundamento dos sistemas sociais encontra paralelo com o conceito de aceitação enfatizado pela psicologia humanística liderada por Carl Rogers dos anos 50 em diante. Este diz respeito ao sentimento não avaliativo de uma pessoa frente a outra, um apreço positivo incondicional frente o indivíduo (Dornyei e Murphey, 2003: 18; Arnold, no prelo; Richards e Rogers, 2001). Este sentimento de aceitação recíproca é fundamental para o desenvolvimento de um grupo coeso e produtivo numa sala de aula.

No domínio explicativo da objetividade entre parênteses, ou das ontologias constitutivas, não podemos reclamar quem é o único dono da verdade, já que existem inúmeras verdades que constituem um multi-verso, ao invés de um uni-verso de experiências. Cada uma destas verdades deve ser considerada legítima, embora nem todas possam ser consideradas igualmente desejáveis e adequadas por outro observador. O fluir das emoções ganha novamente relevância aqui. Quando estamos atentos para as emoções, uma dificuldade na escuta e no fazer pode ser considerada uma dificuldade no querer. Não ouvimos comumente a frase: “Ele escuta só o que quer”? Isto não é trivial, pois ilustra a relação entre a disposição para a ação e as coordenações de coordenações de ações que se entrelaçam no conversar.

O observador que busca escutar o outro dentro do domínio da objetividade entre parênteses, procura exercitar uma escuta ativa atenta às emoções e experiências legítimas do

outro. Acredito que esta escuta seja distinta do tipo de escuta à qual estamos acostumados no nosso cotidiano. Esta escuta cotidiana, que estou aqui considerando como a mais corriqueira, um observador procura avaliar se concorda com o que outro observador diz ou se discorda dele e, em seguida, aquele que escuta revela seu próprio ponto de vista. Este ponto de vista pode ser considerado mais apropriado que o do outro e acabamos assim por negar a versão do outro como válida em seu domínio, e compreender como se dá a experiência do outro neste domínio. É o que ocorre, por exemplo, em casos extremos de guerras e nos conflitos ideológicos, étnicos, geopolíticos e religiosos, nas competições, ou mesmo na simples discussão entre familiares e namorados, ou entre dois pesquisadores ao discutir “teorias rivais”. O comum é que um dos observadores envolvidos na conversa acredita ser o único detentor da verdade.

Na sala de aula tal domínio pode ocorrer ao negarmos a existência de diferentes estilos, crenças, preferências e mecanismos de aprendizagem que os alunos trazem consigo junto a suas experiências prévias que dão coerência à forma que conduzem suas dinâmicas interacionais na sala de aula. Ou mesmo ao impormos nossos estilos e crenças de ensinar e aprender como os únicos válidos ou os melhores que existem. Agir assim é optar por caminhar na objetividade sem parênteses, em favor de uma única versão para as experiências. Isto pode ser praticado na adoção de abordagens de ensinar que tendem a favorecer apenas um estilo de aprendizagem (cf. Brown, 1994). No discurso educacional igualitário que argumenta que todos são iguais e assim terão um tratamento único. Neste tipo de compreensão a tendência é escutar somente a nós mesmos, nossas próprias crenças, convicções, sentimentos e interpretações e não os do outro. Escutamos a nós mesmos e impomos nossa perspectiva frente à do outro. Ao fazê-lo desta maneira, mantemos nossa compreensão embasada num domínio diferente do qual o outro está a fazer referência.

Van Lier (2004: 7) afirma que é comum um professor anunciar, com tom orgulhoso, que trata todos seus alunos iguais, mas se todos os alunos são diferentes, a pedagogia do tratamento igualitário é certamente uma prática duvidosa. Há muitas diferenças entre os estudantes que são relevantes para a aprendizagem numa sala de aula. As instituições e as políticas públicas também tendem a homogeneizar as práticas educacionais impondo currículos comuns, sistemas de avaliação em massa, metodologias e orientações educativas de cartilha que tendem a ignorar as diferenças pessoais, socioculturais e políticas.

Na escuta dentro da objetividade entre parênteses, procura-se compreender os aspectos que circundam e situam aquele observador e seus dizeres, seus sentimentos, suas crenças, sua história, suas ideologias, seu fluir emocional, enfim, as razões e os fundamentos não racionais

que constituem aquela fala como tal. Nesta escuta consideram-se as circunstâncias, as emoções e as coerências experienciais que possam validar o que o outro observador diz como uma conduta ou uma experiência que é considerada por ele como adequada. Ao operar neste domínio acolhedor observamos as circunstâncias em que se encontra o outro junto a nossa convivência e o valorizamos. Aqui diminuem-se ou se anulam as assimetrias de papéis entre pesquisador e pesquisado, professor e aluno, formador de professor e professor ou licenciando, aluno e aluno, nos quais um seja o detentor do saber, das verdades, e outro o consumidor destas verdades. Neste domínio passamos a ser vistos como parceiros envolvidos numa empreitada conjunta.

Volto a afirmar, a conduta e a perspectiva do outro podem nem sempre ser consideradas desejáveis por quem as aprecie. Mas nesta escuta identificamos nossos próprios sentimentos em relação aos dos outros, e percebemos os elementos não lógicos (emocionais) que podem estar fundamentando nossas diferenças. Ao fazê-lo, procuramos ocasionalmente justificar racionalmente nossa diferença de opinião com relação à conduta do outro, já que o desacordo é balizado pelas premissas emocionais aceitas a priori que constitui o espaço dos desejos, dos interesses, das ideologias, das preferências, ou seja, um espaço não racional. È muitas vezes nestes momentos que adotamos posturas intervencionistas ao apontar para o outro as razões pelas quais sua conduta possa ser desagradável e inadequada em determinadas circunstâncias. Recordem que venho argumentando que os argumentos racionais se fundamentam na emoção. Em suma, a decisão tomada por um observador de seguir uma destas duas formas de escuta se fundamenta numa decisão de cunho emocional, assim como se fundamentam o querer transformar sua própria conduta frente à consciência das conseqüências de suas emoções e ações. Portanto, decidir qual caminho tomar em sua conduta no viver é decidir quanto aos pressupostos fundamentais que queremos acompanhar ou dos quais queremos abrir mão.

Assim, na escuta dentro da objetividade entre parênteses, vamos estabelecendo uma confiança mútua e abrindo a possibilidade de desenvolver nossas reflexões em conjunto. Surgem a cooperação e a transformação na convivência, pautadas no respeito recíproco e na aceitação mútua. Nesta escuta ativa damos conta das emoções e das experiências que dão validade ao raciocínio do outro ou a de si mesmo. Esta consciência permite ampliar nossa escuta e nossa compreensão de uma outra perspectiva. Neste domínio, o outro surge como alguém significativo, que tem voz, visibilidade e importância ao contar sua história e revelar sua maneira de perceber sua realidade. Neste espaço de acolhimento, os alunos se sentem valorizados ao participar de ações pedagógicas que expandem sua autoconsciência.

Considero este tipo de escuta e espaço de convivência importante para a efetividade de relações pedagógicas reflexivas, colaborativas e disposições didáticas sistematizadas que constituem espaços em que os alunos se permitem errar, refletir e assim talvez aprender. Figueiredo (2001) se refere à importância deste tipo domínio de ações na realização de tarefas colaborativas e Mattos (2002: 132) discute como “as atitudes avaliativas de supervisores e pesquisadores pode causar sentimentos de inferioridade e medo no professor, prejudicando sua autoconfiança”. Mattos (2002) então reclama por um ambiente propício para a formação continuada de professores baseado na relação de confiança com o pesquisador devido ao uso de uma opção não julgadora. Ao fazê-lo, estas pessoas mostram que se respeitam mutuamente e abrem um espaço de presença legítima recíproca numa convivência prazerosa, no qual não precisam se desculpar pela maneira pela qual experienciam e compreendem o mundo ao seu redor, que muitas vezes pode ser considerada equivocada. É exatamente este domínio de convivência que estimula a autoconfiança necessária para que os alunos experimentem e se arrisquem a usar a língua que estão a aprender e a refletir sobre este processo. Neste espaço ampliamos a possibilidade de nos movermos na expansão de nossa corporalidade e de nossas ações, sem nos atermos ao medo de nos equivocarmos e de sermos avaliados por uma audiência crítica de nossas ações composta pelos colegas, professor ou professor de professor.

Esta é a dimensão afetiva da sala de aula tão preciosa para o desenvolvimento efetivo, ético e humanizado de alunos de segundas línguas que Arnold e Brown (1999) expõem a partir da psicologia humanista na pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua. É no espaço relacional acolhedor, na proximidade que os alunos sentem-se seguros para se expressarem e refletir sem preocupações e auto-avaliações negativas de seu desempenho e depreciadoras de sua identidade como aluno. Há uma necessidade de sentirem-se seguros para que possam se expressar oralmente. Isto é relatado em especial por Arwen, Júlia e Carlos, mas também por todos os outros participantes, assim como os participantes do estudo de Price (1991), Miccoli (1996, 1997), Swain e Miccoli (1994) e Norton (2000).

Nesta pesquisa, ao serem entrevistados e escrever sobre sua trajetória de aprendizagem de inglês, os alunos percebem que sua experiência pode ser útil para outros estudantes assim como foi útil para eles próprios. Neste espaço onde se sentem valorizados, os participantes podem expressar seus sentimentos, suas ansiedades, suas expectativas frustradas, realizadas ou a serem alcançadas, suas tristezas, seus conflitos e dificuldades ao lidar com os desafios impostos pelos distintos contextos de aprendizagem³⁷. Neste domínio cognitivo reflexivo eles

³⁷ Discutirei em maior detalhe o caso destes participantes fazendo alusão aos conceitos de ação adequada, emoção, conflitos de estilo e de crenças de aprendizagem na próxima seção deste capítulo.

se dão conta de si mesmos como alunos. Como Miccoli (no prelo) argumenta: “O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nas falas dos estudantes, passa por relações, emoções, e conflitos que dão um sentido mais amplo às suas experiências (Miccoli, 2000, 2001, 2003, 2004, Aragão, 2005)”. Neste domínio de ações pedagógicas reflexivas “o objetivo seria levar estudantes a se assumirem como sujeitos de seus processos de aprendizagem sendo mais autônomos e buscando o melhor para eles” (Miccoli, no prelo).

Recordem-se de que no estudo de Swain e Miccoli (1994; ver 2.9), foi a partir da reflexão realizada nas entrevistas com Miccoli que Hiroko, a participante da pesquisa, se tornou consciente de suas emoções, da origem das mesmas, e de sua consequência sobre suas ações na sala de aula, o que possivelmente resultou na sua crescente habilidade para lidar de uma maneira construtiva e positiva com o fluir de suas ações. Como consequência de seu envolvimento na pesquisa, Hiroko melhorou seu desempenho em sala de aula e se adaptou à metodologia que vinha em direção oposta à suas crenças culturais e estilo de aprendizagem. Ao refletir sobre suas emoções, Hiroko conseguiu superar seus desafios e seu conflito com a metodologia colaborativa da disciplina, que era estranha para sua cultura japonesa.

Na pesquisa que conduzi, Cheguevara abandonou o curso, mas possivelmente em decorrência da reflexão, ele abandonou a disciplina consciente de sua história, seus conflitos, seus desafios e responsabilidades, suas coerências, ambivalências e escolhas. Estava seguro de que optava por buscar um curso mais adequado aos seus interesses e preferências. Tinha outras opções e interesses naquele momento. Swain e Miccoli (1994) relatam que Hiroko iniciou seu curso aterrorizada com a abordagem de ensino do curso, chegou a ficar deprimida, mas terminou feliz ao se integrar na convivência com os colegas e a professora. Sem a reflexão sobre sua experiência na disciplina, ela poderia ter deixado o curso deprimida, com uma auto-avaliação negativa, sem ter conseguido se adaptar ao curso.

Cheguevara não se adaptou e nem queria tentar se adaptar. Ao contrário de Hiroko, e assim como seu colega Faily, Cheguevara não acreditava que conversar com a professora sobre sua dificuldade iria auxiliá-lo. Não apreciava a abordagem de ensino do curso nem a compreendia. Ele “enrolava” a professora tentando fazer a aula se concentrar apenas em conversação, seu interesse e maior habilidade, mas desistiu de “enrolar” a si mesmo. Deu-se conta de que sua história era mesmo outra ou em outro lugar. Diferentemente de Cheguevara, Nathy não desistiu de ir até o fim, mas tampouco se adaptou. Foi reprovada. Ela descobriu suas dificuldades, mas não soube lidar com suas emoções e ações decorrentes de seu conflito de estilo de ensino e aprendizagem da maneira eficaz como Hiroko. E ao contrário de Hiroko, Nathy iniciou o curso confiante, mas terminou confusa e insegura, foi reprovada, sem se

adaptar à lógica da disciplina. Se comparada a Hiroko, Nathy fez o caminho inverso das fases emocionais vividas por Hiroko. Estava resistente a mudanças e teria que aprender a lidar com as sutilezas da metalinguagem, o que não ocorreu. Com a reflexão deu-se conta de si mesma como aluna naquele contexto, mas não conseguiu lidar com suas dificuldades e limitações contingenciais daquele semestre.

Faily justificou suas dificuldades com o que considerava um papel inadequado da professora naquele semestre. Vivia um choque entre duas culturas de ensinar e aprender uma segunda língua, assim como Hiroko. Mas diferentemente dela, opunha-se ao papel da professora e se negava a participar espontaneamente. Tampouco acreditava que poderia conversar com ela ou com alguém que lhe sugerisse alguma mudança. Faily exercitava uma resistência à conduta da professora, assim como Che fazia ao “enrolar” a aula prolongando a atividade de conversação. Assim como Cheguevara e Nathy, Faily terminou o curso sem conseguir lidar com a aprendizagem da metalinguagem. Não apreciava a maneira de ensinar e aprender proposta pela professora, pelo livro didático e nem pelas provas. Lidou com seus sentimentos, mas não conseguiu lidar efetivamente com o fluir de suas emoções e ações em seu contexto de sala de aula.

Arwen e Sollylove identificaram seus sentimentos, mas não chegaram a superar sua insegurança quanto à expressão oral em sala de aula. Arwen não queria se esforçar para deslocar-se de sua timidez e tentar alterar sua vergonha (Anexo B; ent, 3). De fato, acredito que não queria abrir mão da certeza de que era uma aluna tímida. Parecia estar conformada com sua posição, descrevendo-se como tímida e conservando suas experiências prévias. Deu-se conta de sua realidade, de suas dificuldades, de como elas surgiram e os desafios que enfrentava, mas na época não parecia estar disposta o suficiente a querer superá-los.

Sollylove continuava envergonhada com sua expressão oral e insistia na busca do “inglês perfeito”. A se ver no vídeo, assim como Arwen, alterou a avaliação negativa de seu desempenho, mas precisava ainda questionar suas idealizações e suas crenças para falar inglês em sala sem se sentir com a boca costurada. Embora não tenham conseguido superar a inibição na sala de aula, Sollylove e Arwen parecem ter passado por fases similares, e terminaram felizes e esperançosas quanto ao futuro, como nos mostram as imagens que produziram. Experiência semelhante é narrada por Swain e Miccoli (1994), no que diz respeito às fases emocionais vividas por Hiroko.

Carlos aprendeu a lidar com seus sentimentos, espantou a preguiça e se dedicou mais aos estudos. Ainda tinha dificuldades a transpor, como no desempenho oral, mas aprendeu a lidar construtivamente com algumas de suas emoções e ações. Júlia é a única das minhas

participantes que alterou radicalmente sua conduta em sala de aula. Sua persistência no aprendizado da língua inglesa e na conquista de seus objetivos, como narrado, encontrou uma oportunidade na reflexão sobre suas emoções em sala de aula. Entretanto, há uma série de aspectos envolvidos na reflexão e no fluir de suas ações em sala de aula que a diferencia dos outros participantes desta pesquisa. Estes aspectos têm relação com a variabilidade de emoções e identificações positivas vividas na convivência com os colegas; sua maturidade em relação aos colegas; as fortes disposições para questionar suas certezas, seus medos decorrentes da auto-avaliação negativa; o crescente desejo de mudanças efetivas; o grau de assertividade com o qual enfrentou as situações temidas na sala, dadas as limitações daquela sala de aula; a forma com que assumiu sua responsabilidade numa participação ativa, e até agressiva ao buscar impor sua voz; o aceite e a convivência com colegas que antes ela tinha como seus críticos e o surgimento de novas experiências na convivência com estes colegas; a identificação com colegas que representavam o que gostaria de estar fazendo como aluna; o alto nível de investimento na língua inglesa e o status atribuído por ela a esta língua; o envolvimento com ensino de inglês para crianças durante o desenvolvimento da pesquisa. Miccoli observou em Hiroko uma dinâmica semelhante em vários aspectos a esta (Swain e Miccoli, 1994).

Júlia se via condenada e intimidada a falar em sala em virtude da ameaça de ser criticada por seus colegas e sua professora, mas conseguiu sair deste bloqueio com o auxílio dos elementos apontados acima. Semelhante situação foi identificada por Miccoli (1997, 2003) em duas participantes de sua pesquisa. Ao se dar conta de sua história e seus desejos ela decidiu iniciar uma mudança em sua conduta, e ao relacionar-se com outros colegas, passou a ter novas experiências que também a auxiliou a configurar sua conduta de uma nova forma.

No processo de reflexão surgem novas percepções e compreensões de si mesmo e das relações interpessoais. Porém, dar-se conta da situação de aluno não é tudo. É apenas o primeiro passo em direção a mudanças, caso estas sejam necessárias e desejadas. É necessário ir um pouco além da disposição de se compreender e de dar-se conta de si mesmo como aluno. Nem todos os participantes de minha pesquisa foram além do dar-se conta naquele período. Maturana (Maturana e Block, 1996; ver 2.6) argumentam que a reflexão envolve a emoção do desapego, da incerteza em que se revela aquilo que não se via anteriormente para poder observá-lo em sua circunstância relacional. A certeza, ou aquilo que consideramos como a verdade, nega a reflexão, pois não se questiona sobre o que se toma como certo. Se acreditamos que estamos certos, refletir se torna uma atividade sem sentido. Além disso, o medo também nega a reflexão, pois não refletimos sobre aquilo que tememos ver. É difícil

também questionar uma conduta se acreditarmos que esta esteja sendo a conduta adequada num determinado contexto. Neste espaço continuamos a nos mover na certeza e resisitmos ir mais além à reflexão.

Foi neste processo que Arwen passou a prestar atenção à sua timidez na sala, quem falava mais, e porque ela falava menos que os outros. Como ela mesma disse, precisava ter esta consciência de que ela fala pouco na sala e por quê. Ao se ver filmada deu-se conta de sua posição corporal e comportamental, viu-se como tímida na sala, e ao escutar sua apresentação oral percebeu que seu desempenho não era tão ruim quanto acreditava. Porém, precisava ir além da consciência de suas ações. Mas esta mudança teria que partir dela mesma nas suas relações contingenciais da sala de aula em que se encontrasse. Antes do início da pesquisa Sollylove “estava tão travada” que não conseguia se ver. Com a reflexão passou a ver suas dificuldades e voltou-se para o desenvolvimento de sua prática de aprendizagem. Ao se ver filmada, viu que não estava tão ruim quanto pensava. Assim como Arwen, precisava aprofundar seu processo de reflexão e questionar suas certezas quanto ao que constituía um “inglês perfeito” se desejasse “destravar” sua fala em sala. Poderia também, quem sabe, conseguir melhorar o nível de proficiência sentindo-se autoconfiante.

Júlia também “enxergou seus buracos” e como poderia “construir pontes” para sobrepô-los (ent, 1: 12,13). Ela pôde refletir sobre a maneira de encarar sua aprendizagem, seus medos e seus sentimentos. Melhorou sua relação consigo mesma, com os colegas e com a professora. Como Sollylove passou a ter maior confiança em si mesma e a observar suas dificuldades. Identificou onde “estavam os ovos” e modo adequado de pisá-los (ent, 3: 40,41). Questionou algumas de suas certezas quanto a sua relação com a aprendizagem da língua e conseguiu ir mais além. Adotou outras posturas em sala que a auxiliou a mudar seu meio relacional e a experimentar algo diferente com a língua.

Carlos pôde avaliar a maneira como estudava inglês e que precisava se dedicar mais aos estudos para se comprometer de fato com seus sonhos. Nathy descobriu quais eram suas dificuldades ao parar para refletir sobre sua aprendizagem, e seus conflitos na disciplina. Antes não sabia dos seus problemas e dificuldades, mas descobriu também como era complicado lidar com elas. A reflexão ajudou Faily a desabafar sobre o curso e sobre suas expectativas desencontradas e suas frustrações. Além disso, tomou consciência de que tinha muito trabalho pela frente se quisesse se comprometer com o inglês da faculdade. Cheguevara questionou aquilo sobre o qual havia parado para pensar, se encontrou como aluno de inglês. Construiu uma explicação que deu coerência para sua relação política com a língua inglesa. Optou por abandonar o curso e buscar outro que fosse de encontro as suas expectativas,

preferências e desejos. Na reflexão todos se deram conta de sua responsabilidade quanto a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Neste processo de conhecer o próprio conhecer, de voltar-nos a nós mesmos, passamos a observar nossas condutas e os vários elementos do sistema que compõem seu funcionamento. Neste auto-conhecimento damos coerência explicativa ao nosso entorno experiencial, às nossas emoções, crenças e ações, e adentramos o domínio em que passamos a nos ver responsáveis pelos nossos atos, ao nos dar-nos conta das coerências e conseqüências de nossas emoções e ações. Aqui tomamos para nós mesmos a responsabilidade do mundo que vivemos com os outros, por ser um mundo que configuramos em nosso próprio viver na convivência e na auto-reflexão. Quanto a este aspecto crucial do processo de reflexão Maturana (1997: 324) argumenta que:

A atenção para nossas ações torna nossas ações objetos de nossas reflexões e abre suas conseqüências para nosso gostar ou não gostar delas. A atenção para nosso gostar ou não gostar das conseqüências do que fazemos nos torna alertas para o fato de que sempre fazemos o que fazemos porque queremos as conseqüências daquilo que fazemos com atenção, mesmo quando afirmamos que não queremos aquelas conseqüências. Em outras palavras, a atenção para nosso gostar ou não gostar das conseqüências do que fazemos constitui nossa responsabilidade para com as conseqüências do que fazemos, pois isso nos torna alertas para o fato de que fazemos o que fazemos porque queremos as conseqüências do que fazemos. Finalmente, a atenção para o nosso gostar ou não gostar das conseqüências do que fazemos constitui nossa liberdade humana, tornando-nos responsáveis por nossas emoções enquanto estamos alertas para elas, bem como de nosso gostar ou não-gostar delas em nossas ações.

Como diz Maturana (1997 [1988b]: 45), “a responsabilidade tem a ver com os desejos das pessoas, com o dar-se conta de que as conseqüências de seus atos são desejáveis. Tem a ver com o querer, com os desejos.” Os alunos, ao se darem conta da maneira como agem em sala de aula, e do porquê de seu comportamento podem se perguntar: quero continuar assim? Quero seguir agindo de acordo com esta história e estas crenças que trouxe às mãos? Vou continuar agindo de acordo com estas preferências, desejos e interesses? Conheço as conseqüências das minhas ações e as desejo? Estou disposto a questionar certezas que me impedem de vislumbrar outros caminhos para o meu desenvolvimento? Estou disposto a me esforçar a mudar algo em minha conduta na convivência com os outros se assim o desejar? (cf. Telles, 2004)

Ao narrar suas histórias, os alunos se conscientizaram de sua conduta, de seu estilo de aprender, suas crenças, suas verdades e certezas, e das emoções que modulavam suas ações. É

aí que passam a serem autores de sua própria estória. Entram aí outras reflexões, ao promover visões futuras sobre suas condutas e suas identidades como alunos de inglês, como sonhos a serem sonhados. Nestas imagens futuras, os alunos se distinguem de seu agir atual e se tornam conscientes de como gostariam de ser. Porém, há de se comprometer com os sonhos. Como bem nos explica Murphey (2006: cap. 15), de nada adianta só ter a visão e a paixão. Para se colocar os sonhos desejados em prática há de se combinar paixão, visão e ação. Como seres vivos, vivemos um constante presente, mas como seres humanos imersos na linguagem somos capazes de refletir sobre nosso passado, e assim dar coerência ao nosso presente, e imaginar o nosso futuro, que pode ser bem diferente de nosso passado e presente. Entretanto, como venho argumentando, isto depende do fluir de nossas emoções, nossos interesses, preferências, desejos... É na reflexão e na linguagem que tomamos consciência do mundo que vivemos e de nossas circunstâncias. A partir daí podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente. Neste domínio cognitivo reflexivo mudamos inevitavelmente as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, e aí vivemos uma nova experiência, um novo mundo, um novo ser. Segundo Maturana (1997 [1990a]: 121):

Em resumo, somos biologicamente o espaço psíquico e espiritual que vivemos, seja como membros de uma cultura ou como resultado de nosso viver individual na reflexão que, inevitavelmente, nos transforma porque transforma nosso espaço relacional. Por isso, qualquer que seja o espaço psíquico que tenhamos vivido, sempre poderemos mudá-lo mediante a reflexão que sujeita nosso presente e o põe frente ao nosso querer. Como seres humanos somos o que somos no conversar, mas na reflexão podemos mudar nosso conversar e nosso ser. Essa é nossa liberdade, e nossa liberdade pertence ao nosso ser psíquico e espiritual.

Minha observação sistemática nesta pesquisa, tal como explicitado nas estórias de ensino-aprendizagem construídas com os participantes, é que de fato a reflexão tem um impacto significativo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta observação, portanto, reforça e traz contribuições a estudos anteriores que vêm demonstrando o impacto positivo da reflexão para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto do ponto de vista do professor, como referido na seção 2.8, como do aluno (Miccoli e Swain, 1994; Miccoli, 1996, 1997, 2000, 2003; Barcelos, 2000, 2003; Paiva, 2006; Telles, 2004; So e Dominguez, 2005). O exercício de refletir sobre suas memórias, dificuldades, desafios, medos, identidades, aspirações, visões e tristezas, foi visto de forma positiva por todos os participantes, mesmo por aqueles que não sanaram suas dificuldades e superaram seus desafios na época.

Além disso, mesclado a todas estes aspectos cognitivos, lingüísticos, culturais e emocionais envolvidos no processo de reflexão que podem nos levar a responsabilidade por nossa própria transformação se envolvem as contingências contextuais encontradas em determinados espaços de convivência que, mesmo considerando a tomada de consciência, o questionamento, a responsabilidade e o desejo por mudança, podem limitar nossa transformação. Há elementos contingenciais presentes no sistema da sala de aula que restringem as ações dos alunos. Esses podem contribuir para intensificar o fluir de determinadas emoções ou limitar mudanças. Minha pesquisa indica que as histórias e as ações dos alunos têm maior sentido se compreendidas à luz de seus contextos de prática, como as sugerem as observações das pesquisas de Miccoli (1997), Norton (2000) e Barcelos (2003). É para a inserção e constituição dos participantes em seu contexto relacional de ensino e aprendizagem que passo a fazer as próximas considerações.

4. 2 – Diferenças Coletivas

Como compreender a variabilidade como fruto de histórias recorrentes de interações entre indivíduos em espaços de convivência particulares? Nesta seção vou procurar distinguir algumas diferenças que agrupam os participantes desta pesquisa. Ao invocar a denominação “diferenças coletivas”, desejo fazer alusão à maneira pela qual as chamadas “diferenças individuais” na literatura da pesquisa sobre aquisição de segunda língua, compõem a variabilidade coletiva da ecologia humana. Como Maturana invoca, na ontogenia, a história do desenvolvimento pessoal, recapitulamos as histórias de nossa filogenia, a história do desenvolvimento de uma espécie, como determinados seres vivos vivendo em grupos específicos. Assim, ao recapitular nossa história no fluir de determinados encontros recorrentes na convivência com outros por períodos suficientemente prolongados, nossa coletividade e nossa individualidade passam a ser fios da mesma imbricada teia que compõe nosso desenvolvimento ontogenético como seres humanos imbricados em sistemas de sistemas.

Cada indivíduo carrega consigo uma rede de relações. O encontro com um aluno em sala de aula pode ser visto como um encontro pessoal com um outro indivíduo, mas este é indelevelmente parte de uma rede de dinâmicas sistêmicas que o constitui como indivíduo. No processo de convivência, diferentes grupos podem produzir diferentes formas de se relacionar e agir. São estes processos de convivência comunitária, de histórias criadas em conjunto, do compartilhamento de preferências e predileções no fazer que restringem a variabilidade das diferenças individuais. Todo o ser humano é diferente, mas não totalmente diferente. Um

indivíduo humano só se constitui como tal no contexto de um sistema sociocultural onde ele participa, e sem indivíduos não haveria sistemas sociais humanos. Desta maneira, quais seriam os fios comuns que unem os participantes desta pesquisa em coletividades? Para responder tal questão irei explorar a inter-relação entre emoções, crenças e estilos de ensino e aprendizagem tendo em vista as observações feitas nesta pesquisa.

4. 2.1 – Emoções, Crenças e Estilos de Ensino e Aprendizagem

Esta pesquisa evidencia o que vários estudos recentes têm enfatizado: o trabalho com as narrativas e histórias de aprendizagem traz à tona a contextualização da dinâmica sistêmica existente entre as crenças, os estilos cognitivos e as ações dos alunos (Oxford e Green, 1996; Barcelos, 2003; Oxford, 1999b; Murphey, 2006). Ehrman (1996: 54-56) aponta que os estilos de aprendizagem são considerados amplas zonas de preferência, conforto e facilidade interacional com que os alunos abordam a aprendizagem de línguas. Estes estilos podem, para alguns, ser muito mais que apenas uma preferência e se encontrar enraizadas em suas práticas de aprender, historicamente constituídas em suas experiências. Estes exercem forte influência na maneira com que os alunos aprendem e os professores ensinam.

Os estilos se relacionam às crenças de aprendizagem. Como argumenta Barcelos (2001), as crenças de aprendizagem de línguas são conceitos complexos e há na literatura especializada uma gama de definições para o termo. Defino aqui estes tipos de crenças como as formas pelas quais os alunos distinguem o modo mais efetivo e apropriado de se aprender uma língua estrangeira. Normalmente elas operam na construção de nossa identidade como estudantes e falantes de uma língua. Ao distinguir suas crenças, eles podem elaborar descrições na linguagem e dar coerência a suas experiências, preferências, ideologias, interesses e disposições na aprendizagem. Portanto, a definição de qual crença seja a mais efetiva adentra o espaço emocional das premissas aceitas a priori. Por isso, o conflito de crenças comumente nos leva a sentimentos de irritação, frustração, confusão, insegurança e até depressão. No fluir emocional, a incerteza e a dúvida são movimentos de desequilíbrio que levam a mudanças no posicionamento relacional do indivíduo como, ao caminhar, o desequilíbrio corporal leva a uma mudança de posição em relação ao espaço físico.

Como tem nos mostrado a pesquisa sobre crenças na aprendizagem, não restam dúvidas de que estas afetam de alguma maneira a conduta dos alunos em seus contextos de aprendizagem (Barcelos, 2000, 2001; Kalaja e Barcelos, 2003; Conceição, 2004). As crenças influenciam de maneira significativa a maneira como nos auto-avaliamos e nos posicionamos como aluno e falantes de inglês. Quando um aluno acredita numa determinada maneira de

aprender uma língua, ele pode resistir a aprender de outra forma. Neste espaço se mesclam e interagem diferentes crenças, ações e emoções dos alunos e do professor em toda sua complexidade.

Dornyei (2005: 214) sugere que muitas vezes, quando o aluno apresenta crenças distintas das consideradas apropriadas na pesquisa sobre aquisição de segunda língua, isto tem sido considerado na literatura como a expressão de conceitos cognitivos falsos que podem ser alterados pelos argumentos racionais dos professores e acadêmicos. Eles podem auxiliar os alunos a criar crenças realistas e mais efetivas sobre a aprendizagem. Este tem sido o posicionamento, implícito ou explícito, das abordagens normativas e metacognitivas na pesquisa sobre crenças (Barcelos, 2001). A abordagem contextualizada das crenças, que se aproxima da epistemologia utilizada na pesquisa desta tese, questiona-se e procura refletir sobre as afirmações tomadas como verdades e certezas nas abordagens normativas e metacognitivas.

Ehrman (1996: 55) e Barcelos (2003) argumentam que, quando o aluno encontra outro estilo de aprender e ensinar bastante distinto do seu, esta situação pode levá-lo a um conflito intenso que interfere na sua lide com a aprendizagem no contexto em que está inserido. Minhas observações nesta pesquisa vão nesta mesma direção. Estes conflitos entre estilos de ensinar e aprender podem provocar reações emocionais intensas, como a ansiedade de desempenho na segunda língua (Oxford, 1999b; Horwitz, 1996). Assim, antes de refletirmos sobre conflitos entre crenças e suas conseqüências, como as que observei em Nathy, Faily e Cheguevara, gostaria de trazer à luz elementos que tendem a compor o estilo de ensinar e aprender da professora e compará-los com os dos participantes desta pesquisa. Ao fazê-lo, trarei à discussão o conceito de *comportamento adequado*, para pensarmos como a relação entre crenças, emoções e ações, e os conflitos entre crenças e estilos de ensino e aprendizagem podem ser vistos numa perspectiva relacional dinâmica.

Oxford (1999b: 218) sugere que a maioria dos professores tem a tendência de ensinar como aprenderam³⁸. Esta tendência é confirmada em inúmeros estudos sobre formação de professores na perspectiva socialmente situada, a qual me referi anteriormente nesta tese (cf. seção 2.8). A professora da disciplina em que realizei a pesquisa de campo considerava seu estilo de ensino como *teacher-centered*³⁹. Acreditava que o foco de sua disciplina deveria ser

³⁸ Ver Johnson e Freeman (2001) para um recenseamento.

³⁹ Ao longo da pesquisa comumente conversava com a professora sobre os eventos de sala de aula e sobre certas percepções dos alunos sobre o curso. Ao final do semestre realizei uma única entrevista, gravada em áudio, que posteriormente transcrevi. O objetivo da entrevista era compreender sua abordagem de ensino e sua história. Além disso, chequei suas percepções sobre a turma e certos participantes.

a aprendizagem de metalinguagem, que envolvia os símbolos fonéticos, a nomenclatura gramatical relacionada à suas formas e sentidos no uso, a morfologia e a teoria sobre a escrita acadêmica. Estes elementos eram considerados fundamentais para a formação de professores. A professora afirmava que os alunos deveriam acreditar neste estilo de ensinar e aprender: “acho que o trabalho em grupo é importante, mas o curso tem que ser parcialmente *teacher-centered*, aquela coisa do que eles acreditam e eu também acredito: você precisa ter aquele modelo da pessoa que te explica, que tira suas dúvidas e sistematiza” (ent, 1: 1).

Perguntei se sua abordagem tinha relação com a maneira de ter sido aluna e ela confirmou: “vem de antigamente, isso vem do modo como eu aprendi (...), o modo como eu gostava de ser aluna. O que eu gostava que o professor fazia, eu incorporei” (ent, 1: 1, 2). Fazia o gênero “exigente”, porque as melhores professoras com as quais mais se identificou eram assim. Foram elas que lhe ensinaram a buscar o conhecimento, a estudar os detalhes gramaticais da língua e ser uma estudante autônoma. Ela considerava várias técnicas da abordagem comunicativa como artificiais e “forçadas”, como os *role-pays* e *information gap activities*. Acreditava no fornecimento dos elementos lingüísticos aos alunos e em providenciar oportunidades para o surgimento de interações naturais na sala. Entretanto, o foco principal do curso eram as tarefas metalingüísticas e formação de futuros professores.

Nas narrativas em que exponho as observações feitas nesta pesquisa, os diversos participantes trazem consigo condutas “herdadas”, como dizia Arwen, conservadas há anos, oriundas de experiências prévias com o ensino e aprendizagem da língua inglesa. São experiências historicamente constituídas que têm forte presença em sua conduta atual na aprendizagem. De fato, como apontei nas narrativas, conflitos e reações emocionais intensas podem ocorrer quando um aluno não consegue lidar adequadamente com a abordagem de ensino da professora. No caso desta pesquisa, a professora acreditava que os alunos gostavam de sua abordagem de ensino e acreditavam na sua eficácia. Será que esta crença da professora corresponde à crença dos alunos?

As trajetórias de Arwen e Sollylove as auxiliavam a lidar adequadamente com a abordagem metalingüística e *teacher-centered* da professora. Arwen fazia sempre os exercícios e estava sempre estudando. Sollylove acreditava que a sala de aula era o espaço da técnica e sua experiência no ensino regular anterior à FALE a auxiliava a lidar com essa abordagem. Ambas as condutas eram heranças de suas experiências prévias. Embora ambas se queixassem desta abordagem e reclamassem por mais conversação em pares e grupos, e o uso de outras formas didáticas na sala, elas sabiam como lidar efetivamente com o estilo da professora. De fato, o estilo da professora não favorecia o desenvolvimento da habilidade oral

destas participantes, mas favorecia a manutenção das crenças associadas à timidez e à vergonha de falar na sala.

Embora o estilo da professora não fosse também o preferido por Carlos e Júlia, seus estilos de aprendizagem pareciam estar se tornando compatíveis com o estilo enfatizado na disciplina. Poderiam já ter vivido o conflito na experiência anterior com a mesma disciplina. Ambos iniciaram o semestre com sentimentos negativos. Carlos relatava a extrema preguiça para estudar os aspectos metalingüísticos e assistir as aulas. Recordem a imagem que ilustra seu sentimento predominante nas aulas: queria subir as escadas, mas estava dormindo na sala com a televisão ligada. Este cenário parecia ser uma herança do contraste de sua experiência entre a aprendizagem informal e a experiência no ensino fundamental, onde começaram a preguiça e a crença de que aprender a língua inglesa era difícil. No seu caso, a redução da sua dedicação ao estudo da língua foi proporcional ao seu nível de dificuldade, ao ter que lidar com aulas centradas na gramática: “uma aula era mais chata do que a outra” (ent,1: 2). Ao se dar conta de sua história e da inter-relação entre suas ações e emoções, Carlos investiu numa atitude ativa no estudo da língua. Júlia havia sido reprovada duas vezes, mas estava disposta a vencer sua batalha com a aprendizagem “do bicho de sete cabeças” e buscava se adequar ao estilo da professora.

Nathy, Faily e Che não sabiam lidar com aquele estilo de ensino-aprendizagem e nem gostavam dele. Durante a pesquisa tampouco aprenderam a lidar com ele. Ao não se comportarem adequadamente como alunos naquele contexto, Nathy e Faily foram reprovados e Che decidiu abandoná-la. Mas o que poderia ser considerado como o comportamento adequado na disciplina e qual a relação deste com a avaliação na sala de aula e as emoções dos alunos? Na introdução e no segundo capítulo desta tese, indiquei que o conceito de cognição como adotado aqui diz respeito a uma conduta considerada adequada, num determinado domínio relacional, por um ou mais observadores. É crucial termos em mente aqui que a avaliação do conhecimento é feita por um observador (ou mais) que determina(m) a sua validade num contexto relacional particular. Para expandir a discussão, vejam o que dizem Maturana e Varela (2001: 193-194):

Se pensarmos por um momento sobre o critério que utilizamos para dizer que alguém tem o conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio no qual se espera uma resposta. Isto é, esperamos um comportamento efetivo em algum contexto que assinalamos ao fazer uma pergunta. Assim, duas observações do mesmo sujeito, sob as mesmas condições – mas feitas com perguntas diferentes -, podem atribuir diferentes valores cognitivos ao que é visto como o comportamento desse sujeito. Uma história da vida real ilustra claramente esse ponto. Certa ocasião, num exame, foi proposto a um jovem estudante universitário o seguinte: “Calcule a altura da torre da Universidade usando este altímetro”. O

estudante tomou o instrumento, um barbante comprido, subiu à torre, amarrou o altímetro ao cordel e o deixou cair cuidadosamente até a base do edifício. Em seguida, mediu o comprimento do barbante: trinta metros e quarenta centímetros. No entanto, o professor considerou errada a resposta. O estudante fez um novo pedido ao diretor de sua escola e conseguiu uma nova oportunidade. O professor lhe fez a mesma pergunta. O jovem aluno tomou o aparelho e foi aos jardins vizinhos à torre, munido de um goniômetro. Colocando-se a uma distância precisa dela, usou a longitude do altímetro para triangulá-la. Seu cálculo foi o mesmo. O professor mais uma vez disse que estava errado. Novo pedido do estudante, nova oportunidade para proceder no exame e, outra vez, o mesmo problema...O estudante utilizou seis procedimentos diferentes para calcular a altura da torre com o altímetro, sem usá-lo como altímetro. É evidente que dentro de um certo contexto de observação, o aluno revelou muito mais conhecimento que lhe era pedido. Mas no contexto da pergunta do professor seu conhecimento era inadequado.

O estudante havia inventado seis maneiras para determinar a altura da torre. Mas a sua conduta era adequada? Ao ser reprovado pelo professor, o que se estava dizendo é que ele não apresentava a conduta adequada às circunstâncias da constituição da pergunta proposta pelo professor. A conduta adequada deveria satisfazer as exigências e a perspectiva do professor-observador. Nathy, Che e Faily apresentavam um conjunto de crenças e estilos de aprendizagem que são considerados por muitos como efetivo para um bom aluno de língua estrangeira (Ellis, 1994; Ehrman et al, 2003; Horwitz, 1988; Moura Filho, 2005). Possuíam níveis elevados de “motivação intrínseca”. Aprenderam inglês de maneira autônoma e buscando relacionamentos interpessoais e interações significativas com a língua. Acreditavam que era errando que se aprendia e que isto fazia parte natural do processo. Demonstravam atitudes positivas frente a estas situações e se arriscavam no uso dentro e fora da sala de aula. Também formulavam perguntas para esclarecer suas dúvidas na sala. Todos tinham uma relação prazerosa ao falar inglês, e acreditavam na ampla exposição a situações de compreensão e uso da língua fora da sala de aula. Como vimos em suas narrativas, suas trajetórias e experiências pessoais nos auxiliam a compreender a origem de suas crenças, emoções e ações. Entretanto, seu comportamento não era adequado ao que constituía a pergunta pelo conhecer a língua naquela sala de aula. É verdade que havia espaço para se avaliar e considerar a fluência oral, por exemplo, mas esta era bastante minimizada frente à quantidade de pontos atribuídos aos testes e tarefas metalingüísticas.

Poderíamos refletir de maneira similar sobre o caso dos outros participantes. Suas crenças não eram compatíveis com as crenças do que fosse um bom aprendiz naquela sala de aula⁴⁰. Eles acreditavam que não podiam errar e que o erro era sinal de burrice, de ridículo e imperfeição. Ao terem medo de errar e serem criticados, eles não se arriscavam a usar a

⁴⁰ Sobre este assunto, Moura Filho (2005) merece uma leitura cuidadosa ao discutir o conceito de bom aprendiz de maneira situada. Os insights deste trabalho deixam claro como limitações contextuais podem restringir o campo de ações de um aprendiz informal e autônomo.

língua e não se expunham. Principalmente Sollylove e Júlia buscavam um padrão de perfeição em sua expressão oral que as intimidava a falar. Queriam falar como um falante nativo norte-americano. Estes participantes formulavam esse ideal muitas vezes apenas em termos de pronúncia do nativo, mas creio que o ideal ia muito além da pronúncia. Esta busca só contribuía para aumentar a vergonha da exposição em público e bloquear o uso.

É neste fortalecimento de crenças sobre perfeição que se encontra o complexo de inferioridade do professor não nativo de inglês (Rajagopalan, 2005). Essas participantes sentiam insegurança, medo, cautela, ansiedade, inferioridade, timidez e vergonha quando expostas a falantes “competentes” da língua. A auto-avaliação de seu desempenho oral era sempre pior do que para os olhos de outros observadores, ou mesmo para seus próprios olhos nas sessões de visionamento. Isto poderia ter relação com suas crenças de perfeição. Rajagopalan (2005: 290) aponta que alguns professores de sua pesquisa que argumentaram ter vivido num país de língua inglesa mostravam frequentemente dificuldade ao se expressar com fluência. Para Rajagopalan este fato indica que, ao avaliar a autoconfiança dos professores quanto ao seu desempenho oral, o que realmente importa não é seu desempenho público, mas a maneira pela qual avaliam sua própria fluência oral.

Entretanto, com relação à pergunta sobre o conhecer naquele domínio, as condutas de Arwen, Sollylove, Júlia e Carlos eram adequadas. Se usarmos o exemplo de Maturana e Varela (2001) podemos compreender que o contexto da pergunta da professora em sala de aula acerca do conhecimento tinha relação com o uso de habilidades analíticas, sequenciais (apresentação de detalhes lingüísticos passo a passo), e lógico-associativas com a linguagem (reflexão metalingüística). Este era o contexto operacional da pergunta pelo conhecimento lingüístico, tal qual determinado pela professora e implementado com seu estilo de ensino. Este era também o fator determinante da avaliação do comportamento adequado dos alunos.

Portanto, notem como a pergunta pela cognição aqui está se dando de maneira historicamente situada, a partir da constituição histórica e experiencial da professora como professora e, relacionalmente, com a definição, pela professora, dos critérios de apreciação do conhecimento lingüístico naquele espaço de convivência. Assim, as observações feitas nesta tese apontam a complexidade da inter-relação entre crenças e ações, que está presente em abordagens contextualizadas de pesquisa sobre crenças de aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001; Kalaja e Barcelos, 2003). Neste aspecto, a contribuição deste estudo está na inclusão do estudo sobre emoções e da abordagem da biologia do conhecer para a compreensão do que ocorre na sala de aula.

Mas quais seriam os efeitos da incompatibilidade de estilos de Nathy, Faily e Che na sala de aula? Quais as conseqüências da crescente dificuldade destes participantes em lidar com o estilo de ensinar e aprender da professora? Como afirmava anteriormente, os conflitos resultantes da incompatibilidade entre estilos de ensino e aprendizagem podem provocar reações emocionais intensas nos alunos a ponto de levá-los a desistir do curso. Barcelos (2003) reforça estudos anteriores sobre conseqüências do conflito de estilos e crenças de aprendizagem existentes entre uma professora e uma aluna por ela analisada, apontando quatro conseqüências principais: a) incompreensão mútua entre aluno e professor (Luppescu e Day, 1996); b) frustração, inibição e infelicidade por parte dos alunos (McCargar, 1993); c) questionar a credibilidade do professor (Schulz 1996); d) resistência passiva (Ellis, 1996).

Karina, a participante do estudo de Barcelos (2000, 2003), acreditava na aprendizagem de gramática e de aspectos metalingüísticos e numa postura “séria” em sala de aula. Assim, interpretava a abordagem colaborativa e lúdica da professora como uma perda de tempo. Karina se tornou frustrada com as atividades comunicativas e colaborativas enfatizadas pela professora e passou a questionar a credibilidade dos professores da escola em que estudava. Questionava a conduta “não séria” dos professores por diversos motivos, incluindo por não terem oferecido um retorno detalhado sobre seu teste de proficiência, realizado para nivelamento no curso. Questionava-os por colocarem alunos que ela considerava de baixa proficiência na mesma turma que ela. Karina se considerava uma aluna avançada no Brasil, e ao ser re-nivelada como aluna do “básico” numa escola nos Estados Unidos sentiu-se inferiorizada. Neste devir emocional, Karina passou a demonstrar uma *resistência passiva* com relação à disciplina que envolvia dois aspectos principais. Em primeiro lugar, descrevia as aulas de uma maneira negativa, questionava a credibilidade da instituição e de seus professores, e não acreditava que estava aprendendo nas aulas. Em seguida, Karina reforçou as crenças que tinha. O conflito fez com que ela adotasse um papel ativo e buscasse a realização de suas expectativas e crenças de aprendizagem fora da sala de aula. Se o professor não explicasse a gramática, ela estudava em casa (Barcelos, 2003: 191). A autora argumentou, à luz da epistemologia de Dewey (1933), recorrendo em especial ao conceito de *continuidade* (ver 2.9), que seu conflito originava da interação entre sua experiência atual e anterior como aluna, suas crenças sobre a aprendizagem e as questões de identidade como aluna (avançada ou iniciante).

Observei em Nathy, Faily e Cheguevara as duas primeiras conseqüências do conflito vivido por Karina. De fato, a professora e estes participantes não pensavam, tampouco agiam de maneira similar no ensinar e no aprender. As histórias, as crenças e os estilos entre a

professora e este grupo de participantes eram demasiado distintos para que se compreendessem mutuamente quanto aos procedimentos apropriados em sala de aula. Notem que, de acordo com suas narrativas, todos foram alunos práticos de inglês, ou seja, “aprenderam de ouvido”! Esta era sua preferência sensorial e operacional: a compreensão e a produção oral. Adquiriram habilidades de compreensão e produção fazendo coisas com a língua, e não refletindo sobre ela. Analisar a língua era uma novidade para eles. Todos apresentavam um estilo intuitivo, global, concreto e orientado para a produção de sentido (Ehrman, 1996; Oxford, 1999b). Em sua trajetória anterior à faculdade deram atenção ao significado em detrimento dos detalhes metalingüísticos. Era assim que tinham prazer em aprender inglês. Tampouco conheciam outros caminhos.

Nathy e Faily apontam que a lógica da professora era distinta das suas. Cheguevara não apreciava a abordagem de ensino-aprendizagem, seus objetivos e tarefas. Nenhum deles via sentido na abordagem metalingüística do curso. Assim como Karina do estudo de Barcelos (2000, 2003), todos achavam aquilo uma perda de tempo. À medida que o conflito se intensificava e os alunos percebiam sua incapacidade de alterá-lo, o quadro foi se agravando. Todos passaram a ficar irritados, frustrados e infelizes. Nathy, de uma aluna comunicativa e confiante, passou a inibida e confusa. Dizia que a gramática a confundia, assim como confundia Arwen⁴¹. Ela não questionava a credibilidade da professora, mas questionava a metodologia e a gramática. Faily questionava a credibilidade da professora, a metodologia de ensino brasileira, assim como a postura dos colegas na sala. Buscava os colegas africanos para praticar sua conversação. Cheguevara argumentava que naquele curso esperava-se que o aluno fosse autodidata, mas que precisava de um professor para auxiliá-lo nas tarefas. Não estava compreendendo o inglês da faculdade e não conseguia acompanhar curso.

Porém, a resistência dos participantes ao estilo da professora poderia ser considerada uma *resistência ativa*. Além de questionar a credibilidade da professora e da abordagem, e de acreditar que não estavam aprendendo nada (de fato Nathy parece ter desaprendido a falar inglês), o que Barcelos (2003) apontou como uma *resistência passiva*, adotaram ações na sala para demonstrar sua irritação e indignação quanto à situação que estavam vivendo. Nathy, a menos consciente de seu processo, mudou para o fundo da sala para se distanciar da professora e seguir sua própria lógica e ritmo de aprendizagem. Parou de perguntar como antes para fugir da gramática, e preferia ficar enrolando o cabelo e desenhando. Faily, como

⁴¹ Ver a interessante história de Rocío Dominguez, que, embora em contexto radicalmente distinto, viveu sentimentos parecidos aos de Arwen e aos de Nathy neste aspecto (So e Dominguez, 2005).

não concordava com a conduta da professora, não contribuía espontaneamente nas interações orais que surgiam na sala para mostrar como estava inconformado. Cheguevara fazia perguntas para a professora com o objetivo de “enrolar” a aula e “puxar” a turma para a descontração e conversação evitando as tarefas metalingüísticas. Acreditava que assim podia roubar alguns minutinhos da aula e “dar uma indireta” na professora sobre sua frustração quanto à aula (ent, 2: 11, 16).

Ao longo do curso, Faily buscava seus colegas africanos que falavam inglês para continuar falando e aprendendo na interação como gostava, e Cheguevara abandonou a disciplina e decidiu voltar para as aulas da escola de inglês onde trabalhava, indo assim de encontro a seus interesses e estilo como aluno. Nathy não sabia o que fazer. Como Barcelos (2003: 195) aponta no final de seu artigo: “ao contrário do que é geralmente assumido na maioria dos estudos, os alunos podem resistir à pauta dos professores e lutar para ter seus pontos de vista e identidades reconhecidos⁴²”.

Barcelos (2000: 317; 2003: 195) elabora algumas sugestões e uma agenda de pesquisa futura para a investigação sobre crenças. Ela argumenta que os pesquisadores envolvidos em conversações com alunos escutam crenças de aprendizagem que eles podem considerar como falsas, como argumenta Dornyei (2005: 214). A autora propõe então uma série de perguntas relacionadas a esta afirmativa: Os pesquisadores deveriam questionar as crenças (falsas) dos alunos ou não? Como as crenças podem ser modificadas? Seria ético fazê-lo? Assumimos nossas crenças como sendo as melhores? Como falamos sobre as crenças e as representamos? Como conciliamos nossas próprias crenças com as dos participantes? Podemos ou deveríamos deixar nossas crenças de fora?

Essas perguntas podem ser respondidas no caminho explicativo da objetividade sem parênteses se adotarmos a postura epistemológica que estou indicando nesta tese. Como venho argumentando, se considerarmos algumas crenças como verdadeiras, ou as melhores, e outras como falsas, ou as piores, estaremos trafegando no caminho explicativo da objetividade sem parênteses. Neste domínio considera-se apropriada a existência de uma única verdade. A adoção da idéia de que há crenças “verdadeiras” independentemente dos critérios de avaliação especificados em um determinado contexto nega e anula experiências que dão origem a crenças que aí são tratadas como falsas. Se um pesquisador ou um professor se move neste domínio, ao conversar com aluno sobre suas crenças ele procura avaliar se concorda ou discorda de suas crenças. Ao fazê-lo, já se sabe em princípio qual é a crença correta. O que se

⁴² Minha tradução de: *Contrary to what is usually assumed in most studies, students may resist the teacher's agenda and fight to have their views and identities recognized.*

elabora é uma checagem das crenças corretas e incorretas de um aluno. Assim, escuta-se a si mesmo, a suas próprias experiências e crenças e não as do outro. Neste processo a reflexão é uma perda de tempo. Não há sentido explorar as origens de uma crença, sua dinâmica histórica e emocional, como ocorre habitualmente na abordagem normativa e metacognitiva da pesquisa sobre crenças. Estas abordagens de pesquisa tendem a caminhar na objetividade sem parênteses e reclamam por uma prescrição, e não uma conversação.

Argumentei na seção anterior neste capítulo que, neste domínio, se um observador der prioridade a suas crenças, a menos que a outra pessoa concorde com elas, o outro desaparecerá de seu campo de visão. É neste espaço que percebemos os efeitos negativos das crenças verdadeiras de qualquer tipo, pois este modo de ver impõe um tipo de percepção considerada a única adequada. A emoção envolvida aqui é a de querer libertar o outro de sua ignorância, sua percepção falsa e equivocada do mundo, do *uni-verso*. A certeza que une os que agem nesta perspectiva é que não se acredita que se está acreditando, mas acredita-se que se sabe por que não se sabe que se está acreditando. Reforçamos aqui a distância entre teoria e prática, entre o ideal e o real, o isolamento da cognição de outros elementos do sistema e o reducionismo epistemológico.

Não vivemos as realidades dos alunos, mas podemos compreendê-las e aceitar as premissas emocionais e experienciais que as fundamentam. E vice-versa. Neste processo o outro se dá conta de sua realidade, das crenças, preferências e ideologias que compõem seu estilo de aprender e agir. Ao se dar conta deste imbricado sistema, professor, pesquisador e alunos podem, em conjunto, conversar sobre o que surgir como tema, como a relação entre crenças e ações à luz da perspectiva e das experiências de cada um. Ao refletir com os alunos eles se conscientizam de seu processo de aprendizagem e dos elementos envolvidos aí. Neste espaço eles podem avaliar a efetividade e adequação de suas crenças, estilos e preferências em seus próprios contextos de aprendizagem. Como consequência, ao reconhecer os efeitos de suas crenças e emoções em suas práticas de aprendizagem, eles podem passar a se responsabilizar sobre sua conduta e procurar alternativas a sua prática, se assim o desejarem.

Os pesquisadores deveriam questionar as crenças dos alunos ou não? Acredito que no sentido da objetividade sem parênteses, em que um tem acesso à verdade e o outro está equivocado não há questionamento e sim imposição. O que eles podem fazer, no domínio da objetividade entre parênteses, é provocar o aluno para este abrir um espaço em um domínio cognitivo reflexivo para perceber como determinada crença influencia sua aprendizagem. Abre-se aqui um espaço para que o aluno volte para si mesmo e reflita. Aqui, ele se torna responsável por questionar se tal crença auxilia ou prejudica seu contexto de prática. Na

medida em que laços de confiança, respeito e valorização mútua vão se estabelecendo, pode-se indicar ao aluno as possíveis conseqüências que suas crenças, que consideramos inadequadas, têm em sua prática de aprendizagem. Porém, para que uma certeza seja questionada é necessário que o aluno esteja disposto a abrir mão desta certeza. Quem determina a alteração de uma crença é o próprio aluno, dados os fundamentos emocionais e experienciais que as embasam.

A partir da perspectiva que venho defendendo nesta tese não acredito que os ditos “conceitos cognitivos falsos” (Dornyei, 2005: 214) dos alunos possam ser alterados somente pelos argumentos racionais dos professores e acadêmicos que podem ser dotados de crenças “mais realistas” e efetivas sobre a aprendizagem, como argumenta as pesquisas resultantes das abordagens normativas e metacognitivas sobre crenças na aquisição de segunda língua. A crença “realista” do pesquisador, por si só, pode não convencer o aluno de sua efetividade na prática. A perguntar à professora participante de minha pesquisa se é possível desenvolver uma atitude de autonomia nos alunos ela respondeu: “(...) a gente não manda no desejo de ninguém (...) como vai mandar na do aluno (risos) né, se a gente conseguir interferir no desejo do outro estamos feitos”. Como argumentei na seção anterior, ao fazer o convite aos alunos para participarem da pesquisa e ao obter seu aceite pudemos mostrar a eles como o espaço dos desejos e das preferências balizam sua conduta, e como podem ser mantidos reféns de suas certezas e preferências sem se dar conta da preponderância destas como balizadoras de suas ações.

Comumente as crenças estavam associadas a algum padrão emocional que modulava algum aspecto de suas condutas na sala de aula. A busca por um modelo perfeito, ideal, na expressão oral, por exemplo, estava associado à vergonha, à timidez, à inibição, a baixa auto-estima, ao complexo de inferioridade do aluno e do professor de inglês, e a não-participação em atividades orais. A idéia de que falar um “bom” inglês, falar “inglês direito” era falar como um falante nativo norte-americano ou um inglês permeava as crenças de todos participantes, em menor e maior grau, com exceção de Cheguevara. Quanto a mim, como estava envolvido com as conversações que questionavam o modelo do falante nativo para o ensino – assim como o próprio uso desta terminologia no cenário mundial, comentava como esta crença no considerado “modelo perfeito” auxiliava a intensificar a timidez e o complexo de inferioridade. Acrescentava ainda que o sotaque é uma característica importante de nossa identidade como brasileiro, e que o medo de errar no uso da língua, de estar sendo criticado por alguém, ou que o sotaque era sinal de inferioridade frente a um suposto falante “perfeito” eram afirmativas sem fundamentação que auxiliavam bloquear sua expressão oral.

Meus questionamentos e indagações não foram suficientes para desencadear alguma mudança radical nas crenças dos participantes da pesquisa durante o curto período em que estivemos juntos. Os participantes deram-se conta delas e de suas influências na conduta, mas abalar “a apoteose do nativo” (Rajagopalan, 1997b, 2003, 2005) e o medo de errarem e ser criticado na frente de quem “sabe inglês” era mexer no âmago de suas preferências, ideologias e fortes identificações com o modelo do “inglês ideal e perfeito”. Havia uma identificação com o que encaravam como sendo melhor, de maior prestígio, que lhes garantia ao mesmo tempo uma sensação de superioridade e inferioridade que influía em sua prática. Mostrar-lhes que a crença no modelo ideal do nativo “perfeito” era infundada e que auxiliava a bloquear seu desempenho oral não provou ser tarefa fácil.

O sotaque brasileiro que podemos apresentar ao falar inglês, ou mesmo os tão falados “erros de pronúncia”, podem raramente ter conseqüências fatais numa interação comunicativa, como apontou Keys (2001: 155), mas meus participantes queriam falar um inglês perfeito, um inglês de “falante nativo”, o falante ideal que nunca erra, considerado como a única fonte confiável sobre a língua que fala (Rajagopalan, 2005: 285-286). Como disse, ao realizar a pesquisa de campo, estava entusiasmado com a discussão sobre a emergência do que tem sido referido na literatura como o inglês mundial (*World English*) e suas implicações para o ensino e aprendizagem de inglês (Rajagopalan, 2004b, 2005; Jenkins, 2000, 2006; Seidlhofer, 2004; ver 0.3.2), fruto das mudanças geopolíticas, sociais e tecnológicas em curso no mundo. O avanço global da diversificação e heterogeneização das comunidades que usam inglês no seu cotidiano preconizam a idéia de que o inglês “pertence” àquele que fala e usa esta língua.

Como apontei na introdução (ver 0.2), o falante de inglês nesta perspectiva é visto como um falante de uma língua sobre a qual seus modelos e padrões lingüísticos, propriedade geopolítica, cultural e identitária têm sido questionados e repensados. O cenário é incipiente. No que tange os modelos e padrões lingüísticos, já existem alguns trabalhos de corpora de falantes não nativos de inglês que demonstram a variabilidade de diferenças léxico-gramaticais e fonológicas se comparadas às versões “nativas” da língua (Seidlhofer, 2004). Esta crescente variabilidade tende a não impedir a inteligibilidade, principalmente na rápida expansão da comunicação global, que hoje é realizada em grande parte entre usuários não nativos de inglês e da utilização de línguas “mistas” como o “franglais” e o “spanglish”. Além disto, países da África e Ásia já têm suas próprias versões nativizadas do inglês. Na Europa discute-se se o *EuroEnglish* pode ser também considerado uma dessas versões. De fato, uma boa parte dos corpora atuais de falantes inglês como L2 são de *EuroEnglish* (cf. Seidlhofer,

2004; Jenkins, 2006). Volto a afirmar, a discussão sobre este cenário é ainda prematuro. Há uma emergente discussão sobre qual padrão seguir como convenção internacional de inteligibilidade (cf. Jenkins, 2006, Rajagopalan, 1999, 2004b).

No que tange nosso interesse aqui vale ressaltar que a certeza neste cenário é que a idéia de um falante nativo ideal, geralmente incorporada por um americano ou um inglês, que alguns lingüistas argumentam ser o modelo puro e perfeito da língua em todas suas habilidades e aspectos, “não contaminado pelo contato com os outros” (Rajagopalan, 2003: 63) é um conceito que tem se esfumado, senão perdido todo o seu sentido e importância no contexto do mundo atual (cf. Liurda, 2005). Entretanto, sua conotação ideológica e emocional, “a apoteose do nativo” persiste (Rajagopalan, 2003: 68). O falante que esta ideologia lingüística quer celebrar, os participantes de minha pesquisa também queriam e faziam o possível e o impossível para se aproximar deste modelo. Embora Rajagopalan argumente (2003: 61-63) que a identidade lingüística no mundo pós-moderno é uma identidade mestiça, miscigenada e múltipla, esta não era a visão dos participantes desta pesquisa. De acordo com este cenário, Rajagopalan (2003: 68) argumenta que:

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição lingüística. 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 auto-estima, pasando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores aos discentes.

Jenkins (2004: 116) aponta que alguns modelos de ensino de pronúncia já estão se distanciando do falante nativo como objetivo e promovendo o critério da inteligibilidade na comunicação. Já há materiais didáticos que caminham nesse sentido (cf. Cunningham e Moor, 2003). O conceito, antes prevalente que reclamava pela redução de sotaque ao considerar os alunos como dotados de uma espécie de patologia na fala e na exorcização de qualquer traço da língua e identidade materna na aprendizagem de uma outra língua, tem sido questionado severamente na perspectiva do inglês mundial.

Mas o ideal do falante nativo, da perfeição, da busca de autoridade, prestígio e superioridade ao dominar a língua universal, “o bicho papão”, habitavam as crenças, as emoções e ações dos participantes e da professora. Comumente escutava a professora apontar o falante nativo como um modelo a ser almejado. Não precisava ser igual a um nativo, mas os alunos poderiam tê-lo como objetivo. Mesmo que esta fosse uma busca inatingível, já que não

há falante perfeito no mundo real, esta busca poderia fazer com que se esforçassem no desempenho oral – compreendendo esforço como modelar o nativo norte-americano ou inglês. Arwen tinha medo de soar “meio falsa” e de falar com a pronúncia errada. Não sentia credibilidade e confiança no inglês que sabia. Sentia-se esquisita ao falar inglês. Não conversamos muito sobre a questão do falante nativo, mas tinha vergonha do inglês que falava. Tinha medo de ser criticada pelas “meninas que falam inglês”. A convivência com norte-americanos, uma experiência com um deles ao falar no telefone e a atividade de cantora podem ter reforçado em Sollylove a busca da “quase” perfeição em sua fala. O futuro como professora reforçava ainda mais a crença de que era necessário “falar o inglês que o americano fala”, o “inglês direito” (ent, 2: 31-33). Assim como Arwen, Sollylove tinha vergonha de sua expressão oral e das “meninas que falam inglês” na sala. Uma dessas colegas, embora tivesse um forte sotaque, o que era reconhecido por Sollylove, disse-lhe que ela teria que melhorar sua pronúncia se quisesse mesmo ser professora de inglês. Este episódio parece ter reforçado suas crenças e contribuído para “costurar sua boca”.

Júlia queria dominar o bicho de sete cabeças e o poder que este monstro representava para ela. Buscava ser “a dona do poder” ao dominar a língua inglesa, ao vestir a capa e a coroa do rei após ter dominado o seu “bicho de sete cabeças”. Estaria finalmente “superior aos súditos” que não dominam a língua inglesa, e igual “as meninas que falam inglês” (ent, 3: 40-43). Mas sentia-se inferior à professora, à língua inglesa e aos colegas que falavam inglês. Falar inglês é sinônimo de poder, superioridade, relacionado ao dinheiro na América e Inglaterra... Assim como Sollylove buscava a pronúncia perfeita. Tinha pavor de ser observada e criticada pelos colegas que ela tinha como superiores a ela. Júlia não conseguia acreditar que podia errar. Erro era sinônimo de falta de competência, imperfeição. A nova experiência como professora serviu para reforçar a crença de que não se pode errar: não se permitia erros como professora de inglês, acreditava ter que saber tudo, e o complexo de inferioridade que parecia se dissipar, retornou ao assumir a posição de professora. No entanto, observei que não avaliava apropriadamente seu próprio desempenho oral, o que foi possível numa sessão de visionamento.

Carlos também se inibia com receio de ser criticado e inferiorizado pelos colegas da sala. Carlos seria uma pessoa confiante e poderosa ao ter o mundo sem fronteiras em suas mãos ao dominar a língua inglesa. Nathy não tinha medo de errar, mas falar inglês era entrar na cabeça dos americanos, pensar como os americanos e agir como eles, assim como falar espanhol era entrar na cabeça dos espanhóis. Ao falar inglês, era a Nathy americana que entrava em cena. Faily tinha medo de ser criticado pelos nativos, dizia que era como o

presidente Lula no exterior, mas na sala de aula, entre brasileiros, não tinha medo de errar, estava entre o povo. Cheguevara se sentia superior ao poder compreender as canções em inglês e poder falar uma língua que nem todos têm a oportunidade para aprender, mas se irritava com o abuso de palavras do inglês utilizadas no cotidiano e na postura acrítica do curso de inglês onde trabalhava. Estes participantes sentiam o valor simbólico e o status muitas vezes contraditório do investimento que estavam realizando. Ou seja, este status os motivava, mas também trazia à tona sentimentos difusos de inferioridade e vergonha.

Assim, as crenças entravam na dinâmica sistêmica do agir dos alunos em sala modulando e de certa forma explicando e justificando sua conduta como tal. Poderiam um dia ficar atraídos pela idéia do inglês mundial e suas repercussões para uma prática de ensino/aprendizagem e expressão oral distintos. Uma combinação de reflexão com textos, neste caso, poderia desencadear discussões e possibilidades de argumentação, e seduzi-los a mudar. Infelizmente o tempo foi curto para aprofundar nossas reflexões na temática. Na época procurei enfatizar a questão do seu emocionar e agir na sala. Assim como a professora, eu também entrava na dinâmica com minhas próprias crenças, interesses, preferências e modelos, muitas vezes justificando minhas crenças, interesses e preferências com minhas próprias crenças embasadas nas discussões da literatura especializada da área.

Murphey (2006) e Barcelos (2000) sugerem outras maneiras pelas quais estas crenças dos alunos de língua podem se alterar. Segundo eles, a identificação com outros falantes não nativos de inglês como modelos bem sucedidos podem levar os alunos a alterarem suas crenças a respeito de modelos apropriados de falantes (cf. Liurda, 2005). Notem que muitas vezes, ao nos vermos seduzidos por uma idéia ou modelo, mudamos de crenças sem nos darmos conta de que isto ocorreu. Júlia parece ter se identificado com outros modelos de falantes na sala. Em minhas observações de sua conduta, observei que parecia se identificar com a conduta “agressiva” de Nathy. Assim como ao interagir com Suy, ela alterou a percepção que tinha desta colega como integrante do grupo das “meninas que falam inglês” e o que isto representava para ela. No decorrer da pesquisa constatei que interferir nesse emaranhado de crenças e emoções era bastante complexo e nem sempre a reflexão feita uma vez em um curto período teria necessariamente o efeito desejado. Talvez fosse preciso alterar outros elementos do sistema que perpassam o âmbito emocional dos interesses, desejos, ideologias e predileções, incluindo aí as crenças, as identificações com modelos de falantes de inglês e as constituição das próprias identidades dos alunos como falantes desta língua. Ou seja, é fundamental ressaltar aqui que, a reflexão é também uma maneira de nos transformarmos, mas não é a única.

Para resumir as reflexões desenvolvidas aqui vou responder de maneira breve às questões propostas por Barcelos (2003) a partir do quadro epistemológico proposto nesta tese dentro do caminho explicativo da objetividade entre parênteses. *Os pesquisadores deveriam questionar as crenças (falsas) dos alunos ou não?* As crenças de valor cognitivo falso assumem um valor de falsidade aos olhos dos observadores que as distinguem num determinado domínio relacional como pensamentos que podem apresentar possíveis efeitos negativos para um determinado tipo de prática de aprendizagem. Neste contexto, os pesquisadores e ou professores sentem o desejo de interferir e questionar as falsas crenças para aproximar o aluno de uma outra realidade que ele acredita ser melhor e mais efetiva para sua prática de aprendizagem. Para os alunos, estas crenças não são enganadoras, são suas certezas. E devemos respeitá-las como tais. Questionar as crenças dos alunos não é um processo que ocorre somente no devir cognitivo. É no devir emocional que o questionamento das crenças tidas como falsas se torna uma atividade complexa, difícil, morosa, multifacetada e incerta, para dizer o mínimo.

Como as crenças podem ser modificadas? Acredito que as crenças não se modificam, mas se transformam. Elas podem também deixar de serem tomadas pelo observador como pensamentos que influem em seu estilo de aprender ou como os argumentos adequados para explicar sua conduta e aí deixam de existir aos olhos de um observador. Quando se abre mão de uma certeza, há um desequilíbrio, desloca-se deste espaço e uma mudança se torna possível. Aí o olhar é outro, e surge um novo devir. Como num espiral, na reflexão e no desapego surge um novo giro e não se é mais o mesmo. Crenças podem se transformar no conviver com outras pessoas que exibem outras crenças. Isto pode ocorrer na aprendizagem reflexiva, mas a conscientização, no sentido do dar-se conta, não é tudo, e tampouco o único caminho para a transformação. Outros processos ocorrem na convivência sem que possamos nos dar conta destas mudanças. O valor da reflexão está na possibilidade de se dar conta de seu processo e assumir a responsabilidade pelo curso de sua trajetória e de suas escolhas e por suas conseqüências nos afazeres cotidianos. Assim como a reflexão, a transformação de crenças é um processo instável e dinâmico. Finalmente, a partir da minha experiência e observações nesta pesquisa, há uma indelével conexão entre crenças, identidade, emoções (ideologias, preferências, interesses, desejos), linguagem e ações.

Seria ético fazê-lo? A ética se encontra no comprometimento com a consciência das possíveis conseqüências de nossas ações, preferências, ideologias e desejos no nosso agir. O conhecer sobre o conhecer constitui a nossa liberdade e a nossa responsabilidade. *Assumimos nossas crenças como sendo as melhores?* Em princípio as assumimos como as melhores para

nós mesmos como observadores. Temos que ter ciência de que são melhores em perspectiva e relação a observações e ações situadas. Estas podem como não ser tomadas como adequadas a um outro observador. O fluir emocional desempenha papel importante nesta dinâmica.

Como falamos sobre as crenças e as representamos? As epistemologias narrativas e etnográficas têm forte poder explicativo para abordagens contextualizadas de pesquisa sobre crenças, emoções e ações no ensino e aprendizagem. Porém existem outras. A representação das crenças depende da pergunta de pesquisa que se elabora. *Como conciliamos nossas próprias crenças com as dos participantes?* Creio que muitas vezes possa ser difícil conciliar crenças, mas convivemos entre elas e nos transformamos. *Podemos ou deveríamos deixar nossas crenças de fora?* No conversar é difícil deixá-las de fora, mas na reflexão e na autoconsciência podemos intencionalmente tentar deixá-las de fora.

4. 2.2 – O Fluir Motivacional e Emocional dos Participantes

Os alunos comumente acreditam que a aprendizagem de uma língua é um processo linear e progressivo. Esta perspectiva fica bem ilustrada com a metáfora da escada, como Carlos se referia ao seu processo de aprendizagem. A idéia aqui é estar sempre subindo e progredindo. Minha observação de professor e pesquisador, e a literatura da área mostram que isto não é assim, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é demorado, nele os estudantes têm altos e baixos, interesses e desinteresses, retrocessos, instabilidades, cristalizações e esquecimentos. É certo que o processo de aprendizagem de uma língua passa por momentos de envolvimento e momentos de decepção e desencantamento. Como argumenta Murphey (2006: 9), a aprendizagem de uma língua apresenta raramente uma progressão constante e gradual como muitos estudantes imaginam. Há momentos e fases de excitação e motivação que contrasta com períodos de frustração, decorrente muitas vezes de experiências negativas com a aprendizagem da língua, como a lide com a gramática e os conflitos de estilo de aprendizagem (Murphey et al, 2005: 83). O autor argumenta que a aprendizagem se aproxima mais da imagem de uma montanha russa, do que a de uma escada, como a imaginada por Carlos.

Murphey e colaboradores (2005), a partir das observações de várias histórias de aprendizagem de alunos japoneses, argumentam que muitos iniciam sua aprendizagem na escola sem saber a importância e o valor de se aprender uma língua estrangeira. Para agravar a situação, seu contato com a língua inglesa é superficial e a disciplina é vista como a resolução de problemas voltados para a realização de exames e concursos. Não se criam identificações com possíveis comunidades de falantes ou usuários da língua. Neste início os estudantes

tendem a expressar sentimentos de solidão e confusão. Muitas de minhas observações nesta pesquisa são semelhantes às de Murphey (2006). A experiência dos participantes com o ensino regular anterior a FALE tende a apresentar o cenário descrito por Murphey e colaboradores (2005) e Murphey (2006), salvo a identificação com professores que desempenham um papel fundamental ao se mostrarem apaixonados com a língua, e com isto levam os alunos a também se apaixonarem pela aprendizagem do idioma.

Os participantes da pesquisa tenham relatado com certa frequência o fluir de altos e baixos no seu processo de aprendizagem de inglês anterior à FALE. Arwen, ao mudar do ensino fundamental para o médio, se identificou com os colegas e com os professores e transformou radicalmente seu processo de aprendizagem, modificando seu entorno relacional. Sollylove, ao se apaixonar por um norte-americano de Idaho, se re-encantou com a língua inglesa. Havia perdido sua paixão pela língua numa experiência negativa no ensino fundamental. Isto a levou a transformações profundas em seu processo de aprendizagem, a ponto de implorar aos pais que a matriculasse num curso de inglês. Júlia relatou pouco de sua experiência anterior, mas estava sempre a buscar a conquista do domínio da língua e fluíam entre diferentes emoções. Carlos contrastou seus sentimentos negativos ao começar seus estudos no ensino fundamental com o contato cativante que havia tido com o pai no início de seu processo de aprendizagem.

Durante o semestre Arwen, Sollylove, Júlia e Carlos passaram por fases emocionais semelhantes em sua aprendizagem. Todos eles iniciaram a disciplina com sentimentos de ansiedade, medo, frustração, vergonha, desconforto, insegurança e a sensação de estarem perdidos. À medida que refletiram sobre seus processos, passaram por um momento de transição ao questionar principalmente sua auto-avaliação negativa nas sessões de visionamento, e daí desenvolveram autoconfiança, segurança, alívio, esperança e responsabilidade. A produção de imagens sobre suas identidades futuras alterou significativamente sua auto-imagem ao terminarem a disciplina felizes, satisfeitos e esperançosos, mesmo não tendo conseguido alcançar as mudanças necessárias e desejadas. Por outro lado, Nathy, Faily e Cheguevara parecem ter feito o caminho contrário. Iniciaram o curso com expectativas positivas e terminaram apresentando sentimentos negativos. Isto possivelmente em decorrência do conflito de estilos de ensino e aprendizagem. Esta observações são similares às pesquisas de Swain e Micoli (1994), Miccoli (1996), Araújo (2003), So e Dominguez (2005) e Murphey et al. (2005), Barcelos (2000, 2003).

O professor tem papel central aqui. É importante que o professor reflita sobre estas questões com seus alunos e que eles tomem consciência de que a aprendizagem é uma

trajetória não linear, incerta e prolongada. Facilmente imaginamos um cenário de sala de aula em que, ao não gostar do professor, o aluno passa a detestar a disciplina ensinada. O professor pode provocar no aluno o desejo de se tornar falante do idioma e participar de uma comunidade global de falantes de uma língua como o inglês. A produção de imagens de como eles se sentem como falantes ou de como poderiam se sentir ao progredir e se tornarem falantes fluentes da língua pode ter efeitos positivos nos alunos ao promover diferentes identificações, metas e desejos de mudança. Neste espaço, os alunos podem refletir sobre sua identidade atual e projetar identidades futuras. Nesta projeção com imagens, podemos auxiliar os alunos a imaginar não só uma identidade distinta, mas as possíveis ações que contribuem para conquistá-la. Desta forma, podemos auxiliá-los a transpor o espaço dos desejos para o espaço das ações, ao dar uma forma e objetivo às suas esperanças e desejos de mudança (Murphey, cap. 15; Dornyei, 2005: 222-225).

4.2.3 – Falar Inglês na Sala de Aula

Falar em inglês na sala de aula constituía um desafio para mais da metade dos participantes desta pesquisa, assim como na pesquisa de Miccoli (1997). Como já mencionei em seções anteriores, todos expressavam a necessidade de estarem imersos num espaço afetivo acolhedor em que se sentissem seguros para se expressar na língua inglesa, para sentirem-se confortáveis ao se expressar suas dúvidas e dificuldades nos exercícios, e participar das atividades orais. Todos relataram a importância de saber os nomes dos outros colegas e conhecer um pouco de cada um para que a sala fosse um espaço mais confortável de ensino-aprendizagem. Este aspecto se confirma na percepção comum dos participantes de que trabalhar com quem se conhece e se tem intimidade é mais produtivo. Os estranhos comumente os ameaçavam e bloqueavam sua expressão oral. Tinham medo de que estes poderiam pensar de sua expressão oral. Embora em contextos de aprendizagem distintos Norton (2000) e Miccoli (1996, 1997, 2000) observaram o mesmo tipo de sentimento entre seus participantes.

A expressão de sentimentos negativos pelos participantes se sobrepõe aos sentimentos positivos, assim como na pesquisa de Miccoli (1997: 138). Argumentei no primeiro capítulo desta tese que há uma tendência na pesquisa sobre a ansiedade linguística de propor procedimentos superficiais para lidar com esta temática em sala de aula. Ainda, o tratamento desta variável como um estado afetivo individual limita a compreensão da dinâmica relacional e sistêmica do fenômeno em tela, suas origens, conseqüências e implicações nas ações e nos processos de aprendizagem dos alunos. Além disso, este estado afetivo é compreendido como

a expressão de uma característica inerente à personalidade do aluno como um agente individual isolado de sua história e situação contextual. Notem que aqui não seria proveitoso definir os estudantes como introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos, motivados ou desmotivados sem considerar como tais “fatores afetivos” foram constituídos e como emergem em determinados contextos e não em outros.

Aponte na revisão da literatura como algumas destas discussões tendem a obscurecer a relação do aluno em seu contexto de aprendizagem e a favorecer a intervenção do professor na atmosfera da sala de aula, procurando criar um ambiente anti-ansiedade como propõe as abordagens de ensino e aprendizagem de Krashen (1982, 1995) e seu conceito de “filtro afetivo”, que tiveram considerável impacto nas abordagens comunicativas. Minhas observações vão de encontro às pesquisas de Norton (2000) e Miccoli (1997), que indicam claramente que a variável afetiva denominada na literatura de “ansiedade lingüística” não se constitui como um traço inerente ao aprendiz como um agente individual isolado, mas como um fenômeno relacional sistêmico socioculturalmente e historicamente constituído e contextualmente emergente. Sentimentos de competição, comparação e crítica limitam a participação e o desempenho da maior parte dos participantes deste estudo assim como em Miccoli (1997: 136), Bailey (1983) e Price (1991).

Os “fatores afetivos” surgem na situação da sala de aula. Arwen, Solly, Carlos, e Júlia inicialmente, eram inibidos e tímidos na sala de aula, mas não fora dela. Os participantes desta pesquisa raramente utilizaram o termo *ansiedade* para descrever os sentimentos negativos e desconfortáveis que sentem ao se expressarem na língua inglesa. Entretanto, o efeito social dramático da ansiedade como uma ausência de disposição para se comunicar na língua alvo é apontado por grande parte dos pesquisadores. A expressão dos temores de Arwen, Sollylove, Carlos e Júlia ao falar inglês se aproximava dos relatos de Price (1991), ao terem medo de ser zombados pelos colegas e consolidar uma imagem negativa de si mesmos. Uma forte preocupação quanto ao desempenho oral que poderia representar a imagem de um falante ou estudante ruim.

Como observado por Bailey (1983), houve entre os participantes desta pesquisa uma constante comparação de seu próprio desempenho com o desempenho dos colegas ou com imagens idealizadas do falante perfeito e do desempenho excelente, sem erros e sem sotaque. Tinham medo de serem criticados pelos colegas, não por passarem por sabichões, mas de falar algo errado, de se expor ao ridículo ou de falar “bobagens e burrices”. Arwen, Solly, Júlia e Carlos se viam condenados pela ameaça de crítica, pelo medo de errar, e todos faziam uma auto-avaliação negativa de seu próprio desempenho, assim como Ana Esther, participante da

pesquisa de Miccoli (1997). Consideravam falar inglês pior do que de fato falavam, assim como Paula, Cristina e Ana Esther, participantes do estudo de Miccoli (1997).

Arwen, Solly, Júlia e Carlos compartilhavam a experiência da ansiedade lingüística e suas conseqüências no ensino e na aprendizagem de inglês. Carlos apresentava algumas diferenças em suas imagens no que tange a suas emoções predominantes, como ao se referir ao falar inglês como “a paz que satisfaz”. Mas observei que, na conduta em sala de aula, se assemelhava às outras participantes. No conjunto, todos estes apresentavam medos e pensamentos que bloqueavam sua participação oral nas aulas. As imagens similares que apresentaram para ilustrar seus sentimentos ao falar inglês e como se sentiriam ao falar inglês com fluência, além dos desafios e dificuldades atestam a semelhança de suas emoções em sala de aula.

Arwen se considerava uma pessoa tímida e que tinha medo de falar em público. Esta era sua distinção de si mesma e uma herança de experiências prévias. Ao chegar à FALE, o que escutou no corredor e nos guichês administrativos levou-a a ter medo do inglês. Nunca teve medo do inglês, mas agora acreditava que esta não era uma língua fácil de se aprender. Sentia-se predominantemente tímida e envergonhada na sala e aula. Tinha medo de errar, de repetir algo já falado ou de falar o que o professor não queria ouvir. Estava sempre preocupada com o que o outro poderia pensar dela ao acreditar que estava errando ao falar. Arwen demonstrava elevado nível de timidez ao acreditar que seus colegas a estavam observando de uma maneira crítica, assim como Izabel, participante do estudo de Miccoli (1997: 159). Não sabia se sua pronúncia estava certa e não sabia o que o outro iria pensar de sua expressão oral, assim como ocorria com Júlia. Como falante, Arwen sentia-se que era outra pessoa e que soava falsa ao falar inglês. Não conseguia falar o que queria numa voz que parecia não ser a dela. Sentia-se limitada e incapaz de expressar o que gostaria e isto ameaçava sua identidade expansiva e falante, na sua língua materna (Arnold e Brown, 1999; Oxford, 1999; Young, 1999). Além disso, a consciência metalingüística sobre os tempos verbais a confundia (So e Dominguez, 2005; e o caso de Nathy desta pesquisa).

Assim como Arwen, Sollylove tinha medo de falar algo impróprio na sala e de ser criticada pelos colegas. Este aspecto de sua percepção como falante a distinguia de Arwen. Tinha vontade de falar, mas sentia que tinha a boca costurada. A busca da perfeição auxiliava a travar sua fala, Júlia pisava em ovos na sala e se sentia assaltada fora dela. Tinha que provar que era poderosa o suficiente para dominar “o bicho de sete cabeças”. Júlia vivia com intensidade o medo de crítica pelos colegas. E como a Ana Esther de Miccoli (1997: 136), sentia-se condenada pela ameaça de ser criticada e avaliada negativamente pelos colegas:

“será que o que estou falando é certo ou errado? O que eles vão pensar de mim?”. Embora Carlos dissesse que se sentia bem ao falar inglês, não o fazia na sala de aula. Dizia haver herdado um comportamento inibido de suas experiências escolares anteriores. Tinha medo de errar na frente de gente que não conhecia. Desta maneira, todos eles se sentiam travados ao falar inglês. “Você quer falar, mas não sai, trava!”.

Por outro lado, todos eles criaram imagens positivas ao imaginar como se sentiriam ao falar inglês com fluência. Cada um deles associou a imagem a sua história e seu desejo. Sollylove se sentiria feliz, tranqüila, confortável e livre de suas preocupações, como ao ver um pôr do sol num lugar paradisíaco. Arwen se sentiria feliz e confiante como numa festa, e assim como Sollylove estaria livre de seu estresse e de suas preocupações. Júlia se sentiria “a dona do poder” ao vestir a capa e a coroa do rei após ter dominado o seu bicho de sete cabeças. Estaria finalmente superior aos súditos que não dominam a língua inglesa, e igual “as meninas que falam inglês”. Carlos seria uma pessoa confiante ao ter o mundo sem fronteiras em suas mãos. Por certo que se comprometessem com estas maravilhosas visões, poderiam vir a alcançar seus objetivos e seus sonhos e assim superar suas constantes dificuldades e desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo após a realização da pesquisa de campo, no segundo semestre de 2004 assumi um cargo de professor substituto na Faculdade de Letras da UFMG e me coube uma turma de Habilidades Integradas I. Esta provou ser uma oportunidade maravilhosa para colocar em prática a metodologia de pesquisa que havia adotado e para refletir melhor sobre as idéias que estava a elaborar na época. Neste momento tive a chance de “testar” as ferramentas reflexivas adotadas na pesquisa, agora no papel de professor. Para realizar tal tarefa teria muitos desafios pela frente, e logo de início, resolvi adotar um caderno de campo para me auxiliar nas reflexões e práticas que desenvolvia na disciplina.

Como professor, defini que não teria tempo para realizar entrevistas formais com os alunos, da forma como as realizei durante a pesquisa. Ao longo do semestre, à medida que os conhecia procurava conversar informalmente com aqueles que permitiam uma maior aproximação. Tive que distribuir algumas atividades, que como pesquisador estavam sob minha responsabilidade, como as entrevistas semi-estruturadas, entre os alunos. Esta decisão provou ser produtiva também por outro aspecto. Como no início os alunos pareciam estar preocupados em “agradar o professor”, ao refletir com seus pares poderiam se sentir mais confortáveis para compartilhar suas histórias. Assim, coloquei em prática diversas maneiras pelas quais os alunos discutiriam entre si as narrativas, as reflexões desenvolvidas nos diários e as colagens⁴³. Participei de algumas destas atividades discutindo também minha própria narrativa e aproveitando a oportunidade para conhecer os alunos. Nestas atividades conversamos em inglês (e às vezes em português quando o inglês nos faltava) sobre temas de significado pessoal, valorizando as experiências uns dos outros como tópicos importantes de serem tematizados na sala. Assim, implementei ações pedagógicas tendo em mente a observação dos fenômenos sobre os quais formulei perguntas de pesquisa com alterações operacionais. Infelizmente, por falta de material técnico, não foi possível realizar sessões de visionamento. Murphey (2006) propõe ainda outras técnicas em que os alunos possam perceber sua voz, utilizando-se, por exemplo, de gravadores de áudio, walkman e tocadores de MP3.

No primeiro mês, realizei uma série de dinâmicas pedagógicas para que os alunos e eu nos conhecêssemos, iniciássemos a trabalhar com uma identidade e unidade de grupo, quebrássemos as emoções negativas comuns de emergirem na primeira aula, e

⁴³ Arnold (1999b) descreve uma maneira alternativa de usar imagens na sala de aula.

estabelecêssemos relações interpessoais de proximidade⁴⁴. A primeira aula é um evento significativo e onde as primeiras identificações, relações, hierarquias, imagens e normas implícitas de conduta entre os membros do grupo costumam se estabelecer, muitas vezes de maneira duradoura. Além disso, a primeira aula é crucial para convidar os alunos a serem co-participantes do processo a ser desenvolvido no semestre e estabelecer os primeiros laços. Na perspectiva que venho adotando, as emoções iniciais devem procurar envolver os alunos no acolhimento, no respeito, na confiança, na valorização, no entusiasmo, no interesse, na curiosidade, na responsabilidade... Neste momento o professor desempenha um papel fundamental para promover a aceitação mútua de todos na sala e estabelecer uma proximidade entre os alunos e consigo mesmo de modo a fomentar o trabalho colaborativo, o fazer e o pensar sobre o fazer. Logo no primeiro dia de aula, então, distribuí “Um Convite à Reflexão”, o mesmo que havia distribuído na pesquisa (Anexo A), os roteiros das tarefas e os critérios de avaliação que norteariam estas atividades. Falei brevemente da importância da reflexão na aprendizagem e sobre os conceitos de crenças e estilos de aprendizagem. Esclareci como iríamos trabalhar com as narrativas de suas experiências como estudantes e com os diários na sala de aula e os ganhos que poderiam ter com este trabalho.

Propus que as narrativas fossem escritas em inglês ou português, ou mesmo misturando as duas, ou utilizando somente português, se assim preferissem, privilegiando suas necessidades expressivas. Os diários seriam entregues a mim de duas em duas semanas. Decidimos conjuntamente que pontos seriam alocados a estas duas atividades se mantivessem 95% de frequência e foco na reflexão sobre sua experiência. Não iria corrigir aspectos gramaticais das produções reflexivas. Durante a pesquisa, o diário foi o meio no qual que os participantes menos produziram. Para melhorar essa produção pensei que a distribuição de pontos na sala poderia encorajá-los a se envolver desde o início. As narrativas iriam ser lidas por um colega, que deveria elaborar um questionário para entrevistar o escritor da narrativa explorando os temas que considerasse relevantes para a reflexão sobre o processo de aprendizagem. O entrevistador deveria tomar notas de pontos centrais das entrevistas. Haveria distribuição de pontos também para esta atividade, e uma auto-avaliação, por escrito tematizando a qualidade da atividade. Discutimos amplamente como esta tarefa seria realizada e distribuí um modelo exemplificando a execução da atividade. Logo após a

⁴⁴ Há na literatura alguns ricos trabalhos que abordam a questão da constituição e a dinâmica de grupos na sala de aula. Dentre estes, Dornyei e Murphey (2003) merece destaque especial pela maneira em que tratam do tema e pelas inúmeras sugestões de atividades. Um resumo destas idéias para a sala de aula pode ser encontrado em Dornyei e Malderez (1999). Para uma discussão teórica da dinâmica de grupo na perspectiva da psicologia o leitor pode se dirigir a Ehrman e Dornyei (1998). Para um estudo similar interessante realizado na disciplina Habilidades Integradas I na FALE ver Araújo (2003).

entrevista, eles formariam grupos de 4 a 6 pessoas, em que apresentariam os colegas entrevistados. Esta apresentação seria seguida de um debate sobre as histórias, crenças, estilos e estratégias de aprendizagem levantadas no grupo. Uma pessoa do grupo deveria se eleita como secretário oficial para tomar notas das principais reflexões elaboradas, tentando resumir as crenças, estratégias, estilos e histórias comuns entre os participantes, e também as diferentes. Na aula seguinte discutiríamos os resultados em conjunto. Recolheria as narrativas, os questionários elaborados para as entrevistas, juntamente com a primeira rodada dos diários.

Como as histórias dos participantes da pesquisa já haviam indicado, é extremamente importante que os estudantes aprendam os nomes uns dos outros e troquem pequenas informações pessoais com o maior número de colegas possível, nem que por um breve momento. Este processo colabora para desencadear o estabelecimento de uma identidade de grupo e para promover sentimentos positivos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e uso da língua, como venho dizendo ao longo deste estudo. Para que eu e os próprios alunos memorizássemos os nomes utilizei algumas dinâmicas recorrentes nas duas primeiras semanas. As abordagens humanistas do ensino e aprendizagem de línguas apresentam variadas técnicas para fazê-lo⁴⁵. Podem-se usar vários formatos para organizar atividades em sala e promover a cooperação entre alunos: em pares, grupos pequenos (3-4), grupos maiores (3-8) e a classe toda em conjunto. Há variadas maneiras de se organizar o espaço físico de forma a que os alunos se sintam mais próximos e aumentem a familiaridade uns com os outros. Comumente, posiciona-se os alunos de maneira circular para que possam se ver com maior facilidade e simetria. Ainda na primeira ou segunda aula é proveitoso que o professor esclareça e explique seus procedimentos pedagógicos, o modo como conduzirá o curso, descreva um pouco de suas crenças relativas ao processo de aprendizagem, seu modo de abordar o ensino da língua e apresente as justificativas para seu procedimento, além de dizer o que espera dos alunos no curso. Estes esclarecimentos podem reduzir o conflito de crenças e estilos de ensino e aprendizagem (Barcelos, 2000).

Pode-se iniciar também, a partir daí, uma discussão sobre algumas normas de convivência esperadas na disciplina. Durante as primeiras semanas, a constituição relacional interna do grupo se estabelece. Esta configuração prevalecerá por bastante tempo e pode ser positivo participar desta configuração desde o início. Durante a pesquisa de campo, foi nesta

⁴⁵ Não será possível discutir aqui a imensa quantidade de técnicas e estratégias para desenvolver atividades que são comumente referidas como colaborativas e de orientação humanista (cf. Figueiredo, 2001; Arnold, 1998; 1999c; Moscowitz, 1978, 1999; Rivoluncri, 1999; Richards e Rodgers, 2001). Acredito ainda que o professor possa usar de sua criatividade para implementar suas próprias idéias em seus contextos de prática. O objetivo aqui é fornecer um relato de experiência, na tentativa de pensar a teoria e a prática em seu conjunto.

fase que os pequenos grupos se estabeleceram e que os participantes que “sabiam mais inglês” foram identificados por Sollylove, Arwen, Carlos e Júlia. Quaisquer relações, inclusive as relações desiguais de poder na sala, são comumente estabelecidas neste princípio. Os conflitos entre estilos de ensinar e de aprender também se iniciam aí. Por esta razão, as atividades voltadas para o reconhecimento dos membros de uma sala de aula costumam ser fundamentais para se estabelecer um espaço inicial de aceitação mútua.

Assim, elaborei com os alunos uma espécie de contrato pedagógico, no qual descrevíamos algumas atitudes e regras de convivência para uma aprendizagem produtiva. Ao redigirmos o contrato pedagógico aproveitei para encorajar disposições positivas, apresentando e discutindo crenças que considerava importantes à luz da pesquisa que havia realizado e das idéias que estava elaborando. O contrato redigido por nós, assinado por todos e afixado na parede continha os seguintes pontos:

1. Todos têm o direito e o dever de errar (Maturana e Nisis, 1999: 66), e se possível rir de seus erros e aprender a apreciá-los – eles têm o que ensinar (Murphey, 2006, cap. 6).
2. É natural errar e duvidar, o medo de errar e o perfeccionismo “travam” seu inglês.
3. É chique ter sotaque.
4. Não se compare com o colega, mas compare seu próprio desenvolvimento.
5. Aprender tem seus altos e baixos.
6. Pense positivo!
7. Pode-se faltar até 25 por cento das aulas.
8. Pode-se ir embora durante a aula, ou sair da sala, se for preciso e desejado.
9. Devemos encorajar a cooperação, o diálogo, o respeito e a participação.
10. Falar inglês é divertido. Se deve evitar falar somente em português nos grupos e pares.
11. O professor se compromete devolver os trabalhos, as provas e as tarefas em uma semana. Ele tem o direito de atrasar uma aula!
12. Os diários devem ser devolvidos na aula seguinte.
13. Os alunos se comprometem a adquirir o material de sala de aula e a fazer as tarefas de casa, escrever os diários em dia e estudar, nem que seja um pouquinho!
14. O professor se compromete a dar aulas variadas e avaliar sugestões.
15. Vamos chegar no horário e terminar no horário!
16. Quem tiver problemas deve procurar ajuda dos colegas, do professor ou da monitoria da FALE. Não deixe para a última hora o que possa ser resolvido hoje.

O estabelecimento de algumas regras, valores esperados e expectativas recíprocas quanto à conduta no curso é necessário para que desde o início estudantes e professor possam refletir sobre seus papéis, direitos e deveres. Deixava que os alunos chamassem a atenção uns dos outros no que diz respeito ao cumprimento do contrato. Intervia também. Claro que isto não provou ser tarefa fácil, mas creio que auxiliou na produção de uma experiência coletiva proveitosa para a grande maioria. Neste curso, diferentemente do proposto durante a pesquisa, a atividade de colagem de figuras que melhor expressassem suas emoções em sala de aula foi realizado em conjunto, sem a minha participação. Os estudantes elaboraram um cartaz com as colagens mostrando as emoções predominantes na aula, os sentimentos ao falar inglês, as projeções futuras... O que me surpreendeu foi que embora algumas imagens negativas reproduzissem sentimentos como os de Arwen, Sollylove e Júlia, a frequência e a intensidade delas foi bem menor que na pesquisa. Quero crer que as atividades que realizamos visando o estabelecimento de um processo cooperativo de fato favoreceram a diminuição de sentimentos negativos e a expansão de sentimentos positivos.

Encorajei-os ainda, propondo um projeto de pesquisa e apresentações orais sobre temas envolvidos na aprendizagem de inglês tais como a discussão da língua inglesa no mundo contemporâneo, a realização de uma “aula-festa” para nos encontramos de uma maneira mais relaxada, e mesmo a se encontrarem fora da sala de aula. Júlia havia sido beneficiada significativamente com encontros extra-classe e eu acreditava que isto poderia favorecê-los também.

Inevitavelmente subgrupos se formaram. O que achei mais interessante foi serem criados grupos de apoio mútuo e grupos de estudo que favoreciam colegas com mais dificuldade. Assim, do mesmo modo que Arwen e Sollylove se agruparam por afinidade, uma situação similar parecia estar ocorrendo, mas na emoção do desejo coletivo de aprimoramento. A leitura dos diários e das narrativas me fez compreender melhor os alunos e direcionar minhas ações para as necessidades, preferências e interesses da turma. Sempre que possível conversava com eles individualmente, principalmente os que estavam tendo mais dificuldade. A grande maioria comentou que se sentiu valorizada ao participar da discussão do projeto pedagógico do curso. É fundamental reservar um tempo diariamente, por menos que seja, para escutar os alunos e estar próximo deles, incentivando seus pequenos esforços e sucessos, encorajando a esperança de dias melhores, fazendo os alunos perceberem suas qualidades e dificuldades como elementos que os tornam únicos. Como Júlia dizia, as palavras podem ferir assim como podem curar, e as palavras de um professor são muito

importantes (ent, 1: 10-12; Arnold, no prelo). É importante fazer dos alunos co-responsáveis na dinâmica produtiva da sala de aula e estimulá-los a superar a si mesmos.

Os comentários finais dos alunos foram extremamente positivos, com exceção de cerca de 20% dos alunos que tinham crenças radicalmente distintas de como deveria conduzir o processo de aprendizagem apresentaram alguma forma de resistência ao longo do curso sem que eu pudesse influenciá-los como gostaria. Dos vinte oito alunos assíduos, dois deles não se convenceram da importância das ações que tentava implementar, e como no conflito vivido por Nathy, Faily e Cheguevara, eles questionavam minha credibilidade e resistiam ativamente a participar das tarefas propostas, mas isso não me desencorajava a seguir em frente. No conjunto, o resultado foi produtivo. A implementação de ações pedagógicas de acordo com as diretrizes exploradas nesta tese provaram ser possíveis de ser implementadas de maneira efetiva na prática da sala de aula. Inciei refletindo sobre minha experiência como aluno e professor de língua inglesa e é assim que concluo este estudo, provocando a experiência e pensando a teoria e a prática. Em seguida à conclusão, no pós-fácio, reflito sobre a experiência de pesquisador, aponto limitações do estudo, descrevo possibilidades de pesquisa futura e termino com uma mensagem seguindo a epistemologia proposta neste estudo.

Em trabalho anteriormente publicado, reúno idéias e ações pedagógicas que tive a oportunidade de implementar de maneira efetiva e que são consistentes com o modo como compreendo a complexidade sistêmica das inter-relações imbricadas no ensino e na aprendizagem de inglês na sala de aula, incluindo o papel das emoções e da reflexão:

Podemos promover espaços de reflexão em conjunto de várias formas. O primeiro passo é conhecer as trajetórias de aprendizagem entre alunos e professor. Esta pode ser iniciada através da escrita de uma narrativa autobiográfica sobre a história pessoal e escolar do aluno e do professor. O objetivo central é relatar as experiências prévias com a língua inglesa, os prazeres e desprazeres na aprendizagem da língua assim como descrever crenças e estratégias de aprendizagem. Os alunos e o professor podem compartilhar suas histórias, em pares ou em pequenos grupos. Pode ser feita também uma colagem descritiva usando desenhos ou figuras que encoraje a reflexão sobre questões como o sentimento predominante nas aulas, a sensação de falar inglês na sala, como é ou como poderia ser a sensação de falar inglês com fluência, as estratégias utilizadas para otimizar a aprendizagem, e, se pretende ser professor, que imagem pode simbolizar esse papel. A colagem pode ser um artifício produtivo para quem tem dificuldade de discorrer verbalmente sobre seus sentimentos e emoções. Realizada esta atividade, o professor pode entrevistar os alunos explorando pontos da colagem e da narrativa. O professor pode ainda organizar entrevistas entre os alunos, levando-os a ler as narrativas dos colegas e a montar um questionário para aprofundar a reflexão. Pode-se manter também um diário que relate as emoções vividas na sala ou uma troca de cartas entre os alunos e o professor. É necessário orientá-los para um foco reflexivo de sua escrita para que não fiquem apenas no nível descritivo. Conversas em pares ou em grupo sobre emoções envolvidas na aprendizagem podem ser fomentadas. Os alunos podem gravar as apresentações orais uns dos outros, ou situações de interação oral e depois refletir sobre as mesmas em sessões de auto-observação reflexiva com o professor

ou aluno com aluno. De fato, não há uma receita geral. (...) É preciso dar vozes a todos os da sala, pois é conversando que se entende melhor, por conhecer as semelhanças e diferenças entre nossas histórias e emocionares. (...) Basta estarmos dispostos a entrar neste emaranhado inter-relacional sistêmico e também admitir, como a própria Júlia apontou no questionário final, que: “A reflexão é para todos, mas nem todos são para a reflexão”. Claro, as disposições para entrar em espaços de reflexão e transformação são diversificadas. Mais um ponto relacionado ao bailar da emoção e da cognição. A transformação na convivência envolve a aceitação e a disposição mútua para participarem de um domínio em conjunto, a reflexão, a tomada de consciência, o desejo de mudança e a possibilidade de transformação na contingência. Precisamos compreender a constituição destes domínios de ação na sala, e como a reflexão, a cognição e a emoção caminham em conjunto. Os desafios são muitos, mas a viagem é compensadora. (Aragão, 2005: 117-118)

PÓS-FÁCIO

Vamos aqui terminando esta curta convivência. E como diriam os teóricos das dinâmicas que favorecem a constituição de grupos, a hora do desfecho e da despedida é a mais difícil. Para mim esta é a despedida de um relacionamento com pessoas diversas e de quatro anos permeados pelas mais distintas emoções. Um momento que para mim, como professor, foi fundamental para refletir sobre minha prática, e ampliar esta prática, e uma caminhada de dez anos, iniciada na graduação quando já era professor, perseguindo uma visão com coração e ação. E o que dizer? Diria que também sou fruto do mesmo processo narrativo que utilizei de maneira profunda na construção deste trabalho. Nessa caminhada narrativa também fui me dando conta de vários mundos experienciais e sentimentos, de várias histórias, inclusive da minha!

Ficam empreitadas a realizar, histórias dentro das histórias a se aprofundar e a tematizar com outras lentes teóricas, perguntas e dúvidas a responder... Este é o caso, por exemplo, da língua de poder, a questão dos investimentos sócio-políticos e emocionais na aprendizagem da língua inglesa, suas contradições, ambivalências e influências na prática, que podem ser enriquecidas por leituras das teorias pós-modernas, da pragmática e da semiótica. Além disso, não pude explorar com a devida profundidade a relação entre os sentimentos dos participantes com a cultura dos países de língua inglesa e sua relação com a aprendizagem desta língua. Tampouco as matizes políticas e ideológicas da temática. Nem sequer trouxe todas as imagens produzidas por eles para esta pesquisa. Há um referencial crítico e político interessante que pode expandir esta discussão e aprimorar o tratamento para estas questões (Rajagopalan, 1997b, 1998, 1999, 2003, 2004b; Norton, 2000, Jenkins, 2006). Além disso, as rápidas transformações tecnológicas e geopolíticas que vivemos têm expandido o uso da língua inglesa de uma maneira singular na história. As implicações e discussões desta temática no ensino/aprendizagem de inglês no cenário brasileiro são amplas e de fato merecem um tratamento à parte.

Ademais, há o que expandir usando o próprio referencial da *Biologia do Conhecer*. O caminho que optei nesta tese de doutorado foi o de introduzir conceitos centrais deste conjunto de idéias ao dialogar com determinadas abordagens e pesquisas que vêm sendo produzidas na lingüística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao longo da discussão de minhas observações nesta pesquisa procurei apontar maneiras pelas quais o referencial epistemológico adotado pode oferecer contribuições para algumas frentes de

pesquisa que têm me interessado já há alguns anos. Entretanto, um aprofundamento e expansão destas temáticas fica como proposta para o futuro.

O diálogo entre as obras de Dewey e Maturana parece interessante e merece maior detalhamento, como indiquei no segundo capítulo desta tese. Realizar pesquisas como esta com professores e alunos de ensino fundamental e médio também merecem um olhar. Em especial, tenho o interesse de focar as emoções do professor e colocá-las em paralelo ao desenvolvimento das emoções de seus alunos, identificando o imbricamento e influências mútuas neste sistema. Além disso, gostaria de realizar uma pesquisa mais longa na qual acompanhasse a trajetória de alguns poucos estudantes por três ou quatro anos, enfocando determinados elementos do sistema, inclusive o institucional. Este tipo de pesquisa pode ser realizada em distintos espaços do ensino regular. Desta maneira, seria possível acompanhar as transformações dinâmicas sob a influência de um conjunto de elementos que ocorrem ao longo de um período suficientemente prolongado.

Ainda, pesquisar sistematicamente e documentar a implementação efetiva de distintas ações pedagógicas, como relatei nas considerações finais deste trabalho, parece ser também algo que mereça um esforço de amplitude maior. De fato, no contexto dos alunos universitários, parte de meus participantes estavam fazendo uma terceira língua desde o início do curso de Letras. Quais seriam os possíveis impactos desta experiência nos alunos? Certamente, esta poderia ser fonte de outras reflexões que possam favorecer sua prática como aluno e professor de língua estrangeira. Reviver as experiências como um aluno novato de uma terceira língua pode enriquecer a experiência do professor ao colocá-lo novamente na posição de um aluno inicial, já que no caso do inglês eles não eram iniciantes. As perspectivas são muitas, e os elementos do sistema que compõem a complexidade do fenômeno são múltiplos e multifacetados. Espero ter refletido sobre algumas delas ao longo da discussão das observações realizadas nesta pesquisa. Assim gostaria de terminar comentando a mensagem abaixo.

Educar para a Liberdade

Estado de Minas, Opinião, 3 de setembro de 2006.

Eliane Divina Oliveira Crispim
Professora de português de escola pública

Nas escolas públicas do país, de um modo geral, a comunicação entre professor e aluno é fraca. A relação dialógica, proposta por Paulo Freire em sua educação libertadora, é uma utopia. Os alunos têm auto-estima baixa, têm medo de se expor e, quando o fazem, são ridicularizados pelos colegas. Como educar para a liberdade se grande parte desses alunos vive na miséria, é maltratada em casa e convive com todo tipo de violência possível? E muitos professores de quinta a oitava séries, para serem ouvidos, têm que usar métodos coercitivos. Suas condições de trabalho são precárias: têm apenas cuspe, giz e os livros didáticos fornecidos pelo governo, escritos numa linguagem artificial. São os professores

que têm de descobrir que material e que textos provocarão a reflexão dinâmica dos estudantes. Os alunos não falam o português dos livros didáticos.

(...) A escola está carente de emoção, o que sabota o projeto libertador de Paulo Freire. A escola descolorida não satisfaz ao professor e ao aluno. É preciso que os mestres reencontrem e assumam o seu ofício. A imagem de professor da rede pública ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Como resgatá-la? O ideal da figura do professor é exercer um serviço aos semelhantes e, sobretudo, aos excluídos. Afinal, somos o professor que queremos ou somos o professor que a representação social nos diz? - Esqueçam o que são e sejam os docentes que propomos, que arquitetamos e que queremos. Muitas vezes, a sociedade associa à figura do professor a imagem do divino, do evangélico, do salvador. Acredito ser inerente a todo educador a vontade de transformar o mundo para melhor, mesmo que tenham salários alienantes, que os distanciam das compras, do lazer e de uma melhor alimentação. A imensa maioria não tem acesso à internet, hoje imprescindível. Profissionais da educação não são voluntários, têm o direito a um salário digno e a melhores condições de trabalho. Trabalham na formação daquele que deveria ser o bem mais importante para um país, o ser humano.

Numa manhã de domingo, ao ler o jornal, me deparei com este artigo. Separei prontamente este relato que exprimia bem o que sentia ao fazer uma pesquisa com um marco teórico embasado nos estudos sobre emoções, histórias de aprendizagem, e na Biologia do Conhecer. Muitos não me entendiam ao comentar que faço doutorado em lingüística, sou professor de inglês, e pesquiso a relação entre emoção, reflexão e ação na sala de aula. Logo retornarei às salas de aula a exercer minha profissão. E é para ela que gostaria de dirigir as últimas reflexões deste texto, que creio já ter se estendido o suficiente. Se me derem licença poética, gostaria de falar de sonhos e de valores, que são aquelas coisas que podem nos distinguir como *Homo Sapiens Amans*, como aponta o professor Maturana, para falar humanamente dos homens. Foi na Biologia do Conhecer que encontrei uma maneira de falar de reflexão, de linguagem, de crenças, da sala de aula e seu espaço permeado de emoções que tem se mostrado satisfatória para lidar com um mundo cada vez mais desconfiado, árido e coagido por uma cultura que tende a nos tornar cegos a nós mesmos.

O que a professora Eliane nos relata em suas primeiras frases ecoa pelo Brasil afora nos telejornais, na mídia impressa e eletrônica, nas pesquisas acadêmicas e institucionais e nas experiências de milhares de professores, pais, alunos e pessoas envolvidas com a educação, a ponto de recentemente ter encontrado um livro de uma escritora popular que se intitula *O Professor Refém* (Zagury, 2006). O cenário desolador e desconfortável descrito no livro sobre os problemas da educação nacional podem ser resumidos na expressão da professora acima. Os alunos descritos no texto encontram correspondência nos casos dos participantes desta pesquisa, e certamente em outros pelo mundo. Medo de exposição e ridicularização pelos colegas (ou professores e vice versa) são queixas comuns. A memória de um ensino fundamental e médio insuficiente pautado comumente na utilização de métodos coercitivos, monológicos e na falta das mínimas condições também repercutem nas histórias dos alunos que participaram desta pesquisa. Histórias de violência psíquica também, dentro e fora da sala de aula.

A imagem do professor na sociedade cada dia mais desprestigiada. E isto não é só no Brasil. Durante o estágio sanduíche que realizei na Espanha tive contato com professores e alunos não só espanhóis, mas do mundo inteiro, e ao apresentar o caso de Júlia, o público comumente se identificava com sua experiência. Era nestes momentos que me convencia do valor que a pesquisa qualitativa tem de também ser generalizável, ao encontrar correspondências experienciais similares. Mas a pergunta da professora Eliane é uma pergunta apropriada à discussão proposta nesta pesquisa: *Afinal, somos o professor que queremos ou somos o professor que a representação social nos diz?* Ou seja, o que queremos como professores, como alunos, como pesquisadores? Na Biologia do Conhecer esta é a nossa liberdade e nossa responsabilidade, ao nos darmos conta daquilo que *propomos, arquitetamos e queremos*, ao saber das conseqüências de nossas ações e emoções no viver coletivo. Esta é nossa liberdade, responsabilidade e desafio: lidar conscientemente com condições e situações adversas a uma profissão tão importante.

É difícil, complexo, mas não impossível, já dizia o mestre Paulo Freire. E o caminho é este. Não devemos abandonar os sonhos e os valores que queremos proteger (senão resgatar), pois frequentemente quando trocamos de sonho sempre diminuimos a grandeza deles ao trocarmos por um menor. De fato, as histórias desastrosas que nos rodeiam parecem ser arquitetadas para que descreditemos na nossa profissão de educadores e agentes de transformação. Para tanto, é fundamental manter o sonho e se comprometer com eles como se compromete a professora Eliane em condições tão adversas. Temos que nos lembrar sempre que de pequenas transformações fazemos o mundo que desejamos viver. E nada muda do dia para noite.

Se quisermos fomentar autoria, protagonismo mútuo, reflexão crítica e uma transformação na convivência que seja embasada nos valores esquecidos do humano, não devemos optar pela coerção, pela força e pela imposição como forma de lidar com as adversidades. Estas formas de convivência negam o outro e destroem o fundamento da biologia do ser humano e por conseqüência negam a reflexão e dificultam o aprendizado.

Venho argumentando que no âmago do ensino e da aprendizagem estão as dinâmicas relacionais, as emoções. Ao final, as crianças, os jovens, e porque também não os adultos se transformam com outros na convivência. E que convivência desejamos? Esta é a pergunta. Os alunos aprendem os professores, por isso se transformam na convivência. Se o professor é um entusiasta, uma pessoa que sonha, mas se compromete com seus sonhos, que luta por seus direitos e desvela seus sentimentos, que respeita sua história, que se valoriza e se respeita, que sorri e dribla as adversidades da vida com elegância e criatividade, que mostra o valor de sua

profissão e sua disciplina, assim possivelmente serão seus alunos. Temos que ser protagonistas e parceiros da mesma empreitada, alunos, professores e pesquisadores. É este o cenário que sonho e a convivência que desejo. Espero ter contribuído com esta pesquisa para a *formação daquele que deveria ser o bem mais importante para um país, o ser humano*. Certamente na utopia da sala de aula continuarei contribuindo para esta construção coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.) *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAÚJO, V. D. A. *O Processo Grupal sob a Percepção de Aprendizes de Língua Inglesa: Um Estudo de Caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

ARNOLD, J. Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*, v. 52, n. 3, p. 235-244, 1998.

ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a.

ARNOLD, J. Visualization: language learning with the mind's eye. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p.260-278.

ARNOLD, J. The whole story: holistic language teaching. *Resource*, V, I, 8-12, 1999c.

ARNOLD, J. *Pedagogical Implications of Affect*. Sevilha: Universidade de Sevilha. (No Prelo).

ARNOLD, J. & BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.1-24.

BAILEY, Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: SELINGER, M. & LONG, M. (Eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley-Mass: Newbury House, 1983. p.67-102.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de língua: o estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan Framework: Conflict and Influence. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 171-199.

BARCELOS, A. M. F; BATISTA, F. DE S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BEAUGRANDE, R. D. Theory and Practice in Applied Linguistics: Disconnection, Conflict, or Dialectic? *Applied Linguistics*, vol.18, n.3, p. 279-313, 1997.

BENSON, P. & NUNAN, D. *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOHN, H. Linguística Aplicada e Contexto Brasileiro: Reflexões e Boa prática. In: DUTRA, D.; MELLO, H. R. PAIVA, V. L. M. O. (Orgs). VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, Associação de Linguística Aplicada do Brasil. *Anais do Congresso*, CD ROM, 2002.

BOOTH, R. J. & PENNEBAKER, J. W. Emotions and Immunity. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000. p.558-572.

BOWLBY, J. *Charles Darwin: A new life*. New York: Norton, 1991.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CACIOPPO, J. T. *et al.* The Psychophysiology of Emotion. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000.

CANAGARAJAH, S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANNON, W. B. The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, p.106-124, 1927.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature origin and use*. New York: Praeger, 1986.

CLANDININ, J & CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

CLARKE, M. A. The dysfunctions of theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, v. 28, n.1, p. 9-26, 1994.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow. *The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial, 1990.

CUNHA, N. B. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências fora da sala de aula de alunos de Letras-Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CUNNINGHAM, S. & MOOR, P. *Cutting Edge Advanced*. London: Pearson, 2003.

DAMÁSIO, A. *Descartes' Error*. New York: Putnam, 1994.

DARWIN, C. *A Expressão das Emoções nos Homens e nos Animais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAVIDSON, D. A Coherence Theory of Truth and Knowledge. In: LEPORE, E. (ed.) *Truth and Interpretation – Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*. Cambridge: Blackwell, 1993. p. 307-319.

DEANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 87-102.

DENNET, D. *Consciousness Explained*. Boston: Little Brown, 1991.

DESCARTES, R. Passions of the Soul. [1649] In: HALDANE, E. L & ROSS, G. R. *The Philosophical Works of Descartes*. New York: Dover, 1991.

DEWEY, J. *How We Think*. Lexington, MA: D.C Heath, 1933.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson Education, 2001.

DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the Language Learner*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. & MURPHEY, T. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DÖRNYEI, Z. & MALDEREZ, A. Group Dynamics in Foreign Language Learning and Teaching. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 155-169.

DUNBAR, R. I. M. *Grooming, Gossip and the Evolution of language*. London: Faber & Faber, 1996.

DUPUY, J.P. *Nas Origens das Ciências Cognitivas*. São Paulo: Edusp, 1996.

DUTRA, D. P. & MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 31-43.

EKMAN, P. *Emotions Revealed: recognizing faces and feelings to improve communication*. New York: Holt, 2003

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. SLA And Language Pedagogy: An Educational Perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, p. 69-92, 1998a.

ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M.P (ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Singapore: Pearson Education, 2001. p.65-85

EHRMAN, M. E. *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks: Sage, 1996.

EHRMAN, M. E. & DÖRNYEI, Z. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

EHRMAN, M. E. & OXFORD, R. Cognition plus: correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, v. 79, n. 1, p. 67-89, 1995.

EHRMAN, M. E. & LEAVER, B. L. Cognitive Style in the Service of Language Learning. *System*, v. 31, n. 3, 393-415, 2003.

EHRMAN, M. E.; LEAVER, B. L.; OXFORD, R. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, v. 31, p. 313-330, 2003.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P & ASSIS-PETERSON, A.A. *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.p.I-XII.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese (Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção em textos escritos em língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, v. 82, p. 91-94, 1997.

FREITAS, M. A. *Ensino em time por professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições*. 2004. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIJDA, N. H. The Psychologists' Point of View. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press. 2000. p. 59-74.

GARDNER, H. *A Nova Ciência da Mente - Uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: Edusp, 1995.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold, 1985.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, v. 43, n. 2, p.157-194, 1993a.

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, v. 26, p.1-11, 1993b.

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam, 1995.

GREGG, K. R. Taking explanation seriously: Or, let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics*, v. 14, p. 276-294, 1993.

HARDCASTLE, V. G. It's O.K. to be Complicated: The Case of Emotion. *Journal of Consciousness Studies*, v. 6, n. 11-12, p. 237-249, 1999.

HINDE, R. A. Was "the expression of the emotions" a misleading title? *Animal Behavior*, p. 985-992, 1985.

HOLLIDAY, A. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HORWITZ, E. K. & YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

HORWITZ, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign anxiety scale. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 559-562, 1986.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, v. 72, p. 283-294, 1988.

HORWITZ, E. K. Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, v. 23, n. 7, p. 573-580, 1996.

HORWITZ, E. K. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 21, p. 112-126, 2001.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

IZARD, C. & ACKERMAN, B. Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Emotions. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000. p. 253-264.

JAMES, W. What is an emotion? *Mind*, n. 9, 188-205, 1884.

JAMES, W. *The Principles of Psychology*. New York: Dover, 1950.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p.109-125, 2004.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *Tesol Quarterly*, v. 40, n.1, 157-181, 2006.

JOHNSON-LAIRD, P. N. & OATLEY, K. Cognitive and Social Constructions in Emotions. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000. p. 458-475.

JOHNSON, K. & FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-70, 2001.

JOHNSON, K. & GOLOMBEK, P. (Eds.) *Teacher's Narrative Inquiry as Professional Development*. New York: Cambridge University Press, 2002.

KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KELTNER, D. & EKMAN, P. Facial Expression of Emotion. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000. p. 236-252.

KEYS, K. J. State of the art: interlanguage phonology – factors and processes in the development of a second language phonology. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 155-190, 2001.

KRAMSCH, C. (Ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, 2002.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. 1982.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. London: Longman. 1985.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANG, P. J. The Cognitive Psychology of Emotions. Fear and Anxiety. In: TUMA, A. H. & MASER, J. D. *Anxiety and the Anxiety Disorders*. Hillsdale: Erlbaum, 1985. p. 131-170.

LANTOLF, J. "Letting All The Flowers Bloom!" *Language Learning*, v. 46, n. 4, p. 713-749, 1996.

LANTOLF, J. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and SLA. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Singapore: Pearson Education, 2001. p. 41-64.

LARSEN-FREEMAN, D. *Language acquisition and language use from chaos/complexity theory perspective*. In: KRAMSCH, C. *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, 2002.

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEDOUX, J. E. *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster, 1996.

LEFFA, V. *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LEFFA, V. O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: TEIXEIRA, C. M. & CUNHA, M. J. C. (orgs.) *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 226-250.

LETTVIN, J. Y. *et al.* What the frog's eye tells the frog's brain. *Embodiments of mind*. Cambridge: MIT Press, 1959. p. 230-255.

- LEWIS, M. D. & GRANIC, I. *Emotion, Development, and Self-Organization: Dynamic Systems Approach to Emotional Development*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- LEWIS, M. D. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000.
- LEWOTIN, R. *Biology as Ideology – the doctrine of DNA*. New York: Harper Perennial, 1991.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, P. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LIURDA, E. *Non Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Boston: Springer, 2005.
- LONG, M.H. Assessment strategies for second language acquisition theory. *Applied Linguistics*, vol. 14, p. 225-249, 1993.
- LUTZ, C. A. *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- MACINTYRE, P. D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, P. *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 45-68.
- ROBINSON, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 69-90.
- MAGALHÃES, M. C. C. & CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p.135-160, 2005.
- MAGRO, C. *Linguajando o Linguajar - da Biologia à Linguagem*. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MATTOS, A. M. A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n.1, p. 121-156, 2002.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *De maquinas y Seres Vivos*. Santiago del Chile: Editorial Universitaria, 1973.
- MATURANA, H. Biologia do Conhecer: suas origens e implicações. [1990a] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 107-121.
- MATURANA, H. Biologia da Linguagem: A Epistemologia da Realidade. [1978] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 123-167.

MATURANA, H. Ontologia do Conversar. [1988a] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 167-182.

MATURANA, H. Biologia da Autoconsciência. [1990b] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p.211-241.

MATURANA, H. Realidade: a busca da objetividade, ou a procura de um argumento coercitivo. [1988b] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 243-325.

MATURANA, H. Biologia do Psíquico: onde está a mente? [1991] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 107-121.

MATURANA, H. Reflexões sobre o Amor. [1985] In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 183-186.

MATURANA, H. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. In: MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.11-35.

MATURANA, H. Teorias Científicas e Teorias Filosóficas. [1988c] In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (orgs.) *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 161-172.

MATURANA, H. & SIMA NISIS, D. R. *Transformación en la convivencia*. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1999.

MATURANA, H. Biologia do Conhecer e Epistemologia. [1990] In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (orgs.) *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 19-124.

MATURANA, H. & BLOCK, S. *Biología del Emocionar y Alba Emoting*. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de *ESL*. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 161-184, 2005.

MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas: Pontes, 1996. p. 81-100.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a Foreign Language in Brazil: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom*. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: students' collective classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A.; OLIVEIRA, P. M. e BENN-IBLER, V. (Orgs.) *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 123-140.

MICCOLI, L. S. Individual classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, 41, 1, 2003, 61-91.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. No prelo.

MOITA LOPES, L. P. *et al.* Linguística Aplicada Hoje. In: DUTRA, D.; MELLO, H. R. PAIVA, V. L. M. O. (Orgs). VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2001, Belo Horizonte, Associação de Linguística Aplicada do Brasil. *Programa e Resumos*, p. 33.

MOSKOWITZ, G. Enhancing personal development: humanistic activities at work. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 177-193.

MOSKOWITZ, G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston: Heinle & Heinle, 1978.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

MURPHEY, T. *et al.* Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P. & NUNAN, D. *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MURPHEY, T. *Language Hungry! An introduction to language learning fun and self-esteem*. Brighton: Helbling Languages, 2006.

NORTON PEIRCE, B. Social Identity, Investment and Language Learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, p. 9-31, 1995.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman, 2000.

NORTON, B & TOOHEY, K. Changing Perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.

NUÑEZ, R. Eating Soup with Chopsticks: Dogmas, Difficulties and Alternatives in the Study of Conscious Experience. *Journal of Consciousness Studies*, vol. 4, n. 2, p.143-166, 1997.

OATLEY, K. *Emotions: A Brief History*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

OATLEY, K. & JENKINS, J. *Understanding Emotions*. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

OATLEY, K & JOHNSON-LAIRD, P. N. *Cognitive and Social Constructions in Emotions*. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press. 2000.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. & GREEN, J. Language Learning Histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, v. 5, p. 20-23, 1996a.

OXFORD, R. L. When emotion meets metacognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, v. 23, n. 7, p. 581-594, 1996b.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a.

OXFORD, R. L. Style Wars. In: YOUNG, D. J. *Affect in L2 Learning: A Practical Guide to Dealing with Learner Anxieties*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1999b. p. 216-237.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005a.

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005b. p.

PAIVA, V. L. M. & FIGUEIREDO, F. J. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005b.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PANKSEPP, J. Emotions as Natural Kinds within the Mammalian Brain. In: LEWIS, M. & PANKSEPP, J. (Eds.) *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press, 1998.

PAREDES-CASTRO, V. M. *Para Nadar Sem Carregar Repolhos ou Pelo Aproveitamento da Experiência*: construindo um entendimento biologicamente orientado para relações entre linguagem, cognição e cultura. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

PARKINSON, B; FISCHER, A. H.; MANSTEAD, A. S. R. *Emotion in Social Relations: Cultural, Group, and Interpersonal Processes*. Philadelphia: Psychology Press, 2004.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990's. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.

PLATT, E.; BROOKS, F. B. The "acquisition rich environment" revisited. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 497-511, 1994.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, v. 24, p.161-176, 1990.

PRICE, M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with high-anxious students. In: HORWITZ, E. K. & YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

RAJAGOPALAN, K. A Prática da Lingüística e a Lingüística da Prática. *Intercâmbio*, v. 6, p.3-8, 1997a.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over new/non-native Englishes. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997b.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*, v. 53, n. 3, p. 33-47,1999.

RAJAGOPALAN, K. ELT Classroom as an Arena for Identity Clashes. In: CARMAGNANI, M. G; GRIGOLETTO, M. (Orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001a. p. 79-90.

RAJAGOPALAN, K. On the trasdisciplinary turn of EFL teaching. In: CARMAGNANI, M. G; GRIGOLETTO, M. (orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001b. p. 23-28.

RAJAGOPALAN, K *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K Emotions and Language Politics: The Brazilian Case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.25, n. 2-3, p. 105-123, 2004a.

RAJAGOPALAN, K. The concept of "World English" and its implications. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004b.

RAJAGOPALAN, K Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: Liurda, E. *Non Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Boston: Springer, 2005. p. 283-303.

REDDY, M. The Conduit Metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 164-201.

RENDE, R. Emotion and Behavior Genetics. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RINVOLUCRI, M. The humanistic exercise. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROBINSON, P. (Ed.) *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins, 2002.

SAWYER, M. & RANTA, L. Aptitude, individual differences, and instructional design. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 319-353.

SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

SCHUMANN, J. *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1978.

SCHUMANN, J. Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, v.16, p. 231-242, 1994.

SCHUMANN, J. *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell, 1997.

SCHUMANN, J. A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 28-42.

SCHUMANN, J. Appraisal Psychology, Neurobiology and Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 21, p. 23-42, 2001.

SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research. *Language Learning*, v. 28, n.1, p.129-142, 1978.

SCOVEL, T. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 209-239, 2004.

SHOAIB, A. & DÖRNYEI, Z. Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: BENSON, P. & NUNAN, D. (Eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 22-41.

SO, S. & DOMÍNGUEZ, R. Emotion Processes in second language acquisition. In: BENSON, P. & NUNAN, D. (Eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 42-55.

- SOARES, R. A. *Reflexões Epistemológicas sobre o Campo de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e sua Relevância para a Prática de Sala de Aula.* 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.
- SOLOMON, R. C. *The Passions*. New York: Anchor, 1977.
- SOLOMON, R. C. The Philosophy of Emotions. In: LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 2000. p. 3-15.
- SOUZA, R. A. Tele-colaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n. 2, p. 73-95, 2003.
- STANLEY, C. Learning to think, feel and teach reflectively. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 109-124.
- SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. p. 377-93
- SWAIN, M. & MICCOLI, L. Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, v. 12, n. 1, p. 15-28, 1994.
- TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.
- TOMKINS, S.S. *Affect, Imagery, Consciousness*. New York: Springer, 1962.
- VANLIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.
- VANLIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.
- VYGOTSKY, L.V. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1964.
- VYGOTSKY, L.V. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- YOUNG, D. J. *Affect in L2 Learning: A Practical Guide to Dealing with Learner Anxieties*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1999.
- ZAGURY, T. *O Professor Refém*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2006.

ANEXOS

ANEXO A

Instrumentos da Pesquisa Integrated Skills I: Processual Evaluation

REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA FALE-UFMG

Rodrigo Aragão Soares
Doutorando na FALE

Um Convite à Reflexão

Você já parou para pensar sobre como aprende uma segunda língua? Sabia que se tornar consciente de seu processo de aprendizagem é uma das melhores maneiras de fazer com que este processo seja mais produtivo e eficiente? Atualmente, as pesquisas sobre aprendizagem de uma segunda língua sugerem que refletir sobre o processo de aprendizagem é uma das ferramentas mais úteis para melhorar e maximizar a aprendizagem de uma língua em sala de aula. Sou professor de inglês e este exercício reflexivo sobre a aprendizagem de inglês faz parte do meu projeto inicial de pesquisa no doutorado da Faculdade de Letras da UFMG. Por um lado, tenho como objetivo compreender um pouco sobre como alunos de Letras, no início do seu curso, aprendem a língua inglesa. Por outro lado, desejo com estas reflexões proporcionar uma avaliação formativa, enfocando o processo e o progresso da aprendizagem, em que os alunos desta turma se tornem conscientes de seu processo de aprendizagem e, que assim potencializem a efetividade deste processo. A idéia é tomar a reflexão como uma mola propulsora para uma aprendizagem autônoma, responsável e independente. Ao tornarmos conscientes deste processo podemos melhorar e superar nossas dificuldades.

Durante o desenvolvimento desta reflexão, as aulas serão gravadas em vídeo. Com isto tenho o objetivo de registrar as atividades da sala e propiciar reflexões com os participantes da turma em entrevistas e conversas informais sobre as experiências vividas na sala de aula. É comum neste tipo de reflexão adotar nomes fictícios e não expor as imagens de seus participantes sem prévia autorização dos mesmos. Este será nosso procedimento. Além das gravações e das entrevistas orais, serão necessários mais três exercícios reflexivos escritos que vamos realizar ao longo deste semestre: escrever uma narrativa autobiográfica sobre sua relação com a aprendizagem da língua inglesa antes de ingressar na FALE; manter um diário pessoal de aprendizagem relatando suas sensações diárias de participação nas atividades de sala; e um portfólio que vai documentar os materiais escritos produzidos por vocês no curso. Assim, esta experiência de pesquisa é uma tentativa de conhecer, mostrar e orientar caminhos. Escrever (uma narrativa, um diário, uma redação para o portfólio) é um ato de liberdade, de

desejo, de solidão. A condição única para o ato de escrever é o desejo de liberdade. Esta pesquisa é uma reflexão individual. Um processo. Uma caminhada. Uma longa caminhada sem porto de chegada. É uma tentativa. E o importante neste processo de reflexão é:

o escrever e o rememorar,

o escrever e o arriscar,

o escrever e o refletir,

o conversar e o sentir,

o tornar o branco impuro,

como o brincar. Então, vamos aos roteiros para elaboração de nossos exercícios de liberdade?!

Roteiro para Escrever a Narrativa Autobiográfica

(Para ser **entregue** ao Rodrigo na **segunda** que vem, no dia **06/10**)

Já que o que nos interessa é o processo reflexivo sobre a aprendizagem da língua inglesa, a narrativa deve ser escrita em língua portuguesa, para obter maior fluência. Em folha separada, a narrativa pode ser escrita à mão, no computador ou numa máquina de datilografar. O importante é escrever, refletir, ser sincero e curtir a oportunidade de escrever um pequeno memorial no início de curso. A narrativa autobiográfica deve contar um pouco de sua história pessoal e escolar. Conte onde nasceu, onde estudou, onde mora, com quem, o que gosta de fazer, coisas que lhe interessam... Conte sobre suas experiências com a língua inglesa, onde estudou (escola regular, curso de línguas, outros), como eram as aulas, o que achava destas aulas, como era sua relação com os professores e colegas, quais razões lhe levaram a aprender inglês, como você acredita que aprendemos uma segunda língua, porque fez vestibular para Letras na UFMG, porque escolheu a língua inglesa e não outra língua no primeiro período, já é ou pretende ser professor de inglês (porque), o que você espera fazer dominando bem a língua inglesa, você gosta de aprender inglês (justifique), quais atividades de aprendizagem de inglês mais lhe interessam, o que espera atingir com este curso, qual seu contato no cotidiano com a língua inglesa, como você descreveria sua atitude com relação a língua inglesa e aos países que falam a língua inglesa.

Roteiro para Manutenção de um Diário Pessoal de Aprendizagem Reflexiva
(Vou recolher os diários de duas em duas semanas, em princípio, a primeira em 13/10)

Assim como na narrativa, o que importa no diário é documentar suas sensações diárias sobre a aprendizagem, então procure escrever as reflexões, em português, no seu diário. Manter um diário é embarcar numa aventura mágica de autoconhecimento. O primeiro passo é arrumar um caderno, uma agenda que não foi usada, ou um caderninho de notas. Novamente, não importa o meio, mas o processo de escrever e refletir. Procure escrever todo dia sobre o que ocorreu na sala e como isso foi para você. Mantenha sua memória fresca. Se possível, não deixe para escrever no dia seguinte a aula, elabore esta reflexão logo após a aula, após o almoço, no intervalo do trabalho à tarde, ou mesmo antes do programa favorito à noite. Porém, se não é acostumado com horários, escreva no horário de sua preferência, mas procure sempre contar como sentiu a aula daquele dia. Reflita sobre sua presença na sala. Relate como percebeu a aula, os colegas, o professor, como se sentiu nesta aula, o que chamou sua atenção. Faça uma auto-avaliação sobre o que fez e como se sentiu nesta aula. Procure refletir cotidianamente sobre as seguintes questões: a) Pense nas atividades realizadas hoje. O que achou delas? Como se sentiu nestas atividades? Porque? b) Quais atividades achou mais interessante/motivantes/prazerosas ou desinteressantes e desconfortáveis? Porque? c) O que acredita ter aprendido hoje? Porque? d) O que precisa desenvolver mais?

Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa

No dia 29 de setembro, data da primeira aula deste curso, fui convidado a participar desta pesquisa de doutorado que pretende investigar e coletar dados sobre o processo de aprendizagem de inglês na sala de aula do ponto de vista dos alunos-participantes. Neste dia fui informado, por escrito, sobre os objetivos, a justificativa e a metodologia desta pesquisa num roteiro de esclarecimento entre a todos alunos. Fui também informado de que as aulas serão gravadas em vídeo e que serão, posteriormente, usadas nas entrevistas (marcadas em horário de conveniência do aluno) com os participantes da turma sobre as experiências e os sentimentos vividos na sala. Fui ainda informado que durante as entrevistas, gravadas em áudio com posterior transcrição para utilização no texto da pesquisa, adotarei um nome fictício de forma que minha identidade seja preservada e, também, que as imagens filmadas dos participantes não serão utilizadas no material escrito desta pesquisa sem previa autorização dos mesmos. Por fim, fui informado de que, a qualquer momento no decorrer da pesquisa, se for de minha conveniência posso solicitar a interrupção, o que será prontamente atendido.

Decidi participar desta pesquisa que envolverá quatro etapas. No primeiro tempo, durante os meses de outubro e novembro de 2003, serão feitas as gravações em vídeo e, a primeira entrevista, gravada em áudio, com base na narrativa autobiográfica escrita pelos alunos sobre seu histórico de aprendizagem de inglês. No segundo tempo, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2003, uma segunda entrevista será realizada para avançarmos nas reflexões sobre cenas e atividades cotidianas de sala de aula. Num terceiro momento, no mês de janeiro, realizaremos uma última entrevista associada a uma atividade de reflexão descritiva sobre o processo de aprendizagem vivido na sala ao longo do semestre. Por último, será preenchido um questionário pontuando algumas opiniões e sugestões dos alunos participantes da pesquisa.

Desta maneira, o pesquisador assume o compromisso de manter sigilosos os nomes próprios assim como as imagens dos participantes desta pesquisa, cumprindo o compromisso ético de total anonimato dos participantes deste levantamento de dados de pesquisa. O

endereço eletrônico do pesquisador é rodrigoaragao2@hotmail.com e de sua orientadora é cristina.magro@uol.com.br. Ciente do exposto acima e concordando em ser incluído nesta pesquisa de doutorado com previsão de defesa para março de 2007, assino abaixo:

Belo Horizonte, 6 de outubro de 2003.

REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA FALE-UFMG

Rodrigo Aragão Soares
Doutorando na FALE

ROTEIRO PARA A TERCEIRA ETAPA DO PROCESSO DE REFLEXÃO

Colagem Descritiva

Nesta atividade você vai realizar uma colagem usando recortes de livros, revistas, jornais, gibis, cartoons e de outras imagens ou palavras que possam, de alguma forma, descrever alguns cenários de seu processo de aprendizagem de inglês. Em seguida marcaremos uma sessão reflexiva para conversarmos sobre a colagem. Numa folha cole uma ou mais imagens e palavras que possam ilustrar as seguintes questões:

- A) Como você se sente nas aulas de inglês do Habilidades Integradas I. Tente ilustrar sua colagem com um recorte que represente uma sensação, um sentimento, que predomina nas aulas. Reflita sobre as possíveis causas desta sensação.
- B) Como você se sente ao falar inglês na sala de aula, ou mesmo fora da sala, caso haja esta situação. Se possível compare estas duas situações. Ilustre-as.
- C) Cole uma imagem que simbolize para você a cultura da língua inglesa e, uma outra imagem que demonstre sua relação pessoal com a cultura da língua inglesa.
- D) Faça uma colagem com uma imagem que diga respeito à maneira como você se sentiria ao falar inglês com fluência. Caso considere que já fale com fluência, ou uma certa fluência, cole uma imagem que descreva esta fluência.
- E) 1) O que significa aprender inglês na sala de aula? 2) Como você define a autonomia da aprendizagem. Ilustre este cenário.
- F) Caso pretenda ser professor, faça o recorte de uma imagem que você se veria como professor. Se já é professor, cole uma figura que simbolize sua imagem como professor.

Estória

Em uma outra folha, monte uma pequena estória, um enredo, com palavras e imagens que descreva esta etapa de seu processo de aprendizagem de inglês na FALE. Pense na sua história de aprendizagem de inglês, desde seu início neste curso, no mês de setembro - lembre-se de suas expectativas quanto ao curso e sua história anterior como estudante de inglês, sua primeira aula no curso, o primeiro mês, e pense sobre este momento no final desta etapa que vislumbra uma fase diferente de aprendizagem no próximo semestre.

ANEXO B

Integrated Skills I: Processual Evaluation

REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA FALE-UFMG

Rodrigo Aragão Soares
Doutorando na FALE

Questionário de Avaliação Final. Pare, pense, reflita e responda as seguintes questões:

- 1- Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre seu processo de aprendizagem de inglês?
- 2- Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de aprendizagem de inglês na sala de aula?
- 3- Você já fez alguma coisa parecida antes?
- 4- Você acredita que esta reflexão tenha tido um efeito positivo no seu processo de aprendizagem? Como?
- 5- Compare-se com os outros alunos da sala que não participaram desta pesquisa. Você percebeu alguma diferença entre você e seus colegas na maneira como abordou seu processo de aprendizagem de inglês neste semestre?
- 6- Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.
- 7- Você acredita que seu desempenho futuro como um aluno de inglês será diferente como resultado desta pesquisa? Explique.
- 8- Você acredita que outros estudantes podem melhorar seu desempenho através da integração da reflexão com as atividades de aprendizagem da sala de aula? Porquê?
- 9- Você teria alguma sugestão para mudar ou adicionar no uso da reflexão como parte das atividades de ensino/aprendizagem de línguas?

Respostas ao Questionário Final

Nathy

- 1- Parar para refletir sobre o inglês é complicado para mim, nunca me preocupei com a gramática e ter que lidar com isso é estranho.
- 2- Descobri muito sobre minhas dificuldades, mas fiquei chateada de não saber que é meio estranho lidar com elas.
- 3- Não.
- 4- Não sei se para a aprendizagem, mas para mim valeu a pena para descobrir minhas falhas.
- 5- Não acho que tenha tido muita diferença, porque a relação com o inglês das outras pessoas é diferente da minha. Para mim, ajudou, mas depende da situação.
- 6- Antes eu não sabia os problemas. A partir do momento que você expõe o que você pensa fica mais fácil.
- 7- Não sei. Minha relação com o inglês acadêmico tá difícil!
- 8- Depende do interesse do aluno.
- 9- Não.

Sollylove

- 1- Esta experiência foi útil para mim ao me fazer voltar à atenção para as práticas utilizadas no ensino e aprendizagem de inglês e creio que poderá ajudar-me futuramente ao me tornar professora.
- 2- Positivo: gravações (filmagens) das apresentações. Foi bom para auto-avaliação e ver o que podia melhorar. Negativo: Não encontrei.
- 3- Nunca participei de algo parecido ou parei para analisar o meu aprendizado.
- 4- Tal reflexão aumentou minha confiança em minha capacidade de aprender e me fez buscar mais material que suprisse minhas necessidades pessoais na aprendizagem.
- 5- Não notei diferença relevante, embora eu pense que com a pesquisa minha autonomia aumentou.
- 6- Fiquei mais autônoma e mais envolvida no processo de aprender. Antes não envolvia. Vi que a aprendizagem depende mais de mim do que do professor e busquei métodos que atendessem as minhas necessidades.
- 7- Creio que me tornei mais independente e mais auto-crítica com relação ao meu aprendizado, o que poderia me ajudar a aprender com maior rapidez, vendo melhor os problemas e necessidades.
- 8- Muitas pessoas podem ser beneficiadas ao refletirem sobre o processo de aprendizagem porque saberão se auto-criticar e ver onde estão suas deficiências como alunos, já que nem sempre se pode ter um professor particular. Assim, não importa o método de ensino, cada aluno aprende a estudar da maneira mais produtiva para ele mesmo e pode ser mais independente.
- 9- Uma sugestão seria a inclusão de reuniões para discussões sobre o processo de aprendizagem tipo: “terapia de grupo”. Talvez fosse interessante.

Arwen

- 1- Foi uma atividade muito interessante e válida, pois eu refleti sobre alguns aspectos que eu nunca havia parado para pensar.
- 2- Positivo: identificar meus pontos fracos que podem atrapalhar no meu aprendizado. Negativo: Não conseguir “destruir” esses pontos fracos e ter consciência disso!
- 3- Não.
- 4- Acredito que sim, porque eu passei a observar melhor meus métodos para aprender e estudar inglês.
- 5- Nem sei quais são as pessoas que não participaram da pesquisa. Por isso, nem sei como responder.
- 6- Acho que não mudei muito, na prática. Passei a refletir mais sobre minha atitude em sala de aula, mas não fiz muito esforço para mudar.
- 7- Confesso que não faço a menor idéia, mas espero que melhore!
- 8- Sim porque ajuda a enxergar nossos defeitos e tentar corrigi-los, mas é preciso ter vontade e disposição para isso.
- 9- Não.

Carlos

- 1- Podermos analisar o nosso processo de aprendizado na língua inglesa e a forma de como a língua inglesa é ensinada.
- 2- Positivo é fazer esta auto-avaliação e negativo talvez poderia ser o número pequeno de encontros.
- 3- Não.
- 4- Sim, aprendi a observar mais a maneira de como estudo inglês.
- 5- Não.
- 6- A mudança foi na capacidade de avaliar a maneira de como estudo inglês.
- 7- Sim, porque daqui pra frente serão novos conteúdos que terei para estudar, portanto, deverei me dedicar mais aos estudos.
- 8- Não. Apesar de ser um trabalho de reflexão, creio que poucos irão praticar o que refletem.
- 9- Os encontros deveriam ser mais frequentes.

Júlia

- 1- Pra mim foi super útil, pois, pude refletir sobre minha maneira de encarar as coisas.
- 2- O positivo é pensar sobre nossos medos, nossos sentimentos, etc. O negativo não encontrei.
- 3- Não.
- 4- Sim. Pude mudar minha relação com a professora (que já não era muito boa) e assim melhorar minha aprendizagem.
- 5- Eu acredito que tive muito sucesso neste curso, enquanto vi a maioria da turma indo mal. Não consigo comparar.
- 6- Idem 4.
- 7- Sim. Estou mais confiante e mais feliz com a língua inglesa.
- 8- Sim. Pois a pesquisa me ajudou muito, mas acho que só muda e melhora aquele que tem a mente aberta pra isso. A reflexão é para todos, mas nem todos são para a reflexão.

9- Sim. Talvez seria interessante se no final da reflexão fizessemos um grupão de discussão e sugestões.

Faily

1- Mau.

2- Positivo: resolução de exercícios.

3- Não.

4- Bom, refletir sobre o uso geral.

5- Sim.

6- Deu-me uma visão geral da língua que tem muito trabalho.

7- Sim.

8- Podem.

9- Quanto mais o estudo da língua mãe, mais fácil será o aprendizado de outra língua.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)