

“O ANFITRIÃO SILENCIOU VOCÊ”: UM ESTUDO SOBRE EMOÇÕES E PROPICIAMENTOS NO ENSINO REMOTO

"The host has muted you": A study about emotions and affordance in the online teaching

Autora: Gysele da Silva Colombo Gomes – ORCID: 0000-0002-1309-4312
Doutora em estudos da linguagem, professora adjunta da Uerj , coordenadora do setor de Língua Inglesa e coordenadora da especialização da Educação Básica da FFP. Rua Dr. Celestino 144/305 - Niterói - 24020-091. (21) 99268-3283.

gysacolombo@uol.com.br

Coautor(a): Ivana Freitas Juliaci – ORCID: 0000-0002-9164-5941

Coautor(a): Victor Viana Déniz – ORCID: 0000-0002-7923-6117

Rio de Janeiro
2020

“O ANFITRIÃO SILENCIOU VOCÊ”: UM ESTUDO SOBRE EMOÇÕES E PROPICIAMENTOS NO ENSINO REMOTO

"The host has muted you": A study about emotions and affordance in the online teaching

RESUMO

Este artigo aborda questionamentos acerca da ruptura entre a sala de aula presencial e o tipo de interação professor-aluno na qual há uma preocupação incondicional e inapelável com questões que envolvem ensinar e aprender. O estudo etnográfico em questão foi realizado a partir de discussões conduzidas em encontros virtuais de um subgrupo do NEPPE (Núcleo de Estudos e Pesquisa de Prática Exploratória) da Faculdade de Formação de Professores. As indagações perpassam a influência do meio (LIER, 2000) neste novo ambiente de aprendizagem, bem como examinam de que forma as emoções (MATURANA, 1998) podem contribuir nas experiências de aprendizagem de alunos e professores de inglês como língua franca, além dos impactos na autoestima (DOURADO; SPERB, 2002) e ansiedade (SILVEIRA, 2012) de aprendentes de duas turmas de duas escolas regulares do município de São Gonçalo. Alinhamo-nos pelos princípios da proposta da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2007) para nos orientar durante todo o processo. A pesquisa realizada, em tempos de pandemia, conta com a participação de dois graduados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e uma professora e pesquisadora na mesma instituição. Os dados foram gerados por meio de atividades pedagógicas com potencial pedagógico (APPE) para a produção de microcontos (SILVA, 2020).

Palavras chave: propiciamentos. afetividade. emoções. microcontos. aprendizagem. pandemia.

ABSTRACT

This article addresses questions about the rupture between the classroom and the type of teacher-student interaction in which there is an unconditional and unavoidable concern with issues that involve teaching and learning. The ethnographic study in question was carried out from discussions conducted in virtual meetings of a subgroup of NEPPE (Center for Studies and Research in Exploratory Practice) of the Faculdade de Formação de Professores. The questions pervade the influence of the environment (LIER, 2000) in this new learning environment, and examine how emotions (MATURANA, 1998) can contribute to the learning experiences of students and teachers of English as a lingua franca, in addition to the impacts on self-esteem (DOURADO; SPERB, 2002) and anxiety (SILVEIRA, 2012) of learners from two classes in two regular schools in the municipality of São Gonçalo. We align ourselves with the principles of the proposal of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2007) to guide us throughout the process. The research carried out, in times of pandemics, has the participation of two undergraduates from the State University of Rio de Janeiro and a professor and researcher at the same institution. The data were generated through Potentially Exploitable Pedagogic Activities (PEPA) for the production of flash stories (SILVA, 2020).

Keywords: affordance. affectivity. emotions. flash stories. learning. pandemics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contato físico foi perdido, o distanciamento social foi considerado a normalidade, o dia seguinte ou de quando tudo voltaria a ser como antes foi angustiante. Professores e alunos se encontraram em um novo ambiente: a sala de aula online onde todos os dias são desafiadores e é necessário se reinventar a cada momento.

O quadro branco e o piloto foram substituídos pela tela do computador e *PowerPoint*. O abraço apertado deu lugar à pergunta: “estão todos me ouvindo?”. Neste novo ambiente, não há mais o levantar a mão para pedir para falar¹, agora se *desmuta* o microfone. Diante desse cenário, começamos a nos questionar sobre os impactos dessa mudança no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Sabe-se que existem diversos cursos e faculdades que funcionam à distância, os chamados EAD, e que muitas vezes esses ambientes virtuais de aprendizagem funcionam com excelência. Todavia, o foco da nossa inquietação está na abrupta troca do ensino presencial para o ensino remoto, sem preparo prévio do professor e do aluno no ensino fundamental.

Ao pensar sobre a influência do meio na aprendizagem, deparamo-nos com novos desafios, com um meio novo e infinito: a internet. Os questionamentos se esse meio influenciará positiva ou negativamente surgem e faz-se necessária a atenção redobrada do professor para interagir em uma aula nesse ambiente novo.

Levando-se em conta que o meio pode influenciar em tudo, quais impactos a autoestima pode sofrer com o ensino a distância? Alunos com dificuldade podem se sentir mais à vontade uma vez que não há ninguém presente fisicamente para ameaçar suas faces (GOFFMAN, 1974) ou talvez possam se fechar mais ainda, tendo em vista que, dentro desse ambiente, ele sinta mais dificuldades do que teria usualmente.

Em comunhão com os princípios da Prática Exploratória, o presente estudo tem, também, busca priorizar a qualidade de vida e trabalhar para entender a vida dentro de sala de aula, envolvendo a todos os participantes de forma mútua.

¹ Na plataforma usada para as aulas online existiam as opções de reações, onde o aluno pode reagir com uma “palminha” ou com o “papo firme”. Havia interação, mas de uma maneira diferente da utilizada diariamente em sala de aula.

A fim de contribuir para os estudos desses temas, este trabalho tem como objetivos investigar o papel do propiciamento e da autoestima e também refletir sobre diferentes formas de ensino. Dessa forma, surgem algumas questões de estudo como:

- 1) Por que propiciamento e autoestima podem ser fundamentais no ensino a distância?
- 2) Qual a finalidade de repensar os processos de ensino de modo a garantir a qualidade de vida?
- 3) Quais emoções emergem nessas relações/interações?
- 4) Como estabelecer a relação professor-aluno em tempos de pandemia para que haja desenvolvimento mútuo?
- 5) Como dois professores podem contribuir para o engajamento no processo de ensino-aprendizagem em suas salas de aula em tempos de isolamento?

2 APORTE TEÓRICO

2.1 Propiciamentos (Affordance)

Nesta seção, abordaremos brevemente a visão do sistema ecológico de aprendizagem, o conceito de *affordance* (LIER, 2000) e propiciamentos (PAIVA, 2009) para entendermos como esses conceitos se fazem presentes em nossas salas de aula.

Cunhado por Gibson (1986) a partir do verbo de *afford* (produzir, fornecer, proporcionar) o termo *affordance* teve origem nos estudos sobre ecologia (relação de um organismo com o meio), e se estendeu para diversas relações, dentre elas a relação do aluno com a aprendizagem de uma segunda língua.

Esse conceito, como exposto anteriormente, começou da relação do homem com o meio ambiente, porém, se estendeu também para o ensino de línguas estrangeiras. Quando transportado para esta situação, Van Lier (2000) conceituou *affordance* como “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. As precondições para que o significado emergja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo”.

A partir desse conceito, entende-se que a língua é usada para além da comunicação, e pode ser definida também como uma forma de entendermos o

mundo e o meio que está a nossa volta. Assim, quando falamos sobre a aquisição de uma segunda língua, o propiciamento delimita como é a relação do aluno com essa língua e a forma como ele a entende, como a usa e seu aprendizado.

Entende-se que existem diferentes propiciamentos, dependendo de onde o aprendiz estiver inserido e quais sejam as suas motivações, o que pode ser explicitado em diferentes contextos, tais como: a imersão na língua - quando o aluno vive no local que se fala a língua a ser aprendida e, dessa forma, tem contato 24h por dia com o idioma, a sala de aula - quando o aluno estuda um outro idioma apenas algumas horas por semana e, por isso, precisa também procurar meios de promover os seus próprios propiciamentos, o autodidatismo - quando o aluno procura meios de aprender sozinho e, dessa forma, tem contatos diferentes e em horários aleatórios com o idioma a ser aprendido.

Em nosso caso, o contexto desta investigação é aquele em que o aprendiz precisa contar com os seus próprios propiciamentos, a partir do momento que ele não estará em contato com a língua durante todo o tempo. Além disso, estamos falando de uma situação “atípica”, na qual o ensino está acontecendo remotamente. Dessa forma, o aprendiz tem diversas influências do meio de sua casa para contribuir para o sucesso ou insucesso de sua aprendizagem.

Dito isso, podemos entender que estamos lidando com o conceito da interpretação do que é a língua, de fato. Sabemos que podem existir professores que entendem que a língua é apenas um conjunto de palavras e regras, mas será que esse pensamento não poderia impedir o aluno de usá-la no social, no contexto que faça sentido para ele? Ou, talvez, impedir que sentidos sejam construídos visto que não haverá a experiência vivida, mas apenas a repetição do conjunto de regras que vir no ambiente escolar? Isto porque o aluno não colocará em prática aquilo que está aprendendo, apenas repetirá o conjunto de regras que vir no ambiente escolar.

No que tange ao contexto da ação, percebemos que tal contexto tem como base a interação com o outro, com o meio, pelas produções, leitura, fala, no coletivo ou no individual. Salientamos que neste estudo nos alinhamos às práticas mais naturais que vão ao encontro desse contexto exposto.

Segundo Paiva (2009), inspirada por Gibson, “assim como o meio propicia a respiração, locomoção, ele também propicia a percepção auditiva e visual.” e também,

“Dependendo do local onde o aprendiz esteja inserido – um grande centro urbano ou um vilarejo sem energia elétrica – mais ou menos contato ele terá com falantes dessa língua e com os objetos que mediam o seu contato com a língua” (Paiva, 2009)

Em total concordância com a autora, acreditamos que um aprendiz poderá desenvolver de acordo com o meio em que estiver inserido. Os propiciamentos desenvolvidos pelo aluno dependem não só dele, mas como do meio.

Levando em consideração a visão do sistema ecológico da aprendizagem, é possível dizer que todo lugar é favorável para tal. Na verdade, a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar onde o aluno tenha contato com outros e tenha a “possibilidade de ter experiências linguísticas interpessoais ou intrapessoais.” (PAIVA, 2013, p.7). As coisas acontecem o tempo todo no mundo, bem como sabemos que o ambiente da sala de aula não pode ser substituído ou extinto, no entanto, pode ser estendido.

Acrescentamos que, por acreditar que somos capazes de absorver e sermos influenciados pelo meio em que estamos inseridos, coadunamo-nos com o conceito de propiciamentos sugerido por Paiva (2009), que acredita que:

“(...) assim como o meio propicia a respiração, locomoção, ele também propicia a percepção auditiva e visual. Ele propicia a língu(agem) e, dependendo de nossa locomoção no espaço físico, mais ou menos ações, percepções e interpretações serão propiciadas pela língua que estamos aprendendo, quer seja pela interação oral ou escrita com outros falantes, quer seja pela mediação de artefatos culturais que utilizam essa língua.”

É de fundamental importância que um professor tenha interesse em compreender os possíveis motivos que afetem os desempenhos de seus alunos na aprendizagem de língua estrangeira, bem como ao abandono ou falta de interesse ao aprender um novo idioma. Para isso, Rajagopalan (2003) indaga: “Por que os alunos querem aprender uma língua estrangeira?”. No meio de um contexto complexo, repleto de mitos e crenças, é preciso que o professor seja capaz de responder a essa questão e assim entender as razões que motivam desistências, evasões, falta de prestígio e desvalorização da língua e da disciplina de língua estrangeira.

Para responder a essa indagação, é viável que o professor tenha em mente os desafios que porventura possa encontrar, tais como mitos e crenças.

O que se propaga ao aprender uma nova língua é o enriquecimento e prestígio social, além do aprendente ser considerado uma pessoa mais culta diante das outras (RAJAGOPALAN, 2003). Essa supervalorização pelo que é estrangeiro acontece em diversas áreas, com diferentes tipos de marcas e produtos, logo não seria estranho que o mesmo acontecesse com a língua e, conseqüentemente, é possível que inseguranças sejam criadas.

No que tange à insegurança do aprender, entramos na questão das emoções. Estudos realizados em 2010 por uma equipe de pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts sugerem que “*El cérebro necesita emocionarse para aprender*” (SIC) explica José Ramón Gamo, neuropsicólogo infantil e diretor do Mestrado de Neurodidática na Universidade Rey Juan Carlos (Publicado em *El País*, 2016).

2.2 Crenças e emoções

Recorrendo a ideia de emoções no pensamento ocidental, conforme Aragão (2007), vemos que Aristóteles fundou o que tem sido denominado da tradição cognitiva das emoções, segundo a qual as emoções constituem avaliações, julgamentos, percepções dos eventos que experienciamos e que as emoções podem ser agradáveis ou desagradáveis dependendo da maneira pela qual interpretamos um evento como positivo ou negativo.

Se por um lado, temos autores como Oatley e Jenkins (1996) que apontam as emoções como assuntos individuais e particulares. Por outro lado, também temos a visão de emoções com senso de coletividade que, conforme Johnson-Laird e Oatley (2000, p. 458-459) asseveram, são vistas como uma construção cognitiva e social complexa adquirida ao longo de nossas interações com outros.

Coadunamo-nos com Maturana (1998) acerca do fato de considerar emoções disposições corporais dinâmicas que modulam ações e relações possíveis e ratificamos o posicionamento de Aragão (2007). Afinal, se as diferentes abordagens teóricas sobre as emoções divergem quanto aos componentes que participam deste fenômeno tais como gestos, expressões corporais, posturas, percepções, avaliação, comportamento, humor, temperamento, personalidade, etc; o ponto de intersecção

dessas abordagens é a concordância da complexidade do tema, principalmente nos estudos linguísticos, uma vez que compreender as emoções e sua importância são fundamentais para se alcançar entendimentos na aprendizagem de inglês como língua franca² de aprendentes.

Desse modo, é importante ressaltar que a compreensão dos estudos das emoções nos leva a sugestão da literatura em que a relação entre crenças e emoções é interativa. Conforme Barcelos (2013) as emoções estão intrinsecamente relacionadas às crenças e podem tornar as crenças mais fortes ou mais fracas.

No que tange à influência das crenças nas emoções (e vice-versa), conforme a visão de Barcelos (2013), existem quatro maneiras principais de influências. A primeira delas provoca mudanças nas operações mentais e na produção de imagens no cérebro bem como mudanças corporais (DAMASIO, 1994); a segunda fornece evidência para as crenças (WINOGRAD, 2003); a terceira conduz nossa atenção para informações que acreditamos ser relevante; a quarta e último tipo de influência altera as crenças, ampliando-as ou as tornando mais resistentes à mudança (FRIJDA et al., 2000).

Como podemos observar, o sucesso e a proficiência na aprendizagem de língua estrangeira estão imbricados a uma série de fatores sejam emocionais e cognitivos ou crenças e experiências bem como diferenças individuais (Ehrman, 2003). Isto é, fatores afetivos individuais tais como motivação, inibição, ansiedade e autoestima também podem influenciar positiva ou negativamente os níveis de aprendizagem de aprendentes. Passamos, desse modo, a revisar dois estudos na área que enfocam estes dois últimos conceitos.

2.3 A afetividade

Conforme aponta Kirouac (1994), só a partir da década de 1970 temos o surgimento dos estudos empíricos que passam a incluir as variáveis mais subjetivas, como a afetividade, configurando um maior interesse científico nesta área. É neste novo olhar que o interesse para investigar a intersecção afetividade e

²Para Rajagopalan (2009, 2011) língua franca ou “*World English*” (WE) trata-se de um novo fenômeno linguístico: inacabado, dotado de hibridismo e pertencente a todos que o utilizam. O WE se mostra como uma miscelânea de dialetos e sotaques em diferentes estágios de nativização, como em um jogo onde as regras, por não estarem definidas, são revisadas e reinventadas à medida que este jogo progride e ainda acrescenta que “se orienta por um código, mas não se limita por ele” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

aprendizagem que diversos autores tais como Vygotsky (1924) e Wallon (1979) fornecem base teórica para esta noção de investigação científica.

Para Wallon (1979), duas funções básicas constituem a personalidade: a afetividade e a inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto. Conforme o autor supracitado, a afetividade exerce papel fundamental no desenvolvimento humano, sendo determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento.

Ainda em conformidade com Wallon (1979), a afetividade é de natureza biológica, dos sentimentos, das vivências humanas, do desenvolvimento da fala, que possibilita transmitir ao outro o que sentimos e envolve as emoções. Portanto, concordamos com Almeida e Mahoney (2014, p. 17) quando se remetem a Wallon no que tange à afetividade, pois, para tais autores, tal conceito “refere-se à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Considerando a aprendizagem a partir da perspectiva teorizada por Vygotsky, entendemos que a construção de conhecimentos – situada social, cultural e historicamente – está relacionada a experiências de aprendizagem significativas por envolverem o aspecto afetivo do aprendiz (MORAES BEZERRA; RODRIGUES, 2012). Desta forma, vemos em Vygotsky:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VYGOTSKI, 2009, p. 16).

Ao retomar os pensamentos de Vygotsky, há que se considerar o recorte feito por Moraes Bezerra e Rodrigues (2012) nos processos de aprendizagem ao apontar o conceito de afeto socioconstruído (Moraes Bezerra, 2012) no qual entende afeto como um construto que se refere a “sentimentos, estados de ânimo, disposições e

atitudes associados a pessoas e/ou situações” (Ochs e Schieffelin, 1989 apud Spitalnik, 1996).

Conforme Moraes Bezerra e Nunes (2013) o afeto socioconstruído de forma positiva pode alavancar o desenvolvimento dos alunos, ao passo que o negativo pode desmotivar a aprender, posto que entendemos a construção de conhecimentos enquanto processo vinculado à qualidade do afeto que medeia as práticas interpessoais e sociais dos envolvidos.

Ainda em relação ao afeto, Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 258) acrescenta que a dimensão do afeto está imbricada ao processo de aprender, não sendo o processo nem puramente cognitivo nem puramente social. Logo, a relação entre afeto e aprendizagem de línguas é, desta forma, bidirecional. A atenção dada ao afeto pode melhorar o ensino e a aprendizagem de língua, mas a sala de aula de línguas pode, em contrapartida, contribuir significativamente para educar os alunos afetivamente. (Arnold e Brown, (2000 [1999], p. 3 apud MORAES BEZERRA, 2013).

Diante do potencial transformador facilitado pela compreensão de afetividade, entendemos, por conseguinte, ser relevante também, considerar o papel das emoções (MATURANA, 1998); (ARAGÃO, 2007) nesse processo, visto que os componentes emocionais e cognitivos podem interferir diretamente no bom desempenho escolar, uma vez que esses fatores estão relacionados diretamente com a autoavaliação (BRANDEN, 2000; DOURADO; SPERB, 2002): a autoestima e a ansiedade.

2.4 Autoestima

O termo autoestima possui diversas definições, conforme Coopersmith (1997, apud DOURADO e SPERB, 2002). Considerada é um julgamento pessoal de valor a autoestima é expressa nas atitudes que o indivíduo tem em relação a si próprio. Em acréscimo, Baldissera (2010) pontua que podemos nos referir a autoestima como a confiança básica que cada um tem (ou não) em si. Ou seja, a autoestima funciona como uma autoavaliação de nossas próprias ações, que acarreta em cargas emocionais que podem ou não afetar nossos desempenhos.

Em relação a essa autoavaliação, Branden (2000) ressalta que criatividade, racionalismo e realismo, independência, flexibilidade, capacidade para enfrentar mudanças e superar obstáculos, disponibilidade para admitir e corrigir erros,

cooperação, persistência e determinação são características facilmente encontradas em estudantes com autoestima elevada. Branden (2000) também afirma que características como as de liderança, empatia, autoafirmação, autocrítica, cooperação e persistência em superar desafios encontradas em estudantes com autoestima elevada não estão relacionados com a supervalorização do ego nem transparecem tons de superioridade com demais alunos (DOURADO e SPERB, 2002).

Ao contrário do que se imagina, Branden (2000) advoga, ainda, que a autoestima elevada contribui para o bom desempenho escolar de alunos, ou seja, no contexto desta pesquisa, o aprendente de língua estrangeira com autoestima elevada pode ajudar inclusive outros aprendentes de sua turma. Por exemplo, caso seja identificado um aluno com baixa autoestima, o aprendente com autoestima elevada pode ser usado como par mais competente para auxiliar o professor e estimular esse aluno.

Por meio dessa perspectiva e envolvendo todos e todas nesse trabalho, um dos princípios fundamentais da PE, buscamos alternativas para que alunos e pares possam se desenvolver mutuamente por meio de interação e colaboração, aumentando assim a capacidade de reflexão, comunicação, aprendizagem e autoestima entre eles.

2.5 Ansiedade

É sabido que o modo pelo qual aprendentes avaliam os eventos ocorridos tanto dentro de sala de aula quanto em outros momentos de uso da(s) língua(s) estrangeira(s) dialoga diretamente com suas emoções. Ecoando Silveira (2012), a auto-percepção de genuinidade do aprendiz adulto ao apresentar-se aos outros pode ser ameaçada pelas limitações no significado do conteúdo a ser transmitido. Ou seja, a autoestima desse aprendiz torna-se vulnerável à consciência de que as escolhas comunicativas e a autenticidade estão restritas.

Essa percepção de genuinidade conduz a cada um dos aprendentes a lidar de forma diferente com suas respectivas aprendizagens e em virtude de fatores afetivos (autoestima, ansiedade e motivação) e, conseqüentemente, podem desencadear o que Silveira (2012) apresenta como a AAULE (Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Língua Estrangeira).

À luz da concepção de AAULE, em consonância com Silveira (2012), a ansiedade experimentada pelos aprendizes de línguas estrangeiras vem sendo considerada um dos fatores afetivos que mais influencia negativamente a aprendizagem de uma LE. Desta forma, ainda em conformidade com Silveira (2012), a AAULE é melhor descrita como um tipo de ansiedade de situação específica, isto é, não se trata nem de ansiedade traço, que geralmente se refere à tendência da pessoa em ser ansiosa, nem de ansiedade estado.

Além disso, segundo Brown (1973) o construto da ansiedade estava intimamente ligado à autoestima, à inibição e ao desejo de correr riscos. Horwitz et al. (1986, p. 128) definiram a AAULE como “um complexo distinto de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem de línguas em sala de aula, surgindo da singularidade do processo de aprendizagem de línguas” (apud SILVEIRA, 2012).

Alinhamo-nos, portanto, a Silveira (2012) que ao pensar sobre qualidade de vida entende que a investigação acerca das emoções, com foco na ansiedade na aprendizagem e uso das LE faz parte do processo de busca pelo prazer de aprender e utilizar uma LE. Por conseguinte, acreditamos que qualidade emocional da aprendizagem pode ser gerenciada em um ambiente no qual os aprendentes sintam-se acolhidos para exercerem a agentividade.

2.6 Prática Exploratória

Cientes de que a aprendizagem humana não é algo mecânico, mas sim algo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais, preocupando-nos com o bem estar da sala de aula e consideramos válido destacar o que Allwright (2003) afirma sobre aprendizes e a Prática Exploratória:

1. praticantes (e.g. preferivelmente professores e alunos juntos) trabalham para entender:

- (a) o que eles querem entender, seguindo suas próprias agendas;
- (b) não necessariamente para mudar;
- (c) não primeiramente através de mudança;
- (d) mas através da utilização de práticas pedagógicas normais como ferramentas investigativas, para que o trabalho pelo entendimento seja parte do ensino e da aprendizagem, não extra;

(e) de uma forma que não leve ao esgotamento, mas que seja indefinidamente sustentável;

Como quase que uma consequência da reflexão e dos entendimentos alcançados sobre a prática, o autor acrescenta que a Prática Exploratória (doravante PE), dentre muitos propósitos, tem a finalidade de contribuir para o ensino e aprendizagem, de modo a incluir todos e todas e trabalhar para o bem mútuo, bem como aprimorar o desenvolvimento profissional, tanto individual quanto coletivo.

Ademais, Miller (2007) destaca que a PE “é uma forma de ensinar e aprender, é uma forma de estar em sala de aula que permite expandir aquilo que a gente normalmente já sabe”. Um fato curioso é que a PE pode ser aplicada por qualquer professor, dentro ou fora de sala de aula. Na verdade, pode ser aplicada por qualquer pessoa a fim de aguçar e exercitar o lado reflexivo. Entretanto, Miller (2007) alerta que “uma coisa que a Prática Exploratória não é uma receita, um modelo. A PE é uma forma de agir, de estar; por isso ela não é só restrita à sala de aula”. Miller (2010), apoiada em Allwright (2006), pontua:

³Assim, a prática exploratória é concebida como uma maneira de fazer o ensino e a aprendizagem, e não como uma maneira de fazer pesquisas. Mas é uma maneira de fazer o ensino e o aprendizado para que os professores e os alunos desenvolvam simultaneamente sua própria compreensão do que estão fazendo como aprendizes e professores. (Allwright, 2006, p. 15 apud MILLER 2010)

Por acreditar que o ambiente de sala de aula deve ser um espaço de aprender mútuo e harmonioso, consideramos de fundamental importância destacar a seguir, os princípios fundamentais da PE segundo Allwright (2003), que nortearão esta pesquisa:

- 1) priorizar a qualidade de vida;
- 2) trabalhar para entender a vida na sala de aula;
- 3) envolver todos neste trabalho;

³Exploratory practice is thus conceived as a way of getting teaching and learning done, not as a way of getting research done. but it is a way of getting teaching and learning done so that the teachers and the learners simultaneously develop their own understanding of what they are doing as learners and teacher (Allwright, 2006, p. 15 apud MILLER 2010, tradução nossa).

- 4) trabalhar para união de todos;
- 5) trabalhar também para desenvolvimento mútuo;
- 6) integrar este trabalho para entendimento com as práticas em sala de aula;
- 7) fazer com que o trabalho seja contínuo.

Ao nos debruçarmos sobre os princípios da PE que privilegiamos nesta pesquisa, buscamos, como aludido na introdução deste trabalho, nortear-nos à luz das concepções de *integrar todos e todas no trabalho, trabalhar para o desenvolvimento mútuo, trabalhar para entender e priorizar a qualidade de vida na sala de aula*. Para alcançar essa melhoria da qualidade de vida em sala de aula, é preciso também compreender a noção de *puzzles* para a PE:

⁴Para a PE, o termo “puzzle” representa nossa preocupação em desenvolver entendimentos em relação a questões de interesse imediato, sejam ou não “problemáticas” e se as conectamos ou não à teoria. O que importa é que alguém esteja suficientemente interessado em algo para ficar seriamente intrigado sobre isso e tão disposto a trabalhar para tentar entendê-lo.

Ao invés de resolver problemas como se fossem equações matemáticas, os *puzzles* devem ser compreendidos por professor e aluno de modo reflexivo e contínuo. Miller (2010) afirma que “*puzzles*”⁵ *têm criado não apenas oportunidades de aprendizagem e ensino de idiomas, mas, o mais importante, oportunidades para refletir sobre a natureza da experiência vivida em salas de aula ou no local de trabalho.*

É com a investida de identificar e perquirir com práticas pedagógicas que possam ter contribuído para a aproximação dos estudantes com a língua inglesa e considerando-se que este movimento engloba, simultaneamente, conteúdos afetivos e cognitivos, acolhe-se, dessa forma, que o processo de apropriação do conhecimento pelo estudante envolve não somente aspectos cognitivos, mas também afetivos, sendo estas dimensões indissociáveis.

⁴For EP, the term “puzzle” represents our concern for developing understandings in relation to issues of immediate interest, whether or not they are “problematic” and whether or not we connect them to theory. What matters is that someone is interested enough in something to be seriously puzzled about it and so willing to work to try to understand it. (Allwright & Hanks, 2009, p. 146 apud Miller 2010)

⁵ Puzzles has created not only language learning and teaching opportunities but, most importantly, opportunities for reflecting on the nature of experience lived in classrooms or in the workplace. (Miller 2010)

3 Metodologia

A natureza metodológica adotada nesta pesquisa foi a etnografia com cunho interpretativista, tendo em vista nossa utilização de técnicas como a narrativa e a entrevista, tradicionalmente associadas à etnografia. Para tal, apoiamos-nos em Moita Lopes (1994), pois a pesquisa etnográfica não baseia a análise dos fatos sociais na utilização da metodologia de pesquisa quantitativa. De acordo com essa perspectiva, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. O pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Quando se fala em uma pesquisa de cunho interpretativista, entende-se que é através da relação entre o pesquisador e participantes que podemos chegar a entendimentos. Como professores e pesquisadores, adotamos o Interpretativismo, haja vista a nossa participação direta e lado a lado com os nossos alunos para chegar aos entendimentos almejados. É importante ressaltar que no viés interpretativista há um enfoque na busca pela reciprocidade de ideias para a construção do conhecimento, “ressaltando a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que limitam a investigação.” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 23)

Além disso, adotamos a visão da fenomenologia (VAN MANEN, 1990) como parte do processo investigativo, pois o trabalho investigativo inicia-se a partir de de uma oficina *on-line* com encontros pela ferramenta Zoom, de modo gratuito, oferecida pelo professor José Manuel da Silva (do corpo docente do Instituto Superior Anísio Teixeira), partindo de uma perspectiva de integração (VAN MANEN, 1990) para vivenciarmos o processo e nos familiarizarmos com o gênero microcontos. Vale ressaltar que recebemos orientação em comunicação particular com Silva (2020) via grupo de *Whatsapp*, bem como a criação de nossos próprios microcontos (disponíveis no Anexo 2 deste texto).

Conforme Van Manen (1990) assevera, o trabalho fenomenológico demanda que a experiência manifestada como linguagem pelos participantes do estudo seja vista como principal insumo do processo da pesquisa. Entendemos a importância de entender o gênero, pois é uma forma que encontramos de, simultaneamente, compreender o lado afetivo de nossos alunos e contribuir para a escrita acadêmica.

3.1 Contexto

O contexto de uma pesquisa é de suma importância para que se entenda os resultados e o processo que levou para chegar até eles. Deve-se levar em consideração que existem diferentes casos, pessoas, ambientes e fatores que podem contribuir para que haja uma mudança nesses resultados. Dessa forma, escolhemos as nossas próprias salas de aula, pois entendemos que é fundamental para nós pesquisarmos o nosso local de atuação, tendo em vista que os nossos primeiros questionamentos surgiram da nossa prática pedagógica.

Destacamos que esta investigação não se trata de uma pesquisa-ação por dois motivos. O primeiro deles é que no processo investigativo estiveram envolvidas duas turmas de Ensino Fundamental II de duas salas virtuais de escolas particulares distintas, localizadas no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. O segundo motivo está relacionado à postura que adotamos, uma vez que as ações tomadas ultrapassaram a simples ideia de melhorar a prática. Buscou-se sempre priorizar a qualidade de vida e integrar este trabalho para entendimento com as práticas em sala de aula virtual.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo os alunos de duas turmas de Ensino Fundamental II de duas escolas particulares localizadas no município de São Gonçalo, dois graduados pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e uma professora adjunta e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória da FFP - UERJ.

Os 32 alunos cujas faixa etária variam de 13 a 16 anos concordaram em participar. Todavia, por questões éticas, os participantes tiveram suas identidades preservadas.

3.3 Instrumentos

Por entender que professor e aluno trabalham juntos para o desenvolvimento de entendimentos relativos às suas próprias salas de aula, reiteramos que nos

alinhamos ao princípio da Prática Exploratória e, ao mesmo tempo, podemos desconstruir a crença de que o professor é quem detém o conhecimento, enquanto o aluno apenas o retém.

Pensando nisso, procuramos realizar uma atividade que visava à integração da vida ao trabalho (MILLER, 2006) e realizamos uma APPE (Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório), como também é proposto por Allwright (2005). Dessa maneira, podemos abordar temas mais relacionados à realidade dos participantes, o que faz com que eles se interessem em participar, fazendo com que o aprendizado também fizesse sentido para ele.

A aplicação das APPE, como são chamadas, por meio de microcontos, surgiu da necessidade de ouvir as vozes dos alunos, ou seja, em conformidade com os princípios da Prática Exploratória, ouvir para entender.

4 Geração e análise de dados

A elaboração das APPEs por meio de microcontos com nossos alunos à maneira deles, livre de regras e formatações, nos possibilitou ter uma escuta e um olhar mais sensíveis em relação ao momento em que estávamos atravessando, além de também vivenciarmos um dos princípios da PE através da utilização de práticas pedagógicas normais como ferramentas investigativas, para que o trabalho pelo entendimento fosse parte do ensino e da aprendizagem e não “algo extra”, como bem ressalva Allwright (2005).

Vale ressaltar que para a análise dos dados gerados, produzimos o sistema de tematização (VAN MANEN, 1990) estabelecido como produção de microcontos realizados pelos aprendentes à luz da experiência de vida sugerida pelo pesquisador supracitado. Segundo Van Manen (1990, p.36), a natureza do fenômeno emerge a partir da reflexão sobre a experiência vivida, relacionando-se a parte com o todo e na inter-relação entre as partes. Ademais, conforme Weisz (2002, p. 123), o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Portanto, chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

Conforme observado no “Anexo I”, reunimos dezessete microcontos, nos quais os alunos expuseram emoções positivas em relação às aulas presenciais e

emoções negativas em relação ao ambiente virtual. Foi possível observar também menções que relacionamos aos estudos de crenças e emoções (BARCELOS, 2013) e propiciamentos. Dessa forma, nos microcontos observamos a incidência de quatro grupos principais que apresentavam temas como:

- i. Dificuldades de aprendizagem;
- ii. Crenças;
- iii. Emoções positivas e negativas;
- iv. Propiciamentos - ou a falta de;

Cada microconto traz uma especificidade de formato e também de histórias muito diferentes e interessantes e que, ao mesmo tempo, contém diversos pontos em comum entre algumas ou entre todas elas. Os microcontos criaram oportunidades para que os participantes expressassem suas emoções, crenças e valores em relação à aprendizagem de língua estrangeira, desempenho e, especialmente, alguma eventual alusão a fatores de personalidade que demonstrassem autoestima e ansiedade.

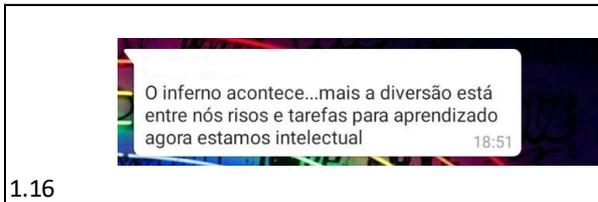
Em relação às emoções negativas, o uso de substantivos como “inferno” em 1.16 e “pressão” em 1.4 seguidos dos adjetivos “abalada” e “triste” em 1.4 demonstram ser influenciadores negativos para autoestima, prejudicando o desempenho dos aprendentes (Brandon, 2000). O uso de intensificadores como “muito” e “pra caramba” encontradas nos microcontos 1.4 e 1.13 também nos sinalizou que o ambiente virtual é um obstáculo real, negativo e desafiador para alguns dos estudantes.

Entretanto, encontramos nos relatos, conforme Maturana (1998), traços de emoções positivas neste novo ambiente em que os aprendentes se sentem à vontade para buscar apoio quer seja pelo professor, quer seja pelos colegas, revelando motivação através da interação como encontrado em 1.16 “ele fala, explica e é legal” e em 1.16 “a diversão está entre nós”.

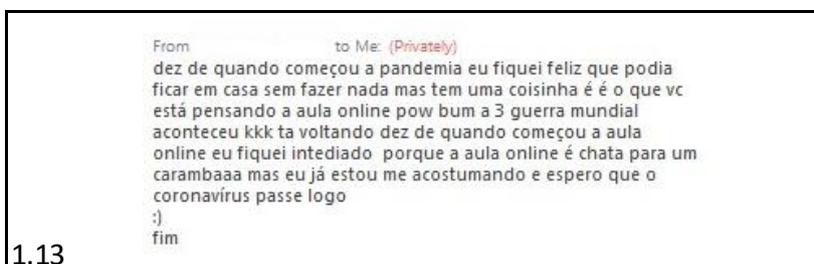
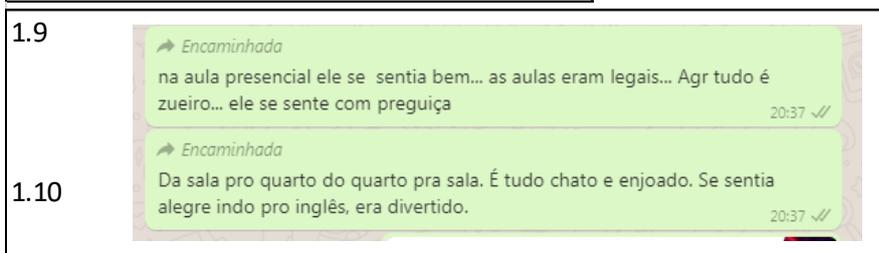
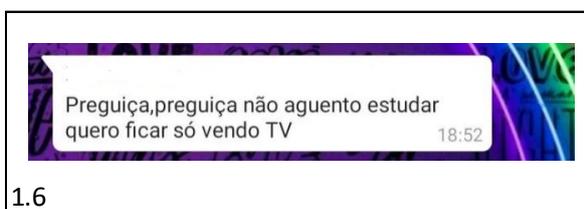
PANDEMIA

Eu me sinto abalada , me sinto com muita
pressão, me sinto entediada , me sinto triste
por outras pessoas , mas , ainda sinto
esperança.

1.4



No que tange à possível dificuldade de lidar com os novos recursos, a falta de propiciamentos, em concordância com Paiva (2009), no ambiente virtual se destaca e parece influenciar o humor e a personalidade de alguns participantes como em 1.6 “preguiça, preguiça (...) quero ficar só vendo tv”, em 1.9 “agr tudo é zueiro... ele se sente com preguiça” e em 1.10 “da sala pro quarto do quarto pra sala. É tudo chato e enjoado”. Sendo assim, entendemos que, neste contexto, o meio influencia negativamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos, os levando a não querer estudar ou se sentindo desmotivados a isso. O acesso à TV, celular, videogame em casa e a ausência do ambiente presencial refletem em sentimentos negativos e desmotivação para os aprendentes, fazendo com que afirmem categoricamente “a aula online é chata” em 1.13.



É possível observar que os participantes ao lembrarem das aulas presenciais com emoções positivas, como saudosismo, deixam claro o desejo de retorno. Foi observada a preferência pelas aulas presenciais, pois em nenhum dos microcontos houve menção de pretensão em continuar os estudos no ambiente *online*. Pelo contrário, a expectativa de que fosse algo “passageiro” e “esperança” de regresso é evidenciada, como observado respectivamente em 1.2 e 1.4.

No tocante às crenças, em conformidade com Barcelos (2013), os aprendentes apresentaram postura positiva antes de conhecer o ambiente virtual como em 1.12 “eu achei que fosse legal com todo mundo que eu conheço mas não. é com todas as unidades com professores que eu não conheço mas estou me acostumando :)”.

From [redacted] to Me: (Privately)
eu achei que fosse legal com todo mundo que eu conheço mas não. é com todas as unidades com professores que eu não conheço mas estou me acostumando :)

1.12

Estou me sentido mal por isso tudo estar acontecendo, quero muito voltar a escola mas sei que ainda vai demora a pandemia e uma doença que se espalhou pelo mundo inteiro isso é muito triste porque as autoridades não conseguiram manter só na China e isso acabou se espalhando para todo o mundo.

1.3

Podemos, também, observar emoções que exprimem frustração, desânimo, tristeza, cansaço, tédio e preguiça com o uso de diversas palavras e frases tais como “entediada”, “triste”, “não aguento estudar”, “tudo virtual me sinto surda” e “intediado” (*ipsis litteris*) empregadas respectivamente em 1.3, 1.4, 1.6, 1.9, 1.10 e 1.11 que são utilizadas revelando questões de emoções, positivas ou negativas.

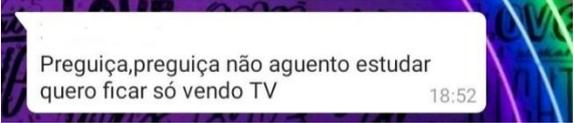
Estou me sentido mal por isso tudo estar acontecendo, quero muito voltar a escola mas sei que ainda vai demora a pandemia e uma doença que se espalhou pelo mundo inteiro isso é muito triste porque as autoridades não conseguiram manter só na China e isso acabou se espalhando para todo o mundo.

1.3

PANDEMIA

Eu me sinto abalada , me sinto com muita pressão, me sinto entediada , me sinto triste por outras pessoas , mas , ainda sinto esperança.

1.4



Preguiça,preguiça não aguento estudar quero ficar só vendo TV

18:52

1.6

1.9

➔ Encaminhada

na aula presencial ele se sentia bem... as aulas eram legais... Agr tudo é zueiro... ele se sente com preguiça

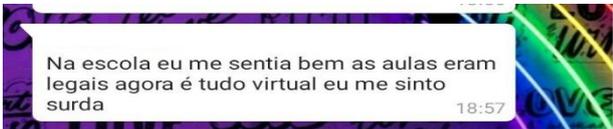
20:37 ✓✓

1.10

➔ Encaminhada

Da sala pro quarto do quarto pra sala. É tudo chato e enjoado. Se sentia alegre indo pro inglês, era divertido.

20:37 ✓✓



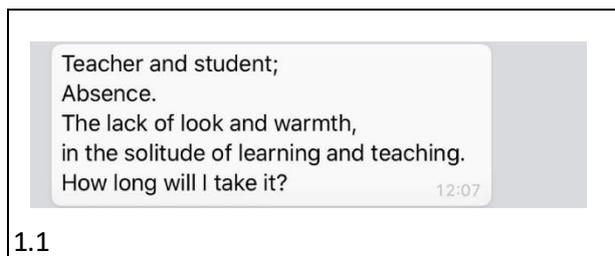
Na escola eu me sentia bem as aulas eram legais agora é tudo virtual eu me sinto surda

18:57

1.11

Posto que discorreremos sobre isso, ao ser feita a análise dos microcontos, percebemos que os aprendentes, ao terem de se adaptar a um ambiente virtual desconhecido, apresentam expectativas e desejos similares em relação ao ensino de língua Inglesa e conseqüentemente de disposições dinâmicas (MATURANA, 1998) que modulam ações em prol do regresso do ensino presencial.

É significativo destacar que todos e todas transformaram a realidade em que viviam. Cada participante desta pesquisa compartilhou, literalmente, sua vivência, rotina e intimidade através da câmera de vídeo ao relatar angústias, desafios e todas as influências que esse processo pode envolver e por estarem livres em relação ao formato de escrita, apenas um participante se sentiu confortável para escrever em Inglês, como mostra o anexo 1.1.



A elaboração e realização dos microcontos constituíram, sobretudo, uma oportunidade de reflexão e de transformação da nossa prática docente, que era discutida semanalmente nos encontros do subnúcleo do NEPPE. Essa mudança não foi realizada de maneira técnica e programada; ocorreu levando-se em conta tudo o que envolve a nossa atividade como professores da rede privada ou da universidade estadual em forma de conversas exploratórias (COLOMBO GOMES, 2006): desafios diários relacionados com a estrutura da escola e da casa dos participantes, com a instabilidade da internet e em alguns casos, dificuldade de comunicação por falta de recursos como fones, câmera e ambiente silencioso, transformando a relação professor-aluno.

Ter encorajado os aprendentes para a elaboração e a realização dessas APPEs constituiu um momento de geração de dados da pesquisa, mas, igualmente, uma oportunidade de reflexão sobre a importância da formação continuada.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos investigar o papel das emoções e de propiciamento e a refletir sobre diferentes formas de ensino. Além disso, alinhados aos princípios da Prática Exploratória, priorizamos a qualidade de vida e trabalhamos para entender a vida dentro de sala de aula, envolvendo a todos os participantes de forma mútua.

Como pudemos observar, os microcontos criaram oportunidades para que os participantes expressassem suas emoções, em um momento tão irregular e delicado, em relação à aprendizagem de inglês. O processo de criação dos microcontos possibilitou também uma reflexão nossa, quanto professores e também aprendizes, sobre o agravamento das dificuldades que já são enfrentadas diariamente e, também, sobre os privilégios que nos cercam, como ter internet, computador e oportunidades de ensinar e aprender, mesmo à distância.

É importante mencionar que, além da transposição de uma sala de aula física para uma sala de aula virtual no ano de 2020, ainda foi preciso vivenciar diariamente alunos que não se interessam pela língua estrangeira dentro da escola, o que foi duplamente um desafio para nós, como professores, despertar o interesse deles na língua e na sala de aula virtual.

De maneira unânime, foi possível perceber o quanto a autoestima dos alunos foi afetada durante esse tempo. Como professores, ter um olhar diferenciado para trabalhar a autoestima dos alunos dentro de sala de aula (ambiente virtual) é o diferencial para que propiciamentos ocorram e o aluno consiga, além de prestar atenção, sentir que aquele momento é relevante para ele e que o aprendizado pode ser construído, mesmo à distância.

Além disso, percebermos, durante as aulas que a geração de microcontos contribui para a desafiadora tarefa de desmistificar o pensamento de aprendizes que têm a crença da impossibilidade em relação ao aprendizado. Contribuiu também para a desconstrução da ideia de que aprender uma nova língua estrangeira com um nativo é mais eficaz do que se fosse com um falante não nativo. Nas conversas on-line, buscou-se minimizar as inseguranças de aprender uma nova língua estrangeira e valorizar a identidade do aprendente, pois construir confiança nas interações pode mitigar o receio e vergonha de entrarem em sala de aula, devido a comparações de suas habilidades e competências linguísticas.

Acreditamos que a prática de repensar nossas atitudes e os processos de ensino durante a pandemia é a única maneira de garantir a qualidade de vida (Allwright, 2005) e estabelecer uma relação saudável entre professor-aluno. O repensar envolve se reinventar, se reprogramar e estar disposto a criar um “novo normal”. A educação é mais do que a sala de aula física e a normalidade que estamos acostumados. E a nossa reinvenção diária é o que a mantém viva e possível a chama, a curiosidade e a coragem de ensinar-aprender. Como Paulo Freire tão bem aponta: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.” e é somente com coragem que podemos nos reinventar.

Por último, no decorrer desta investigação, deparamo-nos com novos desdobramentos e possíveis implicações. Esperamos que nossa vivência nesse estudo contribua para a qualidade de vida na sala de aula de outros aprendentes, bem como outros ensinantes. Encerramos com a certeza de que ainda há muito para se investigar nesta área e que novos puzzles surgirão. Por enquanto temos

algo que ainda nos é muito intrigante; afinal, qual é a importância de identificar o contexto da plataforma em relação à realidade da escola? Por quê?”.

Anexos

Anexo 1

<p>Teacher and student; Absence. The lack of look and warmth, in the solitude of learning and teaching. How long will I take it? 12:07</p>	<p>1.9 </p> <p>1.10 </p>
<p>1.1</p> <p>Mais um dia estive junto de seus colegas e professores. No entanto, faltava alguma coisa... Achava ser a falta de proximidade com os presentes, porém no fundo sabia que o sentimento era apenas passageiro.</p>	<p>1.11 </p>
<p>1.2</p> <p>Estou me sentido mal por isso tudo estar acontecendo, quero muito voltar a escola mas sei que ainda vai demora a pandemia e uma doença que se espalhou pelo mundo inteiro isso é muito triste porque as autoridades não conseguiram manter só na China e isso acabou se espalhando para todo o mundo.</p>	<p>1.12</p> <p>From [redacted] to Me: (Privately) eu achei que fosse legal com todo mundo que eu conheço mas não. é com todas as unidades com professores que eu não conheço mas estou me acostumando :)</p>
<p>1.3</p> <p>PANDEMIA Eu me sinto abalada , me sinto com muita pressão, me sinto entediada , me sinto triste por outras pessoas , mas , ainda sinto esperança.</p>	<p>1.13</p> <p>From [redacted] to Me: (Privately) dez de quando começou a pandemia eu fiquei feliz que podia ficar em casa sem fazer nada mas tem uma coisinha é é o que vc está pensando a aula online pow bum a 3 guerra mundial aconteceu kkk ta voltando dez de quando começou a aula online eu fiquei intediado porque a aula online é chata para um carambaa mas eu já estou me acostumando e espero que o coronavirus passe logo ;) fim</p>
<p>1.4</p> <p>Todos os microfones e câmeras desligados, o professor pergunta se alguém tem dúvida e ninguém fala nada, pois ninguém estava entendendo. 12:10</p>	<p>1.14</p> <p>From [redacted] to Me: (Privately) na escola eu me senti feliz e no zoom eu ainda me sinto feliz só que com o livro e com menos alunos participando da aula ;-;</p>
<p>1.5</p> <p>Preguiça,preguiça não aguento estudar quero ficar só vendo TV 18:52</p>	<p>1.15</p> <p></p>
<p>1.6</p> <p>Me mutei.....agora não consigo mas falar agora só falta o professor me desmutar 18:53</p>	<p>1.16</p> <p></p>
<p>1.7</p> <p>Minha internet caiu e agora o que que eu faço para entrar na aula! 18:54</p>	<p>1.17</p> <p></p>

Anexo 2

Gysele

- Escolheu “a mula” porque era contra corrupção. Elegeu herói quem agora se revelou vilão. No momento não tem dinheiro, mas ainda precisa de óculos.
- Ela era simples. Simples como a fórmula de Bhaskara. O único problema era que o X era positivista e o Y sociointeracionista. Mas a natureza de ambos era qualitativa.
- Entre As telefonistas e Freud ficaram algumas horas na cama. Entre o dia e a madrugada restava apenas o desejo incontrolável de voltar para Netflix.
- Era quarentena, era solidão, era multidão na conexão. Textei, recortei, coleí e compartilhei todas as minhas emoções.
- I'd never been to such a cozy place before. Only when leaving that town could I realize how splendidous it was...
- She could be whatever she wanted. She could have everything she thought of. She couldn't be happy though.
- It rained all night long. At dawn time some loud thunderbolts could be heard. At that time his heart beats were thundering because of his suffering.
- She entered the bedroom, undressed quietly. The phone rang. Silence. She didn't want to hear even his whispering in her ears.
- She was laid down, he was seated down. She was listening to his nice and beautiful music. She felt at home.

>>>

Ivana

- Estão me ouvindo? Sim. Estão vendo a minha tela? Não. Alguma dúvida? Não. Até a próxima aula.
- Crise na saúde. Sai ministro. Entra ministro. Sai ministro. Ficaram à deriva.
- Ele queria irritar e conseguiu. Ela só queria terminar de assistir a partida do Fluminense.

>>>

José

- E quando menos esperava, o dia acabou.
- Perguntei onde chegaríamos com aquilo. Olhou-me amedrontado e desapareceu na noite.
- Bring me my wine, begged the dying man.

- The woman approached him from behind, touched his arm lightly, and asked if he could tell her the fastest way to heaven. Or hell, for that matter.

- Sempre soube que era fácil criar monstros. Bastava ensinar alguma coisa.

- A professora deu o tema para a redação: o final de semana. Na segunda-feira, o menino foi internado em uma clínica psiquiátrica. A professora lera sua redação. Será?

- vc vem? n sei. vem sim, ng + vem. então vo.

- she was horny af. trynna call bae. i want u. when? rn

- serasse a gente sobrevive? claro que não. então vamos todos morrer? não. ??????

>>>

Victor

- They talked, screamed and made gestures, but nobody listened. They had neither help nor answers. The host has muted them.

- Sorria, abraçava, conversava e brindava. Acordou.

- Ela apertou o botão do elevador. Ele subiu sozinho. Ele caiu. Fim?

- O estômago dói. O pescoço dói. Não conseguia mais respirar. Transcendeu e transformou o mundo.

- O príncipe que gostava de príncipes cavalgou até o fim do arco-íris.

- Rasgou o vestido e pulou os muros do castelo. A princesa que gostava de princesas fez seu próprio conto de fadas.

- Ele queria amor e atenção. Ela só queria terminar de assistir a partida do Fluminense.

- A garrafa vazia, o celular na mão, o cinzeiro cheio e um coração colecionador de ilusões.

>>>

Referências

ALVES, Rubens. Entrevista. **A escola ideal e o papel do professor**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>, Portal Brasil, 2011.

ARAGÃO, Rodrigo. **São as histórias que nos dizem mais: emoções, reflexão e ação na sala de aula**, 2007. Belo Horizonte - UFMG.

BALDISSERA, Deolino Pedro. **Navegando em reflexões sobre a vida**. 1. Ed. São Paulo: Brasil, 2010.

BARCELOS, Ana Maria; DA SILVA, Denize Dinamarque. 2015. **Crenças e emoções de professores de inglês em serviço**. Revista Contexturas, nº 24, p.6 - 19, 2015. ISSN: 0104-7485

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

DOURADO, Maura; SPERB, Lúcia. **Auto-estima e aprendizagem de Línguas estrangeiras**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (39):81-94, Jan/Jun. 2002

GOFFMAN, Erving; Frame analysis. Nova York, Harper & Row, 1974 Hargreaves, A. (2000). **Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students**. *Teaching and teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

KIROUAC, G. Les émotions. In: RICHELE, M. et al. **Traté de Psychologie Experimentale**. Paris: PUF, 1994.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

MILLER, Inés. **Entrevista. Prática Exploratória: a importância dos "porquês"**, 2007.

MILLER, Inés. **Exploratory practice: towards inclusive and reflexive teacher education**, 2010.

MORAES, Bezerra. **Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso?**, 2013.

MORAES BEZERRA, RODRIGUES, 2012. **Ensino de inglês para leitura: oportunidades de aprendizagem e foco no discurso**, 2012. Revista Escrita Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea/RJ CEP 22453-900 Brasil Ano 2012. Número 15.

PAIVA, V.L.M.O. **Abordagem, métodos e técnicas do ensino PBSL: Abordagem ecológica no ensino de línguas**. Cap. 4: A aprendizagem de segunda língua sob uma perspectiva ecológica.

PAIVA, Vera L.M.O. **Affordances beyond the classroom**. UFMG/CNPq

PAIVA, Vera L.M.O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edição UESB, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O "World English": um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

RAJAGOPALAN, K. World English or World Englishes? Does it make any difference? *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 22, n. 3, p. 374-391, Nov. 2012

VAN LIER, *From Input to Affordance*, 2000.

VAN MANEN, Max. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press, 1990.