

A PRÁTICA EXPLORATÓRIA E A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL À REFLEXÃO SOBRE O PODER DE VETO NO CONTEXTO ESCOLAR

THE EXPLORATORY PRACTICE AND THE CREATION OF A FAVORABLE ENVIRONMENT THAT LEADS A REFLECTION ABOUT THE POWER OF VETO IN THE SCHOOL CONTEXT

Patrícia Graeff Viana Liqueiri RIBEIRO¹

Resumo: o trabalho apresenta encaminhamentos da análise do discurso, pretendendo estabelecer a interlocução com construtos da abordagem ético-inclusiva da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Situo a análise no campo da Linguística Aplicada, alinhando-me à perspectiva da pesquisa qualitativa e de caráter interpretativista. O trabalho mostra uma interação entre mim e um grupo de alunos, cujo tema era o poder do veto. A conversa realizada com aprendizes de uma escola pública expõe entendimentos que eles fazem deles mesmos e da relação que estabelecem com os professores da turma, refletindo sobre a maneira como o veto faz-se presente no espaço da sala de aula.

Palavras-chave: análise de narrativa; poder de veto; interação; prática exploratória; afetividade.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), mestre em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROFLETRAS-FFP/UERJ), pós-graduada em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal Fluminense (2009) e graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). É professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e no Sistema Elite de Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em letramento, ensino de língua portuguesa e de redação, leitura e formação do leitor. E-mail: pgraeff@gmail.com.



Abstract: the work presents routings from the discourse analysis, aiming to establish the interlocution with theoretic points of the ethical-inclusive approach of Exploratory Practice (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). I locate the analysis in the Applied Linguistics area, being aligned to the perspective of qualitative research and of interpretative manner. The work shows an interaction between me and a group of students, whose theme was the power of veto. The conversation with learners of a public school shows understandings they make of themselves and the relationship they establish with the teachers of the classes, thinking about the way that the veto takes place in the classroom.

Keywords: discourse analysis; power of veto; interaction; exploratory practice; affectivity.

Introdução

Com base em minha experiência em sala de aula e refletindo sobre as dificuldades quanto ao fazer pedagógico, estou tendo a oportunidade de pensar, junto com meus alunos, a respeito do poder de veto dentro do espaço escolar. Essa busca por entendimentos ocorre por meio de conversas que possuo com grupos de alunos, os quais, motivados por um texto ou mesmo por alguma situação vivenciada por nós, refletem sobre como o veto configura-se nas aulas; como consequência, os alunos refletem, também, sobre esse poder de veto em relação às aulas de outros professores.

Nossas conversas não objetivam buscar uma solução; no entanto, contribuem para a busca de entendimentos sobre o que se configura, de fato, como veto na sala de aula. Essas discussões também permitem uma reflexão sobre a agência dos aprendizes a partir das práticas discursivas e um olhar mais atento a respeito das relações de afeto que permeiam esse espaço. Allwright e Hanks (2009: 173) asseveram que “o processo de trabalhar junto para entender vai trazer mudança suficiente por si mesmo”². Esse trabalho de fomentar a reflexão permite que os praticantes tomem consciência de seu papel e pode conduzir professores e alunos à ação.

2 A passagem original é a seguinte: “the process of working together to understand, will bring sufficient change in itself” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009: 173).



Neste trabalho, analisarei uma interação que ocorreu após uma de minhas aulas com alunos de uma turma de ensino fundamental, na qual discutimos sobre o porquê e como se dá o veto em nossa sala de aula. A temática em discussão possui inspiração no construto proveniente da abordagem da prática exploratória, “right of veto”, o qual se refere ao direito de veto que os praticantes possuem sobre o ensino e sobre sua própria aprendizagem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Cortis (1977 *apud* ALLWRIGHT; HANKS, 2009) assevera que nenhum professor consegue ensinar caso não haja o consentimento do aprendiz. O *power of veto* (poder de veto) é um termo utilizado por Allwright e Bailey (1991), inspirado, por sua vez, na expressão *right of veto* (direito de veto) de Cortis (1977 *apud* ALLWRIGHT; HANKS, 2009). É considerado, segundo esses autores, poder de veto aquele poder que o aprendiz possui sobre as tentativas dos professores de gerenciar a interação em sala de aula, como se tal diálogo estivesse exclusivamente sob controle desse profissional (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Na verdade, os autores acrescentam que, para que a interação em sala de aula transcorra de forma satisfatória, é necessário que o aprendiz colabore com os professores, caso contrário, o poder de veto far-se-á sentir-se (*ibidem*).

Assim, tal poder é capaz de inviabilizar o trabalho ou, pelo menos, inviabilizar um trabalho com qualidade de vida³ para os participantes envolvidos no processo. Faz-se necessário que a qualidade de vida na sala de aula seja o mais importante e que os indivíduos sejam encorajados a serem aprendizes ao longo da vida e não possuam uma postura submissa, desperdiçando anos de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2006 *apud* GIEVE; MILLER, 2006).

Prática exploratória: buscando qualidade de vida na sala de aula

A prática exploratória mostra-se como um trabalho investigativo realizado por praticantes da pesquisa, ou seja, por professores e alunos, ao se tratar de contextos pedagógicos, ou por outros profissionais, quando se trata de contextos distintos de trabalho. Considerando a experiência daqueles que estão no dia-a-dia da sala de aula, Miller (2013: 323) afirma que “[a] prática exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e os alunos como pratican-

3 A qualidade de vida (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) refere-se a um dos princípios norteadores da prática exploratória, no qual me baseio para desenvolver essa pesquisa.



tes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores”. Tal abordagem, segundo Allwright e Hanks, envolve, sobretudo, um trabalho para entender (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

O trabalho para o entendimento surge, então, não para cumprir tópicos pré-determinados, que vêm de fora da sala de aula, sem conhecer a realidade da turma. De fato, conforme afirmam Allwright e Hanks, trabalhar segundo a abordagem da prática exploratória significa desenvolver um trabalho para o entendimento, envolvendo os questionamentos dos próprios participantes desse processo. Diferenciando-se, assim, da pesquisa-ação, que busca uma ação para a mudança, a prática exploratória busca ação para o entender.

De acordo com essa abordagem, as ações para o entendimento são motivadas por questões instigantes ou *puzzles*⁴. Essas questões podem ser provenientes de situações que incomodam os praticantes ou que os surpreendem positivamente. Um *puzzle*, portanto, surge na sala de aula a partir do interesse de um grupo ou de um indivíduo e não, necessariamente, deve ser solucionado. Uma possível mudança poderá ocorrer, no entanto, será consequência de um trabalho voltado para entendimentos.


Inseridos na abordagem da prática exploratória, existem os princípios que balizam a pesquisa e o ensino, contribuindo para um trabalho reflexivo. São eles

- a) priorizar a “qualidade de vida”;
- b) trabalhar para “entender” a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais;
- c) envolver “todos” neste trabalho;
- d) trabalhar para a “união” de todos;
- e) trabalhar para o “desenvolvimento mútuo”;
- f) “integrar” este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;
- g) fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam “contínuos” (MORAES BEZERRA; MILLER; CUNHA, 2007: 194).

Ressalto que tais princípios não agem como regras pré-determinadas para a pesquisa, mas servem para nortear o caminho que se percorre ao fazer um trabalho investigativo a partir da prática exploratória.

4 O termo “questões instigantes” é proveniente do construto sobre *puzzle*, o qual é o nome dado pelos professores, alunos e pesquisadores envolvidos com a prática exploratória aos questionamentos trazidos pelos praticantes acerca de questões que os intrigam, preocupam, inquietam. Como a prática exploratória surgiu através do envolvimento de professores de inglês com essa prática reflexiva, utilizou-se — e ainda se utiliza — esse termo” (MORAES BEZERRA; MILLER; CUNHA, 2007).





Allwright e Hanks (2009: 6-8) apresentam cinco proposições sobre os aprendizes: [1] os alunos são indivíduos únicos que desenvolvem a aprendizagem cada um à sua maneira, portanto, cada estudante deve ser tratado na sua individualidade; [2] os alunos são seres sociais, para tanto, a aprendizagem será melhor se ocorrer em um ambiente de apoio mútuo; [3] os aprendizes são capazes de levar o ensino a sério, assim, é preciso que o professor trate o estudante com seriedade; [4] os alunos são capazes de tomarem decisões com autonomia; [5] os estudantes são capazes de se estabelecerem como agentes da aprendizagem e a maturidade que possuem quanto ao processo do ensinar-aprender é fundamental para o desenvolvimento do aprendiz. Essas proposições têm sido bastante importantes para a pesquisa que apresento neste texto.

Dessa forma, com base nessas proposições, faz-se necessário um trabalho de coconstrução com os aprendizes, a partir de atividades que possibilitem a oportunidade de se pensar com o outro (MILLER, 2013). Esse pensar ‘com o outro’ coloca os praticantes exploratórios em um movimento de dentro para fora, ou seja, de olhar para a própria experiência e, a partir do pensar em conjunto, coconstruir entendimentos que contribuam para a qualidade de vida. Essa ação valoriza o papel agentivo do professor e do aluno em oposição a qualquer pesquisa em que o professor fica reduzido a ser um implementador de métodos.

Buscando entendimentos sobre o desvio

A questão em ser um *outsider* (BECKER, 2008), ou seja, aquele indivíduo que não segue regras impostas por determinado grupo, sendo, portanto, considerado um desviante, requer um olhar crítico para os discursos daqueles que reproduzem a visão do indivíduo *outsider*. Assim, ao adotar esse ponto de vista, assumo a ideia da relativização do que é ser um desviante, uma vez que “a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão” (BECKER, 2008: 15), ou seja, o indivíduo pode, inclusive, entender que “aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são outsiders.” (BECKER, 2008: 15).

Desse modo, apoio-me na ideia de Foucault de que o poder se conserva no movimento de uma esfera inferior para uma superior e não de cima para baixo (ALBUQUERQUE, 1995) e, portanto, as regras, sejam no sentido daquelas que possuem força de lei, sejam as que são frutos de acordos informais ou mesmo as provenientes de consenso de um grupo (BECKER, 2008), precisam ser discutidas pelos diferentes grupos sociais, em vez de, simplesmente, ser impostas por uma minoria. O valor dessas concepções decorre, com efeito,



do entendimento ao qual me alinho sobre o desvio, o da concepção sociológica, que compreende que a pessoa desviante é aquela que falha ao seguir as regras de um grupo (BECKER, 2008).

Entretanto, no que tange à criação das regras, vale questionarmos quem as cria, pois, “[a] medida que as regras de vários grupos se entrecrocaram e contradizem, haverá desacordo quanto ao tipo de comportamento apropriado em qualquer situação dada” (BECKER, 2008: 27), o que, se presume, resultará em conflitos. Perspectivas distintas sobre aquilo que é considerado um desvio implicam pontos de vistas também diferentes acerca de quem é o *outsider*.

Com base nesse olhar mais relativizador é que olho para o contexto da sala de aula. Entendendo o veto como uma resposta a uma atitude considerada desviante, acredito que, como educadora, urge uma reflexão sobre as regras, as quais, normalmente, são feitas de maneira impositiva pelo corpo docente e imposta aos discentes. Regras referentes à utilização de carteirinhas, à proibição do uso de boné ou mesmo de celular na sala de aula não são, em geral, discutidas com os aprendizes. A justificativa para tal ato, provém, normalmente, de um discurso superficial e de senso comum de que os jovens não são ajuizados o suficiente para tomar decisões. No entanto, a abordagem ético-inclusiva da prática exploratória, na qual me ancoro para desenvolver esse trabalho sustenta o oposto.

Como discutido anteriormente, Allwright e Hanks (2009) apresentam cinco proposições sobre os aprendizes. As proposições que se referem à seriedade do aprendiz e à capacidade desses estudantes de tomarem decisões vão de encontro ao discurso frequentemente proferido no ambiente escolar. Nessa dinâmica, a escola presta um deserviço, de forma a perpetuar um modelo social em que a classe média cria e aplica regras que um grupo menos privilegiado deve seguir, ou seja, uma dinâmica impositiva de poder, de cima para baixo.

Assim, é preciso que a escola se coloque em uma postura de coconstrução de entendimentos sobre o que acontece em seu espaço, discutindo as regras de tal ambiente, as atitudes consideradas desviantes, assim como o poder de veto, sentido pelos variados protagonistas do processo ensino aprendizagem. Nas palavras de Freire (1997: 77), “[p]ara que haja disciplina é preciso que a liberdade não apenas tenha o direito mas o exerça de dizer “não” ao que se lhe propõe como a verdade e o certo”. Portanto, um olhar menos unilateral para o contexto escolar pode colaborar com a aprendizagem de estudantes mais reflexivos e capazes de tomar seu ensino com responsabilidade e seriedade. Estaríamos, assim, trilhando um caminho onde as discussões não estariam voltadas para medidas punitivas a serem aplicadas aos “*outsiders*” das salas de aula.



A sala de aula como espaço de construção de identidade

Quando se fala em discurso, deve-se pensar em processo de construção do mundo. Assim, o discurso constitui-se como uma forma de agir no mundo. Como aponta Moita Lopes (2006), as pessoas constroem a si próprias e a sua realidade social por meio da linguagem, que, por sua vez, age no mundo. Tal ação é chamada de discurso.

É na ação discursiva, ou seja, na interação o lugar onde os indivíduos constroem significados. O Círculo de Bakhtin entende a interação através de quatro níveis: [a] intercâmbio verbal; [b] contexto imediato do intercâmbio social; [c] contexto social mediato; [d] horizonte social e histórico mais amplo.

Considerando o primeiro nível, Sobral (2009) salienta que esse é o nível fundador de todos os outros, pois trata do contato verbal direto ou indireto dos sujeitos da interação, tornando-se importante o aspecto físico, como o ambiente e os meios materiais que medeiam a interação. Já o nível do contexto imediato do intercâmbio social trata dos papéis sociais dos sujeitos na interação, nesse aspecto, considera-se a legitimidade do dizer, o que é conveniente dizer, a que interlocutor e em que situação. Quanto ao nível do contexto social mediato, leva-se em consideração o local em que se dá a interação e os fatores sociais que incidem sobre ela, como o meio social e as relações entre os grupos. Finalmente, o quarto nível, do horizonte social e histórico mais amplo, envolve a interação entre culturas e gerações distintas.

Deve-se ter em mente que alteridade e contexto são fatores cruciais quando se trata da construção do significado por meio da interação (MOITA LOPES, 2006). A alteridade dialoga com o segundo nível exposto pelo Círculo de Bakhtin e discutido acima, o do contexto imediato do intercâmbio social. Por sua relação com o outro, a alteridade leva em conta o que é legítimo falar, de maneira a moldar o que se diz e a quem se diz. Além disso, há, ainda, o contexto (MOITA LOPES, 2006), que, por sua vez, é uma criação do participante na interação. Nele, o indivíduo projeta o enquadre a fim de sinalizar de que forma deseja que o seu discurso seja compreendido (MOITA LOPES, 2006). Em um momento da análise que apresentarei neste texto, mostrarei a diferença de enquadre projetado por uma aluna e como essa distinção reverbera em seu discurso.

Entendendo o discurso como sendo uma construção social, ou seja, o lugar em que indivíduos constroem a eles mesmos e a realidade em que vivem, a identidade social é subordinada a práticas discursivas situadas e, portanto, está sempre em processo. Conforme afirmou Hall (1990 *apud* MOITA LOPES, 2006), a identidade, então, é uma produção sempre em constante processo dentro da prática discursiva. Além disso, é na experiência com o outro que percebemos nossas dife-



renças e nos constituímos como eus e tus (FREIRE, 1997). Tal concepção leva-me a pensar na relevância de buscar entendimentos sobre os significados que os alunos coconstroem na interação em sala de aula.

Norton (2013), inserido no contexto de aprendizagem de línguas, diz que, apesar das boas intenções, os professores podem recriar identidades subordinadas em seus alunos e restringir o acesso desses estudantes a novas oportunidades de aprendizagem, assim como a construção de identidades mais poderosas. Shotter (1989 *apud* MOITA LOPES, 2006: 308) entende que “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres”. Para Moita Lopes (2006), aqueles que ocupam posição de poder estão mais propensos a determinar a construção do significado. Desse modo, na sala de aula, os professores são aqueles que ocupam tal posição, e isso favorece o fato de eles serem importantes atores na construção da identidade de seus alunos.

Segundo Norton (2013), uma pesquisa realizada por Ramanathan descobriu que professores, inseridos em determinado contexto de ensino, reforçam práticas de desigualdade no que tange à aprendizagem da língua inglesa. O autor sugere que as práticas em sala de aula que são muito ritualizadas tendem a limitar a construção do significado por parte dos alunos e, conseqüentemente, a construção de identidades mais autônomas. Situações como essas não são incomuns em nossas salas de aula, e entendo que se configuram como a prática do poder de veto do professor em relação ao aluno.

Considero, portanto, que a prática da linguagem na sala de aula deve ser um espaço em que as identidades dos aprendizes possam ser coconstruídas com o objetivo de que as vozes dos verdadeiros protagonistas do processo de ensino aprendizagem possam reverberar na sociedade. Como afirma Bohn (2013), as vozes dos efetivos participantes do processo de ensino aprendizagem são ocultadas por vozes de outrem, como de administradores ou de canais de televisão. Dessa forma, faço-me uma professora praticante exploratória na minha sala de aula, na medida em que proponho que as aulas sejam espaços de interação e que, assim, os alunos possam coconstruir significados, posicionando-se, ou seja, agindo por meio das práticas discursivas.

Entendendo a importância do afeto no contexto pedagógico

Entendendo que afeto está relacionado ao campo das relações afetivas e é impulsionado pelos sentimentos e emoções (RIBEIRO, 2010), não podemos ignorar esse aspecto quando se trata de contextos pedagógicos. Existem duas perspectivas as



quais envolvem o ser humano e que não deveriam ser consideradas separadamente; são elas o intelecto e o afeto (VYGOTSKY, 2001). A cisão, dentro da sala de aula, entre esses dois fatores implica relações de resistência entre professores e alunos.

O fator da afetividade não pode, de forma alguma, ser negligenciado quando se trata de prática docente, visto que o ser humano é um ser afetivo por essência. Entretanto, as emoções não estão ligadas a estados internos do ser humano, como afirma Aragão (2011). O autor diz que nossas relações com o outro, assim como nossas interações, são delineadas a partir da emoção, e, devido a isso, neste trabalho, trago uma reflexão sobre como as emoções interferem nas aulas e, muitas vezes, podem ser vistas como a razão pela qual o aluno pratica seu poder de veto em relação a alguns professores.

Maturana (2001 *apud* ARAGÃO, 2011: 179) entende que, quando existe uma mudança na emoção, é possível perceber, também, a alteração no que tange à ação; esse processo, Maturana denomina de “emocionar”. Dessa maneira, se quisermos conhecer a emoção, devemos olhar para a ação, ou o contrário, para conhecer a ação, precisamos olhar para a emoção (ARAGÃO, 2011). Essa abordagem sobre a emoção insere-se na concepção da biologia do conhecer (MATURANA, 1998, 2001 *apud* ARAGÃO, 2011). Para Maturana, as emoções constituem-se de dispositivos corporais dinâmicos que delineiam possíveis ações dentro de uma interação.

Segundo Vygotsky (1987, 2008 *apud* MORAES BEZERRA, 2013), existe um sistema de significados que é capaz de unir o afeto e o intelecto. São essas instâncias que marcam nossas ações e, conseqüentemente, o espaço escolar, as relações entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. É a partir dessas instâncias, também, que as experiências dos alunos possuem sentido e relacionam-se ao processo social, histórico, cultural e microssocial em que se dá a prática docente. (MORAES BEZERRA, 2013).

Desse modo, devemos estar atentos quanto ao espaço que criamos para que o aprendiz se posicione discursivamente dentro da sala de aula, dando-nos conta das emoções presentes no ambiente escolar. A reflexão sobre a emoção faz-se tão relevante quanto a reflexão que devemos fazer sobre os processos pedagógicos com os quais optamos por trabalhar. Maturana e Block (1996 *apud* ARAGÃO, 2011) dizem que refletimos sobre nosso viver à medida que refletimos sobre nossas emoções. Logo, é imprescindível não negligenciarmos o afeto no contexto da sala de aula se desejamos ter qualidade de vida (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) na relação com os aprendizes.

Sobre a interação

A interação que apresentarei foi gerada em minha sala de aula, em um de meus encontros com alunos, em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, na cidade de São Gonçalo, no dia 28 de maio de 2018. Esse encontro ocorreu com três alunos da turma em questão logo após a nossa aula. Nesse dia, conversávamos sobre uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, a qual nos envolveu em um debate sobre a resistência na relação entre as pessoas. Por meio dessa temática, iniciei minha conversa com os alunos, buscando entender o poder de veto nas relações entre professores e alunos na sala de aula.

Abaixo, segue o quadro de convenção no qual me baseei para a transcrição das falas dos participantes da pesquisa.

Quadro 1: convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
:ou::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso

↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Fonte: convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

Cena 1: “às vezes o professor:] sei lá chega não conversa direito com os alunos já chega passando dever já falando... não respeita também aí os alunos não tão nem aí pro professor”

1	1	Patrícia	va vai fala a sua então a sua opinião Cíntia.
2	2	Cíntia	porque? eu não sei
3	3	Patrícia	hum hum
4	4	Cíntia	acho que porque (a gente queria) estar em casa porque a aula tá chata
	5		sei lá
5	6	Patrícia	muitas possibilidades né
6	7	Cíntia	é.
7	8		BORA ((Outra pessoa grita do lado de fora da sala de aula))
8	9	Cíntia	calma minha filha tô conversando com a professora
9	10	Patrícia	[só um minutinho gente] (0.2)
10	11	Cíntia	por que eu não sei então aí eu acho que >eu veto< tipo falan:do
	12		atrapalhando a aula indo lá em baixo toda hora () não tem
	13		necessidade né se alguém pede “ah pode ir lá em baixo” pra ficar
	14		andan:do fo:ne só. ()
11	15	Matheus	também porque: tem aluno que não vai com a cara do professor,
12	16	Leticia	=aí fala mais alto que o professor



13	17	Matheus	[que às vezes o professor:] sei lá chega não conversa direito com
	18		os alunos já chega passando dever já falando... não respeita também
	19		aí os alunos não tão nem aí pro professor igual que chegou geografia
	20		geografia só que geografia é: ela chegou já () mas
	21		tem professor que chega ela não igual você assim chegou <falando
	22		com a gente já:>
14	23	Letícia	=brincando
15	24	Matheus	é brincando com a gente assim tratou a gente legal aí tem professor
	25		que não é assim tem professor que já é:
16	26	Patrícia	=hum hum
17	27	Matheus	ah você já é legal (0.2)
18	28	Letícia	é: hh não não não é que eu esteja falando que a senhora não é
	29		legal é porque às vezes ah atrapalha a aula porque: tá: tipo (maior)
	30		conver:sa a professora acaba gritando os alunos acabam gritando?
	31		<u>Junto</u>
19	32	Patrícia	hum hum
20	33	Letícia	e:ou:: tipo questão de fone (0.2)
21	34	Patrícia	hum hum
22	35	Letícia	tem aluno que não aceita isso e acaba ficando estressado e acaba.
23	36	Matheus	=() para os estudos que é: o pessoal tá brincando ir pra escola
	37		pra: pra brinca
24	38	Patrícia	então assim então vocês concordam que <u>existe</u> esse poder do ve:to o
	39		aluno <u>tem</u> esse poder do veto.
25	40	Matheus	hum hum



26	41	Letícia	é porque:
27	42	Patrícia	[se ele não quiser ele vai vetar mesmo e ... a aula não vai
	43		acontecer?]
28	44	Matheus	[a aula de geografia a professora entrou aqui foi uma maior zoação
	45		ela querendo explicar o dever não conseguia]
29	46	Letícia	=é porque sabe por que às vezes às vezes a pessoa <u>cansa</u> disso porque
	47		o (pessoal tá pedindo) pra parar >aí a outra não para continua
	48		debochando aí um ri de um lado outro ri do outro< acaba se
	49		estressando e aí: ... vai vai que dá na telha e fala assim “eu não volto
	50		mais pra dar aula pra vocês”
30	51	Cíntia	é, mas
31	52	Letícia	[é opção dela]
32	53	Cíntia	() “ah e se não ficar quieto vou chama:r: tal pessoa” tipo mais
	54		autoridade que vocês Merina por exemplo
33	55	Patrícia	Sim
34	56	Cíntia	aí todo mundo fica quieto
35	57	Patrícia	Ahhh
36	58	Cíntia	então vocês tipo não têm: um respeito () tem que respeitar ()
	59		fica quieto com vocês e não chamando alguém,
	60	Patrícia	[tem que chamar alguém]
37	61	Cíntia	[superior a vocês]
38	62	Patrícia	[pra conseguir dar aula]
39	63	Cíntia	=é
40	64	Patrícia	é po- até porque no final de tudo quem sai perdendo né.
41	65	Cíntia	(°a gente°) ((não tenho certeza se essa fala foi da Cíntia)) ()



42	66	Letícia	>a gente< porque atrapalha os nossos estudos
43	67	Matheus	[(tem muito) professor que fala também é: “eu tô aqui pra dar minha
	68		aula eu tô ganhando já: o que é meu vocês se vocês quise:rem
	69		vocês ficam de bagunça mas eu tô ganhando o que é meu” tem
	70		professor que fala isso professor de artes falo isso já
44	71	Patrícia	hum hum
45	72	Matheus	ele chegou pra gente e falo assim “() eu tô com o dinheiro no meu
	73		bolso agora se vocês quiserem aprender vocês aprendem
46	74	Patrícia	hum hum
47	75	Matheus	aí tem muita gente fica de zoação ()
48	76	Cíntia	mas tem professor também que não é assim que gosta de ensinar que
	77		deixa você ()
	78	Matheus	[é tem professor que: já é legal]
49	79	Letícia	=tem professor que pega no pé: gosta de ensinar
50	80	Matheus	[a professora de matemática maneira a professora de matemática]
51	81	Patrícia	hum hum
52	82	Matheus	() trabalho quando ela explica na frente ali já- maneiro
53	83	Patrícia	=aí você- aí aí vocês já param pra ouvir
54	84	Matheus	aí tem professor que () ((Letícia faz um gesto com as mãos))
55	85	Patrícia	mais ou menos
56	86	Letícia	é: hh

Fonte: elaboração própria



Análise 1

11	Cíntia	por que eu não sei então aí eu acho que >eu veto< tipo falan:do
12		atrapalhando a aula indo lá em baixo toda hora () não tem
13		necessidade né se alguém pede “ah pode ir lá em baixo” pra ficar
14		andan:do fo:ne só. ()

É interessante observar os exemplos que Cíntia traz na sua fala, ao citar as maneiras como ela mesma pratica ações de resistência. Tal reflexão nos reporta à discussão acima sobre a questão do desvio. Segundo a definição apresentada por Becker, Cíntia pode ser considerada uma aluna desviante, já que não segue as regras que a sala de aula pressupõe. No entanto, baseada no próprio Becker, adoto, aqui, um olhar mais profundo para essa questão, chamando atenção para a fala de Letícia, mais adiante, ao retomar a situação de uso de fone durante as aulas.

33	Letícia	e:ou:: tipo questão de fone (0.2)
34	Patrícia	hum hum
35	Letícia	tem aluno que não aceita isso e acaba ficando estressado e acaba.

Letícia afirma que há alunos que se estressam frente à proibição do uso do fone. Vale questionar se os aprendizes não possuem uma visão diferente do que vem a ser uma atitude desviante nessa situação. Esses alunos, inclusive, podem entender que, na verdade, o *outsider* é o professor, afinal, podem questionar que não há problema algum em estar com o fone se o celular estiver desligado ou mesmo se ele, o aluno, já tiver terminado a tarefa solicitada.

O relato da aluna demonstra que devemos pensar na criação das regras no ambiente escolar. Isso porque, se alunos e professores divergem quanto ao que é o desvio, haverá, também, concepções distintas a respeito do que é ser um desviante no espaço da escola. A fala da Letícia pode nos levar a pensar sobre o veto como uma consequência às imposições que um grupo faz em relação a outro.



Análise 2

15	Matheus	também porque: tem aluno que não vai com a cara do professor,
16	Letícia	=aí fala mais alto que o professor
17	Matheus	[que às vezes o professor:] sei lá chega não conversa direito com
18		os alunos já chega passando dever já falando... não respeita também
19		aí os alunos não tão nem aí pro professor igual que chegou geografia
20		geografia só que geografia é: ela chegou já () mas
21		tem professor que chega ela não igual você assim chegou <falando
22		com a gente já:>
23	Letícia	=brincando
24	Matheus	é brincando com a gente assim tratou a gente legal aí tem professor
25		que não é assim tem professor que já é:

Nesse trecho, Matheus e Letícia mostram que se importam com a atenção que o professor fornece aos alunos em sala de aula. Os alunos demonstram a importância do afeto nesse contexto. Como nós, professores, devemos lidar com a questão da afetividade em nossas aulas? Os alunos comentam que se sentem incomodados com o fato de alguns professores não conversarem com eles, de já chegarem em sala e irem passando tarefas. Por outro lado, dizem que há professores que os tratam bem quando conversam ou brincam com eles. Essas falas dos alunos mostram que o afeto precisa ser pensado por esses profissionais, o que evidencia que intelecto e afeto não devem ser considerados separadamente (VYGOTSKY, 2001).

Aragão (2011) afirma que, para entender as ações, devemos olhar para a emoção ou, o movimento contrário, olhar para a emoção a fim de entender a ação. A fala de Matheus, na linha 15, em que comenta que existem estudantes que não gostam de um professor por este não conversar com os alunos, por exemplo, reflete a importância da emoção presente nessa relação e implica a fala de Letícia, ou seja, a ação que os alunos praticam (falar mais alto que o professor) como consequência dessa emoção. Entendo que tal ação se constitui no poder de veto do aluno em relação ao professor. No entanto, não seria pertinente afirmar que também houve o veto praticado pelo professor em relação a esses alunos quando o



docente ignora o fator da afetividade? Acredito que estamos diante de uma relação mútua de veto que não favorece nenhum participante do processo.

Mais adiante, nas linhas 67-75, Matheus inicia outra narrativa, ao falar do professor de artes. A afetividade, mais uma vez, aparece na fala do aluno, quando ele evidencia que o professor traz, em seu discurso, que não importa a bagunça que os alunos estejam fazendo, que o importante é que ele, professor, ganhará seu salário. E a resposta dos alunos para essa postura é mais uma vez negativa, uma vez que Matheus afirma que “aí tem muita gente que fica de zoação” (linha 75).

Em seguida, Cíntia e Letícia dão continuidade à fala do colega:

76	Cíntia	mas tem professor também que não é assim que gosta de ensinar que
77		deixa você ()
78	Matheus	[é tem professor que: já é legal]
79	Letícia	=tem professor que pega no pé: gosta de ensinar

É interessante observar que Letícia demonstra que o professor que gosta de ensinar é aquele que “pega no pé”. Essa expressão informal, que pode ser interpretada nessa situação como o professor que aborda o aluno com insistência, chamando atenção ou fazendo cobranças, entrevê a questão da afetividade, ou seja, o professor que insiste que o aluno participe é aquele que se importa e, portanto, expressa emoção, delineando, assim, um ambiente de sala de aula com mais qualidade de vida (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Análise 3

Ao trazer a discussão sobre o poder de veto com alguns aprendizes na sala de aula, propicio um momento em que eles constroem a si mesmos e a nossa realidade no ambiente escolar, construindo significados sobre nossa vivência e sobre a relação aluno-professor.

Pensando a interação através dos níveis propostos pelo Círculo de Bakhtin, chamo atenção para momentos em que o contexto social mediato se mostra de maneira mais enfática na interação:



21	Matheus	tem professor que chega ela não igual você assim chegou <falando
22		com a gente já:>
23	Letícia	=brincando
24	Matheus	é brincando com a gente assim tratou a gente legal aí tem professor
25		que não é assim tem professor que já é:
26	Patrícia	=hum hum
27	Matheus	ah você já é legal (0.2)
28	Letícia	é: hh não não não é que eu esteja falando que a senhora não é
29		legal é porque às vezes ah atrapalha a aula porque: tá: tipo (maior)
30		conver:sa a professora acaba gritando os alunos acabam gritando?
31		<u>Junto</u>
32	Patrícia	hum hum

Nesse momento, entendo que Letícia possui bastante cuidado na maneira como ela vai se referir a mim, trazendo uma ligeira contraposição à fala de Matheus, quando ele afirma que sou “a professora legal”. Como declara o Círculo de Bakhtin, considerando o local em que se dá essa interação e as relações ali existentes, no caso, professora e alunos, Letícia refere-se a mim de forma genérica, “a professora acaba gritando com os alunos”, levando em conta, assim, a questão da alteridade (MOITA LOPES, 2006), de forma a pensar sobre o que é legítimo dizer.

Discussões como essa favorecem a construção da identidade dos aprendizes, propiciando um ambiente favorável para que eles exponham suas vozes, de forma a participarem, verdadeiramente, do processo de ensino aprendizagem. Acredito que ouvir os alunos é considerar que eles podem levar a sua própria aprendizagem a sério e se posicionarem como agentes nesse processo (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Dessa forma, precisamos refletir sobre a questão de nossas salas de aula serem espaços em que a interação efetivamente ocorra, proporcionando a construção de significados por meio das práticas discursivas.



Considerações sobre a experiência

As reflexões que apresentei acima contribuem para minha busca por entendimentos sobre o que se passa na minha sala de aula. É importante pensar sobre como acontece o poder de veto, seja por parte dos alunos ou dos professores, e refletir sobre os motivos pelos quais os praticantes agem de tal maneira. Isso me impulsiona a não ignorar os obstáculos que o espaço escolar apresenta, mas procurar entender o que nele acontece, com vistas à qualidade de vida nesse ambiente.

Hoje, a questão que mais me instiga quando adentro uma sala de aula é o veto. Penso em quais momentos posso estar agindo de modo a vetar meus alunos, assim como nas situações em que por eles sou vetada. Entendo que o papel do professor vai além de ensinar conteúdos, residindo na prática do diálogo com os aprendizes. Encontrar o equilíbrio do diálogo com os aprendizes é imprescindível:

[h]á momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala *ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala *com* o educando (FREIRE, 1997: 58).

Acredito que o “resultado” mais relevante a que eu poderia chegar com este trabalho é entender o quanto a afetividade é fator propulsor na condução de uma aula com qualidade de vida para meus alunos e para mim, de forma a perceber que as emoções interferem, de maneira significativa, na disposição do aprendiz, no que diz respeito ao seu envolvimento nas aulas. Também é interessante notar que aquilo que o professor fala em sala afeta os educandos de maneira positiva ou negativa. Desse modo, enfatizo o quão importante é ouvir nossos alunos, criando espaços de reflexão sobre as questões que nos incomodam a fim de buscarmos sempre a qualidade de vida.

Referências

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. **Michel Foucault e a teoria do poder**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 105-110, outubro de 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0105.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.



ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLADE-ANDRADE, Mariana Rosa. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 163-189, 2011.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing language learner: An introduction to exploratory practice**. London: Palgrave Macmillan, 2009. 312 p.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2008.

BOHN, H.I. **Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas**. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1997.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. (ed.). (2006). **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da.; DANIEL, Fátima Gênova; KANEKOMARQUES, Sandra Marl; SALOMÃO, Ana Cristina Blondo (Orgs.). **A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2013.


MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. . Prática de Ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: Helena Amaral da Fontoura. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**, Niterói: Intertexto Editora, 2007. p. 191-217.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Soletras Revista**, São Gonçalo, n. 25, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/6350/5284> Acesso em: 02 de agosto de 2016.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2º edição, 2013.





RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de psicologia**, Campinas, julho/setembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf> Acesso em: 28 de julho de 2016.

SOBRAL, A. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática**: novas reflexões. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed R. C. Mores, 2001. 136 p. Disponível em: <http://ww1.ebooksbrasil.com> Acesso em: 31 de julho de 2016.