

EXPERIÊNCIAS DE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA DE LE: COMPROMETIMENTO DA APRENDIZAGEM

Carolina Vianini *
cva_lima@yahoo.com.br

Laura Miccoli **
miccoli.laurastella@gmail.com

* Doutoranda em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. UFMG.

** Professora Colaboradora da Faculdade de Letras da UFMG. Pós-Doutora pela UNESP-Assis. UFMG.

Resumo: Este artigo apresenta resultados de investigação sobre experiências de indisciplina vivenciadas por professora em curso livre de inglês, na qual relações e interações sociais e afetivas em sala de aula foram centrais na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. As experiências, coletadas em questionários e, após observação e gravação de aulas, em entrevistas, foram analisadas segundo Miccoli (2007d, 2010). Os resultados indicam que a indisciplina modulou ações e decisões de professora, prejudicando relações professor-aluno e entre alunos, desfavorecendo a criação de ambiente propício à aprendizagem de LE. Discutimos as implicações desses resultados para a área de estudos linguísticos.

Palavras-chave: Experiências. Indisciplina. Ensino e aprendizagem de LE.

Indiscipline experiences in an L2 classroom: compromising learning

Abstract: This paper presents results of an investigation on indiscipline experiences lived by an English teacher in a language institute. In class, social and affective relationships and interactions demonstrated being crucial for the understanding of events throughout the teaching and learning process. Data on indiscipline conceptions were collected through questionnaires. Class observation and video recording elicited experiences through interviews. The data was analyzed according to Miccoli (2007d, 2010). Results indicate that indiscipline modulated the teacher's actions and decision-making, affecting relationships and interaction of teacher-students and students, going against a conducive language learning environment. The implications of such results to linguistic studies are discussed.

Key words: Experiences. Indiscipline. L2 teaching and learning.

Introdução

A sala de aula, enquanto espaço de socialização cultural, produz, além de desenvolvimento cognitivo, conflitos inevitáveis, especialmente no ensino de línguas, por envolver a participação ativa do aluno. Dentre esses conflitos, a indisciplina destaca-se. Para a compreensão desse fenômeno, percebe-se que, apesar da vasta investigação realizada sobre esse tema em diferentes áreas da psicologia e educação, no campo da Linguística Aplicada há uma carência de estudos que tratem especificamente da questão, apesar das implicações que a indisciplina pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Há referências ao papel nocivo da indisciplina nos trabalhos de Basso 2006, Coelho 2006, Dutra e

Oliveira 2006, Miccoli 2006, 2007a, 2007d e Zolnier 2007. No entanto, a indisciplina, propriamente, não é o foco desses estudos.

Lima (2009)¹ investigou experiências de indisciplina e ensino/aprendizagem de uma professora e de quatorze estudantes adolescentes (13 e 14 anos) em sala de aula de um curso livre de inglês numa cidade do interior de Minas Gerais. A instituição pesquisada conta com excelente infra-estrutura de ensino: salas de aula limpas e equipadas, turmas pequenas, professores treinados, apoio da coordenação, variedade de material didático e aulas em dois encontros semanais de uma hora e quinze minutos de duração. Mesmo nessas condições, Luciane², a professora, profissional competente, graduada em psicologia, com dezesseis anos de prática de ensino, abandonou a turma devido a dificuldades em lidar com comportamentos indisciplinados. Em questionários e entrevistas, professora e alunos relataram sentimentos de incômodo sobre comportamentos indisciplinados, respectivamente, de alunos e de colegas ou pessoais, bem como do comportamento e atitudes da professora. Assim, este estudo documenta que indisciplina pode ocorrer em qualquer sala de aula, inclusive na equipada e moderna de cursos livres, tendo efeito prejudicial para aprendizagem, professor e estudantes. Além disso, os resultados confirmam que indisciplina compromete o processo de ensino e aprendizagem de LE, levando a uma atmosfera conflituosa e tensa, interferindo na qualidade relacional em sala de aula. Mais ainda, a qualidade material (metodologia, material didático etc.) do ensino de LE é afetada pela indisciplina, uma vez que, concepções de (in)disciplina modularam escolhas metodológicas da professora, bem como suas ações e tomadas de decisão, contrariando expectativas dos estudantes. Isso acarretou forte e rápido desgaste das relações professor-aluno e entre alunos, inviabilizando a manutenção de ambiente propício à aprendizagem.

A partir dos dados deste estudo, realizamos a categorização das experiências da professora, conforme proposto por Miccoli (2007d, 2010), a fim de obter compreensão da relação entre experiências de indisciplina e experiências de ensino e aprendizagem, em seus aspectos pedagógicos, sociais, afetivos e contextuais. Portanto, através dessas categorizações, pode-se compreender a relação entre experiências distintas vivenciadas pela professora, possibilitando apreciação rica e ampliada da indisciplina em sala de aula, bem como suas implicações para o ensino e a aprendizagem de LE.

1. Indisciplina na sala de aula: delimitando o conceito

¹ LIMA, Carolina Vianini Amaral. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

² Nome fictício da professora.

De acordo com La Taille (1996, p. 9), indisciplina é tema delicado e perigoso. Segundo o autor, há, pelo menos, três riscos em sua investigação: 1) normatização do real na tentativa de descrevê-lo e, assim, cair em moralismo ingênuo 2) reducionismo, explicando o fato por uma única dimensão e 3) ambiguidade inerente ao tema, revelando sua complexidade.

Quanto ao reducionismo, La Taille (ibid.) explica existirem dois tipos: psicológico e sociológico. No primeiro, reduz-se o fenômeno estudado aos mecanismos mentais isolados do contexto, ou seja, desconsideram-se características sociais, culturais e históricas. No segundo, atribui-se a causas gerais todo comportamento humano, desprezando-se variáveis psicológicas, consideradas como subproduto de determinações sociais. Para evitar o reducionismo, o autor sugere duas posturas: "ou possuir um grande sistema explicativo que articule várias dimensões ou, na ausência de tal sistema (que é o caso mais frequente), situar claramente a análise no nível escolhido e sem afirmar a onipotência da explicação apresentada" (LA TAILLE, 1996, p. 10).

Para Rego (1996) a dificuldade de abordar a indisciplina está na complexidade do assunto, na carência de pesquisas que tratam o tema com refinamento e na multiplicidade de interpretações que o conceito encerra. Segundo a autora,

o próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. *Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas.* Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social (REGO, 1996, p. 84, grifo nosso).

Portanto, no meio educacional, significados atribuídos à indisciplina estão entrelaçados às crenças sobre o assunto, interferindo diretamente nos eventos da sala de aula. O entendimento da indisciplina determina ações, comportamentos e tomadas de decisão na sala de aula, tanto por parte do professor quanto de estudantes. Nas palavras de Rego,

o modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece

elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar (REGO, 1996, p.87).

Assim, a interpretação dos alunos sobre indisciplina influencia seu comportamento em sala de aula. Dessa forma, neste estudo, tomamos as concepções dos participantes, ou seja, seus modos de ver e entender a indisciplina como ponto de partida. Longe de propor uma interpretação para indisciplina baseada em mitos e dogmas do senso comum, pretendemos discutir as implicações das experiências de indisciplina dos professores e estudantes para o ensino e aprendizagem de inglês.

Para tal, a partir de Silva e Neves (2006), consideramos a indisciplina na sala de aula como

a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina (SILVA e NEVES, 2006, p.7).

A partir dessa perspectiva, o professor é central na definição do que é indisciplina. Neste estudo, a indisciplina será tomada como atitudes, atos e condutas não legitimadas tanto pelo professor, quanto pelos alunos. Ao incluir o aluno na definição de indisciplina que orienta este estudo, busca-se compreender indisciplina sob os dois pontos de vista e, assim, ampliar seu entendimento.

2. Experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula

Miccoli (2010, p. 18) pontua que professores e estudantes partem de experiências para explicar como compreendem o processo de ensino e aprendizagem que vivenciam em sala de aula. Essas experiências podem estar relacionadas tanto a eventos das aulas, quanto a acontecimentos distantes da sala de aula ou da escola. Por isso, as experiências são centrais para a compreensão desse processo.

No entanto, apesar de ser comum referir-se a essa ou aquela vivência, definir o que vem a ser uma experiência é tarefa difícil devido, especialmente, à circularidade de sua compreensão: experiência é vivência, que, também, é experiência. Miccoli (2010, p.19-30) busca contribuições na Filosofia, através de Platão, Aristóteles, Hegel (1991) e Dewey

(1938), e nas Ciências Cognitivas, ancorando-se em Maturana (1997, 2001), para compor seu conceito de experiência:

a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p.29).

Além disso, defende que a experiência como processo constitui construto relevante para a pesquisa da sala de aula por se referir a eventos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais que abrem possibilidades de mudança e transformação, quando acompanhadas de reflexões conscientes de quem relata sobre o que é relatado.

Toda experiência, segundo Miccoli (2010, p. 29), revela algo importante para quem relata, cujo conteúdo precisa ser melhor explorado por meio de perguntas simples, como, por exemplo: *'A que outros eventos uma experiência é associada?'*; *'Há ligação com outras experiências, quais?'*; *'Há similaridade entre experiências relatadas por pessoas diferentes'*; *'Há diferenças? Quais são elas?'*. Essa investigação "traz à tona relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas ao longo das interações entre professor e estudante, ou entre estudantes em sala de aula, revelando que os aspectos social e afetivo têm papel central na compreensão do processo de ensino e aprendizagem" (MICCOLI, 2010, p. 30).

Ademais, Miccoli (ibid.) ressalta que resultados de pesquisas sobre depoimentos de professores e estudantes acerca de vivências de ensino e aprendizagem revelam questões recorrentes e peculiares à sala de aula, sustentando conceber experiências como mais que apenas vivências pessoais, individuais e solitárias. Qualquer experiência, historicamente situada, se entrelaça com experiências pessoais de outros indivíduos, formando uma teia cuja compreensão exige considerar mais que apenas o conteúdo do depoimento. Na exploração de experiências, vai-se além da superficialidade do acontecimento ou fenômeno.

Para tal, faz-se necessário ampliar a concepção de aprendizagem, considerando-a como processo socialmente situado que se desenvolve em interações, as quais envolvem o estudante em relações consigo, com o professor e com outros estudantes (MICCOLI, 2010, p. 34). Partindo dessa percepção e de relatos das vivências de estudantes e professores, Miccoli (2010, p.38-39) delinea a natureza do ensino e aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula como processo dual – parte pessoal (experiências individuais) e parte social (experiências coletivas), confirmando a sala de aula como espaço de diversidade cultural.

As experiências individuais se remetem à personalidade do aprendiz, suas motivações, metas e objetivos, história pessoal, cultural e ao próprio contexto de aprendizagem, podendo levar a experiências totalmente distintas na mesma sala de aula. Assim, essas experiências apontam a importância de entender os motivos que subjazem à aprendizagem em sala de aula. Ao identificar, via análise, motivos, objetivos e metas – ou sua ausência – para a aprendizagem, podem-se traçar cursos de ações visando potencializar resultados (MICCOLI, 2010, p. 56). As experiências coletivas, por sua vez, surgem da identificação de similaridades nas experiências de estudantes, revelando que “aprender língua estrangeira em sala de aula implica atividade complexa, em cuja realização emergem seu lado social e emocional, sua dimensão socializadora e coletiva” (MICCOLI, 2010, p. 59-60).

As experiências, individuais e coletivas, podem ser diretas ou indiretas. Quando diretas, elas têm origem nos acontecimentos em sala de aula, sendo de natureza *pedagógica*, quando relativa a experiência de professores, ou *cognitiva* quando relativa a estudantes, *social* e *afetiva*. Já as experiências indiretas, de naturezas *contextual*, *pessoal*, *conceptual* e *futura*, referem-se a eventos que ocorrem fora da sala de aula, mas que afetam o que nela acontece. A descrição dessas categorias, a partir de sua identificação nos dados da professora, serão apresentadas na seção de resultados³.

Os estudos sobre experiências em sala de aula têm se revelado profícuos na medida em que o construto experiência se encontra na base de vários estudos que buscam compreender melhor a sala de aula de LE. Dentre eles, destacamos: experiências e autonomia (Moura Filho 2005, Bambilra 2009), experiências de estudo fora da sala de aula (Cunha 2005), experiências e avaliação (Porto 2003, Barata 2006), experiências e crenças (Conceição 2004), experiências e indisciplina (Lima 2009), experiências e emoções (Coelho 2011), experiências e identidade (Zolnier 2011), experiências e esperança (Souza e Silva 2011) e experiências e metodologia (Alonso 2011).

3. Metodologia

A pesquisa de Lima (2009), da qual provêm os dados apresentados neste artigo, teve como principal aporte teórico o construto experiência (Miccoli, 1997, 2007a, 2007b, 2007c), interpretado à luz da Teoria da Atividade (Coughlan & Duff, 1994; Lantolf &

³ Neste artigo apresentaremos a descrição das categorias e subcategorias encontradas nos dados do estudo referentes às experiências da professora. Para revisão completa das categorias e subcategorias de experiências de estudantes, ver Miccoli (1997, 2007c, 2010) e de professores, ver Miccoli (2007d, 2010).

Thorne, 2006). De cunho qualitativo, averiguou-se a relação entre indisciplina e fatores como (a) as concepções dos estudantes e professores acerca desse tema; (b) os motivos dos estudantes para estudar inglês; (c) as tarefas de sala de aula; e (c) as ações e atitudes da professora.

A pesquisadora, como observadora e participante, coletou dados por três meses. As aulas, gravadas em vídeo, serviram de mediação em sessões de visionamento que precederam entrevistas, individuais, realizadas com estudantes e professora sobre concepções de (in)disciplina e sobre os eventos em sala de aula. Além disso, os estudantes e a professora responderam a questionário aberto sobre a (in)disciplina. Os resultados foram validados pelos participantes.

Nesse estudo de caso, a relação entre experiências de ensino e aprendizagem, em seus aspectos pedagógicos, sociais e afetivos, e experiências indiretas de natureza contextual estava além do foco delimitado pelas perguntas de pesquisa. Portanto, após defesa, retomamos os dados para categorizar as experiências de estudantes e da professora, conforme Miccoli (2007c, 2007d, 2010), com vistas a detalhar a interação entre participantes e compreender a relação entre suas experiências individuais e indisciplina. Neste artigo, por limitação de espaço, discutimos, apenas, as experiências da professora.

Antes de passar aos resultados, ressaltamos que categorias e subcategorias de experiências se entrelaçam, sendo, muitas vezes, possível identificar diferentes subcategorias em, apenas, uma sentença. Por isso, nos excertos que ilustram os dados, destacamos, em *itálico*, as experiências que ilustram a subcategoria em foco⁴.

4. Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise de experiências relatadas pela professora, em categorias e subcategorias, a partir de depoimentos recolhidos por meio de questionário e entrevista.

4.1. Experiências pedagógicas

Nesta categoria encontram-se relatos sobre ensino de língua inglesa em sala de aula, envolvendo cinco subcategorias, das quais apenas a referente à abordagem ao ensino de inglês foi documentada nos relatos da professora.

⁴ Os excertos apresentados representam uma amostra de cerca de 20% dos dados coletados.

Ped. 1. Experiências na abordagem ao ensino de inglês em sala de aula: referem-se às decisões pedagógicas sobre a maneira como a professora conduz o ensino e a aprendizagem de inglês em sua sala de aula.

P: Você evita alguma atividade ou exercício em função da disciplina na sala de aula?

L: *Estou tentando evitar atividades sinestésicas e pretendo aumentar o uso de atividades escritas individuais ou em pares. Quando eles escrevem, eles ficam mais tranquilos.*

P: Você privilegia alguma atividade, exercício ou habilidade em função da disciplina na sala de aula?

L: *Tenho tentado variar os 'patterns of interaction', dando oportunidade para que eles trabalhem com diferentes colegas de sala. Priorizo atividades individuais escritas. Adotei a atitude de levantar a mão quem quiser participar. Procuro preparar minhas aulas com bastante cuidado, levando em conta o interesse da turma, tentando sempre motivá-los a prestar atenção na aula. Criei um blog (e-portfolio) para a turma. O objetivo é tentar motivá-los e, ao mesmo tempo, experimentar uma nova e mais atraente forma de acessá-los. Eles estão participando ativamente, postando comentários e visitando o blog regularmente. Todavia, em sala de aula, infelizmente, ainda não percebi alterações positivas.*

Pelos excertos pode-se apreciar como o ensino é afetado pela possibilidade de indisciplina. Por um lado, decisões sobre como lecionar foram influenciadas pela concepção de disciplina da professora, que inclui participação, atenção, silêncio e concentração, conforme sua resposta ao questionário. Isso justifica sua preferência, com essa turma, por exercícios de escrita, individuais ou em pares. Por outro lado, as várias tentativas para motivar os aprendizes, inclusive a criação de um *blog*, não são eficientes para acabar com a indisciplina, tendo em vista que contrariavam os interesses dos estudantes, os quais, em questionários e entrevistas, apontaram como desmotivantes os exercícios de escrita, exercícios em dupla e exercícios no livro, ou seja, exatamente aqueles que Luciane privilegiava para manter a disciplina.

4.2. Experiências sociais

As experiências sociais se unem em categoria sobre a interação da professora com estudantes, incluindo referências ao modo como ela percebe seu papel e aos desafios de seu relacionamento com seus alunos na sala de aula.

Das quatro subcategorias de experiências sociais, duas foram documentadas, a saber: Experiências sobre o Papel do Professor (Soc.1); e Experiências com Indisciplina (Soc. 4). A seguir, apresentamos excertos das experiências nessas subcategorias.

Soc. 1. Experiências sobre o papel do professor: nesta subcategoria estão incluídas as experiências que refletem como os professores se veem - como o papel de professor é desempenhado na sala de aula.

P: E você acha que nessas aulas ocorreu algum comportamento ou atitude de indisciplina?

L: Ah, com certeza. [pausa]

P: Você pode me dar algum exemplo?

L: *Talvez... Eu sei que a minha expectativa é muito grande em relação aos alunos. É como se eu tivesse... Quando eu preparo uma aula, principalmente nessa turma. ... Todas as aulas eu preparo, assim muito focada, preparando bem os detalhes. Mas nessa turma, **muito** mais especial. Como era uma turma que tava me dando problema, era a turma que às vezes eu deixava pra trazer pra casa, fazia as aulas dos outros durante a semana pra manter um equilíbrio e essa eu fazia **em casa** com o maior detalhe, com a maior atenção, pensando 'o que eu vou fazer? O que vou fazer?' Então é como se eu fizesse um prato delicioso, que na minha cabeça tava delicioso, desse pra essa turma comer e a turma: 'ai credo não gostei' ou então 'ah, não vou comer não', 'ah, eu detesto isso'. Então assim eu tava sentindo que eu tava fazendo o meu melhor na aula e a turma não tava achando.*

No excerto, Luciane se vê como professora dedicada à preparação de aulas, que acreditava estar fazendo o melhor, cujo esforço, porém, não era reconhecido pelos alunos. Acima de tudo, destaca-se a visão idealizada da professora, segundo a qual seus alunos deveriam gostar dela e de suas aulas, algo ligado a seu forte sentimento de perfeição. Luciane se descreve como perfeccionista, o que se traduz em aulas minuciosamente preparadas, '*pratos deliciosos*', que precisam ser '*saboreados*' pelos alunos. Aqui, percebemos que a professora nem sempre compreende que alunos e professores podem fazer diferentes leituras de eventos da sala de aula, e que, portanto, nem sempre compreenderão da mesma maneira os acontecimentos numa classe. Ademais, a preparação das tarefas e atividades parte de percepção pessoal do que poderia ser interessante, ou seja, Luciane não pergunta o que seria interessante para os alunos, aumentando a distância entre suas tentativas e a expectativa dos aprendizes.

Soc. 2. Experiências com indisciplina: nesta subcategoria estão as experiências conflituosas na interação professor-estudante em sala de aula. A indisciplina é o tema recorrente nesta subcategoria. De acordo com Miccoli (2007d, p. 65) a indisciplina é "vivenciada indiscriminadamente tanto por professores de escolas públicas quanto de escolas particulares"; e como constatamos, através deste estudo, esse é um problema que afeta inclusive professores de cursos livres.

P: Então, eu estava te perguntando se você poderia citar alguns exemplos de indisciplina nessas aulas.

L: Então, como eu tava falando, de preparar um super almoço, que na minha cabeça tava muito gostoso e aí o aluno não tá nem aí, fazendo outras coisas, eh...parece que ele não tá nem a fim de comer, de experimentar... Já que eu acho que, na minha cabeça, tá tão bom, tava tudo assim bonitinho, preparadinho, por que ele não vai querer absorver pelo menos um pouquinho? Falta de atenção, esses atrasos, vários alunos chegando atrasados, pra mim é uma forma de me... Sei lá de me estressar ou de me... me deixar com raiva de alguma coisa. Eh... ((silêncio)). Brincadeiras fora de hora. Mas eu sei, eu sei disso, inconscientemente falando eu sei disso, eu estudei sobre isso, eu sei que esse adolescente vai ser assim. Eu não vou esperar que ele seja calado, eu não vou esperar que ele seja quietinho. **Mas**, tem momento pra tudo e nos momentos que eu tentava dar aula, eu não tava conseguindo. Os momentos de tensão... [...] Então eu acho que os momentos mais assim de indisciplina são falta de atenção, não fazer o que eu tava pedindo, às vezes numa conversa de 'pairwork' tinha aluno que não fazia, eu chegava perto e ((eles falavam)): 'eu já fiz'. Já fiz nada! Não tava nem fazendo, não tava nem aí pra fazer. Então é isso que tava me desorientando mais.

P: E como que você interpreta a relação entre as suas ações, as suas atitudes na sala de aula e os comportamentos de indisciplina?

L: As tentativas que eu tô fazendo?

P: O seu comportamento, como você agia com eles e os comportamentos de indisciplina.

L: Aqui tá bem claro que são dois momentos. Nas primeiras aulas eu tava tranquila, tentando controlar, tentando engolir, boazinha e tudo e não tava funcionando também. E mudei, ser mais chata e tal, não funcionou e teve o 'plus', né?! O 'mais' que seria a cara feia de alguns, reclamações de outros, quer dizer, os dois momentos pra mim não foram positivos. Eu ser boazinha demais e eu ser chata também não funcionou. Foi por isso que... Um dos motivos que eu resolvi largar mão de uma turma que tava me fazendo mal, que eu não tava dando conta, sabe, que eu não tava conseguindo lidar com eles. [...]

No primeiro excerto, a professora reafirma sua concepção de indisciplina, a qual se expressa no descaso e desinteresse de estudantes com relação às aulas ou às atividades pedagógicas, revelando, assim, a estreita relação entre as experiências pedagógicas e as experiências sociais. Por mais que Luciane reconheça que alunos adolescentes nem sempre ficarão quietos a aula toda, ela nutre expectativa de obter demonstração de apreço, por ela e por suas aulas, além da devida atenção, preferencialmente em silêncio dos estudantes.

No segundo relato, Luciane descreve tentativas para controlar a indisciplina. Sua transformação, de professora 'boazinha e amiga' para 'autoritária e intolerante', demonstra que ambas as posições foram ineficazes para conseguir a desejada disciplina. Ao

supervalorizar o afeto ('ser amiga') e evitar ser 'chata' simplesmente para agradar (ou, pelo menos, para não desagradar) ao aluno, a professora deixa de estabelecer regras e limites para convivência harmoniosa. Da mesma forma, ao se posicionar de forma autoritária, passa a ser controladora, impondo ordens e regras, na tentativa de submeter os aprendizes à obediência e à conformação, levando-os a se rebelarem. Luciane, portanto, não consegue alcançar o meio-termo, ou seja, estabelecer regras e normas orientadoras e compartilhadas, como condição necessária a uma relação em sala de aula que seja produtiva para ambas as partes. Conforme Rego (1996) explica,

os alunos (...) mais do que obedecer e se conformar com as regras estabelecidas, devido ao receio de punições e ameaças (nota baixa, advertência para os pais assinarem, suspensão das aulas etc.), precisam ter a oportunidade de conhecer (e até discutir) as intenções que as originaram assim como as consequências caso sejam infringidas (REGO, 1996, p. 99).

Para que isso ocorra, lembra Rego, o papel mediador do professor é de fundamental importância.

4.2.3. Experiências afetivas

As experiências afetivas têm origem na sala de aula e referem-se ao lado afetivo ou emocional do exercício profissional na sala de aula. Duas subcategorias se encontram nesta categoria: Experiências de Motivação, Interesse e Esforço (Afe.1) e Experiências de Frustração (Afe. 2), ambas documentadas neste estudo. Vejamos os excertos dos relatos da professora que ilustram essas experiências.

Afe. 1. Experiências de motivação, interesse e esforço: inclui as experiências que se remetem (1) à motivação e interesse do professor no seu trabalho e (2) ao seu esforço para superar desafios do exercício profissional.

P: Tem mais alguma coisa dessa turma que você queria falar, algum sentimento seu?

L: *Agora no momento eu tô num momento de alívio e, ao mesmo tempo, de um pouco de culpa, não é culpa, é um pouquinho de arrependimento. Assim, eu distancio, eu ((penso)): 'nossa, eu não devia ter largado essa turma'. Foi fraqueza, eu devia ter enfrentado. Mas, ao mesmo tempo eu tava pensando em mim, na minha saúde mental, eu não tava dando conta, não sei se é da turma, ou se é da minha cabeça mesmo. Eu tava me sentindo péssima como professora. A minha cabeça tava muito ruim, tava afetando até o meu corpo, eu tava tendo palpitação, eu tava tendo dor de cabeça, assim, várias coisas físicas nos dias dessas aulas. Só de pensar em preparar uma aula pra eles, sabendo que eu ia sentar, gastar um tempo enorme com essa turma, preparando aula, fazendo 'blog', que era uma*

coisa que eu tava entusiasmada, sendo que eu tava entregando pérolas aos porcos, às vezes. Então eu tava ali, tentando... E observando as aulas eu percebo que eu tava fazendo o meu melhor... Se eu fosse minha aluna eu ia gostar, eu tava fazendo, eu tava assim, amiga deles, assim, principalmente no início, né? Eu tava tranquila, tava com um 'tone of voice' legal, não tava gritando, eu tava, assim, variando as atividades, então eu não sei... Eu me sinto meio aliviada agora. Ai que bom que eu não tô com eles mais. Quem sabe um outro professor menos estressado, menos... A [diretora acadêmica] falou isso pra mim, eu tenho que me distanciar um pouco do aluno, tipo assim, não pegar tanto o que ele fala pra me atingir, o que eles falam, o que eles fazem me atinge muito. É como se eles tivessem não falando da aula, mas falando de mim, sabe, eles não gostarem da minha aula quer dizer que eles não gostam de mim, ou então, eles não prestarem atenção significa que eles não estão a fim de estar ali. [...]

O excerto documenta os sentimentos paradoxais que acometiam a professora - continuar ou abandonar a turma, sentir alívio, culpa ou arrependimento. Esses sentimentos demonstram como a experiência de indisciplina pode ser desgastante para um professor, podendo suscitar, inclusive, dores físicas.

Luciane descreve como seu empenho e entusiasmo decaí à medida que a indisciplina aumenta. Os primeiros esforços para solucionar o problema focalizaram-se na preparação de aulas, na busca de atividades que fossem interessantes aos estudantes adolescentes, como o *blog*. A docente demonstra, ainda, preocupação em estabelecer uma interação harmoniosa com a turma (*ser amiga deles, estar tranquila*). No entanto, a ausência de resposta positiva da turma frente às suas escolhas metodológicas e ações são consideradas afronta pessoal, e, portanto, uma forma de indisciplina. A partir daí, a motivação de Luciane com relação ao trabalho decresce e a alternativa encontrada para superar os desafios é abandonar a turma - uma experiência traumática e desgastante.

Afe. 2. Experiências de frustração: nesta subcategoria encontram-se os relatos sobre experiências de frustração ao lidar com (1) a falta de motivação do aluno e (2) a impossibilidade de mudar o sistema educacional no qual trabalham. No excerto encontramos referência à primeira das duas subcategorias.

Eu tenho que esperar menos desse tipo de turma. [...]. Eles não vão ser alunos iguais às outras turmas, eles não são iguais, eles são diferentes. Mas, querendo ou não, a minha expectativa foi de que eles produzissem, foi de que eles prestassem atenção, foi de que eles fizessem o que eu estava propondo. Então quando eles não tavam fazendo o que eu tava propondo, sendo que era uma aula que eu tinha pensado... Que iria dar certo... Eu nunca cheguei na turma deles pensando: 'ah, essa aula vai ser uma meleca'. Eu chegava achando que 'hoje vai ser uma aula legal'. 'Hoje eu preparei tomando cuidado'. Eu tava tentando, assim, o máximo possível, vamos dizer assim, evitar momentos de estresse. [...]. Então, foram

momentos que eu fui tentando criar pra tentar fazer aqueles momentos de silêncio. [...] Então eu tava tentando, o máximo possível, pensar minuciosamente ((nas atividades)).

Neste excerto, Luciane narra sua frustração diante da desmotivação da turma para a realização de tarefas, preparadas com zelo por ela. Mais uma vez, a docente demonstra necessidade de momentos de silêncio e atenção – sua concepção de disciplina. Na verdade, foge à professora a percepção que seu incômodo e irritação pela ausência de silêncio e atenção desejados interferiam na qualidade da interação entre ela e aprendizes, desencadeando mais comportamentos indisciplinados.

4.2.4. Experiências contextuais

Essa categoria inclui as referências ao ambiente em que a aprendizagem acontece. Nos cursos de idiomas, de modo geral, o estudante é tratado como um cliente pagante por serviços, cujos direitos de consumidor são assegurados. Desse modo, não é raro alunos, ou, no caso, seus pais, intimidarem professores dentro e fora da escola. Assim, aluno insatisfeito com determinado professor ou com sua aula, por exemplo, na melhor das hipóteses, muda de turma e reclama com o novo professor. A alternativa é ir direto à direção que, normalmente, nessas instituições, é acessível. O professor, nesse contexto, além de cumprir métodos, cronogramas, normas e conteúdo programático precisa, ainda, atender às exigências específicas de seus 'clientes'. No caso de adolescentes, que, nem sempre estão em sala de aula por querer aprender outro idioma, essa tarefa pode se tornar ainda mais árdua.

Nesse contexto, foi possível categorizar as experiências da professora em duas das cinco subcategorias que compõem as experiências contextuais, a saber: no nível macro, encontramos referências a Experiências Institucionais (Ctx. 1) e no nível micro, documentamos experiências referentes a Turmas Heterogêneas (Ctx. 4). Uma amostra desses resultados é apresentada a seguir.

Ctx. 1. Experiências institucionais: aqui se encontram as experiências que se referem à instituição onde os professores trabalham. Nos excertos que selecionamos, Luciane relata a maneira como a instituição a orientou a lidar com a indisciplina.

P: Você foi orientada?

L: Fui. Pela direção. É... ela falou que queria duas coisas de mim: que eu fosse mais firme, menos boazinha... Assim... *As duas palavras que ela falou: "firmeza e chatice.* Tem que ser essas duas coisas com eles. Já que

eles são chatos com você, você tem que ser chata com eles”. Foi aí que eu ... Eu falei até com a Andréa⁵ ((inint)) [...] Eu falei: ‘Andréa eu não sei ser chata’. Aí a Andréa falou assim: ‘eu também não’. *Eu tenho essa experiência de ver alunos saindo de sala, mudando de professor, falando ‘o fulano é chato’. Então, assim, eu não queria ser assim, mas... não me forçaram, mas me orientaram a ser desse jeito. E eu fui, entrei na onda. Acabou o que aconteceu? Pai reclamando, aluno reclamando. Eu sabia que isso ia acontecer e eu sabia que eu não ia dar conta disso, que eu não dou conta de aluno reclamando de mim. [...]*

P: Você acreditava que essa orientação, que a sua mudança iria gerar alguma mudança... ((Luciane interrompe))

L: *Sim, confiei na experiência de quem me orientou. Mas, com aquela dúvida, com aquele pé atrás, porque pela minha experiência eu não queria ser a professora chata. Eu não quero, eu não gosto de ser a professora chata. Detesto que os alunos... Até pode ser erro meu de achar isso, mas eu gosto que meus alunos gostem de mim, eu quero que meus alunos gostem de mim, que seja amigo meu. Talvez eu tenha que saber que nem todo mundo vai gostar. Nem todo mundo gosta de todo mundo. Mas, eu mudei sem tá com vontade de mudar. Foi assim.*

Nos excertos, Luciane faz referências ao seu contexto de trabalho na pessoa de sua diretora, cuja orientação acirra o problema de disciplina vivenciado. No primeiro depoimento, faz referência à facilidade de mobilidade dos alunos nos cursos de idiomas, interferindo nas ações dos professores. Luciane deixa claro seu receio de ser ‘trocada’: *‘eu tenho essa experiência de ver alunos saindo de sala, mudando de professor, falando ‘o fulano é chato’.* Assim, molda suas ações para satisfazer alunos (ou clientes), já que sabe que, uma vez insatisfeitos, eles, e/ou seus pais, podem reclamar, comprometendo, dessa forma, sua reputação na escola. A relação com a experiência afetiva de necessidade de aprovação pessoal e de suas aulas, por seus alunos, fica evidente nessas experiências contextuais. Outro ponto crucial no depoimento é a interferência da direção acadêmica em suas ações e atitudes. Essa interferência aconteceu por solicitação da professora que buscou ajuda para lidar com a indisciplina na turma. Suas aulas foram observadas pela diretora, seguidas de sessões de discussão e reflexão, baseadas, essencialmente, na percepção da diretora e da professora sobre os eventos em sala de aula para planejamento das próximas aulas. Foram dessas discussões que surgiu a ideia de priorizar atividades pedagógicas (de escrita e em pares, por exemplo) e diminuir outras (atividades sinestésicas) para manter a disciplina; e, ainda, de criar mais momentos de silêncio e concentração.

⁵ Nome fictício de uma professora da escola.

Dessa interferência institucional, interessa-nos que o auxílio buscado pela professora se mostrou ineficaz, seja porque Luciane interpretou a sugestão ao seu modo, seja porque a intervenção não foi suficientemente clara. A intenção da direção acadêmica buscava fomentar postura menos afetuosa e pessoal da docente com os estudantes. No entanto, Luciane se descreve, na entrevista, como pessoa extremamente afetiva, cujo *'perfil de personalidade é de agradar as pessoas'*. Nesse sentido, a sugestão de ser *'chata'* e *'firme'* não parte de reflexão pessoal, tanto que sua mudança é efetivada *'com um pé atrás'*. Em outras palavras, a professora assume postura com a qual não se sentia segura, levando-a a mudar porque *'esperavam que ela mudasse'*.

Crucial é o papel de coordenadores, supervisores e preparadores de professores quando o problema é indisciplina. A experiência de Luciane evidencia que, embora as boas intenções, a ação deve ser cautelosamente pensada e apropriada. Conhecer a fundo o contexto no qual a indisciplina se manifesta, bem como os envolvidos nesse contexto, é essencial para entender os reais motivos do comportamento indesejado. Por mais que se tenha algum conhecimento sobre professores e alunos em uma escola, a cada nova turma emergem novas características, dinâmicas e peculiaridades. Diante dessas circunstâncias, o coordenador ou diretor que pretende auxiliar deve não só conhecer a turma, mas também estudar o contexto e, principalmente, propor trabalho reflexivo, com ambas as partes, que leve professores e aprendizes a repensarem suas ações/comportamentos.

Ctx. 2. Turmas heterogêneas: nesta subcategoria incluem-se os relatos de professores que consideram a heterogeneidade na sala de aula como uma experiência com qual é difícil lidar.

P: Como você interpreta a relação entre os exercícios, as atividades das aulas, que você normalmente usa nas aulas, e os comportamentos de indisciplina?

L: ((silêncio)) Na minha cabeça, seriam assuntos... Realmente o livro até é bem bom nesse aspecto, ele traz assuntos relevantes pra idade deles, assuntos que são relevantes. *Mas, não sei até que ponto tava interessante pra eles. Mas até que ponto?... O que seria interessante pra eles? [...] São meninos muito diferentes, tem alunos ali que gostam de internet, como tem outros ali que detestam internet. Então é muito difícil você agradar todo mundo. Eu não saberia te dizer assim agora qual atividade que eu... A hora que eu preciso de muita atenção deles, por exemplo, na hora de listening, tem aluno ali que... Que não tá a fim, ou então que tá com dificuldade, tipo a Cássia que vive dizendo que não entende nada, desespera todo mundo e acaba desesperando quem tá fazendo o exercício, que sou eu, que tô propondo o exercício... A hora de fazer trabalho em dupla, dependendo, se forem dois meninos assim que não tão a fim de nada, não fazem nada mesmo.*

No excerto acima, a professora relata sua dificuldade em atender alunos com interesses tão divergentes na mesma classe, especialmente por ela julgar importante

'agradar' o aprendiz, o qual, preferencialmente, deveria sair da aula feliz e com a sensação de ter aprendido alguma coisa.

Segundo Miccoli (2007d, p.76), o primeiro passo para lidar com a experiência de estudantes com diferentes trajetórias de aprendizagem é reconhecer que heterogeneidade é norma e não exceção. Essa postura também é defendida por Firme (2009), que ao tratar dos mitos na avaliação escolar, esclarece ser artificial tentar qualquer homogeneização. Em suas palavras,

inicialmente é preciso entender que os alunos jamais serão homogêneos por mais que sejam *reclassificados* e *remanejados*. Eles vão sempre diferir nas suas peculiaridades individuais – físicas, afetivas, cognitivas, sócio-culturais (...) Trabalhar com turmas heterogêneas já é, portanto, uma realidade constatada, independente da organização que se dê na escola, porque as crianças chegam, continuam e saem heterogêneas, por sua própria condição de sujeitos particulares e que deve ser respeitada (FIRME, 2009, p. 8, grifos da autora).

Além do mais, é benéfica a convivência de desiguais para crianças e jovens devido ao estímulo intelectual da troca, à aprendizagem das relações interpessoais e à solidariedade social tecida em salas de aula. Nesse sentido, professores precisam estar conscientes dessa diversidade, respeitando e valorizando inteligências múltiplas, trabalhando diferentes potenciais, fiéis à ideia de que "os alunos não só aprendem com o professor, mas também e com grande sucesso com os próprios colegas" (FIRME, 2009, p.8). Miccoli (2007d, p.76), nessa direção, sugere como iniciativa para mudar a dinâmica da aula e a postura frente a turmas heterogêneas, encorajar aqueles que sabem mais a colaborar com colegas que têm dificuldades e contribuir para seu desenvolvimento, motivando os que precisam de mais tempo para avançar.

Assim, com as Experiências Contextuais da professora finalizamos a apresentação dos resultados que permitem compreender a indisciplina como fenômeno complexo e entrelaçado nas experiências de diferentes naturezas, que se manifestam na sala de aula. Essa complexidade se evidencia nas relações entre experiências diretas, em sala de aula, e experiências indiretas, fora da sala de aula, as quais modulam a compreensão dos eventos de indisciplina.

Conclusão

Em vista dos resultados, a indisciplina em sala de aula está longe de ser um problema comportamental do estudante ou de pulso do professor. Pelo lado das experiências da professora, os resultados apontaram que sua compreensão do processo de aprendizagem e de ensino como de natureza essencialmente individual sustenta sua

determinação em controlar a indisciplina. Isso se materializa nas decisões pessoais por atividades pedagógicas de escrita para que os estudantes fiquem quietos em sala de aula. Não há evidências, nos depoimentos da professora, de concepção de processo de aprendizagem como de natureza relacional, de maneira a viabilizar a busca de soluções conjuntas para os problemas vivenciados pelo coletivo. Faltou apresentar claramente o problema à turma para que, conjuntamente, estudantes e professora buscassem soluções possíveis. Ao contrário, tentativas de mudanças são unidirecionais, i.e., da professora para os alunos, pois dela parte a busca e preparação de atividades interessantes. Ao não compartilhar o problema, que, como evidenciado nos resultados, afeta a turma como um todo, perde-se a oportunidade de criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem em sala de aula. Além disso, as mudanças radicais de comportamento da professora, embora sugeridas pela coordenação, rompem o fio do respeito na convivência mútua e desencadeiam mais indisciplina. Finalmente, represálias e retaliações suscitam sentimentos de fraqueza, fracasso e frustração, levando ao efeito contrário daquele esperado – a professora perde o controle, inclusive sobre si mesma, na medida em que abdica de sua capacidade de lidar com o problema que enfrenta.

Portanto, não há como oferecer receitas prontas – prescrições de como agir ou se comportar – para se solucionar a indisciplina na sala de aula e na escola, não só pela complexidade que o tema encerra, mas, principalmente, devido às especificidades dos contextos nos quais a indisciplina emerge. O que se pode oferecer a professores, coordenadores e estudantes é oportunidade de refletir sobre este caso para, em situação similar, evitar trilhar caminho semelhante. Além disso, parece sábio encorajar professores a discutirem problemas vivenciados com alunos na tentativa de encontrar soluções conjuntas. Para tal, um foco na natureza das experiências pode ser uma opção para obter uma compreensão mais detalhada de acontecimentos e de como esses afetam alunos. Mais ainda, promover reflexão a fim de que os interessados possam avaliar se suas propostas de solução serão eficazes pode ser uma maneira de lidar com o problema, sem o risco de deixá-lo sem a devida atenção.

Sugerimos, em qualquer situação, não subestimar a necessidade de professores e estudantes se conscientizarem da importância das experiências no processo de ensino e aprendizagem. Buscar informações sobre a natureza das experiências vivenciadas em sala de aula pode revelar dados importantes para auxiliar na adequação dos objetivos do professor aos interesses dos aprendizes. Uma forma simples de ter acesso às experiências é, simplesmente, conversar com estudantes, durante atividades em grupos, aproximando-se deles para conhecê-los melhor como alunos e como indivíduos.

Além disso, professores devem conhecer suas concepções sobre adolescência e indisciplina, bem como a relação entre essas concepções, ações, escolhas e tomadas de decisão em sala de aula. Como vimos neste estudo, crenças sobre indisciplina podem dificultar a relação professor-aluno e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem. Mais ainda, professores, coordenadores, supervisores e diretores, precisam aprofundar conhecimentos teóricos sobre indisciplina e adolescência para evitar reproduzir e propagar, no meio educacional, ideias pré-concebidas e, por vezes, equivocadas acerca desses temas. Como postula Rego (1996),

é necessário também que os educadores, além de refletirem constantemente sobre as regras presentes na escola (São coerentes? São justas? São necessárias? Podem ser negociadas ou flexibilizadas?), busquem uma coerência entre sua conduta e aquela que se espera dos alunos. Afinal, é também através da imitação dos modelos externos que a criança aprende (REGO, 1996, p.99).

Finalmente, como documentado pelos resultados, o foco nas experiências de uma professora contribui para uma melhor compreensão da natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, elucidando questões que o afetam, neste caso – a relação entre experiências e indisciplina. Esperamos que a compreensão desse acontecimento problemático, conforme resultados deste estudo, potencialmente aplicáveis a outros tantos que emergem diariamente em sala de aula sirvam, eventualmente, para a superação de desafios similares e recorrentes no processo de ensino e aprendizagem de LE, em contexto público, particular ou especial, como nos institutos de língua.

Referências

ALONSO, Kaciana F. Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima identidade: uma experiência reflexiva*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*.

2006. 224f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BASSO, Edcleia Aparecida. Quando a crença faz a diferenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & ABRAÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & ABRAÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

____. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: Um estudo de caso. 2011. 160f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COUGHLAN, Peter e DUFF, Patricia A. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, Jame P. e APPEL, Gabriela (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

CUNHA, Nara Batista. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.

DUTRA, Deise Prina e OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & ABRAÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

FIRME, Thereza Pena. Mitos na avaliação: diz-se que... *Revista Meta: Avaliação*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewArticle/15>>. Acesso em 29/05/2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia del espíritu*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991.

LANTOLF, James P. & THORNE, Steven L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINIO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

LIMA, Carolina Vianini Amaral. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MATURANA, Humberto R. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. Biologia do conhecer e epistemologia. In.: MAGRO, Cristina & PAREDES, Victor. (orgs). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, p.19-124, 2001.

MICCOLI, Laura Stella. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. Unpublished PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997.

_____. Tapando Buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 129-158, 2006.

_____. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007a. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/>>. Acesso em 29/05/2013.

_____. Por um Novo Tratamento da Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*, n.12, p.263-283, 2007b.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.15, n.1, p.197-224, 2007c. Disponível em: <<http://relin.letras.ufmg.br/revista/consulta.php>>. Acesso em: 29/05/2013.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, n. 1, v. 10, p. 47-86, 2007d.

MICCOLI, Laura. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. *Pelo Inglês Afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PORTO, Cristina Vasconcelos. *Percepções de professores de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINIO, Júlio Groppa (org.) *Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, Maria Preciosa & NEVES, Isabel Pestana. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.1, p.5-41, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37419102.pdf>>. Acesso em: 29/05/2013.

SOUZA E SILVA, A. S. Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. *Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental*. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.