

1 Introdução

*... aquele que pratica um ato de compreensão
(também no caso do pesquisador) passa a ser
participante do diálogo.
(Bakhtin, apud Fiorin, 2006:5)*

1.1 Considerações gerais

Esta dissertação é fruto do meu desejo de buscar entender a minha prática em sala de aula. Eu sempre me interessei por temas e autores que discutissem questões relacionadas à linguagem e ensino, no entanto, só depois de algumas aulas com a minha professora orientadora, é que consegui perceber, com mais clareza, o que exatamente da minha prática cotidiana eu gostaria de entender, de pesquisar.

Em uma dessas nossas aulas, quando falava do meu dia a dia em sala de aula, me dei conta do entusiasmo que brotava quando falava da minha prática, do meu envolvimento com os meus alunos, do meu prazer em estar com eles, do envolvimento dos meus alunos comigo e com a matéria. A partir de então, surgiram algumas questões: por que falo das minhas aulas com tanto entusiasmo? Foi sempre assim? Por que gosto do que faço? Por que os alunos gostam de mim? Por que somos felizes na nossa prática de vida na sala de aula? O que é que nos faz sentir esta felicidade pedagógica em sala de aula?

A minha pesquisa é uma narrativa do meu cotidiano escolar, na qual busco entender mais profundamente “Por que gosto do que faço?”, “Por que os meus alunos gostam de mim?” e “Por que somos felizes na nossa prática de vida na sala de aula?” Acredito que, talvez, ao compreender o que faço, como faço e por que faço, chegarei a algumas respostas. Para entender estas questões, que estão inseridas no meu momento atual, na história do meu cotidiano, preciso voltar, observar o antes e o agora. E procurar estabelecer representações da minha prática cotidiana em sala de aula. Eis, porque compartilho do pensamento de Azevedo (apud Garcia, 2003:128), “[...] Narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem [...].”

1.2 A trajetória

O caminho que encontro para chegar a esta compreensão é a minha narrativa profissional, da história vivida por mim e tecida por mim e meus alunos. Este também é o caminho sugerido por Ferraço (apud Garcia, 2003:170),

“[...] ao dizer uma história, somos “narradores praticantes” traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar...”.

E, para realizá-lo, é preciso que eu construa uma narrativa por percursos diferentes. Narrativa que, em determinados momentos, será contada apenas pela minha voz, uma protagonista desta grande história, e em outro, contada pelas vozes de alguns protagonistas do nosso atual cotidiano.

Na narrativa do começo da minha história, só aparece a minha narrativa individual emergindo do cotidiano coletivo, isto é, daquele meu momento histórico, enquanto que, posteriormente, tenho várias cartas individuais que tecem o cotidiano da minha história atual.

1.3 Percurso inicial: momento de serenidade

No percurso inicial do relato, não conto com a narrativa das outras vozes, a dos alunos, tenho apenas a minha história individual. Procuro tecer atalhos que me levem à construção de um determinado momento, distante e fragmentado na sua construção. Nesta narrativa, preciso percorrer os caminhos que trilhei e procurar visualizar como tudo acontecia: quais eram as minhas crenças, que tipo de relação mantinha com os alunos na nossa comunidade de prática (Wenger, 1998) e como o aspecto afetivo se delineava.

A fase inicial da minha prática em sala de aula foi um momento de serenidade, sem questionamentos. Tudo acontecia como eu acreditava que deveria ser a realidade de uma sala de aula. Professora, sujeito agente, detentora do saber e única fonte possível de transmissão de conhecimento e o aluno, sujeito paciente vazio à espera de receber os conhecimentos. Eu vivia um modelo monológico de

interação e concentrava todo o processo de criação da relação, todo o conhecimento conceitual e todos os saberes em mim. O conhecimento não era compartilhado. O aluno não trazia nada consigo, portanto, chegava à sala de aula sem nenhuma experiência de vida, sem nenhum conhecimento de mundo. A afetividade não permeava o nosso cotidiano escolar, o afeto não era um viés aceitável na construção do conhecimento na nossa comunidade de prática. E os meus enunciados eram constituídos por palavras desprovidas de expressividade, de vida, de afeto, eram apenas meras condutoras do conhecimento formal.

Eu fazia exatamente este papel, propunha-me a realizar a situação acima descrita e acredito até que o fazia bem feito. Não havia da minha parte nenhuma outra intenção pedagógica, intelectual ou humanística, e o aluno, por sua vez, era uma voz que não ecoava nenhum tipo de juízo de valor. Talvez, seja por isso, que eu não tenha, na lembrança, a opinião, a compreensão dos alunos a respeito do que acontecia naquela comunidade de prática, na nossa aula de Língua Inglesa. A sensação de tranqüilidade e segurança era minha. Eu, realmente, acreditava que estava fazendo a coisa certa. Refiro-me a este momento inicial como sereno, pois é um momento sem angústias e sem insatisfações ou inquietações. Atualmente, olho para esta fase da minha vida profissional e me vejo como uma professora alheia a tudo ao meu redor. Vejo esta fase como um momento ofuscado, sem emoções e sem co-construção de conhecimento.

1.4

Segundo percurso: eu me sentia como um robô

A serenidade acima mencionada começava a me incomodar. Eu não estava feliz. A falta do outro na co-construção da nossa interação, do prazer e do afeto gerava um mal-estar pessoal, uma certa angústia. Surgiu a sensação de que eu agia, na minha comunidade de prática, como se fosse um robô. Comecei, portanto, a ter um olhar diferente para a situação e a não gostar do que percebia neste momento. Foi, então, que surgiu a primeira indagação: por que me sinto assim? Afinal, faço o melhor daquilo que acredito ser um aprendizado de qualidade: o programa é cumprido, todos os exercícios são corrigidos e a matéria revisada antes das provas.

Nesta segunda fase, eu ainda tinha a mesma postura da anterior, porém começava a me sentir confusa, sem tanta convicção de que estava fazendo a coisa certa. A relação entre mim e meus alunos, que ainda era apenas monológica, começava a parecer estranha ao que eu já estava a vislumbrar. A lembrança que tenho hoje é de que eu iniciava um novo processo, isto é, de que eu já imaginava o meu aluno não mais como um sujeito paciente, à espera do conhecimento que emanava da voz da professora, mas também como o outro que tem algo a dizer, que traz consigo conhecimento e verdades. Principiava, então, o despertar para a questão de que todos trazemos conhecimento para a nossa comunidade de prática, de que todos nós trazemos conosco histórias de vida, de experiências e de visão de mundo, que podem contribuir para a construção do aprendizado do outro. Enfim, começava a conjecturar que o conhecimento não era privilégio de um eu, o eu da professora e que, a educação, portanto, como advoga Moita Lopes (1996:96), seguindo Bruner (1986) e Vygotsky (1978) “é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.

A questão afetiva, por sua vez, começava a saltar da minha alma. Por que, na nossa prática, o afeto não poderia estar presente? Se o viés afetivo - o cuidado com o outro, a receptividade e a motivação - faz parte de qualquer prática viva, por que na prática do meu cotidiano não eram expressos, e, portanto, não pareciam ser vivenciados?

Nesta fase, também não tenho registrado, em minhas lembranças, o dito dos meus alunos, mas já começava a perceber o não dito. Lembro-me de que já sentia os momentos de apatia, de desinteresse e de agitação, como perturbadores e não produtivos. Poderiam ser uma provável consequência daquela interação monológica. Hoje, compreendo que, nesta fase, o que eu buscava era algo além da qualidade de trabalho, era a qualidade de vida na nossa prática cotidiana na sala de aula.

1.5 Percurso recente: a busca continua

Nesta fase, passo a entender que eu e meus alunos fazemos parte de uma mesma comunidade de prática. Todos somos vozes com igual poder de atuação e parte de uma interação na qual somos pessoas com conhecimentos diferenciados, convivendo num contexto em que o hoje é diferente de ontem e que, por sermos seres sócio-historicamente construídos, provavelmente, também será diferente de amanhã. O que busco, neste momento histórico da minha trajetória, é vivenciar uma relação dialógica, na qual, a cada manhã, a nossa interação seja permeada pelo afeto, isto é, pelo cuidado com o outro, pela receptividade e pela motivação.

Os tempos mudaram e eu não sou mais a única detentora do saber. Os meus alunos não são mais meros sujeitos pacientes. Eu e meus alunos, numa relação dialógica, compartilhamos a construção do conhecimento. A cada *Good morning!* – cumprimento inicializador das nossas aulas - estabelece-se uma nova relação dialógica em que todos os participantes têm uma contribuição própria a dar. Estava se instaurando um novo tipo de relação entre alunos e a professora. Os tempos mudaram não apenas no que refere à sala de aula estrito senso, ou seja, aquela em que o professor detém conhecimento e poder ou autoridade não compartilhada, mas também no que diz respeito aos papéis sociais desempenhados por adultos e jovens na sociedade de um modo geral. Esses alunos e a professora vivem em uma sociedade em que o jovem, através da linguagem, precisa compartilhar e formular questões, pensamentos e opiniões. Ele está exposto a situações, que exigem dele uma postura crítica. Na sala de aula não poderia ser diferente.

A nossa história começa a ser contada por todos os protagonistas. É uma narrativa de dimensão múltipla, pois, é contada, em forma de cartas pelos alunos e em forma de narrativa individual pela professora. Estas narrativas alinhavam o cotidiano coletivo de momentos recentes. Acredito que, neste processo, consegui me aproximar dos entendimentos das questões por mim formuladas “por que gosto do que faço?”, “Por que os meus alunos gostam de mim?” e “Por que somos felizes na nossa prática de vida na nossa sala de aula?”

1.6 Organização do trabalho

Para desenvolver esta dissertação, dividi o trabalho em cinco capítulos. No primeiro, faço um breve histórico alinhavando o meu percurso profissional e o de pesquisa.

No segundo capítulo, exponho a base teórica que me auxiliou a fundamentar este estudo. À luz dos construtos bakhtinianos de historicidade, enunciado, vozes e dialogismo e, com base na minha história profissional, apresentada no primeiro capítulo, e na análise e interpretação dos enunciados das cartas dos alunos da turma 1701, dados apresentados no quarto capítulo, busco investigar e compreender todo o processo de co-construção da nossa prazerosa interação na turma 1701.

Nesta análise, abordo, também, a questão afetiva, ecoada e investigada nos enunciados, amparada no que discutem sobre afeto Arnold & Brown (1999) e van Manen (2006) e sobre motivação e receptividade, Allwright & Bailey (1991). Destaco, ainda, neste trabalho, a questão das crenças tal como apontada em Barcelos (2004). Levar em consideração essa perspectiva permitiu-me perceber a importância da minha mudança de crença no que tange à relação professor-aluno e a convivência da diversidade de crenças dos meus alunos na sala. Minha mudança pode ser verificada na minha trajetória histórico-profissional, tal como apresentada nesse capítulo introdutório. A diversidade das crenças dos meus alunos da turma 1701, com relação à co-construção da qualidade de vida da nossa prática pedagógica pode ser observada no capítulo de análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento, em três partes, os aspectos metodológicos – a abordagem da pesquisa, o contexto e a construção dos dados. Na abordagem da pesquisa, falo sobre os princípios da pesquisa qualitativa que norteiam esta dissertação. Em seguida, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada e o viés teórico-metodológico adotado para a construção dos dados – a Prática Exploratória.

No quarto capítulo, realizo uma análise das vozes que ecoam nos enunciados que constroem as cartas dos meus alunos. Para realizar essa análise, tomo por base o diálogo e a interpretação que faço do material produzido pelos alunos da turma 1701 para os alunos da turma 1601.

No quinto capítulo, teço as reflexões alcançadas ao longo da pesquisa e algumas considerações acerca da co-construção da qualidade de vida da nossa feliz interação na turma 1701.

Nos anexos, pode ser encontrado o seguinte material: as cartas escritas pelos alunos da turma 1701; alguns envelopes com selos; algumas cartas-resposta escritas pelos alunos da turma 1601 e a autorização dos responsáveis para a utilização desse material para pesquisa.