

2 Revisão da Literatura

Eu me conheço e chego a ser eu mesmo só ao me manifestar para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. Os atos mais importantes que constituem a autoconsciência se determinam por relação a outra consciência ...

(Bakhtin, apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:154)

A fim de compreender e explicar como é construído o estado de felicidade que vivencio na minha prática profissional, utilizarei, como embasamento teórico, o pensamento bakhtiniano acerca de historicidade, discurso dialógico, enunciado e vozes, assim como as concepções de Arnold & Brown (1999) e van Manen (2006) para afeto e de Allwright & Bailey (1991) para receptividade e motivação.

2.1 Pensamento bakhtiniano

Procurar entender o universo bakhtiniano requer que estejamos despojados do pensamento de que vamos encontrar conceitos fechados e definidos em si mesmos. Precisamos compreender suas questões como fios que constituem a sua visão como um todo, como fios que tecem uma rede.

O estudo da concepção de enunciado e de vozes mostra que estas noções estão de certa forma interligadas e entremeadas com contexto, história e língua(gem). E que são visivelmente compreensíveis em situações permeadas pelo diálogo. Diálogo no seu sentido amplo de interação verbal, onde múltiplas manifestações discursivas ocorrem.

Portanto, apenas para efeito de apresentação, organização e compreensão das idéias, discuto as noções bakhtinianas acerca de historicidade, relação dialógica, enunciado e vozes em momentos distintos e de forma destacada.

2.1.1 Historicidade

A filosofia Bakhtiniana tem um olhar próprio de apreciação quanto à questão da historicidade. Ela entende “o homem como sujeito social *da e na* história” (Löwy, apud Freitas, 2006:153). Reconhece que somos seres históricos e que podemos nos valer dos nossos momentos históricos, das nossas experiências vividas, para verbalizar a compreensão que temos dos nossos discursos nas relações sociais da vida humana.

As palavras de Najmanovich (Leite Garcia, 2003:166-167) refletem o valor atribuído à História por Bakhtin:

O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações. “As noções de “história e vínculos” são os pilares fundamentais para a construção de uma nova perspectiva transformadora de nossa experiência do mundo, não só no plano conceitual, mas que implica também abrimo-nos a uma nova sensibilidade e a outras formas de atuar e de conhecer, já que a partir do olhar complexo estas dimensões são inseparáveis no viver humano. O sujeito não é o dado biologicamente, mas o construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando.

Segundo Bakhtin é somente como membro de um grupo social, numa classe e por uma classe, que o indivíduo humano atinge uma realidade histórica e uma produtividade cultural. Para entrar na história não é suficiente nascer. É necessário um segundo nascimento – um nascimento social. (Jobim e Souza, 2006:60)

Compreender o universo bakhtiniano requer que percebamos uma dinâmica de vida historicamente situada. Para Bakhtin, “o homem é um ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais” (Freitas, 2006:152). Portanto, trata-se de aprender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente (Faraco, Tezza e Castro, 2007:101).

Busco na percepção desta dinâmica de vida historicamente situada me orientar no sentido de procurar conhecer na minha própria história profissional, a minha constituição pedagógica, ou seja, de procurar estabelecer o meu juízo de valor acerca do que eu experimentava e experimento, realizava e realizo na

relação professora-alunos e professora-ensino-aprendizagem. Esta dinâmica parece poder me encaminhar à compreensão da construção desta relação social dialógica e harmoniosa que hoje vivencio.

2.1.2 Relação dialógica

Bakhtin pensa a relação dialógica como uma relação possível entre as pessoas, ele acredita no diálogo como forma de interação vivida de maneira não monológica e não autoritária. Ele “se ocupa com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (Faraco, 2003:59-60).

Bakhtin diz ser o diálogo uma interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente através da linguagem. Ele parte do pressuposto de que é na minha relação com o outro que eu me constituo enquanto ser histórico e social. (Junqueira, 2003:27). Por esta razão, seus estudos ultrapassam a concepção monológica de mundo e advogam a excelência da abordagem dialógica. (ibidem:28)

Uma relação onde somente o eu é detentor de todos os saberes e único responsável por todo o processo de criação da relação e construção de conhecimento se revela uma interação automatizada, sem vida, é um modelo monológico. Conforme bem observa Faraco (2003:73):

Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades. Uma atitude monológica do mundo é auto centrada e insensível às respostas do outro, não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva: pretende ser a última palavra. [É uma atitude autoritária.]

Na relação dialógica o conhecimento não está centrado apenas em um eu, todos têm algo a dizer, portanto todas as vozes têm igual poder dentro do discurso. Para Bakhtin, só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico (Barros e Fiorin, 2003:3).

A relação dialógica, por ser, então, permeada por múltiplas vozes, que ecoam e interagem mutuamente, e de forma diversificada, possibilita a construção do aprendizado e da formação do ser.

Falo da passagem que eu mesma vivi ao me dar conta da centralidade dos meus alunos. Hoje, com o apoio teórico de Bakhtin, entendo que o outro, na nossa comunidade de prática da turma 1701, é fundamental, ele tem algo a compartilhar, traz consigo histórias de vida, de experiências e de visão de mundo, que podem contribuir para a construção do aprendizado do outro. A participação do outro faz parte, portanto da co-construção de conhecimento, da interação no nosso espaço sala de aula, da vida em conjunto.

Freitas (apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:147) narra de forma modelar a relação aluno-professor como uma relação dialógica possível.

O olhar de Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo.

O modelo de Educação proposto por Bakhtin tem como base a relação dialógica que se realiza a partir do eu com o outro. E é esta relação que busco estabelecer com a turma 1701, na construção da nossa interação. Uma interação que permita, pois, virem à tona diferentes manifestações discursivas e diferentes maneiras de viver em comum com o outro, de sentir e ver o mundo. Freitas (apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:147) explica de modo muito claro esta forma peculiar de viver a Educação.

É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real.

A minha sintonia com o modelo bakhtiniano, de interação dialógica, me faz pensar os outros – alunos, com vozes que ecoam, através da linguagem, diferentes opiniões e emoções acerca das experiências vividas e da construção

pessoal e coletiva do conhecimento. Os alunos, na nossa comunidade de prática, são, pois, autores das suas escolhas e posições axiológicas perante o diálogo da vida praticado por nós. Ao pedir aos meus alunos que escrevessem as cartas, sobre as nossas aulas, para os alunos da turma 1601, criei oportunidades para que eles fossem autores e dissessem as suas próprias palavras a respeito da nossa interação.

Bakhtin defende que as relações dialógicas, intermediadas pela linguagem, entrelaçadas e realizadas com manifestações de múltiplas vozes e enunciados, permeiam as interações sociais. Vale dizer que o discurso dialógico se torna efetivamente presente com a existência de diversas vozes que, através da linguagem, constroem as interações sociais.

No dialogismo de Bakhtin, “o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu.” (Barros e Fiorin, 2003:29)

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. (Jobim e Souza, 2006: 100). No panorama bakhtiniano, portanto, o diálogo deve ser compreendido com sentido abrangente que vai muito além da fala, face a face, entre duas ou mais pessoas. Ele, como argumenta Novais (2008:81), vai além do ato comunicativo imediato e superficial, e é compreendido como discurso, linguagem utilizada em situações de comunicação de idéias e construção de significados que estão inseridos em um contexto social.

Diante do exposto, faz sentido que compreendamos as relações dialógicas e o discurso que meus alunos e eu geramos em sala de aula como o encontro de vozes. Da mesma forma que Faraco, considero as cartas que os alunos escreveram como manifestações discursivas relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre axiologicamente orientadas. Estas manifestações se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si e assim por diante. (apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:106)

2.1.3 Enunciado

A compreensão de Bakhtin a respeito de língua não envolve a concepção de um produto estático e pronto, mas algo compreendido sob um ponto de vista histórico, cultural e social que se concretiza na corrente da comunicação verbal.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada como sistema, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua condição desperta e começa a operar... (Bakhtin, 1981:108, apud Jobim e Souza, 2006:99)

Para Bakhtin, “a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, portanto não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal” (ibidem, 2006:99). E o enunciado é o elo dessa corrente da comunicação verbal, elemento de interação do diálogo. “Toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, ou seja, na dimensão do diálogo” (Bakhtin, 1929[1992]:212, apud Novais, 2008:84). Bakhtin defende, portanto, que:

A verdadeira substância da língua (...) é constituída por um (...) fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1981:123, apud Jobim e Souza, 2006:99).

Foi, então, segundo Freitas (2006:98), partindo da “concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida.”

Bakhtin acredita que a linguagem está integrada à vida humana e, por isso não pode ser entendida fora de sua ligação com a situação concreta. Assim, “a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas (Jobim e Souza, 2006:98).”

Os meus “dados” são enunciados concretizados em palavras e ecoados, nas cartas, pelas vozes dos alunos – sujeitos históricos e sociais, os quais estão ligados a situações concretas da nossa interação, com sentido ideológico ou

vivencial. Eles ecoam de formas diferentes a diversidade da nossa experiência pedagógica.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1981:95, apud Jobim e Souza, 2006:98).

Existem sempre modos muito diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social. O que constitui essas linguagens é algo extralingüístico. Na prática somos sensíveis a essa diversidade dos atos de fala, mas a lingüística não tem trabalhado a língua na sua relação com a ação humana e com a vida, não encontrou o modo adequado de registrar a língua como fenômeno social (Bakhtin, 1981, ibidem: 98-99).

A lingüística por compreender a língua(gem) apenas por métodos exclusivamente lingüísticos nem sempre atende às necessidades de compreensão do dialogismo bakhtiniano, interação verbal vivida por sujeitos históricos e sociais, os quais fazem do seu dizer – o enunciado – algo que está aquém e além da estrutura, que transformam o mesmo – o reiterável e igual – sempre em outro – mutável e adaptável. Segundo Bakhtin:

a lingüística vê neles [enunciados] somente um fenômeno de linguagem e os relaciona apenas à unidade da língua e de maneira alguma à unidade de um conceito, da vida prática, da história, do perfil de uma pessoa, etc. (1924:292, apud Faraco, 2003:90)

Bakhtin, no entanto, não dispensa o aspecto lingüístico, adiciona o contextual cultural semântico-axiológico e cria, então a metalingüística ou translíngua, com o objetivo de estudar o discurso – o enunciado, a real unidade da comunicação discursiva (Bakhtin, 1979 [2003]:274).

Obviamente, a pesquisa translíngua não pode ignorar a lingüística e deve fazer uso de seus resultados. A lingüística e a translíngua estudam um e o mesmo fenômeno concreto, altamente complexo e multifacetado, a saber, o discurso [slovo] – mas o estudam a partir de vários lados e diferentes pontos de vista. Elas devem se complementar mutuamente, ... (Bakhtin, 1929:181, apud Faraco, 2003:91).

O quadro abaixo sistematiza a proposta bakhtiniana de estudo do enunciado.

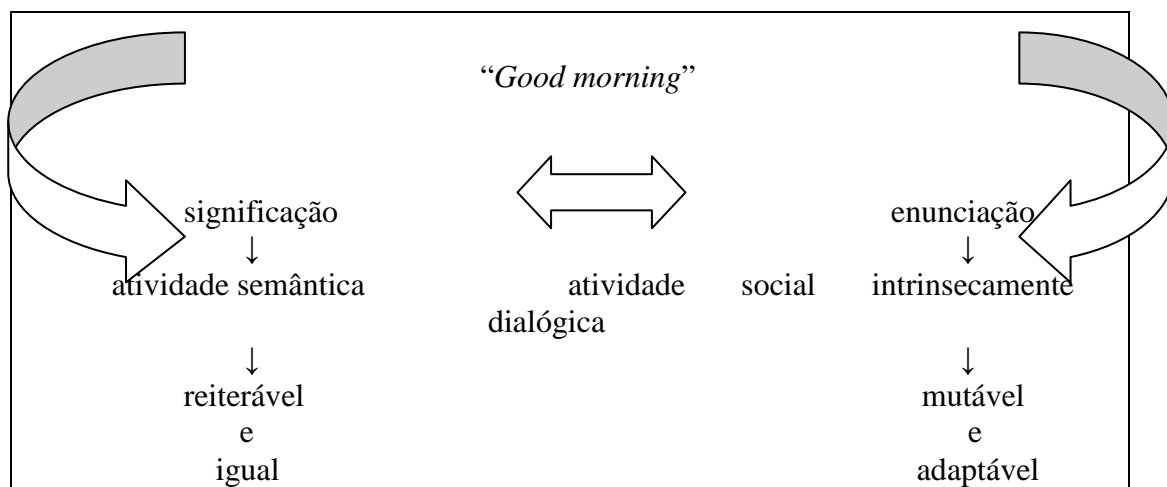


Figura 1: Proposta bakhtiniana de estudo do enunciado.

O *Good morning!* é um convite renovado e distinto, a cada manhã, para uma participação plena e feliz de todos. A significação dada pela estrutura, atividade semântica – cumprimento, é sempre reiterável e sempre igual. A significação dada pela enunciação, atividade social intrinsecamente dialógica – sinal, o mesmo é sempre outro signo.

O enunciado, concretizado em palavras, é produzido em um contexto de comunicação, e é no seu uso que se torna significativo, que adquire sentido. Para Bakhtin, a expressividade da palavra “nasce em um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual” (Bakhtin, 1985:278 apud Freitas, 2006:137). A palavra por si só está dissociada de juízo de valor, ela é neutra. Ela só adquire valor axiológico quando inserida na interação.

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, ou seja, a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. O sentido de uma palavra não pode ser conhecido a priori, pois ao ingressar na corrente verbal polissêmica, a palavra pode ser utilizada pelos sujeitos que interagem no discurso para que se estabeleça, pelo menos, um sentido (Bakhtin, 1929 [1992]:36, apud Novais, 2008:82).

As palavras, pois, só comportam a emotividade, a avaliação e a expressividade

quando em uso e materializadas no enunciado, em um determinado contexto. Fora desta situação real, elas são apenas unidades da língua, e como tal, apenas garantem “a intercompreensão de todos os que a falam” (Bakhtin, 1985:278 apud Freitas, 2006:137).

Bakhtin (1979 [2003]:292) explica de forma bem clara a caracterização da palavra que povoa o enunciado, no seu uso:

A emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. (...) O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; (...)

Faraco (2003:107) elucida que os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao já-dito e que sua significação contém sempre esse aspecto valorativo, dado pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. Toda compreensão é prenhe de resposta (Bakhtin, 1979 [2003]:271), ou seja, o outro ao compreender a significação do dito, toma sempre uma atitude ativa responsiva:

Os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos, incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações, etc. – não há limites para o contexto dialógico) (Faraco, 2003:57).

O enunciado tem também outro aspecto importante que o diferencia das unidades da língua, – sua autoria e sua destinação. Enquanto as unidades da língua não são de ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado não é produzido aleatoriamente, sem um destino. Ele é, como afirma Bakhtin, o “produto da interação” entre sujeitos, ele provém de alguém – o autor, e está dirigido a alguém – o destinatário. Ele é produzido, pois pelo autor que tem em mente um destinatário. Portanto, “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (Bakhtin, 2000:325, apud Junqueira, 2003:24).

Esta característica, própria do enunciado, de o sujeito falar ou escrever com um destinatário em mente, é extremamente relevante para o presente estudo,

pois tanto mostra a minha motivação inicial de entender mais profundamente os significados dos *good mornings*, que têm, como destinatários, meus alunos; quanto elucida os significados dos enunciados, nas cartas dos alunos da turma 1701, os quais foram feitos e idealizados para os seus destinatários, alunos da turma 1601 e, inclusive, para mim, que, no papel de professora-pesquisadora, fora uma das leitoras.

. Nos enunciados produzidos, as vozes dos alunos-autores ecoaram aquilo que imaginavam seus leitores, os alunos da turma 1601 e eu, teríamos interesse em saber sobre as aulas de Inglês, ou seja, queríamos compreender a construção da qualidade de vida da nossa interação nas aulas de Inglês. Bakhtin afirma:

O papel dos outros para quem o enunciado é construído é extremamente grande... Uma marca constitutiva essencial do enunciado é a sua qualidade de ser dirigido a alguém... Tanto a composição quanto o estilo do enunciado depende para quem o enunciado está sendo endereçado, como o falante (ou o escritor) sente e imagina seu destinatário, e a força do efeito do enunciado. (Bakhtin, 1986:94-95, apud Gieve & Miller, 2006:31)

O destinatário pode ser bastante variado, pode ser de diferentes origens e lugares. Pode ser ainda um destinatário concreto, presente na interação cotidiana ou no imaginário, no sentido de não materializado. Bakhtin fala detalhadamente sobre esse destinatário:

Pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários, e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). (Bakhtin, 1979 [2003]:301)

Quanto à compreensão do enunciado é preciso, dentro do contexto social, político, cultural e histórico em que ele acontece, perceber a inter-relação existente entre ele e os outros enunciados. Ele não existe no vácuo, sem um antes e sem um depois, sem um passado e sem um futuro. O enunciado é o elo da corrente da comunicação verbal, conforme já dito anteriormente, e em decorrência disto, está interligado a outros e mantém uma certa cumplicidade no que tange ao seu entendimento.

Para que apreendamos seu sentido, também não é suficiente que saibamos apenas o significado de cada unidade da língua do enunciado, mas que percebamos que ele é sempre uma resposta a outros enunciados anteriores na corrente da comunicação verbal. Por isso, as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados do discurso devem ser consideradas. Segundo Bakhtin (1979 [2003]:297):

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (...): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (...). Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

Logo, compartilhar com Bakhtin da concepção de enunciado significa nos apropriarmos das palavras não apenas como unidades da língua, palavras nuas, mas como palavras cobertas de sentido, vestidas de significação que, ao entrar na corrente da comunicação verbal adquirem um destino, um outro dono, uma vestimenta...

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (Bakhtin, 1929 [1992]:112-113, apud Novais, 2008:84)

Para Bakhtin (1985, apud Jobim e Souza, 2006:102), o que determina o valor do enunciado são as várias maneiras de interação que a língua mantém com o exterior, ou seja, “com a realidade, com o sujeito falante e com outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos (...)”. Desta forma, no universo bakhtiniano, “cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida” (ibidem:103).

2.1.4 Voz

O pensamento bakhtiniano é um universo singular que nos permite pensar o homem e o seu agir. Tudo passa pela vivência em uma dimensão dialógica, que na sua plenitude permite que venha à tona o eco de várias vozes e seus enunciados os quais deflagram opiniões, convicções, simpatia, discordância, ironia, conhecimento, visões de mundo. São estes os ecos que buscarei ouvir nos enunciados das cartas escritas por meus alunos.

Vivência dialógica que ao longo de sua existência ecoa enunciados que são retomados, repetidos, recriados e re-inventados pelos “outros”. É com esta química em mente que procuro contextualizar o termo voz e de certa maneira conceituá-lo.

Voz na concepção bakhtiniana difere da encontrada no dicionário da Língua Portuguesa:

1. Som ou conjunto de sons emitidos pelo aparelho fonador. 2. Fala. 3. Ordem em voz alta. 4. Sugestão íntima (...) (Ferreira, 1993:573).

Para Bakhtin voz é a manifestação discursiva, expressa em enunciados repletos de significação, que se manifesta na interação humana, ou seja, a visão bakhtiniana de voz refere-se à consciência falante carregada de um juízo de valor, uma visão de mundo, presente nos enunciados (Junqueira, 2003:31). Na definição de voz de Bakhtin, portanto entram “(...) a ideologia e o destino do homem. O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (Bakhtin, 1979 [2003]:348-349).

De fundamental importância para os estudos da linguagem em contextos pedagógicos é a visão bakhtiniana de que em uma interação monológica somente uma voz ecoa, escuta-se apenas uma voz, as demais estão mudas. Enquanto que em uma interação dialógica, há diferentes vozes que ecoam e são ouvidas, (...) as idéias, os pensamentos, as palavras configuram um conjunto que se instaura através de várias vozes, ecoando cada uma de maneira diferente (Barros e Fiorin, 2003:22). O discurso é, então, construído com múltiplas vozes que ecoam modos de ser, de viver, de fazer e de construir com o outro. As vozes se entrelaçam e se cruzam na constituição da interação.

Toda essa textura me leva a pensar a realidade bakhtiniana muito mais como uma filosofia de vida do que como uma teoria, muito mais como um estilo de vida do que como um paradigma estático que se pinça e aplica em um dado momento. É, enfim, uma postura que experimentamos no nosso dia a dia, na nossa convivência com o outro, e onde acreditamos não existir concepções e atitudes isoladas, visto que não há como se pensar em viver uma relação dialógica, discurso integrado à vida humana, sem o eco das múltiplas vozes ao nosso redor com seus enunciados repletos de significação. O universo filosófico de Bakhtin “se ocupa com o que ocorre no diálogo, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (Faraco, 2003:59-60).

2.2 **Afeto**

Como mostrado na introdução, passei de momentos de angústia, de conflitos internos e questionamentos a prática prazerosa que hoje vivencio. O desejo de utilizar o viés afetivo nesta investigação tem por objetivo procurar compreender como o afeto contribui para a realização desta interação harmoniosa.

O termo “afeto” tem a ver com aspectos de nosso estado emocional; no entanto, como observam Fehr & Russel (1984, apud Arnold & Brown, 1999:1) o desafio é defini-lo; “Todo mundo sabe o que é uma emoção. Até que lhes peçam para dar uma definição”.

Talvez por esta razão Arnold & Brown (1999:1) explicaram o afeto de forma ampla: “aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam o comportamento”.

van Manen (2006) acredita em uma prática pedagógica permeada pelo afeto. Ele advoga que a atenção e cuidado da professora para com o aluno e o respeito da professora pelo que os alunos trazem consigo emocionalmente e intelectualmente, para a sala de aula, podem promover interesse e contribuir para a construção do ensino-aprendizagem. Ele explica que “Crianças não são vasos vazios que vêm para a escola para serem preenchidos com conteúdos curriculares

por meio de métodos especiais...”¹ (ibidem:7) e que “o conhecimento, as emoções, interesses, sentimentos, habilidades e entendimentos devem estar conectados ao que a criança [aluno] aprende [vive] na escola.” (ibidem:34)

Segundo van Manen (ibidem:58) os efeitos da presença do afeto, na prática pedagógica, podem ser similares ao do afeto familiar, no que tange à segurança e à experiências bem sucedidas. Ele acredita que a percepção, dos alunos, de segurança em relação à família deva ser a mesma em relação à escola. Assim como, em família, os alunos se sentem encorajados a resolver problemas, eles precisam, nas aulas, se sentir capazes de lidar com as atividades propostas pela professora. A preocupação afetiva da professora está, pois, em estimular a participação dos alunos em atividades que possam ir ao encontro das expectativas de sucesso dos alunos. O sucesso, para van Manen, não se cria, se experimenta.

Percebo que dois aspectos são importantes para delinear as manifestações afetivas na minha prática pedagógica: um deles emana do meu próprio relato, e se refere a minha vivência dialógica na sala de aula com os alunos e o outro, emerge nos enunciados expressos pelos alunos nas cartas.

Em nossa prática, na sala de aula, buscamos viver com emoção a construção da qualidade de vida das nossas experiências pedagógicas, com a clareza de que ela poderá resultar em múltiplas e diferentes ações. Demonstrações de afeto, reações de satisfação, reações de desprazer, de conflito são próprias de uma relação que busque construir uma interação dialógica. O objetivo central é, pois, promover o aprendizado não de forma automatizada, como se fôssemos robôs, mas de forma natural e espontânea, procurando, no processo de construção, envolver e sentir o outro afetivamente. Oatley and Jenkins (apud Arnold & Brown, 1999:1-2) afirmam que “as emoções não são [funções] adicionais. Elas são o centro da vida mental humana... [Elas] ligam o que é importante para nós ao mundo das pessoas, coisas e acontecimentos”.

Torna-se imperioso, esclarecer que, nesta experiência dialógica, abandono o conceito de seriedade associado à ausência de afetividade, pois acredito que, mesmo ao agir com rigor, por exemplo, posso expressar afeto. van Manen (2006:70) explica que “o adulto [professor] só pode ter influência pedagógica sobre a criança ou jovem[aluno] quando a autoridade é baseada, não no poder,

¹ Todas as traduções existentes neste trabalho foram feitas pela própria autora.

mas no amor, no afeto...”. A valorização do aspecto afetivo apenas reconcilia “seriedade docente” (Freire, 2008: 142) e afeto dentro da minha prática pedagógica. Ela não pretende que o “cumprimento ético de meu dever de professora no exercício de minha autoridade” (ibidem:141) sofra interferências.

2.2.1 Motivação

A motivação está intimamente ligada ao aspecto afetivo-emocional. Ela é fundamental na relação entre sujeito e aprendizado, Dufeu (apud Arnold & Brown, 1999:10-11) defende a importância de se estabelecer um modelo afetivo adequado de maneira que os alunos:

se sintam a vontade quando entram em contato pela primeira vez com o mundo estranho de uma língua estrangeira e afirma que é necessário criar um clima de aceitação que estimule autoconfiança, e encoraje participantes a experimentar e descobrir a língua estudada, permitindo-lhes se arriscar sem se sentirem confusos.

A motivação permite que se justifique a razão pela qual o aluno deseja compreender e apreender uma língua estrangeira. Ela vai ao encontro do sentido dado pelo sujeito ao estudo dessa língua. Conhecer e compreender a motivação do aluno é fator importante para mim; busco interpretar a motivação que tanto contribui para a nossa experiência em sala de aula. Segundo Vygotsky (apud Kramer, 2006:92):

A comunicação direta entre duas mentes é impossível, não só fisicamente como também psicologicamente. A comunicação só pode ocorrer de forma indireta... A compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

A importância dada à motivação nesta pesquisa se justifica, então, pelo desejo que tenho de conhecer a nossa vivência através do pensamento daqueles que a constroem. “Para compreender o outro, é necessário conhecer a sua motivação” (Kramer, 2006:92) Ao interpretar as manifestações discursivas dos meus alunos nas cartas quando emitem juízo de valor acerca do que lhes motiva a gostar e a querer estar ali, participando e construindo aquele momento sócio-

historicamente situado de crescimento das nossas vidas, tenho a oportunidade de conhecer ou reconhecer a motivação que os mobiliza.

Segundo van Manen (2006:172):

o pedagógico só pode funcionar quando os olhos e os ouvidos do pedagogo [professor] pesquisam de uma maneira afetiva e receptiva o potencial da criança [aluno] e de si próprio, [professor], o que ela pode se tornar (...).

Considerando a reciprocidade afetivo-volitiva, nesta investigação, não posso me ‘excluir’. Preciso ressaltar que a minha motivação também é relevante e contribui para a motivação do outro.

A minha motivação está estreitamente vinculada ao desejo que tenho de integrar o afeto à construção do aprendizado. Acredito nas reações emocionais, pois penso que, quando aliadas ao aspecto cognitivo, permitem tornar a sala de aula um espaço vivo, no qual as experiências de cada um são relevantes e significativas para todos, no processo de aprendizagem e no crescimento como um todo. Sendo assim, posso dizer que a minha motivação é alimentada pelo desejo que tenho de incorporar a afetividade, as emoções e a cognição à nossa prática. Alinho-me a Kramer (2006:92) quando defende que só esta integração nos conduz “para a produção cultural, artística, simbólica de um sujeito histórico criador de sentidos.”

2.2.2 Receptividade

A receptividade é um outro aspecto abordado nesta pesquisa, e não deixa de ser também mais um ponto no traçado da sensibilidade necessária ao envolvimento a ser experimentado na relação professor-aluno. A receptividade é uma característica afetiva que envolve certa reciprocidade na relação professor-aluno. Tanto o aluno, quanto o professor podem se sentir receptivos na interação em sala de aula. De modo geral, a receptividade estimula a construção do aprendizado, pois funciona como “uma abertura para a nova língua” (Allwright & Bailey, 1991:158), a qual traz consigo um universo cultural diferente do vivido por nós.

A receptividade é, notadamente, um fator importante no dia a dia da sala de aula. Quanto maior o envolvimento do professor com o que faz e com seus alunos, maior é a chance de se criar um espaço receptivo ao aprendizado. “O desenvolvimento cognitivo [é] (...) uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino” (Freitas, 2006:101).

Allwright & Bailey (1991) abordam a receptividade de forma bem específica. Para estes autores há a receptividade:

- para com a professora como pessoa;
- para com a maneira como a professora promove o aprendizado;
- para com o conteúdo programático – a língua propriamente dita.

Há ainda receptividade:

- para com os companheiros aprendizes;
- para com o material didático;
- para com o desejo de ser um aprendiz da língua de sucesso;
- para com o desejo de se comunicar com pessoas de outras culturas.

A análise e a interpretação dos dados desta pesquisa terão seu foco nos três primeiros tipos de receptividade, não me valerei dos quatro últimos mencionados.

É preciso estar atento à questão da receptividade, conforme orientam Allwright & Bailey (1991), pois sabemos que, algumas vezes, os alunos não são receptivos ao que estamos ensinando por não estarem receptivos ao que estamos fazendo ou até mesmo por motivos externos à sala de aula.

A receptividade para com a professora como pessoa pode interferir diretamente na construção de uma postura aberta à aprendizagem ou não. É comum, explicam Allwright & Bailey (1991:160), os alunos encontrarem dificuldade em gostar da matéria, se não gostarem da professora.

Segundo Allwright & Bailey (ibidem: 162), a receptividade para com a professora promove o aprendizado, e é a mais importante. Para estes autores, o fato de alguns professores assumirem, porém, uma postura dominante faz com que os alunos raramente tenham a chance de desenvolver um caminho individual.

Allwright & Bailey (ibidem: 162) comentam que a receptividade para com a disciplina – língua inglesa – está além do conteúdo cultural. Ela está ligada à conversação, isto é, à possibilidade de se expressar ainda que de forma mecânica através de modelos de sentenças bem simples.

No decorrer deste capítulo, os conceitos de afeto, motivação e receptividade foram abordados e interpretados, separadamente. Ao retomar esses conceitos, no capítulo de análise dos dados, entretanto, muitas vezes, esses conceitos serão interpretados de modo global. Acreditamos que afeto, motivação e receptividade fazem parte de um traçado afetivo contínuo que constrói a linha da emoção, da sensibilidade, presente na exposição e demonstração do pensamento. Eles são, pois, apenas manifestações de sensibilidade expressas de diferentes formas que, no nosso contexto pedagógico, atribuem significância ao que fazemos.

2.3 Crenças

Segundo Barcelos (2004:132), não há em Lingüística Aplicada apenas uma definição para o conceito de crenças acerca da aprendizagem de línguas. Entre as conceituações relacionadas por ele, a que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa é a seguinte:

As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir sobre o que nos cerca .

O estudo das crenças sob essa perspectiva me ajudou a melhor compreender a co-construção da qualidade de vida da nossa interação na turma 1701. Percebo que as crenças tiveram e têm um papel importante na minha maneira de viver a prática pedagógica ao longo de toda a minha trajetória. Quando relatei os diferentes momentos vividos por mim, compreendi que precisei rever, questionar, duvidar de velhas crenças e abraçar novas, acerca da relação professora-alunos e da construção de conhecimento. Este percurso de mudança, ou seja, de des-construção e construção de novas crenças me auxiliou na reflexão e busca de entendimentos acerca da interação vivida por mim e meus alunos. Barcelos (2006b, apud Novais, 2008:70) explica que as crenças mudam e se desenvolvem na medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas.

Neste estudo, busco compreender de que maneira as crenças dos alunos contribuem para a construção prazerosa do processo ensino-aprendizagem no nosso cotidiano pedagógico. De acordo com Richards & Lockhart (1994:52, apud Ponciano, 2008: 26),

Os alunos, também, trazem para o aprendizado suas próprias crenças, seus objetivos, suas atitudes, e decisões, que por sua vez influenciam como eles abordam sua aprendizagem.

Pretendo integrar as crenças para auxiliar na elucidação dos juízos de valor ecoados pelos alunos, nos enunciados das cartas, acerca da nossa prática pedagógica harmoniosa e refletir de que maneira as crenças dos alunos ecoam a dinâmica afetiva da nossa relação dialógica.

2.4 Entendimentos

Ao longo desta pesquisa, as várias leituras feitas e registradas aqui, me deram a oportunidade de perceber, no contexto escolar com a turma 1701, a importância de questões vividas por mim e meus alunos. Sob a perspectiva filosófica de Bakhtin (2003) e conceitual de Arnold & Brown (1999), van Manen (2006) e Allwright & Bailey (1991), encontro explicações teóricas para meu entendimento pessoal de como a relação dialógica, as vozes, os enunciados e o afeto em geral constroem os momentos recentes com os alunos da turma 1701. Na realidade, me foi possível estabelecer um encontro do que faço e acredito, com o que acreditam alguns estudiosos da interação humana e da relação professor-aluno.

Os conceitos abordados neste trabalho podem me auxiliar a perceber que as diferentes crenças dos alunos parecem ecoar a dimensão afetiva da nossa relação pedagógica dialógica prazerosa.

Penso que em toda esta trajetória filosófica ou teórica eu aprendi, como diz Palmer (1998:72) que:

(...) meu dom de ser professora é a habilidade de dançar com meus alunos, para re-criar com eles o contexto no qual todos nós podemos aprender e ensinar, e que este presente durará tanto tempo quanto eu estiver aberta e confiar em quem meus alunos são.