

## 4 Análise dos Enunciados das Cartas

*Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro, eu tenho que me encontrar num outro para encontrar um outro em mim.*

(Bakhtin,1997:287)

### 4.1 Introdução

Como dito anteriormente, os meus dados são as cartas feitas pelos meus alunos da turma 1701 para os alunos da turma 1601, todos, de uma Escola Municipal, no município do Rio de Janeiro.

Para compreender como meus alunos entendem nossa vida em sala de aula, vou em busca do que dizem aqueles que a constroem. Acredito que meus alunos e eu somos co-participantes e co-construtores da nossa realidade em sala de aula. A compreensão que os meus alunos têm do nosso cotidiano contada de maneiras diferentes nas cartas me orientam na construção de entendimentos sobre a nossa história vivida a cada dia, na nossa sala de aula. Nas palavras de Garcia é esta preocupação em “compreender o compreender do outro [aluno] (2003:10)” que forma “um grande mosaico narrativo ... [o qual revela] a história de um período vivido numa escola, [diria eu, numa sala de aula] pela voz de seus protagonistas ... (Azevedo, ibidem:120)”.

Por compartilhar a posição de Gieve e Miller (2006:39) quando afirmam que uma experiência pode ser melhor entendida e conhecida pelos seus próprios praticantes, entendo a escrita e a troca de cartas entre meus alunos e a posterior análise delas, como ações que buscam compreender mais profundamente nossa vivência em sala de aula.

Com a análise de trechos das cartas dos meus alunos à luz da abordagem teórica de Bakhtin ([1979] 2003) e seguindo a metodologia apresentada no capítulo 3, acredito que posso tecer, de forma interpretativa, o entendimento que fazemos alunos e eu da nossa relação prazerosa e aprofundar a compreensão de como é percebida por nós. Em Fiorin (2006:6) encontro a interpretação do pensamento bakhtiniano que me estimula a buscar a compreensão da minha prática através dos textos dos meus alunos, nas palavras do autor,

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação... .

É através das vozes dos meus alunos, nas cartas, que vou em busca do entendimento da minha questão. A compreensão, portanto, acontece nesse diálogo, que travo com o texto dos meus alunos.

Na minha análise, partirei do verbal – de escolhas lexicais e formas de expressão – para inferir as relações entre o verbal e as crenças socialmente construídas dos meus alunos. Analisarei nos dados, o juízo de valor que eles fazem da nossa interação com base nas suas crenças sobre diversos aspectos gerais da vida em sala de aula de língua inglesa. O viés afetivo expresso nos enunciados das cartas também será considerado, nesta análise.

## 4.2

### A busca: Bakhtin, a ponte

Para chegar à análise interpretativa dos trechos das cartas dos meus alunos, recorro aos construtos bakhtinianos de “enunciado”, “vozes” e “relação dialógica”, já introduzidos no capítulo dois, com a convicção de que, o que temos, não são conceitos isolados. Para se falar em uma interação com uma relação dialógica, acredito que não podemos pensar apenas nas vozes, nem apenas nos enunciados. As vozes se manifestam nos enunciados e os enunciados se situam numa relação dialógica. A relação dialógica, portanto, faz coexistirem vozes que se expressam por enunciados repletos de significação, os quais permitem criar a realidade conforme a intenção daqueles que constituem uma determinada comunidade. Com apoio em Bakhtin ([1979]2003), acredito que uma relação dialógica é co-construída por meio de várias vozes e com enunciados constituídos não apenas por palavras, desprovidas do seu aspecto axiológico, mas por palavras carregadas de expressividade e de juízo de valor.

Abraçar a abordagem filosófica de Bakhtin é uma opção de abarcar a interação social como uma forma dialógica de viver. É sustentar uma concepção social do homem, é ouvir as múltiplas vozes que ecoam e perceber a ligação que existe entre a linguagem e a vida. Nesta pesquisa, o que pretendo é olhar como

este universo de conceitos bakhtinianos propicia entendimentos mais profundos sobre a qualidade de vida vivenciada na sala de aula

Esta proposta de leitura do nosso cotidiano está no quadro abaixo:

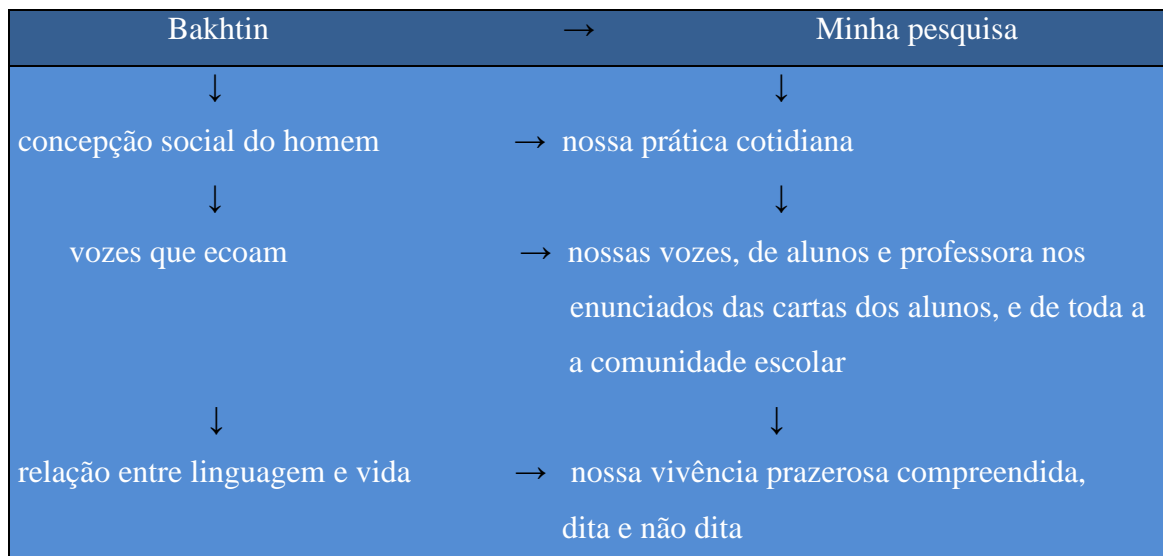


Figura 2. Bakhtin e o cotidiano pedagógico

Esta proposta de estudo procura observar e registrar a concepção social dos alunos e minha, presentes, na nossa prática cotidiana. Analiso como somos compreendidos no concreto das nossas relações com o outro, ou seja, como, na nossa convivência de sala de aula, nos relacionamos com a vivência e saberes do outro, e como juntos construímos nossas experiências. Enfim, como construímos a história da nossa história feliz no nosso dia a dia na sala de aula

Nos enunciados das cartas escritas pelos alunos, encontro nas manifestações discursivas, os entendimentos dos alunos. Na minha leitura das cartas, observo a relação dialógica entre a minha voz e as vozes dos meus alunos.

É a relação que existe entre a linguagem e a vida que me possibilita estabelecer elos significativos entre os enunciados dos alunos, nas cartas e a nossa vivência prazerosa compreendida, dita e não dita, na sala de aula.

### **4.3 Apresentação dos dados**

#### **4.3.1 As cartas individuais**

Os enunciados que serão analisados constam das cartas, escritas pelos meus alunos da turma 1701 para os alunos da turma 1601. Nestas cartas, os alunos da turma 1701 contam, para os alunos da turma 1601, como eu sou na nossa prática cotidiana, como é a nossa aula, enfim como é a nossa interação.

Tal como apontado no capítulo dois, a filosofia bakhtiniana é a ponte que me dá suporte para, através da leitura e diálogo com os enunciados das cartas, buscar o entendimento das questões que me instigam. Procuo também em Allwright & Bailey (1991), van Manen (2006) e Arnold & Brown (1999) apoio para compreender, através dos enunciados de trechos das cartas, como na percepção dos alunos, o afeto permeia a nossa interação.

#### **4.4 A análise: interpretação de enunciados**

Percebo que, nas vozes dos meus alunos, os enunciados estão carregados de significação, suas palavras fazem brotar emoção, sentimento e juízo de valor, não são palavras tomadas do dicionário, mas sim “da boca dos outros” como afirma Bakhtin (1992 apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:89).

As experiências vividas no nosso cotidiano na sala de aula ecoam e se verbalizam nos enunciados; é a partir da análise dos enunciados das cartas dos meus alunos portanto, que construo a compreensão deles sobre a nossa prática prazerosa em sala de aula. São os enunciados que, segundo Bakhtin, se manifestam fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao já-dito. Sua significação comporta sempre esse estrato valorativo. A compreensão, portanto, não é dada apenas pelo verbal, mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor (Faraco, 2003:107).

Os *good mornings!* são enunciados lúdicos ecoados por mim e pelos meus alunos os quais se tornaram uma marca da nossa interação. Eles são a referência de opção por uma prática pedagógica prazerosa, ou seja, um convite à participação, de todos, na construção da qualidade de vida do nosso fazer pedagógico dialógico iniciado a cada manhã. Os alunos, em seus enunciados, ecoam também outras percepções acerca dos nossos *good mornings!*

Os enunciados dos alunos nas cartas ecoam demonstrações de afeto e percepções diferentes da qualidade de vida da nossa sala de aula. Alguns enunciados ecoam que a qualidade de vida da nossa interação está diretamente relacionada à professora – às suas qualidades pessoais ou aos seus saberes pedagógicos; outros demonstram que ela é construída nas relações professora-matéria, professora-aluno ou aluno-matéria/aula e há ainda enunciados que atribuem a qualidade de vida aos processos cognitivos de ensino-aprendizagem vivenciados em sala de aula, no nosso dia a dia, através daquilo que fazemos, debatemos, aprendemos. No entanto, há, nesta análise, também um mesmo enunciado ecoando diferentes percepções.<sup>8</sup> É por isso que a releitura das cartas pelos próprios alunos autores, por alunos de outras turmas ou escolas ou pelos leitores, desta pesquisa, poderiam levar a uma diversidade de interpretação ainda maior.

#### 4.4.1

##### **“*Good morning!*” – a nossa marca**

Acredito que podemos criar um vínculo a partir da própria língua na qual estamos co-construindo a aprendizagem. O viés afetivo e a satisfação pela aprendizagem da língua parecem começar então, com o uso da própria língua – o nosso *good morning*. Ele é a marca a qual se renova a cada manhã e permeia o início da nossa interação dialógica. Na voz dos alunos os *good mornings* ecoam diferentes manifestações de percepção afetiva e prazerosa.

---

<sup>8</sup> O mesmo enunciado, que aparece mais de uma vez, em diferentes momentos da análise, está com asterisco.

- “... espera todo mundo ficar calmo e depois quando entra na sala diz Good morning ...” (Janete)<sup>6</sup>
- “... a professora quando entra em sala [sic]<sup>7</sup> ela fala “good morning” (bom dia) e ... .” (Lúcia)
- “... a professora dava good morning quando entrava na sala ... .” (Arthur)
- “... ela fala good morning e a turma responde good morning e ... .” (Marcelo)
- “A prof<sup>a</sup> Rosa Maria dá bom dia em Inglês (good morning)... os alunos respondem em Inglês.” (Marcos)
- “... eu aprendi muita coisa, como se falar [sic] good morning e ... .” (Kelly)
- “... Eu adoro quando a professora entra e diz: good morning, não sei porque mas eu gosto.” (Tânia)
- “... quando ela chegava [sic] ela falava good morning! Todo mundo adorava ... Quando ela ia embora todo mundo ficava triste, pra alegrar ela falava bye-bye.” (Sidney)
- “... ela sempre chega na sala de aula super alegre [sic] dizendo good morning.” (Juliana)

Figura 3. Enunciados sobre *good mornings*

O enunciado da aluna Janete faz surgir à idéia de que há uma certa preparação para o que irá acontecer a seguir, na sala de aula e que o “*good morning!*” é a abertura desse novo caminho a ser trilhado a cada manhã por mim e pelos meus alunos. Esta expectativa é uma espécie de crença que age como um pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira (Lima, apud Barcelos e Abrahão, 2006;150). A importância dada à necessidade de que todos ouçam – “...espera todo mundo ficar calmo...” e compartilhem o “*good morning!*” estabelece uma relação de valoração do momento a ser iniciado e contextualizado. É a pista para que todos interpretem o que vem a seguir como algo que poderá ser compreendido e construído por todos os que participam desse cotidiano escolar. Neste sentido, posso considerar a prosódia do “*good morning!*” que pronuncio a cada manhã como uma “pista de contextualização” (Gumperz, apud Moita Lopes, 2002;33), a qual uso para indicar como desejo que minha aula seja enquadrada.

<sup>9</sup> Para preservar a identidade, estão sendo usados, neste estudo, nomes fictícios para os alunos.

<sup>10</sup> Em todos os trechos das cartas a grafia e a pontuação foram mantidas. Doravante os trechos que apresentarem formas incorretas serão sinalizados com [sic]. É importante registrar que a professora de Língua Portuguesa demonstrou interesse em trabalhar as dificuldades de ortografia e pontuação, assim como de coesão e coerência encontradas pelos alunos.

A aluna Janete percebe a pista dada por mim, e deixa aflorar esta sua percepção nas suas palavras. Ela percebe que eu faço questão de compartilhar o “*good morning!*” com os meus alunos e iniciar uma interação com a participação de todos, quando diz que eu aguardo até o momento que todos fiquem calmos e me ouçam.

Vejo, em Bakhtin (apud Moita Lopes, 2002:32), as palavras da aluna **Janete** para esta construção social do significado dado ao “*good morning!*”:

(...) Na verdade, toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É o produto da interação entre o falante e o ouvinte.

O sentido experimentado pelos alunos Lúcia e Arthur ao ouvirem o “*good morning!*” reitera o da aluna Janete. Os enunciados acima destacados ecoam o “*good morning!*” como uma abertura para a construção da interação. Quando dizem que quando entro, falo o “*good morning!*”, expressam que a partir daquele momento eu já começo a introduzir a nossa vivência com a língua inglesa. Segundo van Manen (2006:174), “os tipos de discurso [enunciados] que governam uma sala de aula ou uma escola podem impedir ou contribuir para um senso de estar em contato entre professores e alunos.”

Nos enunciados do Marcelo e Marcos os “*good mornings!*” também ecoam como um convite aos alunos para que juntos mergulhemos no universo da Língua Inglesa e estabeleçamos relações de sentido. O estímulo ao “*good morning!*” é correspondido, pois os alunos compartilham o “*good morning!*” comigo. Eles manifestam a participação nesta interação ao expressarem que eles respondem ao meu “*good morning!*”. É a partir do “*good morning!*” que se dá início, então, a co-construção do aprendizado, onde todos estão envolvidos e encorajados a participar. Segundo Bakhtin, na interpretação de Kramer (2006:72),

Para o locutor importa o signo sempre flexível e variável, enquanto para o receptor o essencial não é reconhecer a forma usada, mas compreendê-la num contexto preciso, captando sua significação numa enunciação particular, percebendo seu caráter de novidade.

O “*good morning!*”, na voz da aluna Kelly, também é o fio que conduz a mim e a ela neste processo dialógico de co-construção de aprendizado. Ela atribui

um valor de destaque ao nosso “*good morning!*”, pois ele está entre as muitas coisas que ela aprendeu a falar em Inglês.

As palavras dos alunos Tânia e Sidney ecoam o envolvimento que é externado através dos meus “*good mornings!*” com todo o contexto da nossa prática. Os seus enunciados revelam que os meus-nossos “*good mornings!*” constroem uma interação dialógica agradável e significativa.

Percebo que a interação, estabelecida por mim e meus alunos, está comprometida com a atmosfera de felicidade na sala de aula. O nosso “*good morning!*” move esta felicidade, ele é parte da construção de aprendizado.

A aluna Tânia não consegue explicar o seu prazer ao ouvir o meu “*good morning!*”, mas ecoa seu sentimento em relação a ele. Segundo Bakhtin (apud Kramer, 2006:78) “... para compreender o enunciado, é preciso compreender o dito, o presumido, o dito e o não dito...”. O mais importante para ela é o que o “*good morning!*” a faz sentir na realidade vivida por ela, comigo. Mesmo sem conseguir explicar por que gosta do “*good morning!*”, toda a significação do seu prazer brota quando ela ecoa “adoro quando a professora entra e diz *good morning ...*”. É a felicidade do “*good morning!*” que permeia todo o seu aprendizado. O “*good morning!*” é fio condutor do prazer e responsável por toda a história de satisfação que se inicia e estabelece a cada manhã.

Na voz do aluno Sidney, o “*good morning!*” é o anúncio de uma experiência coletiva de alegria que se inicia. Ele ecoa o adorar para enfatizar a felicidade irradiada pelo meu “*good morning!*” – “... quando ela chegava [sic] ela falava *good morning!* Todo mundo adorava ...”. Para ele, ao se aproximar o término da aula, a experiência de alegria começa a chegar ao fim, e na sua opinião, a solução encontrada por mim para amenizar a tristeza é o ecoar do *bye-bye*. Nas suas palavras, portanto, eu encontro uma forma de mantê-los ainda felizes, mesmo que seja por alguns instantes, com um *bye-bye*. Vejo em Bakhtin esta compreensão quando diz que:

(...) A palavra [*good morning / bye-bye*] está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial (apud Jobim & Souza, 2000:98). E se materializa quando o professor, tal como o poeta, “seleciona não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamento de valor (apud Freitas, 2000:147).



Os meus “*good mornings!*” ecoam a satisfação vivida pela Tânia, pelo Sidney e por todos os outros alunos, nessa nossa experiência cotidiana e cria, ao mesmo tempo, um contexto que permite que a felicidade seja sentida por todos durante todo o tempo desta convivência. Eles me ajudam a estabelecer essa relação de satisfação com meus alunos e com tudo o que acontece durante o período no qual estamos juntos.

Os “*good mornings!*”, sentidos pelos alunos e por mim como professora, nesta convivência dialógica, da qual todos trazemos o nosso conhecimento e juntos construímos novos aprendizados, estão impregnados de significação, e a cada dia se renovam e adquirem novos valores. Para Bakhtin,

o valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com outros enunciados, (...) (Apud Jobim & Souza, 2000: 102).

Interajo com meus alunos conforme o que acredito, não abafio a minha sensibilidade, estou aberta às nossas emoções e vínculos afetivos que emergem e permeiam a relação nas nossas aulas de Inglês. Trago “juntos mente e coração na sala de aula” (Goleman, apud Arnold & Brown, 1999:3), no entanto, é importante reiterar que, ao assumir esta postura humanística de ser e de viver, não abandonei o aspecto cognitivo. Na realidade, o que ocorre é a revitalização do aspecto afetivo, visto que ele não deixou de existir dentro de mim e dos alunos, na primeira fase da minha trajetória profissional. Apenas não havia espaço para que o viés afetivo se estabelecesse simultaneamente com o cognitivo. Palmer (1998:63-64) afirma que:

(...) coração e mente trabalham como se fossem um em nossos alunos e em nós mesmos. Eles não podem ser tratados separadamente, um pelo professor, e o outro pelo terapeuta. Quando uma pessoa é saudável e inteira, a cabeça e o coração são um todo, eles não são um ou outro, e o ensino [construção de aprendizagem] que valoriza este paradoxo pode tornar todos nós mais inteiros.

#### 4.4.2

#### A Professora

Quando os enunciados dos meus alunos ecoam que o meu desejo de ser receptiva seja quanto à minha maneira de compartilhar conhecimento seja quanto a mim como pessoa ou quanto ao conteúdo abordado por nós no nosso cotidiano, percebo que a receptividade é de certa forma coletiva, ou seja, co-construída.

##### 4.4.2.1

##### Qualidades pessoais

Nos enunciados acima, os alunos parecem reconhecer o afeto que co-construímos na nossa convivência em sala de aula, eles o associam a minha personalidade. Eles demonstram perceberem a presença do afeto na minha maneira de ser e de conviver, na sala de aula.

- “... A prof<sup>a</sup> Rosa Maria é muito legal e humilde, eu a adoro.” (Kelly)
- “Ela é muito legal ...” (Fábio)
- “Ela é uma professora muito legal, brincalhona e antipática ...” [sic] (César)
- “...A professora é muito legal, carinhosa, atenciosa”. [sic] (Marcos)
- “... ela é bem atenciosa...” (Alice)

Figura 4. Enunciados sobre qualidades pessoais

Quando dizem que eu sou “legal e humilde”, “brincalhona” e “simpática” – não dito, mas presumido e “carinhosa e atenciosa” descrevem traços afetivos da minha personalidade. Estes traços identificados pelos alunos expressam a receptividade com relação a mim como pessoa. Eles manifestam o gostar, que exprime, de forma não dita, que a participação deles no processo de construção da aprendizagem está em consonância com a imagem que têm de mim.

Esta receptividade parece promover uma identificação do que sentem com relação a mim e à matéria, ou seja, contribui para que os alunos gostem da matéria e estabeleçam uma relação de aprendizado bem sucedida. A percepção dessa empatia parece ecoar a posição de Allwright e Bailey (1991:60),

Até mesmo jovens crianças [alunos] identificam fortemente as matérias com seus professores, e às vezes encontram dificuldades em gostar de uma matéria se não gostar da pessoa que ensina.

Os enunciados da Alice e do Marcos constroem o entendimento que na interação estabelecida por mim com os alunos, todos são importantes. Os intensificadores “bem” e “muito” expressam e reforçam a intensidade da atenção dispensada por mim aos alunos. Ser atenciosa é a minha característica que parece contagiar os alunos. Por conseguinte, o cuidado, a atenção com o outro é uma marca na relação estabelecida na comunidade de prática<sup>11</sup> (Wenger, 1988:47-48) da qual a Angela, o Marcos e eu fazemos parte. Canfield e Wells (1994 apud Arnold & Brown, 1999:12) reiteram a importância desse cuidado com o outro - o aluno -, quando dizem que “a coisa mais importante que um[a] professor[a] pode fazer para ajudar alunos emocionalmente e intelectualmente é criar um ambiente de suporte e cuidado mútuo”.

O afeto, portanto, percebido pelos alunos no meu jeito de ser e de conviver com eles parece permear a construção da aprendizagem e a nossa interação na sala de aula. As palavras de van Manen (2006:58) manifestam esta compreensão, “...os alunos progredem quando professores mostram que se preocupam com o aprendizado de uma maneira pessoal...”.

Acredito que a automatização, o medo e o desinteresse dêem lugar à espontaneidade, a coragem e ao interesse, na construção do ensino-aprendizagem, em uma relação permeada pelo afeto. Creio e também percebo, nas manifestações discursivas dos alunos, que aprendemos e co-construímos a nossa prática cotidiana de forma natural, reconhecendo que somos seres que sentem afeto e que estamos relacionados a outros seres os quais também são afetivos. Freire (2008:45) defende como significativo para a avaliação de uma experiência docente o “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

---

<sup>11</sup> Comunidades de Prática são o contexto principal no qual podemos trabalhar com o senso comum através de compromisso mútuo. ... lugares onde nós podemos desenvolver, negociar e dividir nossas próprias teorias e formas de compreender o mundo.

#### 4.4.2.2 Saberes pedagógicos

Os meus saberes pedagógicos, na voz dos alunos, ecoam receptividade. Seus enunciados manifestam o que julgam ser mais importante quando buscamos, juntos, co-construir conhecimento, a receptividade.

- “... a professora Rosa Maria faz coisas interessantes que dá[sic] gosto de fazer, é muito bom ter aula com ela... e nós aprendemos brincando” (Cláudia)
- a professora rosa maria [sic] faz agente [sic] entender melhor...” (Arthur)
- “... Ela é uma professora boa [sic] ela explica as coisas duas vezes e ela é clara. (Rodrigo)
- “... As aulas de Inglês são muito legais, pois a professora tem um jeito de ensinar que aquilo tudo que ela ensina fica gravado para sempre em nossas mentes...” [sic] (Patrícia)
- “... a professora ensina e ensina muito bem...” (Regina)
- “... Gostei também do jeito que ela ensina,....” (Tânia)
- “As nossas aulas de Inglês são muito boas que [sic] a professora passa o trabalho e explica muito bem.” (Leandro)
- “A professora Rosa Maria passa trabalhos, pesquisa, deveres e etc [sic] para agente [sic]. Ela é uma ótima professora, ....” (Francisco).

Figura 5. Enunciados sobre saberes pedagógicos

O enunciado da aluna Cláudia expressa sua receptividade para com a minha maneira de buscar a construção de conhecimento. Observo, ainda, que ela é colocada como a razão pela qual ela, aluna, faz as atividades com satisfação. A aceitação pela maneira como a aula flui, parece promover a construção do aprendizado.

O seu juízo de valor com relação a sua receptividade pela minha maneira de promover a co-construção da aprendizagem está expresso nas seguintes manifestações: “faz coisas interessantes” e “que dá gosto de fazer”. Razão pela qual, para ela, é muito bom ter aula comigo e ainda, também por ter apreendido muita coisa. A receptividade é intensificada pela expressão “muito” em “muito bom”.

Acredito que a receptividade é importante no processo de ensinar e aprender uma língua. Amparada no que pensam Allwright e Bailey (1991:162), também creio que em uma sala de aula, onde os alunos se sentem atraídos pelo

modo de ensinar do professor, os diferentes problemas, que possam ter, deixam de ocupar o lugar central nas suas mentes, durante a aula.

A receptividade pela minha maneira de co-construir conhecimento também está presente nos enunciados dos alunos Arthur e Rodrigo quando ecoam que é o meu jeito de trabalhar a co-construção da aprendizagem que faz com que os alunos entendam, ou seja, é o meu jeito de interagir com os alunos que constrói a atmosfera que propicia o aprendizado. O aluno Rodrigo atribui a qualidade de meu trabalho pedagógico – “Ela é uma boa professora”, aos meus saberes técnico-pedagógicos, tais como eu “explicar duas vezes” e o de eu ser “clara”.

A aluna Patrícia relaciona com bastante eloquência o meu jeito de interagir ao aprendizado dos alunos. Ao dizer que “tudo o que ela ensina fica gravado em nossas mentes”, Patrícia ecoa a sua crença na minha capacidade de agente facilitadora no processo ensino-aprendizagem, para ela esta minha qualidade garante o sucesso da aprendizagem.

O enunciado da aluna Regina manifesta, de forma enfática, a questão, ecoando uma repetição típica da oralidade. Ela enfatiza o seu pensamento a respeito da nossa relação professora-disciplina através de “e” e de “muito bem”. A segunda parte do enunciado inicia-se com “e” para adicionar o que ela quer reforçar a seguir: a significação que atribui à maneira como auxílio na construção da aprendizagem – que eu ensino “muito bem”.

A aluna Tânia coloca o meu fazer pedagógico como um distintivo a mais, para reiterar o seu gosto pela aula de inglês. Ela expressa esse pensamento ao utilizar “também”, que reforça o não dito, mas presumido, em “gostei também do jeito que ela ensina...” para ecoar que gostou do vivido na nossa aula.

O aluno Leandro ecoa também em seu enunciado a qualidade do meu saber pedagógico e justifica sua apreciação pelo fato de que “passo trabalho” e de que “explico muito bem”.

Creio que a motivação proporciona a construção de uma aprendizagem prazerosa e feliz para mim e para meus alunos. E que ela é sentida de maneira diferenciada por nós. Percebo que a minha motivação e o meu esforço por buscar atividades diversificadas que possam de certa forma efetivar o apreender do aluno não é em vão, é apreciada também pelos alunos Cláudia e Francisco. Eles expressam a crença de que as atividades propostas, por mim, são importantes e que os motivam. Eles atribuem valor ao que fazemos quando dizem que promovo

a realização de atividades variadas – “... trabalhos, pesquisa, deveres e etc...” e as qualificam como interessantes – “... faz coisas interessantes”.

O “etc” expresso no enunciado “A professora Rosa Maria passa trabalhos, pesquisa, deveres e etc [sic] para agente [sic]”, do Francisco, enfatiza que as variedades de propostas de tarefas vão além dos trabalhos, pesquisa e deveres. Esta diversidade que lhe motiva é ecoada por ele também para demonstrar a sua opinião e sensibilidade quanto a mim, quanto ao meu saber pedagógico – “Ela é ótima professora, ...”.

A receptividade não é o único aspecto responsável pela aprendizagem, mas sem dúvida é fundamental para a construção de uma interação prazerosa durante a aprendizagem. Junto com Freire (2008:96), acredito que não possa “escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho”.

A receptividade sentida por eles, alunos, é fruto do meu desejo de ser receptiva, pois “a percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professora a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atenta à leitura que fazem de minha atividade com eles” (ibidem:97)

Sou receptiva aos meus alunos, às suas maneiras de compartilhar conhecimento comigo, a eles como pessoas e também ao conteúdo abordado por nós na nossa sala de aula. À medida que percebo a receptividade deles, mais a minha se intensifica. Lima (apud Barcelos e Abrahão, 2006:160) esclarece que “ao mesmo tempo em que a professora influencia as crenças e a motivação dos alunos, a percepção que esta tem das expectativas dos alunos, bem como as interferências do contexto podem influenciar suas ações em sala de aula”.

Os enunciados das vozes que habitam a nossa interação dialógica ecoam, nas cartas e nesta pesquisa, manifestações diferenciadas de receptividade recíproca, reiterando que a atmosfera receptiva que permeia a nossa construção de conhecimento é um viés da qualidade de vida da nossa prática feliz.

### 4.4.3 Relações

Os enunciados expressos pelos alunos são manifestações concretas das nossas relações afetivas. Neles observo, percebo e encontro ecos das demonstrações de afeto, que tanto contribuem para a nossa prática feliz. Dentro da ótica bakhtiniana, considero estes enunciados, os registros das vozes discursivas lançadas pelos meus alunos como pontes que constroem nosso relacionamento pedagógico-afetivo. Neles, enfim, posso perceber que o nosso vínculo é recíproco, ou seja, que o afeto, nas suas formas diferenciadas, é tanto sentido e demonstrado por mim quanto por meus alunos.

Vivencio a motivação de fazer parte da relação professora-aluno em diferentes momentos do nosso dia a dia. Sou participante e, portanto, também construtora desta interação que investigo, e, como tal, construo expectativas acerca do meu papel enquanto professora.

Sinto motivação quando percebo que me encontro num espaço de trabalho em que posso compartilhar minhas emoções, pontos de vista e conhecimento, assim como fazer parte de uma relação na qual os anseios do outro podem se encontrar, se desencontrar e se completar com os meus e com os dos outros envolvidos na relação.

A motivação também está presente quando compreendo o significado atribuído ao que fazemos pelos meus alunos, isto é, quando percebo, que os alunos também reconhecem a nossa sala de aula, como um espaço afetivo para a construção da aprendizagem, de forma motivadora e prazerosa.

Os alunos, assim como eu, experimentam a motivação por participar da nossa interação; observo, ao procurar compreender os juízos de valor atribuído, em seus enunciados, que a questão da motivação manifesta-se também de diferentes formas, de acordo com as expectativas criadas e realizadas positivamente por cada um deles.

#### 4.4.3.1 Professora-matéria

- “Ela é muito legal, quando ela está dando aula, eu vejo que ela gosta de estar nos ensinando...” (Janete)
- ... A prof<sup>a</sup> Rosa Maria faz muitas brincadeiras com as palavras em inglês... .”\* (Kelly)

Figura 6. Enunciados sobre professora-matéria

O afeto pode ser percebido também de diferentes maneiras, nesta análise. No enunciado da aluna Janete a relação afetiva é específica e característica da relação professora-disciplina. A palavra “legal” me qualifica e está associada à idéia de que eu “gosto” de ensinar, justificando assim o afeto sentido por ela. A aluna sente o afeto em relação a mim através da minha participação na construção do entendimento do outro. É interessante observar que o afeto torna-se efetivo quando o meu ensinar se apresenta para a aluna como um fazer também afetivo e prazeroso. Penso, portanto, que o afeto vivenciado pela aluna em relação a mim é construído e percebido através do afeto e do meu prazer em ensinar. Para Arnold & Brown (1999:3),

a relação entre o afeto e a aprendizagem de uma língua é bidirecional. O afeto pode melhorar o ensino e a aprendizagem de uma língua, em troca, o discurso de uma sala de aula pode contribuir de uma maneira significativa para o educar afetivamente.

O enunciado da aluna Kelly parece mostrar que a minha relação, com a disciplina que eu proponho compartilhar e co-construir conhecimento, favorece a criação de uma atmosfera divertida de apreender. Em seu enunciado, ela parece relacionar o seu prazer em participar das nossas aulas ao lúdico quando ecoa que faço “muitas brincadeiras”. Para Kelly, a alegria das atividades está na maneira como eu trabalho e contextualizo as palavras em Inglês. Ela, de forma não dita, atribui à minha relação com minha disciplina a responsabilidade pela prática pedagógica prazerosa.



#### 4.4.3.2 Professora-aluno

- “... Durante as aulas a professora sempre está elogiando o desempenho da turma.” (Patrícia)
- “... todo mundo colaborava principalmente quando ela corrigia os trabalhos de casa.” (Sidney)
- “... nós aprendemos praticando, e a professora ajuda muito nisso tudo.” \* (Sara)

Figura 7. Enunciados sobre professora-aluno

Minha atenção e cuidado com os alunos são sinalizados no enunciado da aluna Patrícia, quando ela ecoa a importância dada ao meu elogio. Com a palavra “sempre” ela reitera que o elogio é uma característica constante na nossa prática. A aluna sente sempre o estímulo para que tenham confiança em si mesmos através do meu elogio para com o desempenho da turma. Neste sentido, Patrícia também ecoa o pensamento de Canfield e Wells (1994 apud Arnold & Brown, 1999:12) quando eles observam que “O crucial é o senso de segurança e encorajamento dos alunos na sala de aula... E mais, eles devem reconhecer que eles [alunos] são valorizados e que receberão afeto e suporte.” Acredito que minha prática pedagógica se alinha com van Manen (2006:68), porque acredito que “as crianças [alunos] que experimentam nossa confiança [professores] são encorajados a ter confiança neles mesmos... .”

O enunciado do aluno Sidney expressa o seu juízo de valor a respeito da atenção, do cuidado que é retribuído pelos alunos, principalmente, num dado momento da aula, o da correção dos trabalhos de casa. Ele enfatiza esta opinião ao atribuir à palavra “principalmente” à característica de certeza do momento da colaboração. Para ele toda a atenção oferecida por mim, aos alunos, torna-se recíproca no momento da correção dos trabalhos. Durante essa atividade os alunos têm a oportunidade de socializar a atenção e juntos vivenciarem um momento de aprendizado disciplinar e afetivo. Segundo Arnold & Brown (1999:19),

nesta sociedade especial estabelecida dentro da sala de aula, a dimensão afetiva [atenção, cuidado] da relação entre o aluno, o professor e os outros alunos podem influenciar muito a direção e o resultado de uma experiência.

É a partir desta realidade, permeada de atenção para com o outro, que a experiência da construção do aprendizado cognitivo e afetivo é compartilhada por todos.

Acredito que o aspecto afetivo pode ser compreendido e vivenciado de formas bem diversificadas. Julgo importante para a realização da minha prática pedagógica estabelecer vínculos afetivos com meus alunos. Neste meu momento profissional não pretendo promover uma relação que busque apenas o crescimento cognitivo. Somos seres humanos e apreendemos com emoção – expressão maior de afeto, carinho, simpatia, aversão, satisfação, tristeza e felicidade. Alinhada aos autores citados, acredito na aprendizagem permeada pelo afeto. Para mim, o afeto é o viés que possibilita que as emoções sejam externadas durante a construção do processo de ensino-aprendizagem. Viver o afeto pelo que faço e com quem crio os momentos de realização do meu papel pessoal e profissional é importante para mim. Os enunciados dos meus alunos, mencionados acima, expressam também a valoração do aspecto afetivo sentido por eles. Percebo através do que os alunos ecoam, que as minhas manifestações afetivas são importantes também para eles, não só para mim.

O enunciado da aluna Sara ecoa a crença no aprendizado através da prática, e também na minha postura como mediadora neste processo. Ela se refere às tentativas diárias de exercitar oralmente e por escrito a língua apreendida e ao auxílio oferecido por mim no processo de construção de conhecimento, ou no dizer de Sabrina, “nisso tudo”. Conhecendo Sara, posso dizer que sua motivação é realmente colocar em uso a língua inglesa. Relaciono a motivação da Sara, com as palavras de Vygotsky (1997b:324, apud Daniels, 2001:51):

Assim como você não pode aprender a nadar parado na praia [...] para aprender a nadar, você deve, forçosamente, mergulhar na água, mesmo que ainda não saiba nadar, de modo que a única maneira de aprender alguma coisa, de adquirir conhecimento, é fazendo algo, em outras palavras, adquirindo conhecimento.

Considero que com o monitoramento – “ajuda”, eu posso estar presente na co-construção do conhecimento, atendendo, na medida do possível, aos desejos individuais dos alunos de buscar na prática o entendimento da realização do aprendizado da língua inglesa. Allwright (1996:16) diz que:

o monitoramento pode representar um passo significativo na direção certa que permite a professores [alunos] iniciantes [ou não] a perseguir o que quer que seja que queiram saber sobre o que acontece em suas aulas de língua.

Entendo, portanto, que a aluna Sara, assim como eu, atribuímos importância à prática. Ela também acredita que através da experiência vivida por nós em sala de aula podemos apreender conhecimento. E ainda, que na criação destes momentos, eu posso ter um papel relevante de mediadora.

#### 4.4.3.3

#### Alunos-aula/matéria

Percebo que os enunciados dos alunos da figura 8, ecoam o juízo de valor acerca da relação alunos-aula/matéria, priorizando o viés afetivo e prazeroso.

- “... eu adoro as minhas aulas de Inglês.... durante as aulas nós aprendemos muitas coisas legais.” (Regina)
- “... A aula de Inglês é muito boa e muito interessante... A professora faz muitas brincadeiras com as palavras em inglês [sic]... .” (Kelly)
- “faz coisas interessantes que dá [sic] gosto de fazer ... nós aprendemos brincando \*... A nossa aula de Inglês é muito boa...” (Cláudia)
- “... A nossa aula de Inglês é legal, divertida e calma...” (Marcos)
- “Minhas aulas de Inglês foram um espetáculo... é uma matéria que você vai adorar... .” (Arthur)
- “Durante as aulas nós fazemos muita bagunça, mas nós gostamos de Inglês [sic] isso que importa... Nossa aula de Inglês é muito boa ... .” (Rodrigo)
- “... A nossa aula de Inglês é muito boa e dá para aprender muita coisa.” (Juliana)
- “... A nossa aula de Inglês é boa, animada e estudada.” (César)
- “A professora Rosa Maria passa trabalhos, pesquisa, deveres e etc [sic] ... A nossa aula de Inglês é ótima, é a minha favorita.” (Francisco)
- “... Durante as aulas agente debate sobre a matéria... .” \* (Suely)
- “... durante as aulas discutimos vários assuntos... .” \* (Karoline)

Figura 8. Enunciados sobre alunos-aula/matéria

Na voz destes alunos, o afeto e o prazer parecem construir a motivação e tecer a qualidade de vida do nosso cotidiano pedagógico. A afetividade atribuída por Regina, por exemplo, a nossa convivência aflora em seu enunciado. Ela expressa o seu juízo de valor acerca de afeto de forma bem abrangente. Quando verbaliza que “adora” as nossas aulas de Inglês, Regina ecoa o afeto em relação às

aulas, de forma global. Ela parece compreender a aula como um todo, com a participação de todos: a minha, a dela mesma e a dos outros alunos. Na sua percepção, o afeto está presente em tudo o que acontece na nossa comunidade de prática (Wenger, 1998).

Os enunciados dos alunos Kelly, Cláudia e Marcos manifestam como eles interpretam o prazer em participar da nossa prática na co-construção da aprendizagem. O prazer é ecoado de formas bem semelhantes, e parece estar relacionado ao lúdico. Para a aluna Kelly o prazer está na maneira como eu trabalho e contextualizo as palavras em Inglês, ela expressa o seu prazer em estar nas nossas aulas de Inglês, com as palavras “muito boa e muito interessante” e enfatiza e intensifica com a expressão “muitas brincadeiras”, a sua associação ao lúdico. Ela, de forma não dita, atribui a mim a responsabilidade pela atmosfera prazerosa, quando diz que eu faço muitas brincadeiras com as palavras.

Para a aluna Cláudia, o prazer está nas atividades interessantes propostas por mim e pelo meu jeito descontraído de me relacionar com os alunos. Também para ela, sou eu quem cria o espaço prazeroso. Percebo que na voz da aluna Cláudia a aula é boa graças às atividades que realizo com eles, ela expressa a sua satisfação em participar da aula quando diz que “dá gosto fazer”. Ela, no entanto, não se vê como uma participante também criadora desta atmosfera lúdica, apenas quando se refere à construção da aprendizagem, é que ela se inclui, “...nós aprendemos brincando...” e retoma a posição de participante criadora daquele espaço - “.... A nossa aula de Inglês é muito boa”

Para Marcos o prazer está na alegria e calma que caracteriza a aula de Inglês. Ele manifesta o prazer em participar da nossa aula e expressa o seu juízo de valor ao dizer que ela é “legal, divertida e calma”.

A qualidade de vida da nossa aula e a motivação, para o aluno César, estão associados também à animação e ao trabalho pedagógico que realizamos na co-construção da aprendizagem. Ele demonstra este entendimento quando ecoa que a nossa aula é “boa, animada e estudada”.

As palavras de Lima (apud Barcelos e Abrahão, 2006:155) ecoam o meu pensamento a respeito do que procuro propor aos meus alunos “(...) além de possuir determinada finalidade, as atividades devem possuir um vínculo ao menos implícito com as expectativas dos alunos para que a motivação seja ainda maior”.

Ao realizar atividades que despertam o interesse do aluno e que promovem divertimento, busco conscientemente promover o envolvimento de todos e a co-construção do conhecimento de forma prazerosa. Minhas escolhas lúdicas parecem ecoar van Manen, (2006:155) “A professora precisa ficar ao lado da criança [do seu aluno] e ajudá-la [lo] a localizar lugares para atravessar e encontrar meios de chegar do outro lado... .”

Embora alguns alunos acreditem que sou eu a responsável pela criação de um espaço criativo e agradável, na construção da aprendizagem ou ainda que haja alunos que não percebam a sua própria presença e participação na construção do nosso espaço prazeroso e atribuam a mim este feito, eu creio que somos todos pilares desta realidade. Penso que nós todos estamos na mesma “brincadeira” de co-construir conhecimento, portanto somos todos criadores, responsáveis, e essenciais para que o prazer do aprendizado aconteça. “...A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva [e prazerosa], onde o outro é sempre necessário...” (Freitas, apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:147).

Enfim, ainda que nem todos tenham a compreensão do poder distribuído que todos exercem na co-construção da aprendizagem de forma prazerosa, os enunciados mencionados acima manifestam a interação dialógica motivada estabelecida na nossa comunidade de prática.

Para o aluno Arthur, o seu horizonte de valor em relação às nossas aulas de inglês e à atmosfera afetiva de construção está expresso na palavra “espetáculo”; para ele as nossas aulas de inglês foram tão boas quanto uma apresentação de qualidade. Observo, ainda, que as suas palavras ecoam que a atmosfera afetiva está diretamente ligada à qualidade do processo de aprendizagem da Língua Inglesa. O seu “adorar” ecoa certeza de envolvimento, ele enfatiza e certifica que o aluno para quem ele escreve também gostará. Seu enunciado dialoga de maneira especial com Arnold & Brown (1999:1), quando eles afirmam que:

o lado afetivo da aprendizagem não se encontra em oposição ao lado cognitivo e quando os dois são usados juntos, o processo de aprendizagem pode ser construído em uma base mais sólida. O lado afetivo não se sobrepõe ao lado cognitivo, nem vice-versa. Na verdade, um não pode ser separado do outro.

O enunciado do aluno Rodrigo ecoa também este pensamento. Ele é incisivo com relação à questão do afeto – “nós gostamos de Inglês [sic] isso que

importa”, ele atribui toda a qualidade de vida da sala de aula ao aspecto afetivo e, para ele, nem mesmo a bagunça é capaz de comprometer a boa experiência, a boa aprendizagem. A boa experiência vivida com a língua inglesa faz com que ele qualifique a aula de Inglês como “muito boa”.

A aluna Juliana ecoa em seu enunciado que a boa qualidade da experiência com a língua inglesa possibilita uma aprendizagem bem ampla, ela enfatiza a qualidade e a quantidade com os intensificadores muito e muita em “muito boa” e “muita coisa”.

O aluno Francisco Soares parece relacionar em seu enunciado o viés motivador da sua preferência pela disciplina escolar, a Língua Inglesa, ao entendimento que tem da nossa experiência em sala de aula, “a nossa aula de inglês [sic] é ótima”. Ele ecoa que a diversidade das atividades realizadas em aula, explicam a sua preferência, “A professora Rosa Maria passa trabalhos, pesquisa, deveres e etc”.

As alunas Suely e Karoline manifestam que são receptivas à matéria, pois é através dela que o debate e a discussão de vários assuntos acontecem – “agente debate sobre a matéria” e “discutimos vários assuntos”. A língua inglesa é a geradora dos debates, ainda que realizados em Português, assim como é a abertura para o surgimento de outros assuntos que não sejam necessariamente ligados a ela e que na opinião de Regina são “legais”.

A preocupação que tenho com a qualidade de vida da nossa aula, com a qualidade das nossas experiências, é outra motivação que experimento no meu dia a dia com os alunos. Tenho o desejo de co-construir experiências de aprendizagem que sejam significativas para todos. Este meu anseio, no entanto, não implica dizer que tenho a minha preocupação voltada apenas para a qualidade do trabalho, nem tampouco para com a quantidade, pois penso que a qualidade de vida em sala de aula não é assegurada apenas pela qualidade do trabalho e nem pela quantidade, mas sim, pela qualidade do fazer com que os alunos apreendam e vivam as experiências da aprendizagem de forma que sejam importantes para eles. Gieve & Miller (2006:23) esclarecem que:

a qualidade de vida em sala de aula é o que professores e alunos entendem, e/ou tentam entender, sobre sua experiência conjunta em salas de aula, e que esses entendimentos são de grande importância para eles, mais do que o quão

produtivos ou eficientes se considerem os resultados da sala de aula por padrões externos.

Portanto:

A qualidade de vida da sala de aula se relaciona às expectativas não somente quanto ao propósito da sala de aula, mas também ao que queremos das nossas próprias vidas, e como esses aspectos se correlacionam (ibidem: 24)

#### 4.4.4 Processos cognitivos vivenciados

A qualidade de vida da sala de aula está nas oportunidades de aprendizagem criadas, por mim e meus alunos, no espaço sala de aula. Eles manifestam esta apreciação quando dizem que debatem sobre a matéria, que discutem vários assuntos e que aprendem muita coisa.

##### 4.4.4.1. Nossa prática

- “...nós aprendemos praticando, e a professora ajuda muito nisso tudo.” \*  
(Sara)

Figura 9. Enunciado sobre nossa prática

Na voz da aluna Sara a motivação que permeia a qualidade de vida da nossa prática cotidiana parece estar na possibilidade de poder apreender praticando. O seu enunciado ecoa a crença no aprendizado através da prática, isto é, nas tentativas diárias de exercitarmos oralmente e por escrito a língua apreendida.

Eu acredito que a construção da aprendizagem associada à prática pode ser uma das motivações que contribui para promover a qualidade de vida do fazer pedagógico, pois ela estabelece para os construtores e participantes do processo uma relação de coerência e de confiança.

#### 4.4.4.2 Nossos debates

- “... Durante as aulas comentamos sobre o assunto que aprendemos, tiramos dúvidas e fazemos perguntas... .” (Flávio)
- “... Durante as aulas agente debate sobre a matéria...” (Suely)
- “... durante as aulas nós discutimos vários assuntos...” (Karoline)

Figura 10. Enunciados sobre nossos debates

Cada aluno tem suas necessidades individuais que são diferentes das dos outros alunos, uns podem ter a necessidade de perguntar, de debater, outros de participar de atividades atraentes ou de aulas animadas. Quando estas necessidades são atendidas têm-se então, a motivação do aluno. E segundo Allwright e Bailey (1991:182), “... os alunos mais motivados são provavelmente os mais receptivos, desde que, o ensino vá ao encontro de suas necessidades.”

Sinto a motivação do Flávio, da Suely e da Karoline presente quando, nos enunciados, ecoam que eles e os outros alunos debatem, acabam com as dúvidas e fazem perguntas, quando eles e os outros alunos têm a oportunidade de interagir. A motivação é despertada, nestes alunos, porque o espaço sala de aula é o espaço onde eles podem ecoar seus questionamentos e entendimentos e, portanto co-construir conhecimento.

Atribuo importância à voz do meu aluno e a minha própria voz, pois penso que é através das nossas manifestações discursivas, que co-construímos nosso diálogo diário. Uma relação constituída por apenas uma voz, não é capaz de estabelecer uma relação dialógica, é apenas um exercício monológico de viver, no qual o conhecimento emana do eco de uma só voz.

Esta mesma valoração atribuída às vozes vai ao encontro dos enunciados de alguns alunos quando ecoam, através de “nós” ou de “agente”[sic] as suas motivações por fazer parte da nossa interação diária. Intensifico, assim, que eles e eu atribuímos valor ao que o outro tem a dizer. Os enunciados expressam que a minha voz e a voz do outro está presente na voz do grupo como um todo, como um nós.

Acredito que para eu viver uma relação dialógica na sala de aula, na sua plenitude, preciso estar aberta aos questionamentos, às dúvidas, e promover discussões e debates onde os alunos se sintam à vontade para expor seus



pensamentos. Os enunciados dos alunos Flávio, Suely e Karoline ecoam esta minha crença na vivência dialógica. Alinhamo-nos a Bakhtin (Todorov,1981:318, apud Faraco, Tezza e Castro, 2007:25) quando ele afirma que “(...) a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, estar de acordo, etc”

Quando eles dizem que “...comentamos sobre o assunto”, “tiramos dúvidas”, “fazemos perguntas”, “debateamos sobre a matéria” e “discutimos vários assuntos...”, compreendo que vivo com meus alunos uma relação que tem como característica o diálogo. Entendo que esta é uma motivação a mais para todos nós. Ela surge como minha, enquanto proposta, deles, enquanto possibilidade de dialogar, e nossa como realização, pois eu e eles juntos construímos o que nos motiva. Os seus enunciados, expressos com “nós” e com “agente” [sic], manifestam que juntos criamos esta interação dialógica e que juntos, portanto construímos o que nos motiva – o diálogo da vida na nossa sala de aula.

A motivação que permeia nossa realidade de sala de aula está presente nas palavras de Palmer (1998:75) quando ele diz que o espaço, onde se aprende e se ensina, deve ser um lugar no qual a voz do grupo esteja reunida e ampliada, de maneira que o grupo possa afirmar, questionar, desafiar, e corrigir a voz do individual.

#### 4.4.4.3 Nosso aprender

- “... e aprendemos várias coisas que vão servir pra gente agora e mais tarde.” (Flávio)\*
- “... durante as aulas nós aprendemos muitas coisas legais.” (Kátia e Regina)
- “... e nós aprendemos brincando.” (Cláudia)
- “... Nas aulas de Inglês eu aprendo muito.” (Janete)
- “... Durante as aulas de Inglês eu aprendi muita coisa ... um dia vocês vão aprende [sic] como eu aprendi.” (Kelly)
- “... durante a aula eu aprendi muitas coisas como verbo, pesquisa, letter e etc... .” (Marcelo)

Figura 11. Enunciados sobre nosso aprender

O aluno Flávio demonstra, através do seu enunciado, a sua receptividade quanto ao conhecimento construído em aula, ele acredita que o que ele apreende na aula de Inglês é útil para a sua prática atual, assim como poderá ser valioso em momentos futuros. Ele manifesta o seu juízo de valor a respeito da diversidade e da objetividade das nossas aulas com as expressões “aprendemos várias coisas” e “servir”. Flávio associa, portanto a diversidade de propostas de co-construção de aprendizagem à possibilidade de construção de um conhecimento de qualidade, que já é importante para ele agora e que também será no seu futuro. Lima (apud Barcelos e Abrahão, 2006:155) observa que na medida em que o aluno interioriza motivos para a aprendizagem de inglês, esse motivo adquire o valor de crença e passa a ser uma força propulsora da aprendizagem.

Os outros enunciados, destacados acima, evidenciam que, através da relação dialógica, eu faço conexões com os alunos que os levam à construção de muitos conhecimentos os quais julgam serem interessantes e agradáveis.

As alunas Kátia e Regina dizem “coisas legais” para reforçar a sua opinião quanto à boa qualidade do abordado em aula e para expressar a receptividade com a sua aprendizagem – “aprendemos coisas legais.”

Cláudia parece ecoar em seu enunciado, “e nós aprendemos brincando”, a possibilidade de se viver a co-construção de conhecimento sem dificuldades e de forma prazerosa.

As alunas Janete e Kelly manifestam sua receptividade à co-construção do conhecimento da língua inglesa quando enfatizam que o programa abordado nas aulas de inglês permite uma grande aprendizagem da língua inglesa – “aprendo muito” e “aprendi muita coisa”. A aluna Kelly reitera, ainda, para o leitor, que ele também terá esta oportunidade – “um dia vocês vão aprender [sic] como eu aprendi”. A sua motivação pessoal se concretiza na sua prática cotidiana e agora, na sua carta, tornando-se motivação, também, para o leitor, o aluno iniciante no estudo da língua inglesa, da turma 1601.

O enunciado do aluno Marcelo também ecoa a receptividade em apreender Inglês e enfatiza que aprendeu “muitas coisas”. Ele, ainda, esclarece esta diversidade quando cita exemplos de conhecimento construído na sua aprendizagem, “verbo”, “pesquisa” e “*letter*”.

## 4.5

### **Bakhtin: a qualidade de vida na nossa sala de aula**

Penso que ao compreender o que faço, como faço e por que faço, me aproximo do entendimento das minhas questões, *Por que gostamos do que fazemos? Por que os meus alunos gostam de mim? Por que somos felizes na nossa prática de vida na sala de aula, da turma 1701?* Acredito que as cartas, narrativas individuais, constroem a narrativa do coletivo e que nelas estão as trilhas que percorremos na nossa prática diária e que, portanto, representam, de maneira aproximada, como o nosso cotidiano coletivo prazeroso acontece.

Em Bakhtin encontro a importância da significação das palavras, suporte para acreditar que a qualidade de vida em sala de aula pode ser sentida através dos enunciados dos meus alunos quando diz que “a língua entra na vida através de enunciados concretos (que manifestam língua) assim como a vida entra na língua através de enunciados concretos” (apud Gieve e Miller, 2006:30).

Percebo que a qualidade de vida da nossa sala de aula emerge dos nossos momentos, encontrados nas vozes de cada participante. Os trechos das cartas expressam a natureza social do nosso cotidiano e a ligação que há entre a linguagem e a vida, através de seus enunciados. A compreensão desses trechos implica pois, o juízo de valor que os meus alunos têm da nossa prática. E que nas palavras de Bakhtin (ibidem:30) estão “quando o ouvinte percebe e compreende o sentido (sentido da língua) do discurso, ele simultaneamente toma uma atitude responsiva ativa em direção a ele.”

Na análise interpretativa dos trechos das cartas dos meus alunos, a visão de linguagem de Bakhtin, de constituir-se na realidade dialógica, me faz sentir a qualidade de vida na nossa sala de aula, porque pude perceber nesta investigação a oportunidade de sentir a interação de sala de aula como um processo no qual as pessoas interagem com outras pessoas e expressam a língua com sentido, criando assim aquilo que acredito ser uma sala de aula com qualidade de vida. Pois, uma sala de aula com qualidade de vida é uma sala onde somos todos responsáveis pela criação de um discurso dialógico exercido por vozes com igual poder na interação e na construção de conhecimento.

Acredito, portanto, que a narrativa da nossa história contada a várias vozes é o caminho que permitiu ecoar a qualidade de vida na nossa prática diária e

refletir o entendimento que buscava. E que também vejo nas palavras de Gieve e Miller (2006:41), quando dizem que “É através das nossas percepções, da intenção do narrador [dos meus alunos] que sentimos, definimos, e interpretamos a qualidade de cada momento.”

A figura 12 sistematiza a boa qualidade de vida explicitada pelos alunos nas suas cartas e objetiva ilustrar a análise que buscou apreender a nossa realidade pedagógica cotidiana.

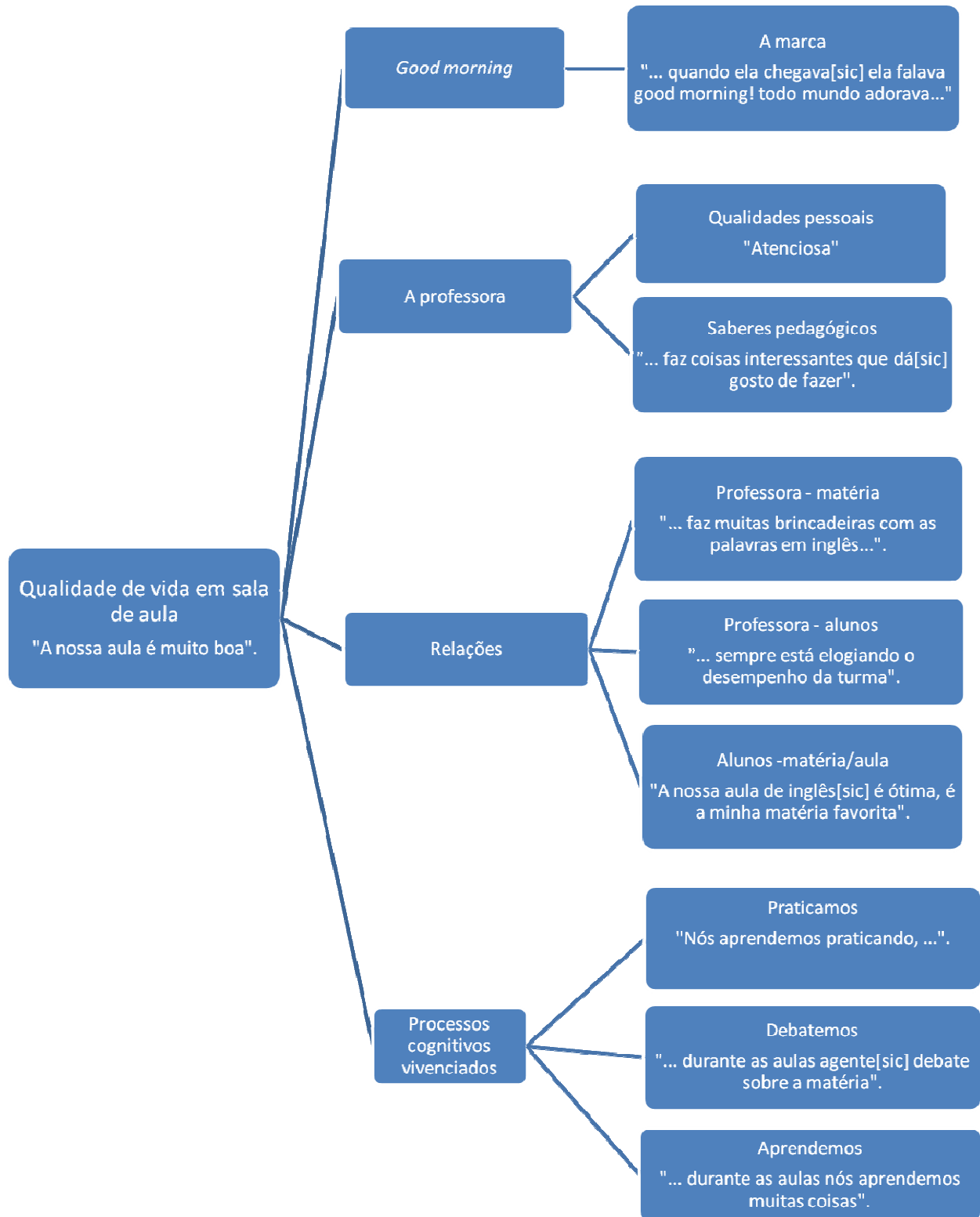


Figura 12. A qualidade de vida nas vozes dos alunos

Penso que a construção da nossa interação feliz está fortemente vinculada ao fato de que o cognitivo e o afetivo caminham juntos nas nossas aulas. Por isso, não pude ignorar o efeito dos nossos “*good mornings!*”, da nossa atenção para com o outro, do nosso desejo de interagir dialogicamente e afetivamente com o outro, ecoados nos enunciados das cartas escritas pelos meus alunos. Arnold & Brown (1999:3) explicam que “em uma sala de aula de ensino de língua que tem como foco uma interação significativa, há certamente espaço para se lidar com afeto.”

#### 4.6 Alunos e suas diferentes crenças

As crenças estão presentes na compreensão que os alunos têm da qualidade de vida de uma sala de aula de língua inglesa. Elas são construídas a partir das suas histórias e interação com a nossa comunidade de prática. Quando os alunos, em seus enunciados, emitem juízo de valor acerca do que vivemos no nosso cotidiano deixam, simultaneamente, aflorar suas diversas crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem e da co-construção da qualidade de vida nas nossas aulas de Inglês.

Percebo ainda que, além dos aspectos já abordados anteriormente, os enunciados dos meus alunos reiteram a crença de que dentro do nosso contexto participo como a grande agente desta boa qualidade de vida. A figura a seguir sintetiza esta concepção.

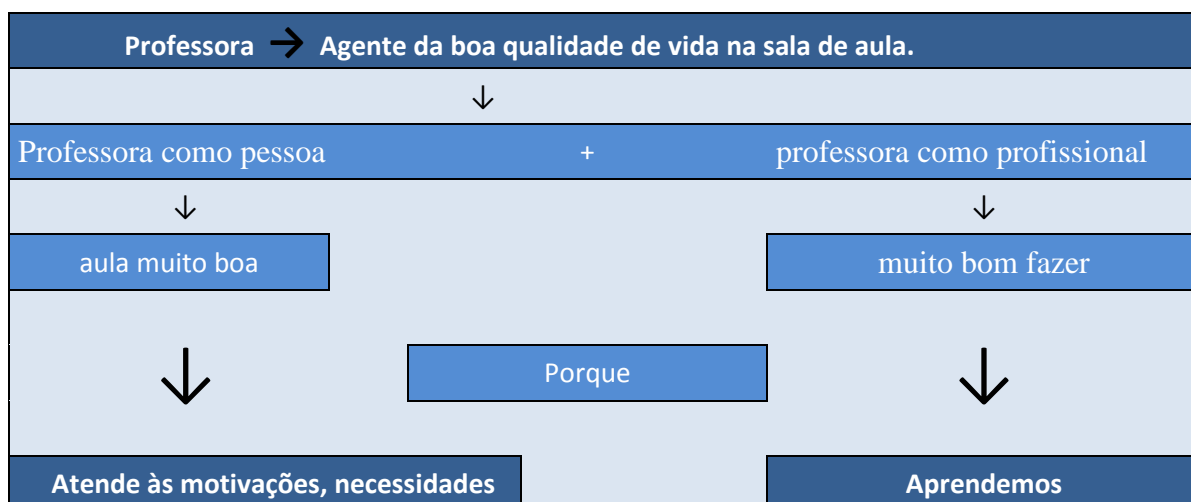


Figura 13. A professora e a boa qualidade de vida na sala de aula

Neste momento entendo que sou, para os alunos da turma 1701, a maior responsável pela criação da boa qualidade de vida da nossa interação em sala de aula. O juízo de valor que os alunos demonstram em seus enunciados sobre as minhas qualidades pessoais e os meus saberes pedagógicos parecem ecoar que sou eu quem desencadeia toda a motivação para a construção da aprendizagem harmoniosa. Os alunos ecoam de forma não dita que são também participantes e construtores da qualidade de vida, no entanto, na voz destes alunos eu sou quem inicia todo o processo prazeroso de co-construção de novos conhecimentos e da qualidade de vida da nossa aula. A figura 13 tenta sistematizar meu entendimento de que, na voz dos alunos, a minha qualidade pessoal gera uma aula muito boa e que aliada ao meu saber profissional faz com que os alunos queiram participar da co-construção da aprendizagem visto que ela é motivadora e atende às necessidades individuais dos alunos que têm como objetivo apreender.

O que parece ficar claro, também, é que há ainda no discurso dos alunos outras crenças sobre as nossas aulas, tais como:

- É possível “adorar” as aulas de inglês.
- É possível “adorar” a professora.
- Gostar da professora que “gosta de estar nos ensinando”.
- Gostar da “alegria”.

Figura 14. Crenças sobre nossas aulas

Nos dois primeiros enunciados, os alunos reconhecem que é “possível” adorar a professora e as aulas de Inglês, mesmo contra o esperado na relação aluno-professor. A crença de que nessa relação o aluno só busca sobreviver durante o processo de aprendizagem (Allwright, 1996) é substituída pela crença de que é possível conseguir fazer progressos de forma harmoniosa na aprendizagem da língua inglesa. O juízo de valor que os alunos têm da nossa experiência justifica o seu “adorar”. Portanto, a origem desta crença aconteceu devido à experiência vivida pelos alunos, nas nossas aulas. Esta posição se alinha a Vieira-Abrahão (2001:153-154, apud Barcelos e Abrahão, 2006:100) quando a autora diz que a origem das crenças está nas experiências pessoais. Richards e Lockhart (1994, *ibidem*: 100) e Woolfolk Hoy e Murphy (2001, *ibidem*: 100) esclarecem ainda que a origem das crenças está nas “suas experiências enquanto aprendiz[es] da língua” e Nespor (1987, *ibidem*: 128) reitera que elas “carregam

uma carga afetiva e avaliativa das experiências, relativa aos sentimentos pessoais e à importância dada àquelas experiências”.

No terceiro enunciado, a crença na dimensão afetiva entre a professora, a disciplina e o aluno parecem validar a motivação pela experiência na co-construção da aprendizagem e, principalmente o gostar do aluno em relação à professora. A crença no viés afetivo parece orientar a construção e a prática pedagógica das nossas aulas.

O quarto enunciado se refere ao gostar da atmosfera de satisfação que permeia a nossa sala de aula. A crença se refere à alegria percebida na construção das nossas experiências vividas nas aulas de Inglês. A alegria que contagia e motiva os alunos a apreenderem com prazer. Richards e Lockhart (1996, *ibidem*, 184) esclarecem que:

As crenças dos alunos são influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem influenciar ambas as atitudes em relação à língua em si, como também a aprendizagem da língua no geral. O sistema de crenças dos aprendizes cobre um vasto campo de assuntos e elas influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria ,...

Percebo que na crença do quarto enunciado há também, de forma não dita, uma outra crença. A crença que atribui a mim a responsabilidade pela promoção da atmosfera de alegria das nossas aulas.

#### **4.7 Envelopes e cartas**

A análise das cartas dos meus alunos é o trabalho para entender, o qual me levou a compreender mais profundamente a vida em sala de aula que eu e meus alunos construímos ao longo dessa nossa história. Segundo Kramer (2006:71)

Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história.

Como já mencionado anteriormente solicitei aos alunos, da turma 1701, a escrita das cartas, assim como a criação dos envelopes e dos selos. Embora, nesta



pesquisa os mesmos não tenham sido objetos de estudo, coloquei-os também em anexos, para possível constatação e observação, da sua conexão com os dados aqui estudados. Faço, ainda, a contextualização dos mesmos.

Pedi aos alunos que criassem os envelopes – momento de interdisciplinaridade entre Inglês e Artes. Os alunos haviam trabalhado nessa disciplina questões como as forma geométricas e também dobraduras; solicitei ainda que produzissem o selo de maneira que ele representasse a opinião deles a respeito das aulas de Inglês.

Surgiram envelopes decorados e bastante significativos, ou seja, os alunos expuseram de outra forma, através dos envelopes e selos, o juízo de valor que têm das aulas de Inglês, reiterando o exposto nas cartas. O pensamento exposto no selo define a opinião que têm das nossas aulas, do nosso cotidiano pedagógico e que poderá ser aprofundado em um outro estudo futuro, com ajuda da Teoria da Multimodalidade (Kress & van Leeuwen, 1996).

Destaco, agora, apenas por uma questão de exemplificação e localização do mencionado acima, a criação e significação de alguns dos selos feitos pelos alunos da turma 1701: a aluna Kátia emprega a idéia utilizada em jornal, na seção de cinema, para a classificação de filmes. Em seu selo, ela demonstra a sua opinião ao desenhar o bonequinho aplaudindo de pé, ou seja, para ela a nossa aula é ótima. A aluna Regina desenha um coração para representar o seu amor e afeto pela aula de Inglês. Enquanto que a aluna Patrícia desenha em seu selo, brigadeiros, para associar o seu gostar da aula de Inglês ao gostar do doce brigadeiro, já o aluno Marcelo faz o seu selo com o emblema do seu time de futebol, para relacionar a nossa aula a sua paixão de torcedor, ao seu time, Flamengo, e o aluno Marcos cola um adesivo escrito em Inglês – *the dog*, com a imagem de um cachorro, para manifestar o seu amor pelas nossas aulas, que é semelhante ao amor pelo seu animal de estimação.

Este trabalho de integração/interdisciplinaridade entre Inglês, Português e Artes e de envolvimento entre os alunos das turmas podem ser interpretados como trabalho inspirado nos princípios norteadores da Prática Exploratória. Ao procurar entender a minha questão “Por que nossas aulas de Inglês são tão agradáveis?”, explorei possibilidades de envolvimento e integração com e entre colegas e alunos para usarmos atividades pedagógicas que nos permitissem criar espaços discursivos para refletirmos sobre nossas relações. Fica claro que nos enunciados

das cartas houve trabalhos sobre aspectos lingüístico-discursivos, abordados na seção 4.4, como por exemplo:

- O emprego do advérbio “não”, pela aluna Regina, para expressar que naquele momento faltavam-lhe palavras, e por se sentir impressionada com os nossos *good mornings*, tudo parecia estar relacionado ao já dito, “Eu adoro quando a professora entra e diz good morning”.
- A escolha lexical de “legal e humilde”, “brincalhona e simpática” (não dito, mas presumido) e “carinhosa e atenciosa” feitas respectivamente pelos alunos Kelly, César e Marcos, para descrever e evidenciar os traços da minha personalidade.
- O uso dos intensificadores “bem” e “muito”, pelos alunos Alice e Marcos, para reforçar a intensidade da minha atenção para com os alunos.
- A opção pela marca de oralidade, a repetição (conjunção “e”), pela aluna Regina, para evidenciar o que estava bem marcado na sua memória.
- A escolha da forma verbal amorosa “adorar”, pela aluna Regina, para expressar a sua afetividade.
- O emprego da metáfora “As nossas aulas foram um espetáculo...” pelo aluno Arthur para simbolizar a sua satisfação em ter feito parte das nossas aulas.

Na construção dos envelopes foram aplicados conceitos de geometria e, nos selos, elementos da representação visual.

Embora as cartas-resposta, assim como os envelopes e selos, dos alunos da turma 1601, não tenham sido objeto de análise neste estudo, anexei também algumas delas, para que elas possam ser percebidas como demonstrações do desdobramento do trabalho realizado por nós, na turma 1701.