

5

Análise dos dados

O objetivo desta seção é analisar os diários escritos por mim, enquanto narradora e testemunha dos fatos ali “narrativizados”, durante o segundo semestre do ano de 2009 e ao longo de todo o ano de 2010 em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Médio no bairro de Santa Cruz, no município do Rio de Janeiro.

Para que eu possa compreender melhor o que acontece no meu ambiente de trabalho, a sala de aula, que me causava tanta frustração e angústia, procurei, através das redações escritas pelos meus alunos e da “narrativização” da minha experiência nos diários, refletir sobre a qualidade de vida em minha sala de aula. Desta forma, sendo testemunha dos acontecimentos ali relatados a partir de meu olhar, tenho a possibilidade de, discursivamente, trazer minhas interpretações.

De acordo com Gieve & Miller (2006:39), “Uma experiência pode ser melhor entendida e conhecida pelos seus próprios praticantes”. É por esta razão que entendo a escrita destes diários, assim como a sua posterior análise, como ações que possibilitam uma compreensão mais aprofundada da qualidade de vida em meu ambiente de trabalho.

A análise das sequências dos trechos dos meus diários assim como das redações dos alunos serão feitas à luz da abordagem teórica de Mushin (2001) e Chafe (1986) e de Koch (2006). Desta forma, pretendo observar, através das narrativas construídas nos diários dos anos de 2009 e 2010, a construção dos *selves* emocional, reflexivo e agentivo.

Há três momentos na análise dos dados: o primeiro trata do meu posicionamento entre o *self* emocional e o *self* reflexivo; o segundo está relacionado ao que ensinar para estes alunos da rede pública dentro de uma escola que prioriza um ensino gramatical e conteudista; e o terceiro trata do tipo de narrativa construída nos diários.

5.1

Professora entre o *self* emocional e o *self* reflexivo

Nas narrativas construídas em meus diários, teço reflexões sobre a minha práxis e o comportamento dos alunos dentro do ambiente da sala de aula. Caracterizo, ainda, a perspectiva pessoal com que encaro este ambiente. Sendo assim, as emoções fazem parte do meu trabalho e foram transformadas em narrativas em meus diários.

Nesta parte da análise, trato da construção do *self* emocional e reflexivo entre os anos de 2009 e 2010 nos diários. Observemos os trechos do primeiro diário escrito em 24/08/09:

“Hoje é Segunda-Feira, isto me faz lembrar que é mais um dia de trabalho. Mais uma vez, vou à escola que trabalho para encontrar com meus alunos. Ufa! O que será que me espera? As turmas de hoje são as do 1º e 2º ano do Ensino Médio.

Entro na sala de aula e me deparo com uma algazarra! Muitos alunos falando, outros estão sentados na mesa, ou estão em pé ouvindo música no celular. Ah! Sempre o celular. Este é um problema na sala de aula!”

Sequência 1. Trechos do diário -24.08.09.

Com o intuito de começar a escrever o meu diário, sinalizo o dia da semana em que tenho que ir trabalhar como o ponto de partida para uma tarefa que não me é agradável. Este dia da semana me remete a um fato que eu não gostaria de vivenciar, mas que tenho que enfrentar, construindo, assim, projeções do “eu”. Há uma diferença entre o “eu racional” e o “eu emocional”. Ao projetar o “eu racional”, eu uso o verbo **lembrar** que me recorda o fato de que é minha obrigação ter que ir à escola. Ao projetar o meu “eu emocional”, eu uso a interjeição (Ufa!) como se fosse um momento de pausa para se concentrar e respirar fundo, me preparando para alguma surpresa desagradável, que logo adiante eu menciono, e que é evidencializada pela pergunta (“O que será que me espera?”) apontando para expectativas da situação em sala de aula. Entrar em sala de aula e perceber que os alunos estão usando o celular é algo que não me agrada e me incomoda muito, presente na reclamação que eu faço a seguir (“Ah! Sempre o celular. Este é um problema na sala de aula!”).

Há neste mesmo trecho a demonstração de um momento de desânimo e cansaço evidencializado pelas expressões sublinhadas quando digo que é “mais um dia de trabalho” e que “mais uma vez, vou à escola que trabalho...”. Este momento, para mim, assume um valor afetivo (Koch, 2006) que é evidencializado como algo penoso.

Desta forma, adoto uma atitude epistemológica de experiência pessoal (Mushin, 2001) seguida pela evidencialização de verbos no presente (“entro, deparo”) que dão um maior dinamismo e veracidade aos fatos além de serem estratégias evidenciais que mostram a minha rotina de todos os dias. Segundo Mushin (2001:59), “A adoção de uma atitude epistemológica envolve a sua representação como produto da experiência direta do narrador.”¹³

Nos trechos, a seguir, através do uso que faço de alguns verbos, fica evidencializado como vivencio a realidade de sala de aula.

“Depois de ficar um tempo tentando acalmar a turma (foi difícil) para começar a aula, pude perceber o seguinte: parecia que eles estavam ali por obrigação. (...)”

Começo a minha aula e percebo que muitos deles não querem copiar nada do que eu coloco no quadro. E, na verdade, não copiam! Ficam sentados e, muitas vezes, nem a mochila abrem. Dizem simplesmente que não estão a fim. Ah! Mas se eu falo que a tarefa vale ponto.... Adivinha? Copiam na mesma hora. Embora alguns ainda resistam.

Quando termino a aula, sinto que estou exausta, visto que fico competindo com mais de 50 alunos que não param de falar. Deparo-me também com um sentimento de frustração que me aflige. Como pode haver tanto desinteresse nas minhas aulas se exerço a minha profissão com tanto amor?!”

Sequência 2. Trechos do diário - 24.08.09.

A situação com que me deparo me provoca uma certa perplexidade, em minha afirmação (modalidade assertiva, Koch, 2006): “(...) muitos deles não

¹³ The adoption of epistemological stance towards information involves its representation as the product of the conceptualiser’s direct and conscious perceptual experience.”

querem copiar nada do que eu coloco no quadro. E, na verdade, não copiam! Ficam sentados e, muitas vezes, nem a mochila abrem”.

O uso de um *verbo discendi* na frase “Dizem simplesmente que não estão a fim”, enquanto estratégia de relato, seguida de diálogo construído”. Mas, se eu falo que a tarefa vale ponto... Adivinha? Copiam na mesma hora. Embora alguns ainda resistam”, faz com que os alunos ecoem a sua voz, e incorporo também a minha voz e a de um leitor imaginário, em uma atitude epistemológica relatada (Mushin, 2001).

O uso de verbos como sentir (“sinto que estou exausta”), perceber (“pude perceber o seguinte”) e deparar (“Deparo-me também com um sentimento de frustração”) sinalizam, segundo Chafe (1986) e Mushin (2001), evidência sensória, na qual o conhecimento da situação é representado de forma perceptiva explícita, já que eu sou testemunha e narradora dos fatos que ali acontecem e que me causam muita frustração como eu bem relato neste trecho (“Deparo-me também com um sentimento de frustração”).

A minha voz ecoa a recompensa escolar. A chance de conseguirem um benefício imediato (“a nota extra”) é a mola propulsora para que copiem a matéria e façam as atividades.

Na aula seguinte, tomei uma atitude de forma a abrir o leque de possibilidades de gerar mudanças na forma como vinha trabalhando. A aflição e o desânimo que vinha sentindo me faziam refletir sobre a necessidade de uma mudança. Queria, assim, compreender o que vinha causando tais sentimentos. A forma como eu me sentia, interferia na qualidade de vida em minha sala de aula, conforme afirma Allwright (2006:14-15)¹⁴,

[a] qualidade de vida em sala de aula é uma questão de grande importância tanto para a saúde mental da humanidade (e também para a saúde mental do professor) a longo prazo, assim sendo é uma forma de trazer benefícios às pessoas encorajando-as a serem contínuos aprendizes ao invés de torná-las ressentidas por terem que passar anos de suas vidas como meros receptores de informação impossibilitando-as de aprenderem para a vida.

Veamos o trecho a seguir, do diário do dia 27.08.09:

¹⁴ “The quality of classroom life is itself the most important matter, both for the long-term mental health of humanity (and the mental health of the language teacher), and for the sake of encouraging people to be lifelong learners, rather than people resentful of having to spend years of their lives as captive learners, and therefore put off further learning for life.” (Allwright, 2006:14-15)

“Depois da reflexão iniciada na Segunda-Feira, resolvi partir para ação e ver o que podia fazer para acabar com esta “mesmice” instaurada em sala de aula. Fiz uma pesquisa com os alunos para saber o que eles estavam achando das atividades realizadas e senti, pela expressão do rosto de cada um, que eles queriam uma mudança por menor que fosse. Eu percebi que eles estavam desmotivados com as atividades propostas até então, pois diziam que era chato copiar a matéria do quadro.”

(...)

“Fiquei feliz de ver a participação deles, dizendo qual atividade queriam para a sala de aula. Fiquei muito satisfeita com a colaboração da maioria dos alunos da turma. Foi uma bagunça! Claro que no bom sentido! Todos queriam se expressar, dar a sua colaboração com uma atividade nova ao mesmo tempo. (...) Quero ir aos poucos mudando o meu jeito “professaura” de ser e passar a professar um ensino de língua estrangeira mais dinâmico e interessante para os meus alunos.”

Sequência 3. Trecho do diário - 27.08.09.

No trecho acima, pensando em fazer um trabalho para desenvolvimento em conjunto, com a integração de todos os envolvidos no processo (Gil e Vieira Abrahão, 2008), tomei o posicionamento de conversar com os alunos, como afirmo no trecho a seguir (“resolvi partir para a ação”) e acabar, mesmo que aos poucos, com a rotina dentro de sala de aula.

Mais uma vez, utilizo os verbos que denotam evidência sensorial como sentir e perceber (Mushin, 2001) que apontam que estou vivenciando diretamente, em discurso, os fatos narrados. O evento indica que não somente eu, mas os alunos também estão desmotivados com a aula que até então vinham tendo e que, assim, como eu, achavam que seria necessária uma mudança. Por já saber previamente o que ia acontecer em minhas aulas, já que todas as aulas era sempre a mesma rotina, estabelecendo, o que eu chamo, em meus diários, de ‘mesmice’ (“esta “mesmice” instaurada em sala de aula.”), não havia novidade nenhuma, nada que atraísse a atenção dos alunos. Eu sempre ensinava o conteúdo planejado, passava exercícios e corrigia, o que me deixava incomodada com essa situação. Os agentes envolvidos neste processo, eu e os alunos, não nos sentíamos mais confortáveis em estar naquele ambiente. Eu ficava desanimada, muitas vezes sem vontade de

estar naquele espaço por já saber que algo precisava ser feito mas que nenhuma atitude nunca tinha sido tomada para mudar .

O fato de eu querer mudar (“Quero ir aos poucos mudando o meu jeito “professaura”) leva mais uma vez à crença de que este tipo de mudança pode proporcionar uma modificação na forma de eles agirem em sala de aula, o que faz com que eu tenha uma felicidade mesmo que momentânea (no próximo trecho extraído do diário isto será bem sinalizado) ao ver que eles deram a sua opinião sobre o assunto (“Fiquei feliz de ver a participação deles.”).

Os adjetivos que uso e um deles intensificado pelo advérbio “muito” (Fiquei feliz / Fiquei muito satisfeita) demonstram que eu acredito que é necessário que os alunos sintam que eles fazem parte da aula. Tanto que quando eu os chamei para dar a opinião sobre que atividade eles gostariam de fazer, todos quiseram falar ao mesmo tempo e eu caracterizei esta atitude como uma bagunça, como relato no trecho a seguir, mas depois eu faço uma observação dizendo que é no “bom sentido” porque eles estavam interagindo para trazer algo construtivo para dentro de sala (“Foi uma bagunça! Claro que no bom sentido! Todos queriam se expressar, dar a sua colaboração com uma atividade nova ao mesmo tempo.”), que poderia tornar a aula mais dinâmica e até mais interessante não só para eles mas para mim.

Mesmo finalizando a aula com esta sensação de felicidade, no diário do dia 31.08.09, o cansaço e o desânimo permanecem como bem indica a sequência abaixo:

“ Hoje a aula foi melhor. Senti-me um pouco menos frustrada.

(...)

Quando comecei a fazê-la, um aluno pediu que eu a fizesse em inglês e eu meio que “ignorei” o pedido dele. Como os alunos haviam terminado a atividade, eles estavam conversando e eu sabia que alguns não iriam entender, e isso iria demorar mais! Depois, me senti mal por isso. Já é tão difícil ter um aluno que faz este tipo de pedido e ainda não damos crédito a ele! É chato, né?! Foi aí que este aluno, chamado João, me perguntou se eu me sentia frustrada em dar aula na escola pública. Fiquei sem graça e sem saber o que responder a ele. Respondi que não. Mas ele disse que a mãe dele, que é professora do município também, se sentia desmotivada em dar aula na escola pública porque os alunos não entendiam

nada na aula de inglês. Mas o que posso fazer? Juro que não fiz por mal! Fiquei chocada em saber que eu estava transparecendo o meu desconforto em sala de aula.”

Sequência 4. Trecho do diário - 31.08.09.

A cena indica a iniciativa de um aluno, em mudar a atividade de sala de aula, e a minha recusa. O uso do operador argumentativo (“um pouco”) aponta para meu sentimento de frustração com relação ao meu trabalho, que acarreta a não aceitação, por minha parte, de realizar o pedido do aluno de fazer a chamada em inglês (“Quando comecei a fazê-la, um aluno pediu que eu a fizesse em inglês e eu meio que “ignorei” o pedido dele”). Desta forma, acabo tendo como consequência a reação de um aluno, que mexeu com o meu “eu emocional” (“Depois, me senti mal por isso”).

Surge, então, outra cena, novamente com mudança de participação, iniciada pelo mesmo aluno. Para minha surpresa, o aluno João consegue perceber que não estou satisfeita com o trabalho que venho realizando. Ele mesmo usa o adjetivo *frustrada* para qualificar a forma como eu estava me sentindo (“Foi aí que este aluno, chamado João, me perguntou se eu me sentia frustrada em dar aula na escola pública.”) e não se limita somente com esta afirmação (modalidade assertiva - Koch, 2001). Ele traz então uma situação da sua vida familiar, através da mãe, que é professora, com conhecimento partilhado sobre a situação do professor de inglês da escola pública.

O próprio aluno começa a se impor e a expressar a sua opinião, utilizando uma atitude epistemológica relatada (Mushin, 2001) e também colocando em prática o seu *self* reflexivo, dizendo que a mãe dele se sentia como eu dentro de sala de aula (“Mas ele disse que a mãe dele que é professora do município também se sentia desmotivada em dar aula na escola pública porque os alunos não entendiam nada na aula de inglês”). Com esta afirmação, ele demonstra que outra pessoa compartilha desta mesma “frustração” que eu tenho.

Coloco-me, então, como observadora da cena, acionando o ‘eu reflexivo’: “Mas o que posso fazer? Juro que não fiz por mal! Fiquei chocada em saber que eu estava transparecendo o meu desconforto em sala de aula.”. De certa forma, procuro encontrar uma desculpa para a minha atitude em minha narrativa, paro para fazer um questionamento para mim mesma (*self* reflexivo = eu reflexivo)

através da pergunta (“Mas o que posso fazer?”) seguida de uma frase em que uso o verbo jurar (“Juro que não fiz por mal!”), tentando me desculpar pela atitude que tive.

Ao tentar encontrar uma justificativa para o que eu fiz, já assumo uma dada crença ao que foi veiculado, pelo uso do verbo jurar. Ou seja, eu não tinha a intenção de ignorar ou desqualificar a pergunta deste aluno, mas eu já me sentia desanimada com a realidade que vivenciava todos os dias e, além disso, o meu ambiente de trabalho era desfavorável à realização daquilo que gostaria de fazer.

Muitas vezes fazemos um pré-julgamento dos alunos da Rede Estadual como se eles não fossem capazes de aprender porque estudam em uma escola pública, ou como se eles fossem um empecilho para a realização do trabalho do professor. É uma profecia autorrealizadora (Moita Lopes, 1996) do que já está determinado para estes alunos. E é claro, foi o que fiz em minha sala de aula. Podemos ver, no entanto que os alunos têm um ponto de vista próprio sobre a aprendizagem do inglês, e é o que destaco em suas redações, produzidas em Setembro de 2009, como um dos instrumentos de minha reflexão junto aos alunos, nas turmas 1004; 1005; 3005; 3001; 2004 e 2006, em 2009, logo no início das atividades com a turma.

Observemos, a seguir, os trechos das redações que os alunos escreveram em sala de aula:

- “(...) talvez eu faça um curso de inglês porque acredito que isso aumente as minhas chances para entrar no mercado de trabalho onde há necessidade de saber o básico em informática e inglês.”- Redação nº 1
- “E é por isso que estou estudando inglês, além da escola, em um curso. Cada vez mais não existe futuro promissor sem inglês.”- Redação nº 4
- “Então todos devemos dar valor às oportunidades que a vida nos oferece; na escola é pouco? É sim, mas é daí que vem a vontade de aprender mais.”- Redação nº 16
- “(...) se tivesse um curso de inglês completo seria bem mais fácil, iria me ajudar bastante.”- Redação nº 21

➤ “Se um dia, eu puder fazer um curso e logo após tiver condições de pagar uma faculdade, pago pra fazer a de inglês só pra facilitar a minha vida.”-
Redação nº 53

Sequência 5. Trechos das redações dos alunos.

As redações dos alunos já sinalizam a opinião deles com relação ao inglês na escola pública, em relação a suas crenças (“Acredito que isso aumente as minhas chances para entrar no mercado de trabalho onde há necessidade de saber o básico em informática e inglês.”), seus desejos e suas expectativas (“devemos dar valor às oportunidades que a vida nos oferece; na escola é pouco? É sim, mas é daí que vem a vontade de aprender mais.”)

Para os alunos, a necessidade de fazer um curso de inglês ressalta o fato de que o inglês ensinado na escola não é suficiente para que eles possam competir na procura de um emprego ou que possam ampliar seus horizontes de outra forma em um mundo globalizado. Sendo assim, há uma quebra de expectativa da parte deles. A escola deveria prepará-los para o mundo globalizado sem que eles precisassem buscar fora desta instituição um curso de língua estrangeira, o que é confirmado nos trechos a seguir: “(...) se tivesse um curso de inglês completo seria bem mais fácil, iria me ajudar bastante.” / “Se um dia, eu puder fazer um curso e logo após tiver condições de pagar uma faculdade, pago pra fazer a de inglês só pra facilitar a minha vida.”). Desta forma, seriam preparados para o mundo que os rodeia traçando um projeto de vida pessoal / profissional, o que muitas vezes não acontece.

O desânimo constatado nos alunos através das redações, que viam que as aulas de inglês eram repetitivas sendo consideradas insuficientes para ensiná-los de forma efetiva uma língua estrangeira (“na escola é pouco? É sim”), também começa a ser sinalizado por mim.

Na aula dada do dia 03.09.09, há no início da minha narrativa uma quebra de expectativa. Utilizo dois adjetivos que expressam sentimentos opostos, como segue no trecho a seguir: “Cheguei super animada e foi uma frustração total”. A bagunça se deve ao fato de não prestarem atenção a nada do que eu falava, o que me deixou muito desanimada.

Observemos abaixo o que quero dizer com isso:

“Cheguei super animada e foi uma frustração total. Poucos participaram. Aproveitaram a atividade para fazer bagunça e houve bastante falatório. Como é o último tempo de quinta-feira e é depois do intervalo, os alunos chegam doidos para irem embora. Um aluno da turma 3001, que se chama José, disse que eu pensava que eles não gostavam de mim, da minha aula e por isso levava música para inovar. Acrescentou, ainda, que a turma era daquele jeito mesmo e que eles gostavam da minha aula. O que eles não gostavam era de estudar e nem da escola. E ainda me perguntou se havia mudado alguma coisa com a música. E disse para eu não ficar preocupada com a atitude deles em sala.”

Sequência 6. Trechos do diário - 03.09.09.

Em contrapartida ao que foi exposto pelo aluno João, o aluno José começa a se posicionar como um observador crítico dos fatos vivenciados por ele no seu ambiente de estudo. Utilizando uma atitude epistemológica relatada (Mushin, 2001), eu reproduzo na narrativa o que o aluno José pensava a respeito de mim e da escola. Para ele, não adianta haver mudança na aula porque o problema não está na aula e nem comigo. O grande problema é a escola e o fato de terem que estudar. Nada do que eu fizesse iria mudar este sistema que prioriza o lado quantitativo ao invés do lado qualitativo, que coloca o aluno como mero receptor de conteúdos.

Meu conflito e meus questionamentos permanecem. Segue-se abaixo como foi descrito no diário:

“ Pensa que prestaram atenção? Que nada! Só querem saber de bagunça. Alguns copiaram o trabalho... Fazer que é bom nada! Dei visto nos cadernos e um número considerável não tinha a matéria completa. Que descaso comigo, que sou a professora deles! Não percebem que esta falta de interesse vai afetar o futuro deles. Fico triste, porém procuro uma saída para motivá-los de alguma forma.”

Sequência 7. Trecho do diário - 14.09.09.

Este trecho do diário demonstra que há um conflito.

Esta sensação de querer mudar começa a se perpetuar em minhas narrativas pelo simples fato de o meu “eu emocional” ao dizer que estou triste (“Fico triste, porém procuro uma saída para motivá-los de alguma forma.”), se sobrepor ao meu “eu racional” (*self reflexivo*) que logo tenta buscar alternativas para acabar com

esta tristeza e motivar os alunos de alguma forma. Para compartilhar com o outro (o leitor) o meu conflito interno, que são as minhas angústias, coloco um questionamento, como se fosse um desabafo, ou uma forma de refletir melhor a respeito de uma situação que vinha me incomodando e que estava me desgastando muito (Pensa que prestaram atenção? Que nada!).

Estes questionamentos só vêm reforçar que a situação me decepciona muito e que não tenho apoio dos meus colegas de profissão assim como da escola para tentar encontrar uma solução para o que vem acontecendo em conjunto. Da mesma forma em que me encontro frustrada nas aulas anteriores, continuo trazendo perguntas para refletir melhor sobre a situação em que estou vivendo.

Segue-se abaixo como foi descrito no diário:

“ Hoje, cheguei à escola animada para dar aula na turma 3001 e, para a minha surpresa, quando cheguei à sala de aula, só havia nove pessoas em uma turma composta por quarenta alunos! Isto me decepcionou tanto! Perguntei por que isso e eles alegaram não ter mais professor de física. Fico pensando: Será que vão menosprezar a minha aula até o fim do ano?! Mesmo muita chateada, dei aula para estes nove alunos mesmo e com o que havia planejado na semana anterior.”

Sequência 8. Trecho do diário - 17.09.09.

Iniciada por uma atitude epistemológica de experiência pessoal (Mushin, 2001), passa por minha memória o evento ocorrido, já que a informação é produto direto da experiência consciente vivenciada por mim, narradora dos eventos ali descritos. A decepção, a sensação de desconforto sentida aqui está relacionada com o fato de os alunos não darem importância à minha aula já que poucos compareceram à aula neste dia, como demonstro na seguinte indagação que faço: (“Será que vão menosprezar a minha aula até o fim do ano ?!”). Há uma quebra de expectativa. Decepção esta que acabou quando houve a intervenção da professora de artes pedindo que eu a ajudasse na produção do musical *Mamma Mia!* , como relato no diário do dia 05.10.09. Vejamos o trecho abaixo:

“Alguns alunos da turma 2004 vieram me procurar muito animados com o projeto do musical *Mamma Mia!*; isto me deixou muito contente! Disseram que vão remixar as músicas, já escolheram o figurino, estão fazendo pesquisa na

internet sobre a época em que as músicas foram lançadas. Vai ficar muito legal! E este grupo é o único que vai se apresentar para a escola inteira. Querem que filmem, fotografem. Estou satisfeita com o empenho deles! Disseram que nunca tinham feito uma atividade assim e estão animados.”

Sequência 9. Trecho do diário - 05.10.09.

Comecei a me animar (“Estou satisfeita com o empenho deles!”) quando percebi que esta atividade poderia trazer ganhos enormes ao meu relacionamento com os alunos assim como para a interação entre eles mesmos, trazendo algo construtivo em sua formação. Era uma atividade diferente de tudo o que já tinham feito (“Disseram que nunca tinham feito uma atividade assim e estão animados.”)

Estes momentos de alegria e entusiasmo são muito momentâneos visto que no diário do dia 22.10.09, já demonstro o mesmo cansaço e esgotamento dos meses anteriores e uma sensação nova, que é sensação de medo. Vejamos alguns trechos deste diário:

“ Hoje é dia de ir para a turma 3001. Nunca sei a surpresa que eles vão preparar para mim. Sempre que chego à escola, a mesma pergunta vem à minha cabeça: “Será que terá aluno para eu dar aula?”. Absurdo este tipo de questionamento, né? Infelizmente, quando se trata da turma 3001, é uma realidade e não é tão absurdo assim. Eles não querem me esperar para a aula, que começa às 11h, logo após o intervalo. Para minha surpresa, eles estavam por lá!”

Sequência 10. Trecho do diário - 22.10.09.

Mais uma vez inicio um dia de trabalho apreensiva sobre o que pode estar me esperando na sala de aula. O “desconhecido” causa estranhamento e pavor (“Nunca sei a surpresa que eles vão preparar para mim.”). Como forma de refletir, faço um questionamento, levando para o plano das idéias a seguinte pergunta: “Será que terá aluno para eu dar aula?”. Porém, todas as regras são quebradas já que havia aluno na sala. Ao invés de ter sido uma surpresa, porque já esperava que não fosse haver ninguém por saber qual era a turma 3001, a surpresa foi outra. Nesta mesma turma, o aluno Ivan pediu para falar comigo. Vejamos o que ele disse:

“Ele falou que me achava simpática, alegre e que havia um diferencial em mim. Eu era diferente dos outros professores que, segundo ele, parecem sempre cansados, desesperançados com o Estado, com o salário que recebem. Achei que isto era um desabafo. O Ivan me falou que os outros professores só sabiam ser mal-humorados e reclamar o tempo todo.”

Sequência 11. Trecho do diário - 22.10.09.

Diferentemente do aluno João, que nos trechos extraídos dos diários anteriores, havia percebido um sentimento de “frustração” em mim, o aluno Ivan expressa uma outra percepção. Ele optou por me descrever referindo-se às minhas qualidades pessoais (“simpática, alegre”) e dizendo que havia algo que me tornava diferente dos outros professores (“havia um diferencial em mim”).

O uso destes elogios foi como uma espécie de desabafo para este aluno, que via em mim um diferencial, o reflexo de um outro tipo de professora, que se destoava dos demais por agir de forma diferente em sala de aula.

O uso do verbo “achar” (“Achei que isto era um desabafo”) demonstra um discurso de opinião que se sobrepõe a uma avaliação construída por atitude epistemológica pessoal seguida por evidencialização da dúvida a respeito daquilo que o aluno havia comentado.

Na aula do dia 21.09.09, ao saber sobre a realização do musical, minhas esperanças começaram a se renovar com relação à participação eficaz dos alunos durante as aulas de inglês, possibilitando que sejam desmistificados os julgamentos no que concerne à aprendizagem desta língua na escola pública. Os alunos vão ter que cantar as músicas em inglês neste musical assim como dançar e interpretar o que eles estão ouvindo, o que fica bem explícito no trecho abaixo:

“Quero ajudá-los a desmistificar preconceitos impostos pela sociedade (incluo aqui professores) que fazem com que os alunos adquiram uma profecia autorealizadora de que são incapazes de aprender algo e de que tudo é muito utópico para eles porque estes são da escola pública.”

Sequência 12. Trecho do diário - 21.09.09.

Ao usar o verbo querer (“Quero ajudá-los a desmistificar preconceitos impostos”), já está implícita a crença de que esta atividade pode quebrar barreiras e possibilitar uma maior participação da turma na atividade, além de uma maior interação comigo em sala de aula, porque é um desejo que eu tenho.

No diário do dia 05/11/09, no qual mesmo com tantas coisas que pudessem me desmotivar, já começo a ir trabalhar mais animada por perceber que os alunos estão mais participativos. Observemos os trechos abaixo:

“Hoje foi um dia muito legal! Os alunos estão frequentando as aulas, estão participando das atividades. Pararam um pouco com aquela história de querer que eu adiante tempo. Estou muito contente! O Danilo, que é um aluno da 3001, é super esforçado e inteligente e me cumprimenta sempre em inglês dizendo “Good Morning, teacher” ou ‘I miss you so much’.”

Sequência 13. Trecho do diário - 05.11.09.

Já não inicio mais o meu dia de trabalho com palavras que expressam esgotamento físico ou cansaço (“Hoje o dia foi muito legal!”), mas sim com palavras que descrevem a alegria que sinto (“Estou muito contente!”/ “Hoje foi um dia muito legal!”) por estar em sala de aula, embora algumas turmas ainda estejam desmotivadas e tendo o mesmo comportamento de antes.

Os alunos começam a ter uma maior interação comigo criando uma espécie de vínculo. Embora ainda haja certa resistência durante as aulas de inglês, já começa a se estreitar um viés afetivo entre nós pelo simples fato de estarmos usando a língua fora de sala de aula. Tudo isto gera uma melhor qualidade de vida (Allwright, 2002) em meu ambiente de trabalho. A peça musical começou a criar a possibilidade de uma melhor qualidade de vida nas turmas onde trabalho, como forma de uma maior integração dos alunos com eles mesmos e comigo também.

O final do ano de 2009 termina com um sentimento de esperança, que deve ser renovado, de que posso transformar meu ambiente de trabalho e com o qual inicio o ano de 2010. Observemos a sequência abaixo:

“ Início do ano letivo de 2010. Estou muito contente de poder voltar a trabalhar depois de uma licença que durou 1 mês e meio e emendou com as férias. Estava com muitas saudades de tudo e de todos! Pena que alguns alunos não vou

mais ver, visto que já terminaram o ensino médio ano passado e não tive oportunidade de me despedir. Entretanto, a demonstração de carinho que eles me deram, colocando mensagens de saúde, paz e de que tinham gostado de terem sido meus alunos, me deixou muito feliz. (...) Agora, é só esperar e a ansiedade é grande pelo reinício das aulas. Tantas expectativas para este ano!”

Sequência 14. Trechos do diário - 08.02.10.

Através de uma atitude epistemológica de experiência pessoal [“Início do ano letivo de 2010. Estou muito contente de poder voltar a trabalhar (...)”], início o meu diário em Fevereiro de 2010, demonstrando o quão feliz estou em poder estar mais uma vez começando mais um ano letivo usando, para isso, um advérbio de intensidade juntamente com o adjetivo “contente” [“Estou muito contente de poder voltar a trabalhar (...)”].

Diferentemente do primeiro diário escrito em 2009, já não descrevo, no início de 2010, o meu ambiente de trabalho como algo desagradável, mas como um ambiente em que tenho a esperança de que seja bem melhor afirmando ter as melhores expectativas possíveis [(...) “a ansiedade é grande pelo reinício das aulas. Tantas expectativas para este ano!”].

Em contrapartida, os profissionais com os quais trabalho continuam da mesma forma que no ano anterior. Vejamos a sequência abaixo:

“O correto seriam os professores se reunirem para organizar um novo planejamento anual para a escola. Todavia, eles não querem se reunir para fazer isso. Quer dizer, nesta primeira semana que seria para fazer isso na escola, os professores preferem ficar lá só para cumprir horário. É difícil ter ética e responsabilidade hoje em dia! Na reunião que marcamos, somente eu apareci. E isto aconteceu por duas vezes! Não deram nem sinal de vida! Eu decidi fazer adaptações por mim mesma. Fazer o quê! (...)”

Sequência 15. Trecho do diário - 08.02.10

Esta sequência vem quebrar, nem que seja por um instante, todo o sentimento de renovação da esperança para o ano de 2010 e do otimismo com que finalizei o ano de 2009. Os professores não colaboram para que seja promovido um ensino de qualidade, já que não fazem aquilo que é certo, estabelecido

(modalidade epistêmica, Koch, 2006) nem aquilo que é obrigatório (modalidade deôntica, Koch, 2006). Reside aí a minha indignação já que em uma equipe de sete professores somente eu ter comparecido à reunião (“Na reunião que marcamos, somente eu apareci. E isto aconteceu por duas vezes! Não deram nem sinal de vida!”). O que me leva a não ter outra saída (“Fazer o quê!”) e a agir sozinha (“Eu decidi fazer adaptações por mim mesma.”) dentro de uma escola cujos professores não querem ter compromisso com “atividades extraclasse” (planejamento anual, por exemplo).

Ao projetar o meu “*self*”, neste caso, como alguém que é comprometido com o trabalho, só reforço a minha crença (modalidade epistêmica, Koch, 2006) de que, desde o momento que se aceita seguir esta profissão, tem que se comprometer a integrar um ensino de qualidade que, independente das circunstâncias que se apresentem, possa ser gerada uma melhor qualidade de vida.

Embora, dentro de mim, já estivesse ocorrendo uma mudança por estar mais animada para ir trabalhar e ter a esperança de que eu poderia fazer a diferença na sala de aula, no diário do dia 22/02/10, há a indicação de que as turmas ainda tinham uma certa resistência com relação à minha disciplina, que talvez já viesse de uma “profecia autorrealizadora” (Moita Lopes, 1996) por parte deles de que não iriam nunca aprender uma língua estrangeira, em um tipo de ensino institucionalizado. Vejamos a sequência abaixo:

“ Não precisei nem dizer que eu era a professora de inglês daquela turma. E para meu espanto, a turma em CORO, como se tivessem ensaiado, disse: “Inglês?! Ah! Professora, é muito chato!” Falaram que a professora do município fez com que eles odiassem esta matéria, que não sabiam português que dirá inglês ou que só tinham aprendido até então espanhol e que não gostavam mesmo desta língua. Fiquei chocada com tanta sinceridade! Não era um ou outro aluno. Era a TURMA TODA!”

Sequência 16. Trecho do diário - 22.02.10.

Podemos perceber, através da sequência acima, que o fato de a turma dizer que não gosta da disciplina ainda me afeta muito (“E para meu espanto, a turma em CORO, como se tivessem ensaiado, disse: “Inglês?! Ah! Professora, é muito chato!”) me causando surpresa e espanto. Através de uma atitude epistemológica

relatada por meio do uso de um verbo *discendi*, a fala dos alunos é reproduzida no diário. Mais uma vez tento, desta forma, me distanciar um pouco para que a voz seja dada aos alunos e, embora a situação me incomode, tento ouvi-los para, assim, ajudá-los da melhor forma.

Como forma de apagar esta impressão que os alunos têm da minha disciplina, decidi começar a aula do dia 11/03/10 de outra forma. A situação em que me encontrava depois da apresentação à turma 1007, me colocava diante de duas possibilidades: fugir ou lutar. Optei pela segunda, na certeza de que deveria ter um certo autocontrole e não agir segundo o meu estado emocional. Como dizia Wingate *apud* Lupton, 1998,11: “A civilização exige autocontrole, e ter autocontrole é aprender a não agir como a emoção ordena.”¹⁵

“ Hoje, ensinei aos alunos da turma 2006 algumas frases em inglês que podem ajudá-los a me pedir para sair de sala para ir ao banheiro, beber água ou entrar em sala quando chegarem atrasados, por exemplo. Além disso, as frases como: “Good morning!; Good afternoon!; Good bye!; I didn’t understand.; Can you repeat, please?” podem ser sempre usadas por eles durante a aula.(...) Senti-me muito bem ao sair desta turma.”

Sequência 17. Trecho do diário -11.03.10.

Como no ano de 2009, os cumprimentos fora de sala de aula tinham começado a criar um viés afetivo entre nós, meu diário já indica que parei com a forma conteudista de ensino e passei a ensinar as saudações em inglês [(...) “ensinei aos alunos da turma 2006 algumas frases em inglês que podem ajudá-los a me pedir para sair de sala para ir ao banheiro, beber água ou entrar em sala quando chegarem atrasados, por exemplo.”] de forma que pudessem ser usadas fora de sala de aula. Desta forma, consegui fazer com que os alunos ficassem envolvidos e eu, através do uso do verbo sentir, projeto no meu “eu emocional” a sensação de que a aula teve um valor afetivo positivo para mim (Koch, 2006), sendo agradável e prazerosa (“Senti-me muito bem ao sair desta turma”).

¹⁵ “Civilization demands self-control, and self-control is learning not to act as emotion dictates.” (Wingate, 1988:166)

Esta relação de prazer começa a se instaurar nas aulas posteriores, sinalizando a relação de afeto e prazer em estar trabalhando com a turma 2006. Observemos a sequência que se segue:

“ Hoje é dia de dar aula na turma 2006. Turma muito boa de trabalhar. Os alunos são participativos, gostam de expressar a opinião durante a aula e são bem engajados nas atividades propostas. (...) É importante ressaltar que sempre entramos em sala de aula com algumas expectativas, as melhores possíveis. Acho que a aula de hoje superou todas as minhas expectativas! Gostei muito de ver a participação deles, embora, logo de início, tenham ficado meio apreensivos na hora de fazer a atividade, se achando incapazes de executá-la.”

Sequência 18. Trecho do diário -18.03.10.

Início o diário, através de uma atitude epistemológica relatada, com animação e não mais com o desânimo que me apresentava antes qualificando a turma 2006 positivamente. Só há adjetivos que mostram o prazer em trabalhar com esta turma indicando um valor afetivo, segundo Koch (2006), de uma situação agradável (“ Turma muito boa de trabalhar. Os alunos são participativos, gostam de expressar a opinião durante a aula e são bem engajados nas atividades propostas”). Os adjetivos positivos utilizados neste trecho do diário: “participativos, engajados, turma muito boa.” só vêm reforçar que a situação que aí se apresenta me motiva a ir trabalhar com prazer em meu ambiente de trabalho, tornando-o um lugar agradável, pois os alunos interagem nas atividades propostas.

O uso do verbo modal performativo “achar” (“Acho que a aula de hoje superou todas as minhas expectativas!”) me aproxima do discurso ao trazer a minha experiência como prova da minha opinião (“Gostei muito de ver a participação deles, embora, logo de início, tenham ficado meio apreensivos na hora de fazer a atividade, se achando incapazes de executá-la.”).

As situações que no ano de 2009 me incomodavam, no ano de 2010 já não são tão significativas assim. No dia 13.05.10, começo a descrever a minha aula, através de uma atitude epistemológica pessoal (Mushin, 2001). Vejamos a sequência abaixo:

“ Entro na sala de aula e cumprimento os alunos dizendo “Good afternoon” e eles me respondem da mesma forma. Os alunos que vão chegando depois dizem “Hello, teacher” e eu os repondo dizendo “Hello, students!” (...) Início a aula com um pouco de bagunça em sala, como é o primeiro tempo de aula, alguns alunos chegam atrasados por causa da condução que atrasa ou porque os motoristas não querem deixá-los entrar. Aguardei um tempo e, quando um pouco mais da metade da turma chegou, decidi começar.”

Sequência 19. Trecho do diário - 13.05.10.

Em meu diário relato a cena em que no dia 13.05.10 entro na sala da turma 2006 de uma forma diferente de como eu costumava entrar antes. Qualifico a minha atitude positivamente, pois eu estava alegre e cumprimentando os alunos em inglês (“Entro na sala de aula e cumprimento os alunos dizendo “Good afternoon”). E eles também interagiram comigo em inglês (“Os alunos que vão chegando depois dizem “Hello, teacher” e eu os repondo dizendo “Hello, students!”)

Por eu estar me entendendo melhor com os alunos e perceber a participação efetiva deles assim como a vontade e a curiosidade em aprender, as situações que me incomodavam como, por exemplo, os alunos que chegavam atrasados e a bagunça, já se tornam secundárias para mim por causa do prazer que sinto em estar em meu ambiente de trabalho. Tanto que eu as descrevo sempre encontrando uma justificativa para o atraso deles ou para a bagunça [...] “como é o primeiro tempo de aula, alguns alunos chegam atrasados por causa da condução que atrasa ou porque os motoristas não querem deixá-los entrar.”] e tenho sempre paciência em esperar, às vezes, até meia hora para dar início á aula (“Aguardei um tempo e, quando um pouco mais da metade da turma chegou, decidi começar.”).

No dia 27.05.10, sinalizo em meu diário a alegria que sinto por perceber que os alunos estão interessados na chamada em inglês. Observemos a sequência abaixo:

“Como de costume, esperei alguns minutos para começar a aula, para que mais alunos chegassem e comecei a fazer a chamada em inglês. Novamente, ficaram atentos à chamada, contando nos dedos para não levarem falta. Todos respondiam: “present” ou, se algum colega não estava presente, diziam ‘absent’.”

Sequência 20. Trecho do diário - 27.05.10.

Aguardar um tempo para começar a aula, como bem afirmei anteriormente, já não representa um problema para mim já que sei que ao chegar em sala de aula os alunos irão participar das atividades intensivamente. Utilizo a expressão “Como de costume” [“Como de costume, esperei (...)”] mostrando, não no sentido de reprovação, que esta é uma atitude de rotina e que é aceitável por mim porque minha satisfação em estar ali é maior do que o atraso deles. O interesse deles por tudo o que é feito, inclusive a chamada e o fato de a responderem em inglês (“Todos respondiam: ‘present’ ou, se algum colega não estava presente, diziam ‘absent’.”) me deixa alegre porque demonstra que eles estão interagindo comigo e estão atentos ao que está acontecendo ao redor deles. Eles prestam atenção à aula.

O reconhecimento por parte deles não é só demonstrado na hora da chamada, mas também quando eles me dizem que vieram só para a aula de inglês. Isto me causa espanto já que no ano de 2009, eles pediam o tempo todo para adiantar tempo e se pudessem faltavam a todo momento.

“(...) perguntei por que eles iriam sair àquela hora novamente. Responderam que o professor de química estava doente e não viria. Eles disseram que só vieram para a minha aula. Poxa! Muito bom saber disso! É sinal de que eles gostam da minha aula. A turma estava completa! Não faltou ninguém! É tão bom sentir nosso trabalho reconhecido! Assim que cada um saía da sala, dizia: “Bye, teacher!” “See you next class!” E eu respondia da mesma forma.”

Sequência 21. Trecho do diário - 27.05.10.

Com o uso de um verbo *dizer* (“Eles disseram que só vieram para a minha aula.”) em uma atitude epistemológica relatada (Mushin, 2001), demonstram o reconhecimento do meu trabalho ao afirmarem que só vêm para a aula de inglês. Com isso, possibilito que sejam encaixadas em minha narrativa as elocuições e

ações de outros personagens da história (os alunos) no intuito de justificar o fato da minha surpresa. Os alunos preferiam que se adiantasse o tempo ou não iam para a escola. A minha surpresa é expressada por meio de frases exclamativas e com interjeições (“Poxa! Muito bom saber disso! Não faltou ninguém! É tão bom sentir nosso trabalho reconhecido!”).

A presença deles em sala de aula me deixou tão entusiasmada que me levou até a concordar em fazer um trabalho, cuja responsabilidade era de outro professor, juntamente com eles para o projeto bimestral. Vejamos a seguinte sequência:

“ Como o professor responsável pela turma deles não estará presente no dia da culminância, decidi ajudá-los na preparação do trabalho.

(...)

Eu não estava responsável por turma nenhuma e adorei trabalhar mesmo que por duas aulas com estes alunos. Foi muito legal esta atividade!

(...)

Pediram, mais uma vez, que eu ficasse mais um tempo, mas isso não é possível porque tenho que ir para outra turma.”

Sequência 22. Trecho do diário - 24.06.10

Encaixa-se, aqui, o valor afetivo de que Koch (2001) tanto fala. Através do verbo “adorar”, o meu “eu emocional” expressa o prazer em estar trabalhando com eles que não me levou nem a pensar duas vezes que o trabalho tinha que ser monitorado pelo professor responsável (“Eu não estava responsável por turma nenhuma e adorei trabalhar mesmo que por duas aulas com estes alunos”). Além disso, me faz qualificar a atividade como “muito legal”. A nossa integração, em sala de aula, era tanta que eles pediam que eu ficasse sempre mais, embora soubessem que isso não era possível. [(...) “Pediram, mais uma vez, que eu ficasse mais um tempo (...)”].

É importante ressaltar que o uso de “mais uma vez” [“Pediram, mais uma vez, (...)”] é diferente do uso que se fazia em 2009. No ano de 2010, esta expressão é usada para indicar que é algo que me agrada, de mostrar que minha presença é importante e que não me sinto nem frustrada nem cansada de ali está. Em 2009, esta expressão era sinônimo de frustração e mal humor por ter que

trabalhar com turmas nas quais eu me sentia como se fosse mera peça decorativa em sala de aula.

No diário do dia 16/09/10, demonstro claramente a minha alegria ao ver os alunos chegando, mesmo que atrasados para a aula. Observemos a sequência abaixo:

Quando deu por volta de 14h, os que tinham ido ao cinema, foram chegando. Fiquei tão feliz em saber que, mesmo cansados por terem acordado cedo para este passeio, eles foram à minha aula.

“Eles mesmos perceberam a minha alegria ao vê-los e falaram: “Professora, a senhora está feliz em nos ver?” Eu disse que sim. Perguntei por que fizeram esta pergunta e disseram que a felicidade estava na expressão do meu rosto. Gostei tanto de ver que eles perceberam isso. É sinal de que percebem também que eu gosto da presença deles em sala de aula. Mesmos os que chegaram depois participaram da correção dos exercícios de revisão para a prova, tirando suas dúvidas e respondendo as perguntas. Foi muito legal!

Os próprios alunos percebem a minha alegria ao vê-los e isso é mais uma motivação para que continuem, mesmo atrasados, a irem à aula.”

Sequência 23. Trecho do diário - 16.09.10.

Sinalizo ao utilizar o verbo “perceber” que os alunos, através de uma evidência sensória (Mushin, 2001) conseguem notar a minha alegria ao vê-los dentro de sala de aula (“Eles mesmos perceberam a minha alegria ao vê-los e falaram: “Professora, a senhora está feliz em nos ver?” Eu disse que sim. Perguntei por que fizeram esta pergunta e disseram que a felicidade estava na expressão do meu rosto. Gostei muito de ver que eles perceberam isso.”).

As marcas de afeto positivas como a alegria estampada em meu rosto (“Fiquei tão feliz em saber que, mesmo cansados por terem acordado cedo para este passeio, eles foram à minha aula.”), por exemplo, sinalizam que a forma como me sinto, segundo Finkelstein *apud* Lupton, (1998:21), é a forma como enxergo as coisas.¹⁶ Portanto, todas as marcas afetivas positivas expostas durante este ano letivo assim como neste diário em específico, é a forma como eu percebo

¹⁶ “How the individual feels becomes how the individual sees.” (Finkelstein *apud* Lupton, 1998:21)

a minha sala de aula. Aqui ela é vista como um lugar diferente daquele que, descrevia em minhas narrativas e do ambiente de trabalho que eu vivenciava no ano de 2009. Começo a enxergar a sala de aula no ano de 2010 como um espaço em que posso fazer a diferença e ter uma melhor qualidade de vida com a minha turma de forma que todos estejam integrados no processo de ensino-aprendizagem e que, acima de tudo, não posso deixar o sentimento de frustração me abater porque posso ser feliz em meu ambiente de trabalho.

5.2

O que ensinar?

Passemos agora à segunda parte da análise dos dados observando as sequências abaixo extraídas dos diários no que tange ao que deveria ser ensinado aos alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual. Vejamos a sequência a seguir que foi escrita no dia 24/08/09:

“No momento em que tomo certo distanciamento e me coloco na posição de aluna, vejo o quão tradicional estou sendo nas minhas aulas. Os alunos copiam a matéria do quadro, eu explico, passo exercícios para fixar o que foi aprendido e corrijo. E a função social da minha disciplina para eles? Eles não veem utilidade naquilo que aprendem em sala de aula e eu, do que ensino para a vida deles e nem para a minha práxis educativa.”

Sequência 1. Trecho do diário - 24.08.09.

O que vemos na sequência acima é que, ao me distanciar dos fatos que estava narrando passo a adotar, enquanto narradora onisciente intrusa dos eventos ali descritos, uma posição diferente da que tinha anteriormente. Este tipo de narrador, diz Chiappini (1987:26), “tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima, ou, como quer J. Pouillon, por trás, adotando um PONTO DE VISTA divino, como diria Sartre, para além dos limites do tempo e espaço.”

Começo, então, ao assumir outra função dentro de sala de aula, a olhar sobre outra perspectiva o ambiente no qual trabalho, o ponto de vista do aluno. Percebo, então, a forma como estava trabalhando e como isso poderia estar interferindo muito na motivação dos alunos para aprender uma língua estrangeira, visto que eu

mesma não gostava da forma como estava ministrando a aula (“No momento em que tomo certo distanciamento e me coloco na posição de aluna, vejo o quão tradicional estou sendo nas minhas aulas.”).

Vejamos os trechos abaixo:

“ Sinto que as aulas de inglês precisam de uma mudança. Mas como é difícil mudar! Quero que as aulas deixem de ser mera repetição de conteúdo (conceitos gramaticais) que daqui a algum tempo eles nem lembrarão mais, uma vez que ficarão apenas nas páginas do caderno. Apenas isso!

Sinto-me uma “professaura”, que gosta de trabalhar com um modelo tradicional de ensino que é conteudista. Sinto-me despreparada para o magistério. Não sei o que fazer! Hoje, uma aluna da 2006 me perguntou para que precisava aprender inglês. Eles não conseguem detectar a importância nem a presença do Inglês em todas as áreas da vida deles! E olha que ela quer ser médica! Termina a aula de hoje com um sentimento de que devo fazer mais. É necessário haver uma mudança.”

Sequência 2. Trechos do diário - 24.08.09

O uso de verbos como sentir (“Sinto que as aulas de inglês precisam de uma mudança” / “Sinto-me uma “professaura” / “Sinto-me despreparada”) projeta meu “eu emocional” com um sentimento de frustração ao mesmo tempo em que compartilho um sentimento de amor pela profissão que escolhi. Os alunos não se interessam pelas aulas e nem percebem a importância daquilo que é ensinado, pois eles já sabem a rotina daquilo que será feito em sala de aula: cópia, explicação, exercício e correção.

Desta forma, o uso do verbo querer (“Quero que as aulas deixem de ser mera repetição de conteúdo”), segundo Koch (2006), traz a modalização implícita do operador CRER ou do operador SABER. Neste trecho, tenho a crença e sei também que se o modelo tradicional de ensino fosse posto em segundo plano e eu buscasse a efetiva participação dos alunos em sala sem rotinas previamente determinadas, haveria a possibilidade de uma mudança no que diz respeito ao interesse dos alunos pela minha disciplina. Este desejo de mudança encontra eco na afirmação que faço em seguida (“Eles não conseguem detectar a importância

nem a presença do inglês em todas as áreas da vida deles, o que me impulsiona a modificar algo para que, assim, percebam que a língua inglesa é muito importante.

Esta afirmação no diário sinaliza que temos um conhecimento compartilhado de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é necessária para que consigamos viver em um mundo globalizado. As próprias redações dos alunos revelam o entendimento que eles têm da valorização do ensino de inglês para o mercado trabalho principalmente, porém, elas só comprovam que o que ali está escrito toma a forma de um discurso pronto e perpetuado pelos alunos já que a realidade que vivenciam e a forma como agem em sala é diferente.

Seguem abaixo alguns trechos das redações nas quais os alunos ao proferirem a sua opinião com relação à importância do inglês, perpetuam um discurso cristalizado socialmente:

- “Porque as melhores oportunidades você tem que saber inglês.”- Redação nº 2
- “O inglês será de extrema importância para a minha futura profissão (...) Cada vez mais não existe futuro promissor sem inglês”- Redação nº 4
- “(...) o inglês me facilitaria muito pois poderia até tentar ser pediatra no exterior. O que me daria a chance de um salário bem melhor e mais valorizado do que aqui no Brasil.”- Redação nº 6
- “Para se tornar um ótimo guia turístico é necessário o inglês, pois no seu dia a dia de trabalho muitos estrangeiros se comunicam com esta pessoa.”- Redação nº7
- “Com absoluta certeza ele é a chave para um bom futuro.”- Redação nº9
- “(...) com o inglês é mais fácil de conseguir trabalho.”- Redação nº11

Sequência 3. Trechos das redações dos alunos.

Há o uso de frases declarativas, que expressam imediatamente a crença que os animadores da elocução (Goffman, 2002) têm, remetendo à importância do inglês para o mercado de trabalho no qual eles poderão dialogar com um mundo sem fronteiras e de grandes oportunidades gerando possibilidades de melhores salários. Além disso, o uso de verbos no futuro do pretérito (“facilitaria”, “poderia”) indica a probabilidade (modalidade epistêmica, Koch, 2006) de que com a aprendizagem desta língua estrangeira os alunos possam estar inseridos neste mundo globalizado. Utilizando estas frases declarativas, segundo Goffman (2002), “O ‘eu’ imediato da pessoa que anima parece estar envolvido de alguma forma, podendo ser chamado de ‘eu remetente’”. Este ‘eu’ assume uma qualificação social determinada, conferindo autoridade às suas palavras.

Vejamos a sequência abaixo:

“O problema de copiar tudo do quadro coexiste no fato de, por mais simples que seja uma atividade feita em sala, muitas vezes, ela requerer cópia de algum material e a escola não fornece xerox para trabalhos em sala de aula, ou seja, só se encarrega de fazer cópias das provas bimestrais. Além disso, os alunos não possuem livro de língua estrangeira. Então, tudo o que eu quisesse fazer em sala, teria que sair do meu bolso e eu não tenho condições de fazer isso, já que são seis turmas com mais ou menos quarenta alunos, o que dificulta o meu trabalho.

Quero ir aos poucos mudando o meu jeito “professaura” de ser e passar a professar um ensino de língua estrangeira mais dinâmico e interessante para os meus alunos (...)”

Sequência 4. Trecho do diário - 27.08.09.

Embora, como foi relatado no diário de 24.08.09, me sinta uma “professaura” e esteja frustrada, por utilizar métodos tradicionais de ensino, no diário do dia 27.08.09, tento encontrar razões que justifiquem a forma como vinha trabalhando em sala de aula, tirando, de certa forma, a minha parcela de responsabilidade. É assim que me sentia já que enxergava diante de mim uma barreira, que não podia pensar em como executar o meu objetivo, que era realizar um ensino efetivo de inglês, dentro de sala de aula. Os objetivos que eu pretendia atingir durante minhas aulas foram bloqueados porque foram encontradas

barreiras que impossibilitaram a execução de estratégias para atingir a minha meta.

Tentando amenizar a minha “culpa”, coloco a origem do problema na falta de recursos, que não possibilitam fazer cópias de materiais, por falta de dinheiro e o fato de os alunos não possuírem livro didático [...] “por mais simples que seja uma atividade feita em sala, muitas vezes, ela requerer cópia de algum material e a escola não fornece xerox para trabalhos em sala de aula, (...)”/ “os alunos não possuem livro de língua estrangeira”].

Então, tudo o que eu quisesse fazer em sala, teria que sair do meu bolso e eu não tenho condições de fazer isso [“(...) o que dificulta o meu trabalho.”]. Estas justificativas transferem os problemas para outros e nunca se consegue chegar a uma conclusão do quê fazer dentro de sala de aula que possibilite um ensino de língua estrangeira mais efetivo.

Mesmo assim, eu sabia da necessidade de mudança e como forma de conseguir a participação dos alunos, fiz uma atividade que fugia à rotina deles. Vejamos a sequência abaixo:

“A atividade que fiz com a turma do 2º ano (2006) intitulei “**Predictions for the future**” e foi muito legal. Cada aluno iria escrever quatro frases usando o **simple future**, que eles haviam aprendido na aula anterior, para fazer uma previsão para a vida de algum colega da turma.

Embora os dicionários, que não eram muitos, estivessem lá à disposição dos alunos, eu nunca fui tão solicitada por eles. A todo o momento, eu era chamada por alguém da turma para perguntar algo relacionado à atividade. E, vale frisar que as perguntas que eles me faziam eram sobre a atividade, já que, muitas vezes, eles nos chamam para falar de coisas que não tem nada a ver com a atividade proposta ou com a aula. (...) A aula passou muito rápido, quando fui ver já eram 14:20, faltavam dez minutos para a aula acabar e eu ainda não havia feito a chamada.”

Sequência 5. Trechos do diário - 31.08.09.

Impulsionada pela forma positiva com que os alunos da outra turma haviam correspondido à tarefa, busquei fazer uma outra atividade diferente com outros alunos. Comecei a agir no intuito de interferir na minha realidade (*self* agente)

com o objetivo de modificar o estilo de trabalho que eu vinha realizando com a turma. E mesmo alguns não tendo vontade de participar, ao ver os colegas participando, começaram a se envolver nas tarefas. Eu os ajudei muito de forma a encorajá-los a mostrar habilidades que eles mesmos não sabiam que tinham. Percebi então, que pequenas modificações poderiam fazer a diferença. Desta forma, eles estavam começando a adquirir autonomia em suas ações e começavam a refletir sobre elas, pois eu possibilitava que eles se sentissem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos a sequência abaixo:

“ Já na turma 1004, que também falou bastante hoje, fiz uma atividade diferente. Eles tinham que confeccionar um “postcard”. Como eles haviam aprendido o “simple past”, eu pedi que eles escrevessem um cartão para um amigo ou para alguém da família usando o passado dos verbos em inglês na mensagem e desenhassem no verso do cartão-postal, algo que lembrasse o local onde eles visitaram.

Para ajudá-los a escrever, coloquei algumas perguntas no quadro, uma vez que o texto seria composto das respostas destas perguntas. É importante ressaltar que, antes, eu mostrei para eles como se escrevia um cartão- postal, como tínhamos que nos referir às pessoas no início do texto, como deveríamos nos despedir destas pessoas, assim como, escrever o endereço do destinatário em inglês.

A atividade foi muito positiva. Os alunos gostaram muito e fiquei muito contente em saber alguns alunos escreveram o texto no cartão postal, indo além das perguntas colocadas no quadro. Levei dicionário para a sala de aula e eles utilizaram. Eles também me chamavam a todo momento para tirar dúvidas com relação à estrutura das frases ou de algum vocabulário.”

Sequência 6. Trecho do diário - 10.09.09.

Utilizando uma atitude epistemológica de experiência pessoal (Mushin, 2001), descrevo a atividade que fiz com a turma. Qualifico a atividade como “positiva” sinalizando que, de certa forma, a aula foi agradável (valor afetivo, Koch, 2006). Além disso, a minha solicitação por parte dos alunos me fizeram sentir “útil” dentro de sala porque até o fato deles me chamarem a todo momento

para fazer perguntas sobre a atividade me surpreendeu muito, o que me deixou “contente” (“Eles também me chamavam a todo momento para tirar dúvidas com relação à estrutura das frases ou de algum vocabulário.”) e não como havia descrito em alguns diários anteriores que eu me sentia um “nada” ou como uma “peça decorativa” neste ambiente tornando-o um espaço penoso (Koch, 2006).

A última atividade do ano de 2009 que possibilitou o maior envolvimento dos alunos foi o musical *Mamam Mia!* Eles estavam realmente animados com esta atividade. O sucesso de uma atividade, como afirma Murphy (1999:365, *apud* Murphey and Carpenter, 2008:17): “O sucesso de um ensino se encontra no envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.”¹⁷. Vejamos a sequência abaixo:

“ Alguns alunos da turma 2004 vieram me procurar muito animados com o projeto do musical *Mamma Mia!*; isto me deixou muito contente! Disseram que vão remixar as músicas, já escolheram o figurino, estão fazendo pesquisa na internet sobre a época em que as músicas foram lançadas. Vai ficar muito legal! E este grupo é o único que vai se apresentar para a escola inteira. Querem que filmem, fotografem. Estou satisfeita com o empenho deles! Disseram que nunca tinham feito uma atividade assim e estão animados.”

Sequência 7. Trecho do diário - 05.10.09.

Com este musical, os alunos se envolveram em várias tarefas até o dia de sua culminância. Eles realmente estavam animados e interessados porque era uma atividade diferente, que fez com que eu ficasse “contente” com o interesse deles. Desta forma, passo a ter a esperança de que haverá excelente apresentação (“Vai ficar muito legal! (...) Querem que filmem, fotografem. Estou satisfeita com o empenho deles!”). Ao se enxergarem como agentes no processo de ensino-aprendizagem, os alunos passaram a se posicionar como verdadeiros aprendizes utilizando, para isso, conhecimentos que possuíam.

Utilizando uma atitude epistemológica relatada (Mushin, 2001), os alunos expõem o fato de que o “desconhecido” para eles era uma fonte de motivação para se empenharem e realizarem a tarefa da melhor forma (“Disseram que nunca

¹⁷ “(...) The success of teaching rests largely on the student’s involvement in the learning process.”

tinham feito uma atividade assim e estão animados.”). Comprovo, assim, que fazer uma atividade que seja diferente do que eles estão acostumados é uma fonte de motivação para que participem efetivamente da tarefa.

Nos diários de 2010, inspirada pelo sucesso do musical *Mamma Mia!*, as atividades propostas em sala deixam de ser repetitivas e se fixam mais em procurar a participação dos alunos. Vejamos a sequência abaixo:

“Hoje, quis trabalhar com outro texto cujo assunto, a meu ver, iria agradar aos alunos. Pedi antes de tudo que lessem o texto. Como não podiam fugir à regra, começaram a reclamar dizendo que não iriam conseguir entender, que seria impossível para eles. Outros diziam que não estavam entendendo nada. Enfim, pedi novamente que lessem e dei um tempo para que fizessem isso.”

Sequência 8. Trecho do diário - 13.05.10.

Ao pedir que os alunos discutissem o texto apresentado em sala, eu criei possibilidades para que eles se engajassem na aula (*self* agente). Evitei respostas prontas justamente para que eles entendessem o que estava sendo dito no texto, embora estivessem inseguros no início da aula (“Como não podiam fugir à regra, começaram a reclamar dizendo que não iriam conseguir entender, que seria impossível para eles.”).

Saí um pouco de cena para que os alunos comesçassem a ter autonomia na atividade que eu havia proposto (*self* agente). Ao despertar os alunos para este envolvimento no desenrolar da aula, a aluna Fabiana pede a minha participação na discussão do texto (“A senhora quer saber a nossa opinião, e qual é a sua? Fala que a gente também te escuta.”). Começa, então, a surgir colaboração e afinidade entre os agentes envolvidos neste processo (eu e os alunos) que não existia antes. Um quer interagir com o outro, escutar o outro e trocar opiniões.

A troca de opiniões foi gerando outros assuntos, possibilitando a participação de todos os envolvidos, que se relacionavam com a discussão original possibilitando que os alunos colocassem o seu ponto de vista crítico sobre o assunto. Portanto, a aula os envolveu de tal forma que a satisfação com que a finalizo é muito grande, já que a atividade em sala de aula superou todas as minhas expectativas e tudo passou muito rápido porque eles se interessaram pelo o que estava sendo falado e não estavam apenas copiando a matéria do quadro, que, segundo eles, era uma atividade muito chata. Percebo então que o próprio

professor pode aumentar a participação dos alunos nas atividades quando os encoraja a perceberem que o seu progresso em sala de aula é fruto de seu envolvimento nas tarefas que realizam.

5.3

Tipos de narrativas construídas nos diários

As narrativas construídas nestes diários durante o segundo semestre do ano de 2009 e durante o ano letivo de 2010 ofereceram a oportunidade de uma maior reflexão sobre as minhas experiências em sala de aula. Ser testemunha dos fatos ocorridos neste ambiente possibilitou um maior entendimento sobre o que vinha ocorrendo no espaço escolar no qual leciono.

As narrativas que compõem os diários são narrativas que caracterizam a minha experiência profissional e a reflexão (*self* reflexivo) que faço sobre elas demonstram a forma como os acontecimentos em sala de aula atingiam o meu *self* emocional. A liberdade de escrever as narrativas que compõem esta dissertação foi o que proporcionou a oportunidade de fazer interpretações e reflexões sobre minhas experiências.

A análise dos dados nos mostra que as narrativas no ano de 2009 foram construídas pelo sofrimento que eu sentia em estar desestimulada dentro daquele ambiente, que era a sala de aula. Observemos a sequência abaixo:

“Hoje é segunda-feira, isto me faz lembrar que é mais um dia de trabalho. Mais uma vez, vou à escola que trabalho para encontrar com meus alunos. Ufa! O que será que me espera? As turmas de hoje são as do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Entro na sala de aula e me deparo com uma algazarra! Muitos alunos falando, outros estão sentados na mesa, ou estão em pé ouvindo música no celular. Ah! Sempre o celular. Este é um problema na sala de aula!”

Sequência 1. Trecho do diário - 24.08.09.

O início desta narrativa mostra que eu descrevo um evento (por exemplo, o meu dia de trabalho) como uma tarefa dolorosa e penosa para mim. Sendo um “eu” que testemunha os acontecimentos descritos (“eu testemunha”, Chiappini, 1987:37) faço uma recontagem seletiva do que aconteceu, sinalizando fatos que

estão em minha memória e filtrando todos eles através das minhas emoções. Desta forma, organizo tudo o que é descrito de acordo com a minha perspectiva pessoal, sendo angustiante, para mim, reviver os momentos que ali estavam sendo narrados.

Enquanto narro os eventos ali ocorridos, como fiz na sequência acima, através do uso de uma atitude epistemológica de experiência pessoal [“Entro na sala de aula e me deparo com uma algazarra (...)”], todas as lembranças vão passando por um filtro crítico e afetivo que está vinculado aos meus valores e crenças.

Estar cansada da situação reafirma o fato de que eu não acredito em uma sala de aula como um ambiente em que os alunos vão para “brincar” ou “fugir de alguma responsabilidade”, que, na verdade, é a forma como os alunos a encaram, mas sim buscar construir um local onde possam estudar e trocar conhecimentos. Portanto, os meus valores e as minhas crenças são diferentes daqueles que os meus alunos têm. O que eu acredito e o que vivencio são realidades diferentes, e isso me assusta, me cansa, me frustra.

Há outros eventos relatados nos diários nos quais me posiciono com recursos de avaliação. Observemos a sequência abaixo:

“ Hoje, cheguei à escola animada para dar aula na turma 3001 e, para a minha surpresa, quando cheguei à sala de aula, só havia nove pessoas em uma turma composta por quarenta alunos! Isto me decepcionou tanto! Perguntei por que isso e eles alegaram não ter mais professor de física. Fico pensando: Será que vão menosprezar a minha aula até o fim do ano?! Mesmo muita chateada, dei aula para estes nove alunos mesmo e com o que havia planejado na semana anterior.”

Sequência 2. Trecho do diário - 17.09.09.

O acontecimento narrado quebra a minha expectativa com relação à aula (“cheguei à sala de aula, só havia nove pessoas em uma turma composta por quarenta alunos!”) e à forma como me sentia ao entrar neste ambiente [“(…) cheguei à escola animada para dar aula na turma 3001”]). Assim, eu sinalizo, através de uma avaliação do que vi, que estou decepcionada (“Isto me decepcionou tanto!”), o que me leva a questionar a atitude dos alunos querendo saber até quando eles menosprezariam a minha aula.

Portanto, este descaso dos alunos me faz, de uma certa forma, não acreditar em meu trabalho. Observemos a sequência abaixo:

“Alunos falantes, querendo as provas corrigidas. Há um paradoxo aqui: eles não gostam de estudar, a escola não é, para eles, um local de troca de conhecimento, espaço de saberes, educação; falam o tempo todo, no entanto, gostam de saber a nota. “Exigem” que as provas estejam corrigidas para ontem, gostam quando a nota é alta e se aborrecem quando a nota não agrada. É realmente curioso e engraçado terem este tipo de atitude. Eu me sinto como uma peça decorativa e acho que minha disciplina é acessória.”

Sequência 3. Trecho do diário - 28.09.09.

A decepção que sinto é tanta que não consigo me enxergar como sendo necessária dentro de sala de aula, mas sim como uma “peça decorativa” naquele espaço, visto que os alunos não se importam com a minha presença nem com a minha disciplina. O trecho é evidencializado por uma atitude epistemológica de experiência pessoal (“acho que minha disciplina é acessória.”), costurada pelo uso do adjetivo “acessória” que qualifica a minha aula como não sendo importante na vida deles.

Ao perceber este “descaso” com a minha aula, passo a começar a agir sobre a realidade (*self* agente) que estava vivenciando, tentando alcançar, assim, determinados objetivos, como por exemplo: tornar a minha aula interessante, tornar os alunos mais interessados e participativos. Desta forma, o “sucesso” da aula de inglês não estaria no conteúdo que eu ensinasse, mas sim no envolvimento dos alunos neste processo de ensino-aprendizagem, já que com a efetiva participação deles poderia haver uma enorme troca de conhecimentos entre todos os agentes envolvidos neste processo (professores e alunos). Sendo assim, começaria a surgir dentro deste espaço afinidade entre os participantes, no qual a aceitação e a colaboração aconteceriam naturalmente.

No trecho a seguir, já se começa a perceber um outro tipo de narrativa sendo construída, como consequência desta minha atitude em interferir na realidade que eu encontrava dentro da minha sala de aula.

Diferentemente do tipo de narrativa que construí no ano de 2009, que só sinalizava dor e sofrimento, em meu ambiente de trabalho, no ano de 2010 as

minhas narrativas demonstraram felicidade em estar dentro do espaço escolar. Vejamos a sequência abaixo:

“Hoje, ensinei aos alunos da turma 2006 algumas frases em inglês que podem ajudá-los a me pedir para sair de sala para ir ao banheiro, beber água ou entrar em sala quando chegarem atrasados, por exemplo. Além disso, as frases como: “Good morning!; Good afternoon!; Good bye!; I didn’t understand.; Can you repeat, please?” podem ser sempre usadas por eles durante a aula. Trabalhei a pronúncia destas frases com eles, repetiram junto comigo e depois repetiram sozinhos. Eles gostaram muito (...)”

Sequência 4. Trecho do diário do dia 11.03.10.

A narrativa acima retrata prazer em estar em sala de aula e em estar com os alunos. Revela vontade de estar ali e ensinar algo que possa ser útil à vida deles. O fato de ter podido trabalhar a pronúncia das palavras já é um grande começo porque os alunos também se mostraram bastante solícitos em participar da atividade sem reclamar [...repetiram junto comigo e depois repetiram sozinhos(...)].

No ano de 2010, continuo sendo, como no ano anterior, testemunha dos fatos que aconteciam em sala, mas passo a enxergar a minha sala de aula sob outra perspectiva e, como consequência, passo a construir outro tipo de narrativa. Aqui, o cansaço deu lugar à motivação; e o desespero, à alegria. Vejamos abaixo:

“O meu papel ali era só monitorar a atividade, fui solicitada várias vezes e ouvia os alunos dizendo: “Teacher! come here, please!” Alguns, como a Joana e o Jonathan, ainda resistiram um pouco em formar grupos e realizar a tarefa. Era como se eles estivessem meio desconfiados deste tipo de atividade.”

Sequência 5. Trecho do diário - 20.05.10.

Logo, começo a sentir que faço parte da turma e que posso estar ali para fazer a diferença juntamente com eles. Deixei de me ver como uma “peça decorativa” e passo a me enxergar sob outro ângulo. Passo a ver a minha presença como necessária dentro de sala e os alunos também, tanto é que me chamam a

todo momento para perguntar algo relacionado às atividades [“(...) fui solicitada várias vezes ouvia os alunos dizendo: “Teacher! come here, please!”].