

4

Geração, análise e discussão das informações

A sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação.

(Cury, 2003:72)

4.1

Introdução

Neste capítulo tento entender, a partir da análise das informações obtidas, a questão motora que gerou minha pesquisa reflexiva: “Como é construída a sensação de prazer e sucesso em nossas aulas?”

Com o objetivo de responder as perguntas da minha pesquisa, baseio-me na análise das minhas crenças, das minhas ações e das crenças que afloram das cartas dos meus alunos que foram obtidas através de uma das atividades pedagógicas com potencial exploratório.

Iniciarei, então, pela interpretação das crenças que afloram dos textos dos alunos e verificarei como a prática pedagógica ecoa este sistema de crenças. Posteriormente, farei a análise das minhas crenças traçando um paralelo entre elas e as minhas ações em sala de aula. Em seguida, traçarei um paralelo entre as minhas crenças, as crenças dos alunos e mais informações geradas através de outra atividade pedagógica com potencial exploratório à luz dos princípios da Prática Exploratória. Finalmente, procurarei explicitar meus entendimentos sobre como é construída a sensação de prazer e sucesso em nossas aulas, a partir dos entendimentos obtidos através da análise das crenças.

4.2

As crenças e valores dos meus alunos

Para chegar às crenças dos meus alunos analisei os seus motivos para desejar continuar a estudar comigo e suas impressões sobre nossas aulas. Estas

informações foram tiradas dos trechos das cartas intituladas “Por que eu gostaria que você continuasse sendo a nossa professora”. Estas cartas são o resultado da APPE 2 (Anexo 1) desenvolvida no fim do ano letivo.

Para uma visão de como esta carta foi proposta, a situei dentro do contexto em que ela aconteceu.

Durante as nossas CIPEs falei com os meus alunos sobre o meu projeto de Prática Exploratória e eles mostraram-se bastante interessados. Aproveitando o seu interesse pelo assunto, expliquei-lhes em uma de nossas aulas um dos princípios da Prática Exploratória – trabalhar para entender.

Era o final do ano letivo e os alunos já começavam a me abordar com a tradicional pergunta: “Você vai ser nossa professora de novo?” e eu lhes respondi que provavelmente seria e que estaríamos dando continuidade ao meu projeto de Mestrado com a colaboração deles. Eles sabiam sobre o projeto e sobre a metodologia utilizada, neste caso a Prática Exploratória. Os alunos insistiram para que eu confirmasse junto à coordenação se continuaríamos juntos ou não. Pedi-lhes então que escrevessem as razões pelas quais eles desejariam que eu continuasse a lecionar para a turma. Os trechos interpretados provêm destas cartas.

4.2.1 As percepções dos alunos em relação às minhas ações

Por ser uma APPE, as cartas apresentavam duas vantagens:

1. a coleta de informações seria integrada a uma situação real
2. os alunos estariam expressando suas idéias na língua inglesa e tendo ganhos pedagógico-lingüísticos .

Aqueles que se sentissem limitados pelo seu conhecimento de inglês puderam expressar-se em português. Em alguns casos, fiz entrevistas posteriores para obter confirmação de suas idéias. Porém, na análise que se segue, somente os dados gerados pelas cartas escritas pelos alunos foram analisados.

Com o propósito de melhor entender as crenças dos meus alunos, selecionei trechos significativos das cartas e ao estudá-los obtive impressões que me permitiram inferir as crenças dos alunos e identificar nove temas emergentes que ilustro na Figura 5.

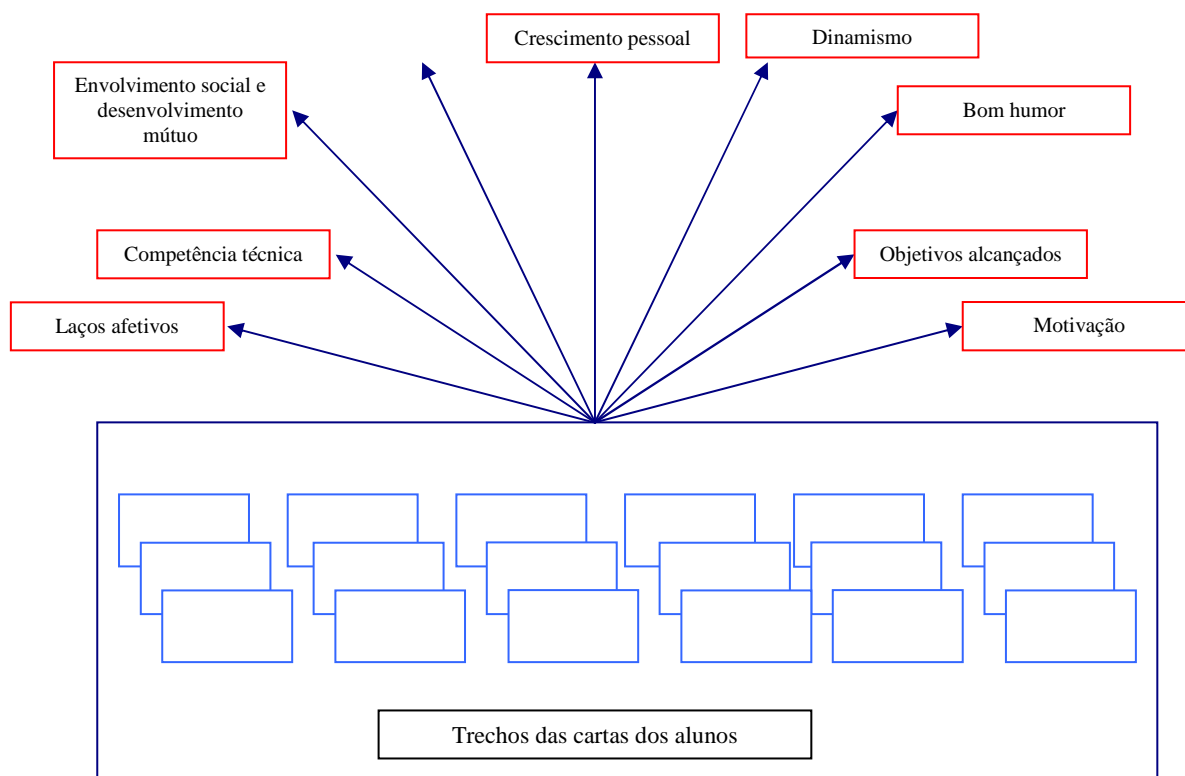


Figura 5 - Temas Emergentes

É importante ressaltar a dificuldade que tive em distribuir os comentários dos alunos, principalmente pelo fato deles apresentarem duas ou mais idéias diferentes, mesclando mais de uma crença em seu conteúdo. Tal como apontado por pesquisadores nesta área (Woods, 1996; Barcelos, 2004), dificilmente foi encontrada uma posição 'pura' nessas crenças. Elas pareciam uma colcha de *patchwork* possuindo diversos pontos de vista e diferentes opiniões que se mesclam. No processo de análise temática do conteúdo, percebi que alguns temas se definiam facilmente até mesmo através dos itens lexicais usados pelos alunos: 'bom humor', 'animada', 'divertida'; 'feliz', 'adoraria', 'gostar'. Outros, no entanto, pareciam não pertencer a nenhum dos temas, mas carregavam um grande potencial para investigação: 'honra', 'sucesso'.

Durante a categorização das frases dos alunos nos nove temas, observei que devido ao fato de eu estar trabalhando com interpretações que não poderiam ser consideradas verdades absolutas, a flexibilidade das frases seria de fundamental

importância. Portanto, para efeito de uma análise que melhor representasse as percepções dos alunos, as frases que continham marcadamente duas ou mais crenças foram colocadas em dois ou mais grupos distintos. Sendo assim, uma mesma resposta pôde aparecer em dois ou mais grupos conforme assinalado através um asterisco na Figura 6.

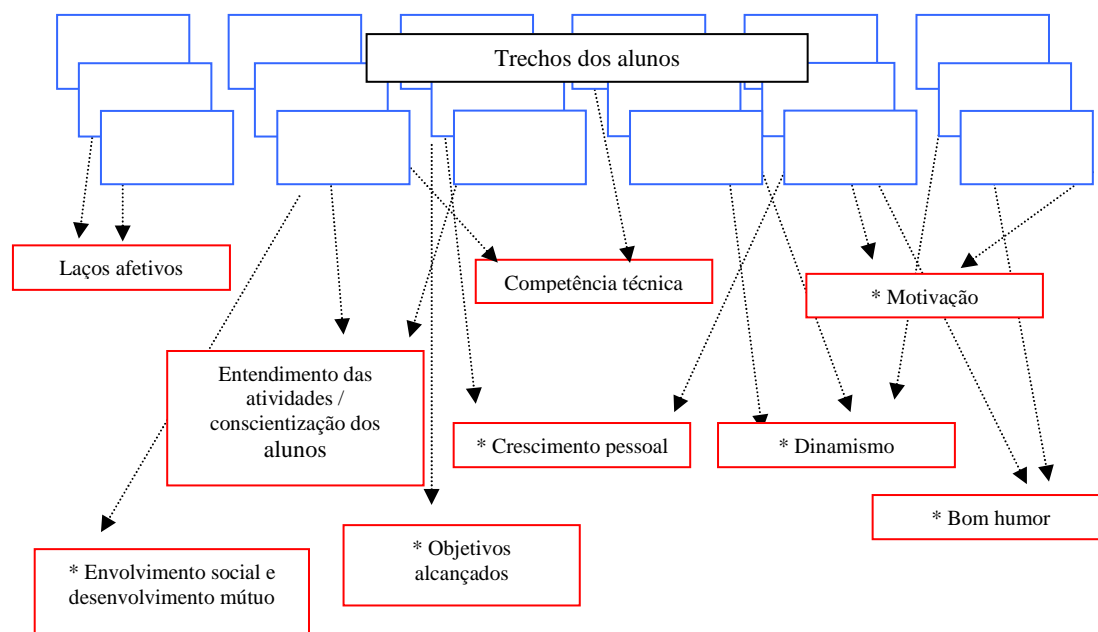


Figura 6 – Categorização das frases

É relevante dizer que os temas refletem os comentários dos alunos em relação a mim enquanto professora. De acordo com características da pesquisa qualitativa e interpretativista, destaco que diferentes alunos em diferentes contextos poderiam gerar temas bem diferentes, e outros professores-pesquisadores poderiam ter distribuído as frases de outra forma. Dentro da perspectiva da PE, ainda vislumbro que em futuros processos semelhantes, os próprios alunos poderiam participar deste processo de categorização e de discussão das informações. Acredito que é nestes processos de ‘trabalhar para entender’ que as comunidades de prática amadurecem coletivamente.

4.2.1.1

Interpretando as vozes dos alunos

Nesta sub-seção apresento as categorizações dos trechos extraídos das cartas dos alunos seguida das minhas percepções. Nesta análise busco identificar e interpretar as crenças de meus alunos acreditando que a minha crença sobre as crenças dos meus alunos influencia de certa forma, a minha prática. Algumas frases podem conter duas ou mais crenças e estão assinaladas com um asterisco por aparecerem em grupos distintos.

Afeto

- “Senti muito no momento em que precisei me afastar dela e do grupo”
- “Grupo pelo qual me afinei em pouco tempo e fui muito bem recebida”
- “Fiquei muito feliz quando soube que ela seria novamente minha professora”
- “Adorei quando recebi a notícia de que ela seria a minha professora”
- “Adoraria que ela continuasse sendo a nossa professora”

Na questão do afeto os alunos parecem alinhar-se com Stevick (1999:56), pois quando nos referimos a afeto na área de ensino a primeira coisa que nos vem a cabeça é um professor simpático, alegre, animado que faz os alunos se sentirem relaxados e entretidos, ou, como definido pelo meu próprio aluno, o professor que deixa todos ‘à vontade’.

Aparentemente, os alunos valorizam os laços afetivos criados entre si e também comigo. Podemos perceber tal fato pela contraposição de dois momentos: o afastamento da professora e da turma e o reencontro com a professora, reforçando a importância dos laços afetivos, através da antonímia afastamento/reencontro.

Segundo Arnold & Brown (1999:19), “empatia é um fator, talvez o mais importante, na coexistência harmoniosa dos indivíduos em sociedade”. Remeto-me, portanto, à colocação do aluno “grupo pelo qual me afinei em pouco tempo” que parece reforçar a idéia de que “para a empatia florescer deve haver uma identificação com a outra pessoa” (Hogan, 1969 apud Arnold & Brown, 1999:19). Isto parece estar ligado à sugestão de Young (1992 apud Arnold & Brown,

1999:64) de que a ansiedade torna-se menor, ou seja, de que o filtro afetivo torna-se reduzido, se um aluno sentir uma identificação com a turma.

Competência técnica

- “A pronúncia”
- “Sabe moldar-se em cada fase da aprendizagem do aluno”
- “Posso afirmar que a mesma é uma excelente professora”
- “A didática da professora é excepcional”
- “Ela explora o potencial da turma perfeitamente”
- “Ela sabe o potencial da turma”
- “A forma com que ela ensina faz a aula mais fácil de ser entendida”
- “Senti firmeza no método dela”
- “*Aulas com atividades diferenciadas, tornando estas dinâmicas e interativas”
- “Completo domínio, bem como experiência, é de suma importância no sucesso de nossas aulas”
- “Aulas de elevada qualidade, bem como o suporte aos nossos questionamentos”

As informações obtidas revelam que os alunos observam características ligadas à competência didática como “a forma com que ela ensina” e lingüística como “pronúncia”. Os comentários apontam para uma posição avaliativa positiva do meu desempenho conforme observamos nas expressões “excepcional”, “perfeitamente” e “senti firmeza no método dela”.

Percebo uma atitude positiva dos alunos em relação ao método utilizado no ABC Learning Center. Devo reconhecer que embora eu seja em muito guiada pelo que Prabhu (1990:172) denomina senso de plausibilidade (*sense of plausibility*), utilizando tanto a minha experiência profissional quanto a pessoal e o meu conhecimento dos alunos e das suas necessidades, eu também sigo a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, que é a diretriz proposta pelo instituto. Esta abordagem valoriza a negociação do significado e objetiva a comunicação (cf Capítulo 02). As escolhas lexicais “dinâmica” e “divertidas” usadas pelos alunos refletem esta abordagem.

Envolvimento social / desenvolvimento mútuo

- “É muito bom perceber o entrosamento, o dinamismo que está havendo na turma”
- “Ela consegue estabelecer uma relação de autoridade sem autoritarismo”
- “Sucesso de sua relação com os alunos”
- “*Ela valoriza o lado humano de cada aluno”
- “Valoriza todo o nosso conhecimento e não enfatiza os nossos erros, depreciando o conhecimento que já adquirimos”
- “Não vejo nela somente uma amiga”
- “Deixa todos à vontade”
- “A empatia do nosso grupo com sua presença em sala facilita completamente a fluência das aulas”
- “O relacionamento com os alunos é ótimo”
- “*Ela motiva os alunos a conversarem para adquirir fluência”

O “entrosamento”, o “dinamismo” e o sentir-se “à vontade” parecem ter papel de destaque para os alunos, uma vez que, no meu entendimento, dizem respeito tanto ao envolvimento social dos alunos quanto às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula.

Ao descreverem a minha relação com eles como “ótima” ou bem sucedida, eles deixam aflorar a crença de que eles colocam o foco na ‘qualidade de vida’ dos participantes. Com base em seus comentários sobre nosso relacionamento, eu ainda interpreto a relação descrita pelos alunos como uma relação de ‘coleguismo’ positivo, o que nos remete aos princípios da PE (cf. Capítulo 03).

Além disto os alunos também estabelecem um vínculo entre o lado afetivo e o cognitivo pois na percepção deles a professora “valoriza todo o nosso conhecimento” e “motiva” para adquirir fluência.

O desenvolvimento mútuo poderia então ser fruto de uma “relação de autoridade sem autoritarismo”. Ao mesmo tempo em que os alunos reconhecem a hierarquia na relação, eles dão a entender que não é uma relação assimétrica, chegando a ver-me como uma “amiga”. Numa concepção tradicional de sala de aula, onde o professor é a autoridade máxima em sala de aula, aquele que tem o poder perante a turma, talvez o aluno receasse o uso deste poder através do despotismo. No entanto, consigo inferir que na percepção deles a disciplina na nossa turma é mantida através de negociações, ou seja, sem autoritarismo.

Ao dizer que valorizo “o lado humano de cada aluno” acredito que o aluno possa estar sinalizando a possibilidade de nosso crescimento pessoal.

Entendimento das atividades / conscientização dos alunos

- “Ajudou aos alunos a melhorar nossa compreensão oral”
- “Adquirir fluência por meio dos exercícios em grupo”
- “A participação do aluno é fundamental”
- “fazendo com que cada um fique familiarizado com seu próprio inglês”
- “Preocupação em fazer com que o grupo entenda o processo de avaliação”

Os comentários indicam que os princípios da PE estão subjacentes ao nosso processo de ensino-aprendizagem. Allwright (1999:51) nos fala que “o trabalho para o entendimento não deve atrapalhar o processo ensino-aprendizagem, e deve buscar uma contribuição positiva para o aprendizado”. Os alunos declaram explicitamente que têm consciência de seu aprendizado e de seu desenvolvimento. Este fato talvez seja reflexo de algumas CIPEs e APPEs realizadas em sala de aula que consistem na discussão de vários pontos: nossos objetivos, o propósito das nossas atividades, em suma, como podemos melhorar nossos entendimentos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem. Seus comentários me levam a crer que seu ‘entendimento’ do que acontece na nossa sala de aula nos aproxima promovendo o desenvolvimento de todos, o que nos remete, conforme acima mencionado, aos princípios da PE.

Crescimento pessoal

- “Ela está sempre pronta a negociar atividades e testes com seus alunos”
- “Não é aquela em que o professor é o detentor do saber única e exclusivamente”
- “Mesmo os que não gostam de falar muito, como eu, acabam participando e se aperfeiçoando”
- “*Ela valoriza o lado humano de cada aluno”
- “Adquirir fluência por meio de exercícios em grupo”
- “Um grupo capaz de enfrentar os mais diversos desafios”
- “Inspirando-os [os alunos] a obter resultados melhores”

A minha interpretação das percepções dos alunos aponta para o desenvolvimento de todos os participantes, professor e alunos, como dito acima, e para o envolvimento dos últimos na tomada de decisões referentes ao seu

aprendizado. Assim como eu, meus alunos parecem compartilhar a mesma visão de que o propósito final de promover a autonomia do aluno é possibilitar que ele se veja como um produtor de sua sociedade (Janne,1977, apud Holec,1981:1, apud Aoki, 1999:147).

Gostaria de trazer aqui novamente a noção de Dewey (1916:139 apud Aoki 1999:148) sobre experiência que bem descreve o meu entendimento sobre o crescimento pessoal verbalizado pelos meus alunos. De acordo com o pensador do início do século, a combinação de dois elementos é que nos permite compreender a natureza da experiência. A combinação de um elemento ativo com um elemento passivo é que mede o valor da nossa experiência. Dewey nos diz que temos que experimentar (atitude ativa), e temos que sofrer as conseqüências das experiências (atitude passiva). Para Dewey (1916:139 apud Aoki 1999:148), “uma mera atividade não constitui experiência”.

O aluno talvez acredite que o que acontece em sala de aula, como a sua interação com os outros, pode ajudar-lhe a melhorar inclusive sua qualidade de vida fora da sala de aula: na vida pessoal, profissional, etc. Tomemos, por exemplo, o aluno que se declara tímido. Este aluno, que reluta em conversar ou em interagir com os outros, tem em sala de aula uma forma de trabalhar esta sua ansiedade de comunicação (McCroskey, 1984 apud Oxford, 1999:64) e desenvolver sua capacidade de se relacionar com os outros.

Dinamismo

- “Método louco de dar aula”
- “*Sabe moldar-se em cada fase da aprendizagem do aluno”
- “*Adquirir fluência por meio de exercícios em grupo”
- “Proporciona aulas mais divertidas”
- “*A forma com que ela ensina faz a aula mais fácil de ser entendida”
- “Ela motiva os alunos a conversarem para adquirir fluência”
- “Ela nos faz fazer os exercícios”
- “A participação do aluno é fundamental”
- “*Os alunos falam mais fazendo com que desenvolvam o seu inglês”
- “*É muito bom perceber o entrosamento, o dinamismo que está havendo na turma”
- “*Aulas com atividades diferenciadas, tornando estas dinâmicas e interativas”

Ao falar sobre “método louco de dar aula”, talvez o aluno esteja se referindo ao fato de eu brincar muito durante as aulas, contar histórias inusitadas e fazer coisas inesperadas, como cantar ou imitar alguém. Assim como no tema entrosamento social /desenvolvimento mútuo, o tema dinamismo parece refletir a importância que os meus alunos dão ao relacionamento social. Por trabalharmos dentro de uma abordagem experiencial, com ênfase na visão funcionalista e sócio-interacionista, que valoriza o conhecimento de mundo do aluno e busca oportunidades para que este, através da interação, compartilhe experiências, nossas aulas dão muita ênfase em trabalhos de grupo, interações em pares e tríades. Talvez aí esteja a explicação para o que os alunos descrevem como “dinamismo”.

O dinamismo percebido pelo aluno deve ser um reconhecimento da importância da interação com o outro no processo ensino-aprendizagem, pois ao colocar os alunos em grupo são trabalhadas técnicas para buscar a participação de todos no grupo. Desta forma, os alunos compreendem que trabalhar em grupo é, antes de tudo, um processo de inclusão. Através de nossas APPEs e CIPEs, os alunos aprendem que formas variadas de interação dão ritmo à aula e fazem com que os alunos se habituem a se comunicar em diferentes situações.

Bom humor

- “Proporciona aulas mais divertidas”
- “Ela está sempre animada”
- “A turma é um espelho da professora, são pessoas animadas e divertidas”
- “Elevado grau de humor nos apresentando histórias, às vezes verídicas, muito divertidas”

Os alunos parecem estar se referindo às situações engraçadas que trago para nosso convívio em sala de aula. Refiro-me a fatos engraçados que acontecem comigo recentemente, ou a comentários que faço em relação às nossas aulas. Como descrito pelo aluno, “a turma é um reflexo da professora”, e acredito que o inverso também seja percebido pelo aluno como verdadeiro.

O aluno sugere que aprecia um professor que tem um sorriso no rosto, talvez porque ele interprete o sorriso como um sinônimo de prazer em estar ali lecionando para eles.

Objetivos alcançados

- “*Mesmo os que não gostam de falar muito, como eu, acabam participando e se aperfeiçoando”
- “Ela explora o potencial da turma perfeitamente”
- “*Denise ajudou aos alunos a melhorar nossa compreensão oral”
- “*Adquirir fluência por meio de exercícios em grupo”
- “Os alunos falam mais fazendo com que desenvolvam o seu inglês”
- “*Ela motiva os alunos a conversarem para adquirir fluência”
- “*Ela nos faz fazer os exercícios”
- “O processo motivacional que você empenha aos alunos no propósito que estes se esforcem em utilizar as estruturas aprendidas”

Como dito por Fontana (1988 apud Andrés, 1999:94),

se os professores encorajarem os alunos a usar a língua para expressar seus sentimentos, tanto sua capacidade lingüística quanto seu desenvolvimento emocional estarão sendo altamente aprimorados.

Os objetivos dos alunos parecem ser bidimensionais: buscam desenvolver seu lado emocional e seu lado cognitivo, conforme observamos nas expressões “os que não gostam de falar muito, como eu, acabam participando”, “melhorar nossa compreensão oral” e “adquirir fluência”.

O interesse mútuo é um dos pontos que identifico aqui. Para o aluno, fazer “exercícios em grupo” ou “ser motivado para conversar” representa uma forma de desenvolver amor e apoio aos outros. Certas atividades, como discussões em grupo, dão aos alunos oportunidades de conhecerem-se mais profundamente, e criarem um espaço para o seu crescimento e desenvolvimento. Os alunos entendem que enriquecem seu conhecimento lingüístico ao expressar seus sentimentos e comunicar suas idéias: “os alunos falam mais fazendo com que desenvolvam seu inglês”.

Motivação

- “É um prazer vir para a aula”
- “É sempre bom estar com pessoas interessadas”
- “*Ela nos faz fazer os exercícios”
- “Ela motiva os alunos quando pede nossa opinião”
- “*Ela motiva os alunos a conversarem para adquirir fluência”

- “Eu aprendi a gostar de inglês”
- “Fazer com que eles participem mais ativamente das atividades propostas, encorajando-os a melhorarem”

A relação entre as crenças dos alunos e a sua motivação está clara nos pontos mencionados pelos alunos.

A motivação para meus alunos parece proporcionar uma relação harmoniosa entre os participantes dando aos alunos mais segurança para engajar-se nas atividades propostas e possibilitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo através da língua alvo. Por estarem motivados e confiantes, percebo que há negociação do significado e construção do conhecimento sem que os alunos sintam sua face ameaçada.

O entrosamento dos alunos também gera mais possibilidades de trocas porque a interação acontece de forma mais natural já que lhes é permitido escolher trabalhar com pessoas diferentes a cada aula, ou a cada atividade, dependendo do trabalho a ser desenvolvido. Outro fator importante é a disposição das carteiras. Independentemente de estarem trabalhando em grupos menores ou em um grupo que envolva a turma toda, os alunos sentam-se em círculo ou em semicírculo para que possam se olhar com facilidade. Esta organização permite que a minha zona de ação seja mais abrangente já que eu posso circular pela sala e estar de frente para todos os alunos igualmente.

Ao dizer que se sente motivado para falar em inglês e adquirir fluência o aluno demonstra que por estar em uma sala de aula caracterizada pela presença da língua inglesa, naturalmente ele tem uma forte e imediata motivação para utilizar essa ferramenta que lhe permite interagir durante a aula, dela participar e nela atuar.

4.3 Meu sistema de crenças

Após a seleção dos trechos significativos das cartas dos alunos e a organização e interpretação dos nove temas emergentes, busquei criar um inventário do meu sistema de crenças (SC). Para compor este inventário fixei-me somente em áreas de crenças pedagógicas que seriam relevantes para o meu estudo. Portanto, não me concentrei em crenças específicas sobre material

didático, sobre meu relacionamento com outros professores, e sobre sistema de avaliação, dentre outros.

Partindo de uma auto-reflexão, identifiquei cinco áreas das minhas crenças que, como dito anteriormente, considero serem relevantes para esta investigação sobre a sensação de prazer e sucesso construída em sala com meus alunos. Poderia ter selecionado nove áreas que correspondessem aos nove temas que emergiram dos textos dos alunos, como acabamos de ver na seção anterior, mas achei que eu poderia ser muito influenciada pelos comentários deles. Não estou argumentando que não fui influenciada por seus comentários, provavelmente minhas reflexões sobre os comentários e os temas emergentes pincelaram de alguma forma a seleção destas áreas de crenças. O que defendo aqui é que busquei um certo distanciamento, ainda que não muito grande, mas de certa forma, significativo, das informações obtidas dos alunos.

Fixei-me então em cinco áreas de crenças, cada uma contendo uma idéia central a respeito do processo ensino-aprendizagem, que represento graficamente na Figura 7: o papel do professor, o papel do aluno, a relação entre os participantes, a competência lingüística-pedagógica do professor e a sala de aula. O tracejado das linhas indica que não há limites certos entre as áreas.

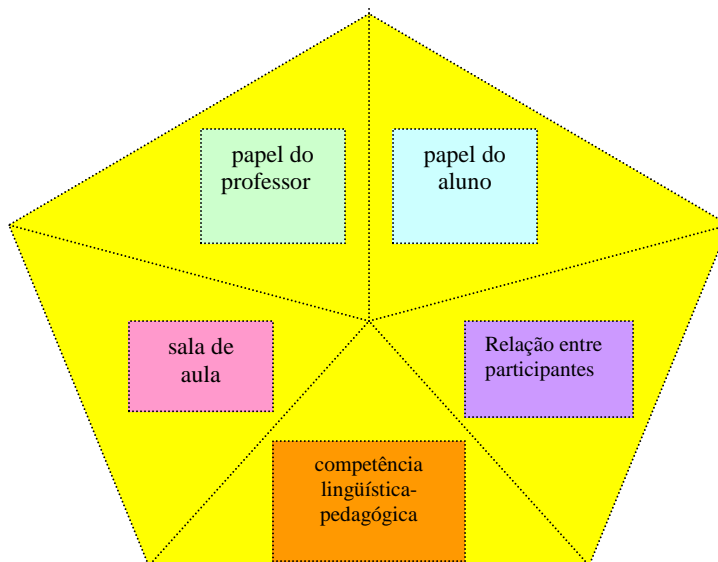


Figura 7 - Meu sistema de crenças

Após a identificação das áreas acima representadas, continuei minha reflexão, registrando nesse momento minhas crenças em relação a cada uma

destas áreas. Procurei ser o mais seletiva possível, pois minha intenção era realmente obter uma amostragem de minhas crenças e não um inventário completo. Apresento agora a listagem do meu sistema de crenças.

Área 1 – O papel do professor

- O professor é um facilitador. A função do professor não é meramente transmitir conhecimentos e informações para os alunos ou como se diz no discurso gerado em contextos pedagógicos “passar a matéria”.
- Cabe ao professor manter um canal aberto de discussão entre os alunos, estimulando questionamentos e negociações (de conteúdo, prazos, tarefas, etc), desenvolvendo modos de aprendizagem mais reflexivos, questionadores e críticos.

Área 2 – O papel do aluno

- O aluno pode e deve intervir de forma a ter suas necessidades e desejos atendidos com o propósito de alcançar seus próprios objetivos.
- O aluno não é uma *tabula rasa* na qual se registram informações e dados. Nem tampouco é um recipiente à disposição do professor, esperando que lhe seja despejado todo o conhecimento que o professor acumulou em anos de carreira.
- O aluno deve ter autonomia e ter voz na sala de aula, expressando o que sente.
- O aluno é um agente da sua própria aprendizagem e deve participar o mais ativamente possível.

Área 3 – A atmosfera na sala de aula

- Uma atmosfera de harmonia deve permear a sala de aula
- Cabe tanto aos alunos quanto ao professor lutar para que a sala de aula tenha sempre uma atmosfera saudável resolvendo os conflitos de forma harmoniosa.
- Situações que possam causar constrangimento ou perturbação do bem estar devem ser evitadas, ou seja, assuntos ou brincadeiras que possam causar

desconforto aos participantes não devem fazer parte das atividades propostas em sala.

Área 4 – Competência lingüística e pedagógica

- O professor precisa ter domínio do conhecimento e de diferentes técnicas para atender às necessidades individuais dos alunos
- O professor deve se preparar antes de apresentar o conteúdo ao aluno, não se baseando somente na sua experiência.
- O professor precisa estar constantemente se atualizando, seja através de leituras, seminários, conversas entre colegas de trabalho, entre outros.
- O professor tem que estar consciente do que está fazendo, ainda que o faça de forma intuitiva ou sem planejamento, como acontece quando um aluno toma uma atitude ou reage de forma inesperada.
- O professor deve utilizar diferentes recursos para envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem tomando como ponto de partida o conhecimento do próprio aluno.

Área 5 – A relação entre os participantes

- O aluno precisa se sentir confortável em relação aos amigos e ao professor.
- Tem que haver empatia entre os participantes.
- O professor tem que ser honesto e dizer claramente o que espera dos alunos e permitir aos alunos que eles também verbalizem suas expectativas e seus objetivos.
- É necessário que haja respeito entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos.
- É importante que haja estímulo e palavras de incentivo aos alunos para desenvolver neles a auto-confiança e promover a sensação de realização (*sense of achievement*).

Numa primeira análise da listagem das minhas crenças, percebo a predominância das modalidades alética e deôntica sobre a modalidade epistêmica. De acordo com Koch (2002 in Lima, comunicação pessoal), a modalidade alética diz respeito ao necessário e possível, enquanto que as modalidades epistêmicas

referem-se ao nível do certo e do provável e as modalidades deônticas dizem respeito ao que é obrigatório e permitido.

Embora a predominância das modalidades alética e deôntica reforce o caráter prescritivo do texto, não tive intenção de retratar verdades inquestionáveis. Reconheço, entretanto, que minhas crenças são informadas e influenciadas pelas diretrizes do instituto em que leciono. Isto possivelmente justifica-se pelo fato de estar trabalhando lá há muitos anos e por acreditar e alinhar-me com as diretrizes propostas pelo instituto. A relação entre meu discurso e o da instituição poderia ser o foco de um outro estudo.

4.3.1

O que faço e porque?

O que acreditamos e valorizamos como indivíduos e profissionais nem sempre é um espelho do que realmente acontece na aula. No entanto, nossas crenças e valores em muito influenciam nossas ações. Nesta sub-seção, apresento minhas ações buscando associá-las às crenças anteriormente elencadas, para depois discutir estas associações em termos teóricos.

4.3.1.1

O papel do professor

- Se o aluno esteve ausente na aula anterior procuro dizer-lhe que sentimos sua falta e que é bom tê-lo de volta
- Pergunto se eles tiveram tempo de fazer o dever, ao invés de perguntar se fizeram. É uma forma de demonstrar que sei o quanto eles são atarefados
- Incentivo os alunos a solicitarem a participação dos amigos
- Negocio deveres de casa, prazos e atividades
- Digo para a turma o objetivo das atividades
- Estimulo *peer-correction*
- Normalmente sento-me junto a eles no círculo passando a fazer parte do grupo

Minhas crenças e ações revelam que busco fugir do modelo tradicional de ensino centrado no professor. Eu muito me identifico com o conceito de Underhill (1999:130) que descreve o professor como um “facilitador”. Para Underhill, o

professor é um facilitador por reunir três características: conhecimento do assunto, habilidade com métodos de ensino, e capacidade para promover um clima favorável ao aprendizado.

As minhas aulas parecem ser norteadas pela interação e enriquecimento mútuo, sendo que me sinto responsável por administrar e monitorar o processo de aprendizagem de meus alunos conforme observado em duas ações: no estímulo a *peer-correction* e no incentivo dos alunos pela participação dos colegas.

Eu vejo que, por fazer parte da comunidade de prática (Wenger, 1998) que existe na nossa turma (comunidade que busca entender os processos de ensino-aprendizagem), eu abro espaço para a ‘negociação’ de tarefas e deveres desenvolvendo modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos (Giroux, 1997:124).

Ao dizer que sento-me junto a eles no círculo passando a fazer parte do grupo e que negocio deveres de casa, prazos e atividades, revelo que, no meu entendimento, a negociação de tarefas está diretamente associada ao papel que o aluno, dentro do meu sistema de crenças, desempenha em aula como veremos logo a seguir.

4.3.1.2

O papel do aluno

- Mesmo os alunos que não fizeram o dever são solicitados a responder, evitando assim um comportamento passivo diante da correção
- Convido os alunos a escreverem no quadro as respostas, os exemplos, etc.
- Não os deixo copiar as respostas, mas os estimo a fazerem o dever para que seja corrigido na próxima aula com um colega ou comigo
- Incentivo os alunos a solicitarem a participação dos amigos
- Faço *collaborative writing* – os alunos escrevem no quadro suas idéias, ao invés de anotar no caderno
- Os alunos escolhem trabalhar com quem não trabalharam ainda
- Os próprios alunos sugerem algumas atividades
- Peço aos alunos que escolham como irão fazer algumas atividades – em pares, em grupos, no início ou no fim da aula, escrita ou oral

- Ao final de uma atividade procuro salientar um comentário interessante que um aluno fez pedindo que o próprio aluno fale para a turma

As minhas crenças em relação ao papel do aluno em sala residem basicamente na busca pelo desenvolvimento da autonomia e agência do aluno. Enfatizo, também, o comprometimento do aluno com as funções envolvidas no processo de ensino e aprendizagem quando solicito os alunos que não fizeram o dever, evitando assim um comportamento passivo diante da correção, ou quando peço que os alunos que escolham como irão fazer algumas atividades – em pares, em grupos, no início ou no fim da aula, escrita ou oral.

Concordando com Barcelos (2004:56), quando ela afirma que os alunos têm suas próprias idéias sobre o processo de ensino-aprendizagem, eu reconheço que o aluno tem uma auto-direção que lhe permite tomar decisões que facilitem sua aprendizagem. Sendo assim, eu respeito as decisões tomadas por eles. Este é um aspecto da relação professor-aluno que precisa ser considerado pois, como afirma Swales (1994 apud Barcelos 2004:56), o nosso objetivo de ensino não será atingido caso exista um conflito entre como os alunos acham que devem aprender e como se exige que eles aprendam.

4.3.1.3

A relação entre os participantes

- Converso informalmente com os alunos antes da aula sobre assuntos relacionados a nossa vida cotidiana
- Faço comentários que possam gerar brincadeiras leves entre os amigos (ex. Já viram a elegância do João hoje?)
- Incentivo os alunos a solicitarem a participação dos amigos
- Sempre chamo os alunos pelo nome e estímulo os alunos a fazerem o mesmo ao invés de simplesmente dizer ele/ela
- Insisto para que os alunos me chamem pelo nome, e não teacher
- Os alunos escolhem trabalhar com quem não trabalharam ainda
- Quando o aluno insiste em olhar somente para mim e não para os colegas enquanto fala, saio do seu campo de visão
- Me sinto à vontade e rio muito das minhas próprias falhas – derrubar livros no chão, deixar apagador cair, etc
- Encorajo os alunos a contarem coisas engraçadas que acontecem durante as atividades

- Se observo que um aluno está diferente, procuro ser compreensiva, demonstro solidariedade e ofereço ajuda
- Quando um aluno chega atrasado, sorrio para ele, evito que os amigos façam comentários constrangedores (ex. Chegou cedo pra aula que vem)

Minhas ações dentro desta área revelam que, para mim, a sala de aula é muito mais do que um espaço estritamente intelectual e racional. Acredito que o professor deve se esforçar para gerar um bom relacionamento interpessoal, sendo assim, sempre chamo os alunos pelo nome e estimo os alunos a fazerem o mesmo ao invés de simplesmente dizer ele/ela quando falam sobre um colega, insisto para que os alunos me chamem pelo nome, e não *teacher*, e quando o aluno insiste em olhar somente para mim e não para os colegas enquanto fala, saio do seu campo de visão.

No meu entendimento, o professor deve se relacionar com os alunos de modo a aumentar a motivação e o prazer da aprendizagem. Pelo que explico nas minhas ações vejo que rio muito das minhas próprias falhas. Desta forma, penso que demonstro que é permitido errar e que os erros nos fazem crescer. Também percebo que eu levo em conta as ações e reações dos alunos, ou seja, os fenômenos psicológicos e interpessoais que acontecem em uma sala de aula.

4.3.1.4

Gerenciamento de sala de aula

- Quando monitoro os alunos procuro dar *feedback* imediato (ex. “Como está bonito este pôster!”; “Nossa, que idéia ótima!”).
- Escrevo uma agenda no quadro para depois vermos os pontos abordados durante a aula
- Faço uma lista de vocabulário no quadro para no fim da aula tentarmos lembrar de todas dando exemplos ou seu significado. Na aula seguinte começo com uma atividade de memória.
- Monitoro a reação dos alunos. Quando um aluno está cansado ou com sono, sugiro que vá tomar um cafezinho ou beber água
- Alunos atrasados são logo colocados em grupo para evitar que se sintam deslocados
- Personalizo os exemplos usando nomes dos alunos
- Os alunos são sempre convidados para lerem os trabalhos de outras turmas que estejam expostos no mural. Digo para a turma o comentário positivo feito por outras turmas
- Estimulo *peer-correction*

Para melhor entendimento desta crença gostaria de salientar que os alunos são motivados por duas condições: a) estímulo intelectual (o domínio que o professor tem de ferramentas que lhe permitam estimular o aluno intelectualmente com atividades interessantes que desenvolvam sua capacidade cognitiva ampliando a dedicação e a motivação dos alunos aumentando o seu potencial de aprendizagem) e b) relacionamento interpessoal (a capacidade que o professor possui para estabelecer relações harmoniosas com os alunos). Entendo que ao monitorar os alunos dando-lhes *feedback* imediato e ao monitorar suas reações percebo que as minhas ações refletem a minha preocupação com as duas dimensões.

Da mesma forma, as minhas ações reforçam a minha crença de que além de trabalhar o desenvolvimento lingüístico, o professor deve apresentar e trabalhar a matéria de forma clara e compreensível e, sempre que possível, compartilhando os objetivos da aula com os alunos.

4.3.1.5

A atmosfera na sala de aula

- Ao entrar em sala já vou trocando algumas palavras em inglês. Acho que assim começa a se estabelecer uma atmosfera mais informal e descontraída, porque o que digo não se refere ao assunto da aula
- Ao observar que um aluno está diferente, procuro ser compreensiva, demonstro solidariedade e ofereço ajuda
- Quando um aluno chega atrasado, sorrio para ele, evito que os amigos façam comentários constrangedores (ex. Chegou cedo pra aula que vem)
- Os alunos sempre se sentam de forma que todos possam se ver com facilidade – um semicírculo ou um círculo
- Converso com os alunos mesmo quando estou escrevendo no quadro
- Peço aos alunos que tragam seus CDs para ouvirmos em sala como pano de fundo para as atividades
- Encorajo os alunos a contarem coisas engraçadas que acontecem durante as atividades
- Conto histórias fictícias engraçadas. Faço toda uma encenação da história e uso o vocabulário ou o ponto gramatical que está sendo estudado e convido os alunos a fazerem comentários ou dar opiniões

- Estou sempre bem humorada
- Tiro fotos dos alunos realizando alguma atividade e coloco no mural

Esta crença explicita que a atmosfera da sala de aula é influenciada pela interação professor-aluno não só dentro, mas também fora da sala. Uso a língua inglesa para me comunicar naturalmente dentro e fora da sala de aula, demonstrando com minhas ações que o inglês faz parte da nossa vida.

Esta crença também está ligada às experiências advindas de nossa interação. Barcelos (2004:56) baseia-se no conceito de experiência de Dewey (1938) ao dizer que “experiência não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação”.

Descobri que a minha voz, meus gestos e movimentos são utilizados para manter a atenção e estimular a emoção dos meus alunos e estabelecer uma integração entre vida e pedagogia. Entendo que uma forma de fazer isto é integrar o humor às atividades de sala de aula, estimulando a imaginação dos alunos e estabelecendo uma integração com o ponto gramatical que está sendo trabalhado.

Evito emoções negativas, como ansiedade e medo do aluno e busco promover as emoções positivas, como o respeito aos alunos como indivíduos e a autoconfiança através da compreensão e solidariedade.

Busco propiciar um ambiente agradável e livre de tensões na sala de aula e também criar espaços para a descontração, para a discussão, para que o aluno possa extravasar seus sentimentos. Para isso, promovo a interação entre eles e encorajo-os a contar coisas engraçadas e integro humor e pedagogia, fazendo com que a vida fora da sala esteja presente na sala de aula.

4.3.1.6

Meus entendimentos

A interpretação destas informações me deu a oportunidade de perceber e me conscientizar a respeito de minhas próprias crenças e valores. Eu pude perceber que algumas ações recorrentes em minha prática pedagógica são reflexos das minhas crenças e que a relação entre elas não é sempre fácil de estabelecer de

forma unívoca. Pude perceber conjuntos de ações que se associam a conjuntos de crenças, como, por exemplo, a visão do aluno como agente de sua própria aprendizagem, o estímulo a questionamentos e negociação e a construção de uma atmosfera saudável, dentre outros.

Respalhada na crença de que a relação entre os participantes deve ser harmoniosa, eu procuro ser um exemplo para eles, demonstrando paciência e compreensão com os seus problemas e com as suas necessidades individuais.

Descobri que tenho crenças sobre as crenças de meus alunos e que estas influenciam diretamente minhas ações. Um exemplo disso é que, por acreditar que meus alunos preferem aulas mais animadas e mais dinâmicas, eu procuro sempre variar os tipos de interação e as atividades em sala de aula ou repito atividades que dão certo na mesma turma ou em turmas diferentes.

Um aspecto que chamou a minha atenção é o fato de que da mesma forma que as minhas crenças têm influência sobre as crenças de meus alunos, as minhas crenças também estão vulneráveis, sofrem influências e até modificam-se em função do que pensam os meus alunos. Por exemplo, há muitos anos eu havia participado de um seminário para professores e em uma das sessões foi sugerido o uso de uma música tranquila e suave como pano de fundo para atividades em grupos ou para atividades individuais como é o caso da leitura silenciosa. O objetivo da música era deixar os alunos mais relaxados. Ao integrar esta prática às minhas aulas, os meus alunos começaram a dizer que acabariam por dormir, perguntavam se eu não tinha uma música mais “animadinha”. Contrariando a minha crença, passei a colocar músicas com ritmo mais rápido, chegando a ponto de colocar rock como pano de fundo inclusive para leitura. O que reforça o ponto feito por Barcelos (2004:56) de que o ensino é um processo interativo e recíproco, e temos que ver tanto o lado do professor quanto o do aluno. Temos que investigar a influência das crenças dos alunos nas crenças dos professores, e não somente vice-versa.

Barcelos advoga que as crenças dos professores têm três fontes: 1) as experiências dos professores como alunos, 2) as percepções dos professores sobre as ações dos seus alunos e 3) leituras teóricas dos professores sobre lingüística aplicada e sua comparação com as crenças dos alunos e com suas ações em sala de aula.

Em resumo, “se as crenças dos professores sobre as crenças dos alunos moldam a sua prática, que por sua vez, moldam as percepções e crenças dos alunos sobre a aula” (Barcelos, 2004:62), o inverso também é verdadeiro. Na interação entre professor e alunos a interpretação das ações, reações e crenças mútuas proporciona novas experiências que afetam tanto o professor quanto os alunos.

Gostaria de chamar a atenção nesta pesquisa para uma outra fonte: a assimilação das crenças dos alunos por parte dos professores. A partir do momento que as crenças dos meus alunos influenciam as minhas ações, elas podem afetar diretamente minhas crenças, modificando-as. No entanto, algumas vezes a prática dos professores pode ser afetada pelas crenças dos alunos, sem significar, contudo, que o professor acredite no que está fazendo. É o caso do professor que insere uma atividade com música em sua aula somente para atender um pedido do seu aluno, sem acreditar que há alguma validade naquela atividade. No meu caso, como exemplifiquei acima, o que houve foi uma mudança não só na prática, mas na minha crença. Hoje eu realmente acredito que uma música com um ritmo mais acelerado imprime mais dinamismo às aulas do que uma música instrumental ou clássica.

4.4

Que pontos de convergência existem entre minhas crenças e as crenças de meus alunos?

Como dito no início deste capítulo, após ter estudado e interpretado as minhas crenças e as crenças dos meus alunos, as quais foram inferidas dos trechos produzidos por eles, meu próximo passo consiste em traçar um paralelo que poderá me auxiliar na identificação de possíveis pontos em comum. É relevante reiterar que não tenho pretensão alguma de provar que minhas crenças ou as crenças dos alunos estão certas ou contêm mais verdade que quaisquer outras crenças. Meu objetivo neste trabalho é aprofundar meu entendimento sobre as percepções expressas por mim e por meus alunos a respeito de possíveis aspectos que expliquem a sensação prazerosa de estar em nossas aulas e também o sentimento de realização ou a sensação de sucesso que permeia nosso processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente farei uma comparação explícita dos temas emergentes e das áreas do meu sistema de crenças. Temos cinco áreas e nove temas. Verificarei se de alguma forma pode haver um entrelaçamento entre as áreas e os temas. Em seguida, verificarei se há pontos convergentes entre minhas ações e as ações explicitamente verbalizadas pelos alunos. Depois relacionarei os pontos convergentes com os princípios da Prática Exploratória (Cf. Capítulo 03) e com as informações obtidas através da APPE 1 (Anexo 2) com o objetivo de responder à terceira pergunta de pesquisa ‘Qual é a convergência entre minhas crenças e as crenças de meus alunos?’

4.4.1

Um possível entrelaçamento

A análise do meu sistema de crenças (Figura 7, sub-seção 4.3) junto aos temas que emergiram dos trechos dos alunos (Figura 5, sub-seção 4.2.1) me permitiram o entrelaçamento representado na Figura 8 que apresento aqui.

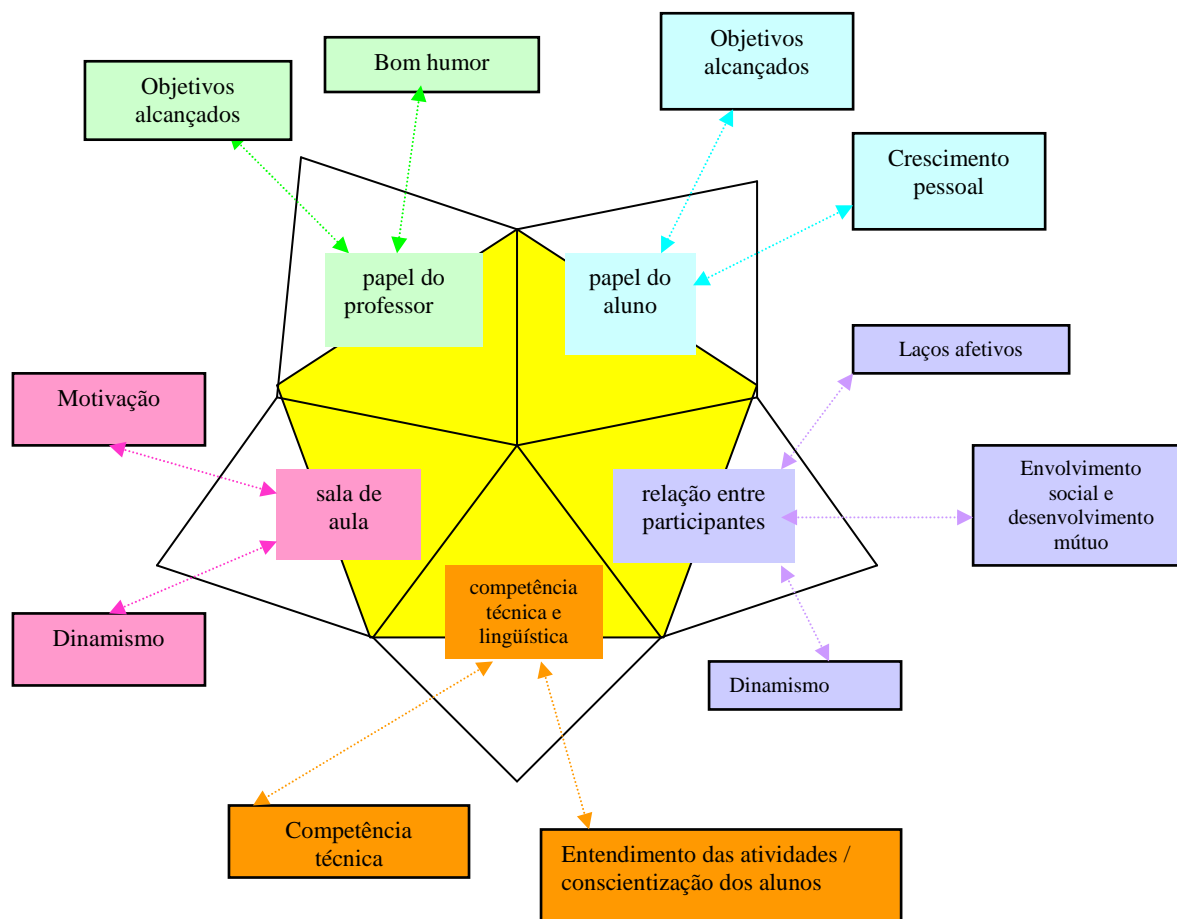


Figura 8 - Entrelaçamento do sistema de crenças da professora e dos temas emergentes dos trechos dos alunos

Com o intuito de melhor representar visualmente este entrelaçamento entre o meu sistema de crenças e os temas emergentes das cartas dos alunos utilizo uma flor de *origami* e exploro esta metáfora para fazer uma reflexão mais ampla sobre meus entendimentos. Transformar uma simples folha de papel numa flor, animal, balão ou qualquer outro objeto de forma tridimensional, é um momento mágico do *origami*, a milenar arte oriental da dobradura de papel. Mas além da beleza do trabalho, que gratifica quem faz e quem vê, o *origami* traz em sua essência uma grande filosofia de vida. No *origami* a primeira dobradura deve ser muito bem feita, para que o papel possa ficar em pé. Assim também é na vida. As crianças

devem receber uma boa educação pois se não têm uma boa estrutura não conseguem se sustentar.

O Origami tem suas regras: folha de papel quadrada, sem cortes. Desta forma, pareceu-me esta flor de *origami* uma boa forma de exemplificação dos meus entendimentos. Minha intenção ao usar a flor de *origami* é de compará-la ao universo de sala de aula vivenciado por mim e por meus alunos. Assim como a folha de papel utilizada constitui uma unidade sólida na qual se desenvolve o trabalho de dobradura, também é nossa sala de aula a base para que as nossas interações aconteçam. Similarmente, minhas crenças atuam como pétalas, que ao serem desdobradas se interligam com os temas que emergem dos textos dos alunos.

As áreas das minhas crenças na flor não obedecem a uma seqüência obrigatória, assim, podemos ter visões diferentes cada vez que a abrimos, e novas perspectivas se criam dependendo do enfoque dado à sala de aula. Em um determinado momento minhas crenças sobre a sala de aula podem estar dialogando com minhas crenças sobre o papel do aluno originando maior enfoque na dimensão social, em outro momento minhas crenças sobre o papel do professor podem estar dialogando com minhas crenças sobre a competência técnica e lingüística do professor cujo enfoque residirá na dimensão pedagógica. Entretanto, ao se desdobrarem as pétalas, minhas crenças passam a dialogar com os temas dos alunos. Esta dialogicidade também é construída através do discurso pedagógico. Como se pode observar na figura, as linhas não são sólidas porque tanto as minhas crenças quanto as percepções dos alunos em relação às nossas aulas não são estanques. Elas operam simultaneamente gerando oportunidades de interligarmos o aspecto afetivo, social e cognitivo que se fazem presentes em nossa comunidade de prática exploratória. Entendo, ainda, que isto só é possível através da construção discursiva do conhecimento e da comunidade, que muito contribui para nosso entendimento – meu e dos meus alunos - do nosso processo de ensino e aprendizagem.

Ainda observo que no entrelaçamento das áreas com os temas percebemos a repetição destes em diferentes áreas; por exemplo, o tema “objetivos alcançados” refere-se tanto ao papel do aluno quanto ao papel do professor, mas de certo poderia se relacionar com a competência técnica do professor. O que me leva a concluir que não há, certamente, uma crença, uma ação ou uma reação dos meus

alunos, que corresponda puramente a uma única crença, ação ou reação do professor.

Ao perceber que pertencço ao que chamamos de era pós-metodológica (Brown, 2002 apud Leite, 2003), ou seja, por eu ser uma professora que busco em minhas experiências, enquanto aprendiz e docente de Língua Estrangeira, as bases da minha prática pedagógica e crio uma teoria de ensino própria, estou ciente das possibilidades inesgotáveis de crenças que podem ser entrelaçadas. Portanto, mais uma vez, declaro que o entrelaçamento das minhas crenças com as crenças dos meus alunos ocorre espontaneamente e seria impossível tentar definir limites. O entrelaçamento aqui apresentado me serviu, no entanto, como um ponto de referência para facilitar a minha interpretação na construção do entendimento das minhas próprias questões.

4.4.2

Em que acreditamos, afinal?

Para van Lier, (1988 apud Leite, 2003), o papel do pesquisador dentro da etnografia vai além de obter informações. O pesquisador busca também fazer um estudo exaustivo das mesmas a fim de levantar conceitos relevantes, descrever variáveis ou gerar hipóteses para a proposição de teorias. Seguindo esta linha de pesquisa, parto agora para estabelecer relações entre os pontos em comum e os princípios da Prática Exploratória (Figura 9).

MINHAS CRENÇAS	CRENÇAS DOS ALUNOS	PRINCÍPIOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA
<ul style="list-style-type: none"> O professor é um facilitador, não um mero transmissor de conhecimento O professor mantém um canal aberto com os alunos estimulando a negociação e proporcionando modos de aprendizagem mais críticos 	<ul style="list-style-type: none"> Negocia atividades e testes e não é detentor do saber O professor motiva o aluno ao pedir sua opinião, valoriza todo o conhecimento que o aluno já possui e sabe explorar o potencial da turma perfeitamente 	<ul style="list-style-type: none"> Envolve a todos buscando o desenvolvimento mútuo Busca aproximar as pessoas
<ul style="list-style-type: none"> O aluno é um agente do seu aprendizado e capaz de estabelecer seus objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> A participação do aluno é fundamental, mesmo os mais introvertidos acabam participando 	<ul style="list-style-type: none"> Busca entender a vida na sala de aula Prioriza a qualidade de vida
<ul style="list-style-type: none"> Deve haver uma atmosfera de harmonia Alunos e professores devem lutar para resolver os conflitos de forma harmoniosa Constrangimento e situações perturbadoras devem ser evitadas 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos devem se sentir à vontade Há entrosamento e dinamismo e as aulas são mais divertidas e envolvem todos os alunos É um prazer vir para a aula O aluno aprende a gostar de inglês 	<ul style="list-style-type: none"> Ênfase na qualidade de vida Busca a harmonia social e o envolvimento de todos
<ul style="list-style-type: none"> O professor tem domínio do conteúdo e de técnicas Ele sabe o que fazer e utiliza diferentes recursos para envolver todos os alunos partindo do conhecimento deles 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos conscientes e responsáveis pelo seu aprendizado Alunos percebem os objetivos das atividades e percebem seu progresso 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalha para o entendimento e não para a mudança Utiliza atividades pedagógicas potencialmente exploratórias A aula é um evento social dinâmico
<ul style="list-style-type: none"> O relacionamento entre os participantes é informal e confortável Há empatia e respeito Trabalha a auto-confiança dos alunos e promove o seu sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são parceiros e sentem-se à vontade A relação é simétrica, havendo autoridade sem autoritarismo e a professora é vista, antes de tudo, como uma amiga Há entrosamento entre os participantes e a relação é um sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são parceiros no processo ensino-aprendizagem

Figura 9 - Relação dos pontos em comum com a Prática Exploratória

Os pontos em comum indicam que eu e os meus alunos compartilhamos uma visão que se distancia da abordagem tradicional de transmissão de conhecimento e privilegiamos a interação entre todos os participantes de forma igualitária. Respondendo à terceira pergunta de pesquisa – “Que convergências existem entre minhas crenças e as dos meus alunos?”, percebo que há pontos em comum e que é possível estabelecer uma relação com os princípios da Prática Exploratória.

Assim como eu, meus alunos parecem valorizar a “qualidade de vida” em nossa sala de aula, embora este termo possa também se referir à própria vida pessoal deles. Isto é justificado pelo fato de enxergarem a nossa relação como algo além da dimensão profissional, conforme declarado na expressão “amiga” usada pela aluna.

Tanto eu quanto os meus alunos valorizamos e nos esforçamos por ‘preservar a relação harmoniosa’ que existe entre os participantes e nos consideramos como ‘parceiros’ nos processos que ocorrem em sala de aula. Conforme Allwright (2001) muito bem destaca “como seres humanos, nós prestamos atenção ao que acontece nas interações humanas nas quais estamos envolvidos”. Eu e meus alunos fazemos inferências a partir destas ‘informações interacionais’ que constantemente fortalecem nosso ‘trabalho para o desenvolvimento mútuo’.

Provavelmente nós não prestamos atenção ao que nos cerca da mesma forma. “Nós também prestamos atenção a coisas diferentes de modos diferentes, em momentos diferentes” (ibid, 2001), mas isto ao invés de gerar conflitos só nos encoraja a ‘buscar os entendimentos’. Entendimentos que podem ser sociais ou pedagógicos, mais ou menos confusos. Mas na busca pelo entendimento é que nos deparamos com a complexidade que nos encanta e nos enriquece como ‘seres humanos’ e como ‘praticantes’.

Ficou claro, através da comparação, que nós não estamos preocupados em descobrir respostas a fim de mudar algo. Apenas me parece que um ‘maior entendimento’ contribui para melhorar nossa ‘qualidade de vida’. O fato de percebermos nosso processo ensino-aprendizagem como “ótimo” gera mais satisfação no que fazemos em sala de aula. Em suma, nos leva a uma melhor qualidade de vida.

O fato de não estarmos preocupados em resolver problemas, mas, ao invés

disto, entendê-los, nos motiva, ‘de forma contínua’, a trabalhar sempre para o desenvolvimento mútuo, unindo as pessoas ao ‘valorizar o envolvimento social’.

O que eu consigo entender, acima de tudo, é que tanto eu quanto os meus alunos nos alinhamos com a Prática Exploratória e seus princípios porque percebemos que há “uma integração entre vida e trabalho, dentro da qual o ‘trabalho’ é claramente visto como parte da nossa vida, e não algo separado dela” (Allwright, 2001).

Gostaria de concluir esta seção com mais uma citação de Allwright (2001):

“Trabalhar por uma melhor qualidade de ‘vida’ na sala de aula, seja como um professor de línguas, aluno, ou pesquisador, é mais valioso por si só do que trabalhar por uma melhor qualidade de ‘trabalho’ dentro da sala de aula.”

4.5

Dividindo alegrias

O processo de ensino e aprendizagem para mim e para os meus alunos parece nos remeter a conceitos como amizade, sucesso, harmonia, felicidade, bom humor. Todos estes conceitos são abstratos. No entanto, eles ganham corpo em uma “arena humana” que, na minha concepção e aparentemente na concepção dos meus alunos também, luta pela união do grupo, para o desenvolvimento mútuo. Estamos unidos na busca de objetivos próprios, mas sem perder de vista o sentido de união.

Compartilhar alegrias é sempre muito agradável. E quanto às tristezas? E quanto aos fracassos? Compartilhar momentos difíceis fortalece a relação. É porque percebemos que estamos unidos, que as tristezas e os fracassos são facilmente superados. É através das nossas discussões em sala de aula, na realização das atividades pedagógicas com potencial exploratório, que descobrimos nossas forças. Ao explorar questões que nos intrigam, nos afligem ou nos alegam fortalecemos nossos laços. A negociação e o conhecimento compartilhado são molas propulsoras para a estabilidade da relação, que é construída individualmente; a estabilidade da relação é construída quando somos capazes de aproximar as pessoas sem desejar mudá-las.

Moraes Bezerra (2004) salienta a possibilidade de inserção do aprendiz enquanto outro olhar. Segundo a autora,

tal olhar não é somado ao do professor ou ao do pesquisador enquanto aquele que produz dados que levem tanto ao professor como o pesquisador a compreender um dado *puzzle*. Sob a perspectiva da PE, a ele também é dada a oportunidade de tentar compreender o que está acontecendo com ele, ou seja, de ter seus próprios *puzzles* investigados.

Neste cenário, motivada pelo interesse dos meus alunos pela PE, propus que identificassem os seus próprios *puzzles*, que poderiam ser uma situação, uma dúvida, algo positivo ou negativo que acontecia em sala de aula durante o processo ensino-aprendizagem. Todos os questionamentos dos alunos diziam respeito ao que acontecia em nossa aula: o sistema de avaliação, os métodos de aprendizagem e as atividades realizadas em sala, dentre outros. Interessante observar que um aluno havia começado a elaborar uma pergunta relacionada à professora e depois riscou a pergunta e colocou a seguinte questão: “Por que dormimos tanto?” Interpreto este acontecimento como um indício de que a realidade dos alunos está conectada ao que acontece em sala de aula, e não separada dela.

Infelizmente não tivemos tempo hábil para dar prosseguimento à coleta de informações que os ajudariam a investigar seus próprios *puzzles*, que se encontram no Anexo 4 desta Dissertação.

Entendo, como aponta Allwright (1999:11), que meus alunos tiveram mais uma oportunidade de estarem “envolvidos de forma central”. Neste sentido, Allwright (ibid.) sugere que,

embora os alunos possam se dispor a participar de todos os tipos de jogos na sala de aula, seria sensato, pelo menos, tentar garantir aos alunos que invistam seu tempo de aula em assuntos que lhes seriam facilmente reconhecidos como relevantes para sua vida em sala de aula.

Sendo assim, a PE foi para mim a ferramenta utilizada para facilitar um processo reflexivo em que os alunos integraram o trabalho investigativo dentro de uma atividade comum na sala de aula. Desta forma, a PE deixou de ser uma forma de investigar para ser uma forma de ensinar que inclui um forte elemento do

trabalho para o entendimento tanto para mim, enquanto professora, quanto para meus alunos.

4.6

Como é construída a sensação de prazer e sucesso em nossas aulas?

A minha investigação, interpretação e comparação das minhas crenças e das crenças dos meus alunos, e a identificação dos pontos em comum entre elas direcionaram a minha atenção para as minhas próprias percepções e entendimentos do meu ensino. O conhecimento alcançado em relação a presente pesquisa me favoreceu compreender fatos de grande importância junto aos meus alunos e abriu um leque para a busca de novas descobertas. Muitas vezes a teoria, única e exclusivamente, não basta para saciar a sede que temos de entender cada vez mais como as relações humanas realmente acontecem.

As informações indicam que o modelo humanístico centrado no aluno reserva um papel de destaque para o afeto e tem implicações importantes para o ensino e aprendizagem de línguas. Isto se deve ao fato de que nossas aulas enfatizam a centralidade das ações e reações emocionais dos alunos na sua aprendizagem. Neste sentido, conforme Williams & Burden assinalam (1977, apud Arnold & Brown, 1999:7) eu me preocupo em tornar as experiências de aprendizagem significativas e relevantes para os meus alunos buscando o seu desenvolvimento e crescimento como um todo.

A constatação de pontos em comum entre as minhas crenças e as crenças dos meus alunos aponta para a consonância entre os meus objetivos e os objetivos dos alunos. Assim sendo, a satisfação de nossas necessidades afetivas e cognitivas gera uma atmosfera de prazer e sucesso.

Reforço o ponto feito anteriormente de que os conceitos de amizade, sucesso, harmonia, felicidade e bom humor são abstratos. Skinner (1857 apud Arnold & Brown, 1999:2) atestou que a retenção em longo prazo é mais eficaz quando acontece em condições de reforço positivo. Em nossas aulas o estímulo a fatores emocionais positivos (auto-estima, empatia e motivação) facilita muito o processo de ensino e aprendizagem, conforme vimos ser verbalizado pelos próprios alunos.

Ao refletir sobre os meus entendimentos parece claro que o papel do aluno como agente é primordial porque cria oportunidades para os alunos desenvolverem todo o seu potencial. Além disto, os resultados indicam que ao participarem do processo de tomada de decisões, “os alunos aprendem não só o conteúdo lingüístico, eles também aprendem responsabilidade, técnicas de negociação e auto-avaliação, que os orientam para maior auto-estima e auto-consciência” (Arnold & Brown, 1999:7).

Arnold & Brown (1999:1) enfatizam que “o lado afetivo do processo de aprendizagem não se opõe ao lado cognitivo. Quando ambos são usados juntos, o processo de aprendizagem pode ser construído com fundações mais firmes”. Este parece ser o alicerce do meu relacionamento com os meus alunos. Nossa relação é permeada por sentimentos positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem levando a turma a trabalhar com motivação e interesse contínuo.

Para concluir este capítulo sugiro uma reflexão sobre a citação de Canfield & Wells (1994 apud Arnold & Brown, 1999:12):

a coisa mais importante que um professor pode fazer para ajudar os seus alunos emocionalmente e intelectualmente é criar uma atmosfera de apoio e preocupação mútua. O ponto crucial é a segurança e o encorajamento que os alunos sentem na sala de aula...Além do mais, eles devem reconhecer que são valorizados e que receberão afeto e apoio.