

4

O registro da experiência

"Não é fácil lidar cientificamente com sentimentos".
Freud, 1930

"A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la".
Gabriel Garcia Márques

Quando iniciei esta pesquisa, desejava entender melhor a relação professor-aluno e, à medida que fui refletindo sobre o tema e observando e experienciando a relação com os alunos, foram surgindo *puzzles* (questões) que foram circunscrevendo o tema desta tese, a saber, qual a natureza da relação pedagógica?

Assim, passei a observar com mais atenção minha prática pedagógica e pensei em registrar essa experiência pessoal gravando as aulas enquanto as ministrava. No entanto, em função da proibição de gravação pela empresa onde ensinava, o *corpus* se constituiu, em grande parte, do registro, em forma de diário, de minhas ações, comportamentos, intenções e impressões sobre a vida em sala de aula durante os oito meses em que ministrei aulas de inglês para um grupo de sete adultos na empresa em que trabalhavam. Foram também registradas nesse diário, pela minha mão, além de suas vozes, outras vozes que contribuía para o cotidiano naquele contexto.

Meu registro da vida em sala de aula seguiu, em certa medida, as sugestões de Allwright e Bailey (1991:191) listadas abaixo.

1. Reserve tempo e local certos para escrever seu diário todo dia.
2. Planeje utilizar um tempo para a escrita que seja, pelo menos, igual ao da aula.
3. Mantenha seu diário em lugar seguro para se sentir livre para escrever o que desejar.
4. Não se preocupe com o estilo, gramática ou organização, sobretudo se você estiver escrevendo em uma segunda língua.
5. Carregue consigo um caderno pequeno para fazer anotações sobre as experiências relativas à aprendizagem (ou ao ensino) da segunda língua sempre que desejar.
6. Ilustre suas descobertas com exemplos. Quando você escrever algo, pergunte-se: por que acho que isso é importante?

7. Ao término de cada entrada no diário, anote quaisquer pensamentos adicionais ou questões que lhe ocorreram. Você pode retomá-las em mais detalhes posteriormente.

Após cada aula, fazia anotações rápidas, a maior parte em forma de tópicos, que eram posteriormente reescritas em casa. O que me lembrava e/ou considerava importante, algumas observações sobre minhas sensações com relação a fatos vividos naquele dia, algum comentário ou comportamento meu ou dos alunos era, na medida do possível, devidamente registrado em um caderno que eu carregava constantemente.

Minha intenção era registrar rapidamente o que via, ouvia e sentia durante as aulas para não esquecer e, mais tarde, no mesmo dia do ocorrido, reescrever de forma mais detalhada. Como isso nem sempre foi possível, em função da falta de tempo por causa de outras exigências da vida, muitas vezes as anotações permaneceram em forma de tópicos, sendo reescritas somente alguns dias depois. Quando então eu reescrevia as partes anotadas às pressas, percebia que, apesar do tempo percorrido, algumas sensações voltavam nítidas e outros sentidos eram construídos. Outras vezes, os *puzzles* continuavam e alguns que não haviam surgido no momento da aula foram então percebidos. Todo esse movimento de releitura e reescrita do diário provocou um processo reflexivo intenso e contínuo e contribuiu para ampliar progressivamente meu entendimento sobre ele e sobre minha prática, ou seja, sobre a relação pedagógica que construía com os alunos.

Do início da construção do diário até seu formato definitivo, observei quatro momentos. O primeiro, traumático¹, ou seja, momentos em que fui surpreendida por alguma fala ou comportamento inesperado, os quais eram armazenados na memória e, somente depois, escritos de forma bem abreviada para não esquecer por completo.

O segundo, de retrospecto imediato (até uma hora após o evento) ou protelada (mais de uma hora após o evento), deu-se quando busquei recordar o vivido a partir dos tópicos rascunhados e relatar o que lembrava das situações

¹ Trauma não deve ser necessariamente entendido como algo negativo, mas sim como o faz a Psicanálise freudiana, ou seja, algo que excede a capacidade de entendimento e que, por isso mesmo, fica fora da cadeia associativa, permanecendo isolada no contexto psíquico, provocando dor ou desconforto e retornando na tentativa de encontrar um sentido. (ver Freud, S. *Projeto de uma Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago, 1995).

vividas em sala de aula em forma de texto mais elaborado. Cabe esclarecer que o termo “retrospectiva imediata” é usado pelos estudiosos da tradução e do ensino de línguas que utilizam protocolos verbais em suas pesquisas (Alves, 2000; Araújo, 2000), isto é, relatos de tradutores sobre seu modo de trabalho no momento em que o realizam.

O terceiro momento foi aquele em que reli o diário, considerado já acabado, reescrevi partes inteiras dele e acrescentei outros fatos lembrados posteriormente, já aí fazendo outra análise do vivido. A esse momento chamei de retrospectiva reflexiva.

Cabe ressaltar que somente neste momento fiz uma reflexão consciente das situações descritas. Por mais consciente que estivesse no momento da aula, a experiência vivida, em grande parte, não pode ser compreendida de imediato, mas apenas *a posteriori*, razão pela qual voltei a ler o diário e a refletir sobre o que escrevi.

Minha hipótese para não ter percebido partes da experiência no momento exato em que ocorrera era de que eu estava tão envolvida emocionalmente ou tomada pela surpresa ou trauma que não pude fazê-lo. Poder aqui entendido não apenas como possibilidade externa, mas, sobretudo, interna, por exemplo, algum bloqueio ou medo inconscientes em virtude de uma ação ou fala inesperada pode ter impedido a percepção de algum acontecimento ou sentimento. Em todo caso, só podemos lidar com o que percebemos e, por isso, cabe enfatizar, o que foi relatado não é a única realidade existente.

No entanto, o olhar em retrospectiva, devido ao tempo decorrido entre o vivido e o relatado, proporcionou um “afastamento”, um relaxamento de censuras e algumas elaborações. Talvez, por isso, hoje, eu possa perceber e entender um pouco mais o que aconteceu, porque quanto mais me afastava no tempo, mais entendia.

Por fim, há, ainda, um quarto momento, aquele em que fiz uma análise do *corpus* em moldes acadêmicos, mas nem por isso menos afetada pelos sentimentos que as lembranças daquela experiência despertaram. Nessa análise, que chamo de acadêmica, mais sistemática e formal e onde transformei as “anotações do campo” em um texto de pesquisa, busquei nos conhecimentos que já tinha e na literatura pertinente um entendimento maior sobre a experiência

pedagógica que tive com aqueles e outros alunos, confrontando o meu texto e o dos autores pesquisados.

Meu diário não é, portanto, uma mera descrição do vivido. Ele é uma pesquisa reflexiva de meu cotidiano como professora de ILE em que estão incluídos a alteridade, o Outro; o contexto imediato e o socio-histórico; e as vozes dos outros, alunos e instituições.

Ele constitui um diálogo que realizei comigo mesma, um espaço narrativo escrito e de análise de minhas ações, sentimentos, confissões, percepções e impressões sobre os acontecimentos vividos em sala de aula, além do que pude observar e sentir com relação aos sentimentos, comportamentos e comentários dos alunos, os quais considerei relevantes para a questão que pretendia investigar.

No que tange ao registro da linguagem não verbal, ou seja, meu comportamento e o dos alunos, observados por mim, o fiz porque acredito, juntamente com Morales, que “tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles” (2001:17)².

Quando digo, com relação ao diário, que não se trata de mera descrição, tenho como base as idéias de Bakhtin de que relatar não é reproduzir ou repetir pura e simplesmente o que se viveu, mas, sobretudo, que narrar a própria experiência é construí-la lingüisticamente, é estabelecer uma relação discursiva entre a própria palavra e a de outros, entre o contexto imediato e tantos outros. Segundo esse pensador (1998:100, apud Cereja, 2005:204), “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções [...]”.

Foram igualmente considerados como parte da experiência descrita e da análise dela outros documentos (Guba e Lincoln, 1994), como as mensagens escritas pelos alunos, inclusive mensagens eletrônicas, e as minhas respostas; redações; e as APPEPSAs que tinham por objetivo entender algum *puzzle* levantado durante as aulas, tanto por mim quanto pelos alunos. Quando percebia que uma lição oferecia uma oportunidade de reflexão sobre a vida naquele ambiente ou sobre *puzzles* levantados, elaborei exercícios que puderam, ao mesmo tempo, trabalhar a língua estrangeira e refletir sobre eles.

² Cabe mencionar que, se eu tivesse podido gravar minhas aulas em vídeo, eu teria um recurso adicional para analisar a linguagem não-verbal. Como não pude, contei com minha memória dessas vivências registrada no meu discurso.

Essas atividades foram realizadas por escrito, a meu pedido, para que eles tivessem a oportunidade de refletir sobre as questões apresentadas e ao mesmo tempo aprenderem a escrita em língua estrangeira e, ainda, para que eu pudesse guardar e analisar os discursos dos alunos, suas vozes “diretas”, em sua materialidade, e tentar perceber mitos e crenças sobre a relação pedagógica.

Inclui também, ao final deste capítulo, o contexto mais imediato, “o horizonte espacial comum” aos sujeitos dessa interação (Apud Brait e Melo, 2005:67), o qual serviu como pano de fundo da experiência mais recente. Refiro-me à empresa, local em que as aulas foram ministradas.

Ampliando um pouco mais o contexto das enunciações, trouxe também, de forma resumida, minhas experiências prévias, como estudante e como professora no início de minha vida profissional, e uma pequena biografia dos outros sujeitos envolvidos. Acredito na importância de situar a experiência em um contexto maior uma vez que esse procedimento pode ampliar nosso entendimento dela. Concordo com Hodder (1998:112) quando diz que “o texto e o contexto estão em um estado de tensão contínuo, cada um definindo e redefinindo o outro”. Acrescento às suas palavras que o texto e o contexto estão inseridos socio-historicamente na cadeia discursiva, como afirmam Brait e Melo (2005:67) que, como eu, adotam uma perspectiva bakhtiniana sobre essa questão.

Nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante (Brait e Melo, 2005:67).

Do ponto de vista da Psicanálise, meu processo de escritura, reescritura, leitura e análise do diário e dos documentos pode ser considerado catártico porque me proporcionou revisitar emoções e resignificá-las. Dessa forma, o diário foi para mim uma APPEPSA, na medida em que a escrita e reescrita dele me ofereceu uma oportunidade de ampliar meu entendimento sobre mim mesma e sobre a experiência que tive, como uma espécie de monitoração retrospectiva (Allwright, 1988:242-59), enquanto dialogava comigo mesma.

Com relação à análise propriamente dita, ela apresenta uma das leituras possíveis de meu diário, da experiência que vivi; das atividades pedagógicas potencialmente exploratórias embasadas pela Psicanálise (APPEPSA); e dos

documentos recebidos dos alunos e anexados ao diário. Trata-se de uma leitura, porque entendo leitura como a exploração de novas possibilidades de sentido por meio de questionamentos colocados ao texto (Kupermann, 1996:157), sendo que, neste caso, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, os chamei de enunciados, pois pressupõem outros enunciados que os antecederam e outros ainda que os sucederão, mantendo viva a cadeia discursiva.

Entendo os enunciados como a materialização da interação entre várias vozes, a minha e as dos alunos, conscientes e inconscientes; a da universidade que me contratou para ensinar; a da empresa onde lecionava; e as das teorias sobre ensino e aprendizagem e sobre sujeito e linguagem, que subjazem meu discurso. Esta última aqui entendida como um discurso estruturado, de natureza dialógica justamente por ser composto por vários e diferenciados discursos, os quais, por sua vez, constoem nossos enunciados.

De um ponto de vista bakhtiniano, a importância da linguagem, da palavra, é central, pois ela vive na fronteira entre o eu e o outro. Para Bakhtin (2002:52),

a palavra (discurso interior) se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo. É verdade que o discurso interior se entrecruza com uma massa de outras reações gestuais com valor semiótico. Mas a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior.

Da mesma forma, para Lacan (1983:208), “a palavra é essa roda de moinho por onde incessantemente o desejo humano se mediatiza, entrando no sistema da linguagem”. É, portanto, por minha palavra, na interação com o outro, o aluno, e graças à linguagem, que meu desejo, minha “vida interior”, encontra uma forma de expressão, seja qual for o contexto, o idioma falado ou a matéria a ser aprendida ou ensinada.

Assim, os enunciados analisados, de acordo com a visão de linguagem das áreas que fundamentam esta tese, implicam muito mais do que o que está incluído nas pistas lingüísticas e, portanto, solicitam um olhar mais aprofundado para que se possa entendê-los melhor.

Quanto aos questionamentos (*puzzles*), igualmente interessantes, que surgiram durante a leitura e análise do diário, das APPEPSAs e de outros documentos, destaquei e discuti os que ocorreram mais de uma vez, os que envolveram a maior parte da turma (Allwright e Bailey, 1991:193), além dos que me pareceram desdobramentos da questão central desta tese, a saber, qual a natureza da relação pedagógica, e são eles: que aspectos conscientes e

inconscientes estão envolvidos e de que forma eles podem construir a qualidade de vida na sala de aula?; como esses aspectos aparecem no discurso co-construído pelos participantes (professora-alunos) dessa relação?; que recursos práticos e teóricos pode um professor lançar mão para desenvolver sua percepção e reflexão sobre esses aspectos?; qual o papel do professor-exploratório?

Na tentativa de responder a esses *puzzles*, que tomei como sintomas, isto é, sinais de meu desejo de expressão e compreensão da vida em sala de aula, fiz uma divisão da experiência em tópicos ou temas que foram sendo percebidos na leitura e releitura dos documentos e destaquei frases, parágrafos e, muitas vezes, trechos de meus enunciados e dos enunciados dos alunos. Os temas demonstram aspectos recorrentes ou relevantes para as reflexões aqui apresentadas e, por isso, foram os escolhidos para serem discutidos.

Dado o caráter de interpenetração dos enunciados, essa divisão é artificial, visando ser tão somente uma apresentação mais sistematizada da análise, pois como nos ensina a Psicanálise, “não é possível encaixar os sujeitos em categorias prévias, sejam elas quais forem, porque os sujeitos são sempre únicos” (Mrech, 2003: 57). Essa singularidade se estende também aos enunciados se tomamos a perspectiva bakhtiniana.

Cabe mencionar ainda um outro aspecto dos enunciados analisados, a saber, sua sobredeterminação ou, numa perspectiva bakhtiniana, sua polifonia, isto é, mais de uma possibilidade de leitura, o que me obrigou, por vezes, a retomar o mesmo enunciado sob mais de um tema, podendo o leitor ter a sensação de “*déjà lu*”. No entanto, a repetição de alguns enunciados foi necessária uma vez que aprendemos com Bakhtin que as experiências são múltiplas e heterogêneas, sendo os signos plurívocos e multissêmicos, logo, suscitam leituras diferentes se olhadas de ângulos diferentes.

A Psicanálise não nos disse nada diferente disso. Na verdade, quando, em sua prática, Freud percebeu que as formações do inconsciente (sintomas, sonhos etc.) eram sobredeterminados, ou seja, não possuem uma única causa ou fonte geradora, ele estava afirmando a complexidade dos fenômenos psíquicos e apontando para a pluralidade de sentidos possíveis de serem construídos.

Ainda com relação à análise do diário e dos outros documentos, e seguindo as idéias de Bakhtin e o pensamento de Lacan com relação à linguagem e como

esta leva ao sujeito uma estrutura³ social que determina o que ele escuta, o que diz e o que faz, não considere os significados dos enunciados como dados nos signos, mas sim construídos na dinâmica interacional, dentro do contexto que os abrigou, como um ato responsivo. Por essa razão, considere não apenas os meus enunciados como também os dos alunos, o contexto prévio e o próprio contexto em que estávamos inseridos, pois o social está no sujeito, sendo suas cadeias de significantes um recorte dos significantes que existem nas estruturas sociais de alienação no saber (Mrech: 2003:16). As estruturas sociais são o contexto macro-estrutural e as individuais são o contexto micro-estrutural.

Logo, trata-se não apenas do ambiente em que vivemos a experiência, ou seja, a empresa em que os alunos trabalhavam, a qual pode ser vista como parte da macro-estrutura, mas também contextos prévios, os quais incluíram parte de minha história de vida e da história de vida dos outros sujeitos envolvidos, isto é, os contextos micro-estruturais.

A decisão de ampliar ainda mais o campo de análise, incluindo neles uma parte da história de vida dos envolvidos trouxe consigo “vozes distantes” e “vozes próximas” e baseou-se na idéia bakhtiniana (2003:371) de que “nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”.

No que tange à voz institucional, o papel da empresa foi também considerado porque interferiu no diálogo entre os participantes mais diretos da interação. No contrato estabelecido entre as três partes desse evento, a instituição, o professor e os alunos é necessário pensar os papéis, direitos e deveres recíprocos. No meu caso, como a instituição onde o ensino ocorria era também o local de trabalho dos alunos, as permissões, interdições e constrangimentos que regularam essas relações também devem ser consideradas.

A empresa em que ensinei disponibiliza um andar inteiro para a realização de cursos com salas equipadas e organizadas para funcionarem também como salas de aula, mas foram criadas e são utilizadas como salas de treinamento profissional. O ritual que acontece em escolas ou cursos se reproduziu na empresa também, ou seja, a entrada na sala, a disposição das mesas e cadeiras, o controle

³ Essa noção remete à noção psicanalítica de estrutura, ou seja, trata-se de estrutura de funcionamento de cada sujeito. Segundo Mrech (2003:7), “cada criança-aluno se constitui de uma determinada forma. É preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica”.

de frequência, dever de casa, provas etc., sendo que, neste caso, as normas eram mais rígidas porque não nos era permitido mudar a disposição das mesas e cadeiras, tampouco filmar, fotografar ou gravar as aulas. Além desse poder explícito, há outro não declarado, mas que é de alguma forma sentido. De acordo com Filloux (2002:115), “a instituição, na sua organização, favorece movimentos inconscientes dificilmente controláveis”.

Se assim ocorre de forma geral, na situação em que estávamos, a voz institucional também funcionou como uma voz constitutiva nos discursos dos alunos, sobretudo porque todos tinham muitos anos de trabalho naquele lugar.

O “contrato pedagógico”, contrato tácito estabelecido entre o professor e os alunos, pode também ser considerado parte do contexto macro-estrutural, pois “a presença de um só se justifica pela presença do outro, mas ela não se justifica, ou não se legitima, senão pelo fato de que uma das partes representa o saber para a outra” (Filloux, 2002:126, 129), sendo a cláusula central o direito dos alunos de terem oportunidades de aprendizagem e o dever do professor de proporcioná-las.

Assim, um enunciado proferido pelo falante trouxe consigo várias vozes constitutivas de seu discurso, as quais construíram seus valores e sua visão de mundo, o que lhe conferiu sua característica ideológica. Nas palavras de Bakhtin (2003:330),

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantes.

Dessa forma, os outros, concretos ou presumidos, assumiram papel fundamental nas percepções que tive da relação que construí e nos conhecimentos que pude obter sobre mim mesma, minha prática pedagógica e sobre a vida em sala de aula. Ao citar as palavras dos alunos em meu diário, tentando reproduzir as vozes deles, acredito ter revelado o outro já em mim, naquilo que ele me interpela. É como se, ao fazer a pergunta ao o(O)utro, ela retornasse para mim. O outro empírico foi fundamental porque dele precisei para realizar a passagem na direção do “eu-para-mim” (Bakhtin, 2003:373), minha auto-percepção. A percepção de si mesmo, possibilitada pelo outro, foi também observada por Lacan quando este formulou o estágio do espelho, a saber, quando a criança vê sua imagem no espelho e a mãe lhe diz que aquela imagem é ela (1998:96-103).

Essa influência mútua foi ressaltada pelos autores cujas idéias fundamentam esta tese, a saber, Bakhtin, Freud/Lacan e Allwright. Para eles, o eu e o outro são constituídos pela linguagem e construídos por ela na interação. Como nos ensinou a Psicanálise, o psiquismo se constitui de forma contínua por meio das identificações geradas nos encontros interativos com o outro ao longo de sua vida. Em outras palavras, consciente ou inconscientemente, as vozes dos outros ressoam e se entrecruzam em diálogos perpétuos no âmago do sujeito, constituindo-o como sujeito e determinando os discursos explícitos ou implícitos em seus enunciados.

Sem excluir o papel fundamental do outro, o aluno, e sempre tomando por base a articulação das duas posições dessa interação, meu foco será intensificado no sujeito-professor. Em primeiro lugar, porque acredito que a fala do professor ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno. Em segundo, porque me interessa, por meio de uma constante prática exploratória de minha atuação como professora, entender melhor a natureza da relação pedagógica e o papel do professor nessa relação no que tange à qualidade de vida na sala de aula, nossas modalidades de gozo.

Baseada nas idéias de Bakhtin e seu Círculo de que um enunciado não surge em um vácuo, mas “implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente lingüísticos, o que, vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem” (Brait e Melo, 2005:67), para realizar a análise, além da perspectiva bakhtiniana, vali-me de minha intuição e de certas idéias e conceitos oriundos de conhecimentos teóricos construídos ao longo de todos esses anos por meio de leituras e estudos na área de Psicanálise. Esta é a teoria de sujeito que, por considerá-lo em sua dimensão inconsciente, me parece a mais adequada para a análise que me propus realizar.

Assim, valendo-me de minha dupla identidade de “professora-exploratória e psicanalista”, somei aos meus outros conhecimentos teóricos o da Psicanálise para escutar e pesquisar o campo pedagógico e produzir novos entendimentos sobre ele, na tentativa de fazer um furo em um saber já constituído e nele introduzir mais um elo na cadeia do discurso pedagógico. Não se trata, contudo, de uma simples escuta, mas de uma “leitura subjetiva da linguagem apresentada pelo sujeito que está sendo escutado” (Outeiral, 2003:60). Como qualquer análise, ela é

aberta e inacabada e apenas deixa entrever a complexidade da relação com o outro no processo de construção do conhecimento.

O recurso a essa forma de escuta e pesquisa toma como pressuposto que uma sala de aula é um lugar onde as relações de sentido tecem fios entre seus participantes e nela “acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, entram em conflito ou se reforçam” (Idem: 59). Esse interjogo se expressa na linguagem, ou seja, nas marcas enunciativas deixadas nos discursos dos sujeitos envolvidos, em suas palavras carregadas de vozes.

Essa forma de abordar a relação pedagógica conduziu-me ao domínio dos processos inconscientes que interferem nessa relação. Por essa razão também, no que tange à “verdade” dos enunciados dos sujeitos, do ponto de vista psicanalítico, tomei-os como “uma realidade enquanto tal” (Lacan, 1983:33). Além de serem uma expressão concreta, material, da realidade externa, os enunciados são também “veículos” para o desejo inconsciente, o qual constitui a realidade psíquica. De acordo com Laplanche e Pontalis (1970:548),

Quando Freud fala de realidade psíquica, não o faz simplesmente para designar o campo da psicologia concebida como possuidora da sua ordem de realidade própria e susceptível de uma investigação científica, mas o que para o indivíduo assume no seu psiquismo valor de realidade.

Ainda segundo os autores (idem:549), a realidade psíquica designa o desejo inconsciente e as fantasias a ele ligadas, sendo “uma forma de existência especial que não deve ser confundida com a realidade material”.

Na Prática Exploratória, em seus princípios e reflexões (Allwright, 2002c)⁴, busquei um olhar reflexivo sobre a relação pedagógica, sobretudo por ser esta uma forma singular de estar em sala de aula que propicia ações que procuram atingir um entendimento maior da vida, constituindo-se em um “movimento de transformação discursiva no contexto escolar” (Miller, 2003). Seguindo esse paradigma, busquei na reflexão que me propus realizar acerca da natureza da relação pedagógica, todos os participantes do ambiente (professora-pesquisadora e alunos), procurando não apenas “agir”, mas entender a vida e reunir as pessoas e promover o desenvolvimento mútuo, focando sempre a qualidade de vida (Allwright, 2000).

⁴ Os princípios da Prática Exploratória estão listados e discutidos na seção 2.3 do capítulo 2.

A auto-observação como ferramenta de pesquisa para entender a sociedade foi muito utilizada nos primórdios dos estudos sociológicos (Adler e Adler, 1998:97). Esse método de pesquisa transforma o sujeito-pesquisador em “objeto” de estudo. Numa perspectiva bakhtiniana (2003: 315), “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (‘a realidade da consciência’)”. Nessa perspectiva, o diário que escrevi e a análise dele podem ser considerados meios legítimos de conhecimento dos sujeitos e das realidades de suas consciências.

Ao colocar a palavra “objeto” entre aspas, pretendo chamar atenção para o fato de que não se trata de algo separado de mim, pesquisadora. Isso porque este estudo abrange, na verdade, uma experiência complexa que teve como participantes sujeitos em interação, sendo um deles eu mesma.

Dessa forma, minha análise do diário, onde registrei as percepções que tive dos interjogos de forças conscientes e inconscientes presentes em nossas interações, procurou entender alguns enunciados por nós construídos, ou seja, sua reflexão e refração, pois os signos, de acordo com Bakhtin, refletem e refratam o mundo, aproximando a realidade psíquica da material. Nossas descrições e interpretações são refrações do mundo, e estas, “o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (Faraco, 2003:50).

Cabe mencionar, contudo, que a análise empreendida deixou de abordar muitos outros aspectos que certamente me escaparam uma vez que os sentidos vazam, ou seja, nenhum consegue dar conta de definir situações ou os sujeitos totalmente. Outros aspectos não foram contemplados por não terem diretamente a ver com as questões que propus entender, materializando, portanto, a seleção dos temas e mesmo dos trechos como consciente, mas, certamente, como inconsciente também porque, “a idéia freudiana é a de que, em contato com a ‘coisa’ psicanalítica, tanto os psicanalistas-teorizadores quanto os pacientes estão sujeitos às limitações provocadas pelas resistências suscitadas pela própria psicanálise” (Kupermann, 1996:22).

Podemos ainda perguntar com respeito à leitura e à análise de diários: qual a relação entre um caso particular e a realidade geral? Como conhecer o geral através do individual? Acredito ser essa uma questão de adequar os meios de pesquisa aos fins científicos, ou seja, usá-los porque representam a realidade que

se pretende analisar. A realidade que pretendi analisar e entender melhor foi a da sala de aula em que ensinei por oito meses um idioma estrangeiro a uma turma de adultos dentro de uma grande empresa. Escrevi o diário para investigar e refletir sobre minha prática, para alçar-me a um nível de racionalidade superior ao que eu possuía antes de começar a escrevê-lo e fazer uma tese de doutorado.

Por outro lado, esse processo também provocou em mim sentimentos de apreensão e dúvida por me sentir por vezes muito exposta já que esta pesquisa é pública e privada e não deixa de ser uma espécie de autobiografia, pois fala do praticante que se pesquisa (Allwright, 2002d).

Os mesmos sentimentos foram expressos por alguns dos alunos com quem comentei o fato de estar usando aquela experiência como material de pesquisa em minha tese de doutorado e que me pediram que não usasse seus nomes verdadeiros. Para garantir seu anonimato, o nome da empresa não foi divulgado e os nomes dos alunos são todos fictícios.

De acordo com Palmer (1998:36-38), o medo da exposição ao outro e de enfrentar seu julgamento, que pode levar ao confronto e a uma mudança de posição de nossa parte e/ou à perda de nossa identidade, é uma de nossas características mais constrangedoras. Para o autor, “a alteridade, levada a sério, sempre convida à transformação, convocando-nos não apenas para novos fatos, teorias e valores, mas também para novas formas de vivermos a vida”.

No entanto, o medo não precisa ser paralisante e, segundo Palmer, pode também ser saudável porque

alguns medos podem nos ajudar a sobreviver, aprender e crescer – se soubermos como decodificá-los. [...] Se ousarmos atravessar o medo, praticar o conhecimento como uma forma de amor, podemos abandonar nossa ilusão de controle e iniciar uma parceria com o outro do mundo” (Idem:39, 56).

De minha parte, não fujo da exposição que meu relato provocará uma vez que, a meu ver, sempre estamos nos expondo, pois toda expressão oral ou escrita pressupõe uma implicação pessoal que se manifesta na própria escolha do tema e das palavras a serem ditas ou grafadas.

O que me encorajou a continuar a escrever o diário, mostrá-lo na íntegra e empreender esta análise foi o fato de que, receba as críticas que receber, positivas ou negativas, inclusive as minhas próprias, tenho a esperança de que, seguindo

Allwright (2000), ao tornar público minha experiência e meus entendimentos, outros também possam deles se beneficiar.

4.1

Sobre diários

Os diários são documentos pessoais, relatos autobiográficos, que podem nos dar acesso ao pensamento e à ação de seus autores. Logo, são instrumentos adequados para conhecermos o pensamento de professores e de alunos (Bailey e Ochsner, 1981; Freitag, 1988; Batalha, 1991; Allwright e Bailey, 1991; Nóvoa, 1992; Klumb, 1997; André e Dorsie, 1999; Mazzilo, 2000) e têm sido utilizados como uma auto-etnografia, proporcionando consciência individual sobre a própria experiência por se tratar de um recurso reflexivo (Zabalza, 1994:10, 12).

Segundo Bailey e Ochsner (1991:188), os diários constituem instrumentos de pesquisa porque podem registrar não apenas o aspecto afetivo presente no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, mas também as percepções pessoais de seus autores, sejam eles professores ou alunos.

Para Allwright e Bailey (1991:190), o estudo de diários constitui “um trabalho individual apropriado para um período de várias semanas”. A sugestão dos autores é que se escreva o diário na língua materna, e não na que se está aprendendo-ensinando, para que não haja impedimento algum da expressão de tudo que “vier à cabeça”. Isso porque a idéia de se escrever um diário é saber o que se passa na cabeça do sujeito pesquisado.

Connelly e Clandinin (1998:167-9) são autores que corroboram a idéia de que os diários são textos de pesquisa, “representações construídas da experiência”. Portanto, podem ser escritos com mais ou menos detalhes e com mais ou menos conteúdos interpretativos porque, na verdade, como os autores salientam, “qualquer escrita autobiográfica é uma reconstrução particular de uma narrativa de um indivíduo”. E, por serem autobiografias, relatos de uma vida, têm a capacidade de gerar o mesmo, despertando identificações nos leitores, e simultaneamente o estranho, por serem relatos únicos, singulares.

De uma perspectiva bakhtiniana, podemos estudar o sujeito através de seu texto já que ele é um produtor de textos. Para Bakhtin (2003: 307), “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. O diário e os documentos aqui analisados são textos, produções de sujeitos, objetos falantes, matéria significante.

Ainda tomando a perspectiva bakhtiniana como orientação, podemos dizer que o diário constitui uma narrativa particular polifônica, pois também pode-se tomá-lo como um “tecido de muitas vozes”, as dos alunos, a da empresa onde as aulas eram ministradas, a da universidade que me contratou, além de muitas outras vozes que se entrecruzaram, constituindo e construindo nossos enunciados. Nessa perspectiva, ele deixa de ser um mero discurso direto sobre si mesmo, até porque, se o pensamos como uma forma de autobiografia, uma autocontemplação, ao escrever um diário, seu autor se “distância” da experiência que registrou por escrito, podendo se auto-objetificar e, com isso, se olhar novamente com um certo excedente de visão e conhecimento (Faraco, 2005:43).

Ao escrever o diário, como qualquer autor, não tive domínio total dos sentidos que poderiam ser construídos a partir dele em outras leituras, realizadas por mim ou por outro leitor. Ao analisá-lo, fiz do meu próprio discurso um “objeto” sonoro e polifônico porque tomei-o como palavra estrangeira e não o escrevi em um vácuo social. O diário reúne, a meu ver, o que na Prática Exploratória temos como convicção, a saber, a vida pessoal e profissional/social, não sendo estas aspectos heterogêneos da vida do indivíduo, mas estão tecidos de tal forma a formarem uma única realidade.

Considerado um método de pesquisa associado à subjetividade, o diário serve para explorarmos situações concretas ou imaginárias por meio do relato feito por seus protagonistas, alunos ou professores. Em outras palavras, “manter um diário pode ajudar a pessoa a refletir sobre aspectos significativos de seu passado e de seu presente” (van Manen, 1990:73) e nesse sentido funcionar como uma *writing cure*⁵.

Essa me parece ter sido a forma de que Freud se valeu para se entender e entender os pacientes que o procuravam. Ele ousou utilizar diversos fatos de sua vida, sonhos e sintomas como material de análise, os escreveu e publicou em suas

⁵ Significa “cura pela escrita”, numa analogia com a “cura pela fala” proporcionada pela Psicanálise.

obras. Com a análise do meu próprio diário, acredito ter levado esse recurso às últimas conseqüências, pois penso que posso tomar o subjetivo como “objeto” em si da investigação, numa retomada do “descentramento” do sujeito apontado pela Psicanálise: o sujeito que descreve a experiência vivida “afasta-se” do sujeito cuja experiência se narra. Da mesma forma, diz Bakhtin (2003: 328, 327), “ao objetificar a mim mesmo (isto é, ao colocar de fora a mim mesmo) ganho a possibilidade de uma relação dialógica comigo mesmo” e, com isso, um outro entendimento sobre o que se viveu. Para esse pensador, “a própria compreensão já é dialógica”.

Assim, o eu que escreve fala do eu que agiu e sentiu, olhando em retrospectiva para si mesmo e construindo não uma díade, mas uma triangulação: o eu que viveu, o eu que narra e o eu que lê e analisa a narrativa. Conforme afirma Zabalza, “a implicação pessoal na realização do diário é, pois, multidimensional” (1994:96).

Ainda de acordo com Zabalza (1994:95), os diários apresentam ainda uma dimensão que, a meu ver, é uma via de mão dupla, a saber, de um lado, a reflexão que provocam em seu escritor. Essa é uma condição inerente e necessária à redação do diário, uma vez que “as unidades de experiência relatada são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva”. A reflexão para esse autor se projeta nos diários em duas vertentes complementares: uma reflexão sobre os fatos e outra sobre os sentimentos.

Porém, por outro lado, vejo ainda um outro efeito dessa reflexão, desta vez não mais no autor, mas no leitor. Ao ler um diário, por ser uma experiência humana, o leitor pode se identificar com alguns dos aspectos narrados e empreender uma reflexão sobre sua própria vida. Isso porque aprendemos com a Psicanálise que ler é um ato do sujeito, e a leitura, uma prática significativa que se funda no campo do desejo inconsciente.

Assim, “o leitor não lê apenas com a sua razão e com o seu entendimento, o que seria uma concepção iluminista de leitura. Vale dizer, o leitor empreende a leitura com o seu corpo erógeno, corpo esse permeado pelo desejo” (Birman, 1996:62). Há uma interação verbal, e o diário é uma forma de interação verbal se tomarmos a afirmação de Bakhtin (2002:95) de que “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja constitui uma interação”.

Dessa forma, os outros estão de tal modo imbricados no meu discurso que “o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia” (Bakhtin, Apud Faraco, 1998:58).

Um outro aspecto destacado por Zabalza com relação aos diários se refere ao seu caráter longitudinal e histórico, porque descrevem a seqüência dos fatos, diferentemente de outros documentos pessoais que são pontuais como as cartas, por exemplo. Nesse aspecto, numa visão bakhtiniana, os diários podem ser considerados enunciações da cadeia discursiva e, portanto, socio-historicamente constituídos. Logo, servem de dados para esta pesquisa, constituindo materiais de estudo legítimos das Ciências Humanas.

4.2

Os contextos

4.2.1

Prévio

Iniciei minha carreira profissional como professora de inglês quando tinha 20 anos e logo após ter concluído um curso de inglês da Cultura Inglesa. Nunca fiz curso de formação de professor, prática de ensino ou complementação pedagógica. Naquela altura, minha prática se baseava em um treinamento rápido no método de ensino criado pelo curso de inglês, *Yes - Youth's English Course*, onde trabalhei um ano. Durante as aulas, me limitava a “passar o conteúdo”, seguindo as instruções recebidas e sem me dar conta da heterogeneidade da turma e dos aspectos afetivos envolvidos na relação professora-alunos.

Mais de vinte anos depois, após um longo desvio por outras profissões, como a de secretária executiva e a de psicanalista, retornei ao ensino em sala de aula. Um pouco mais informada pelo que aprendi em meu mestrado e na disciplina sobre linguagem e ensino que cursava no doutorado, me achava mais consciente para a vida⁶ naquele ambiente.

⁶ O significado de “vida”, nesta pesquisa, é o mesmo tomado pela Prática Exploratória e discutido por Allwright (2002a), ou seja, a vida que acontece nos ambientes profissionais não é diferente da vida fora deles, e sim a maior parte dela, porque grande parte das horas de vigília do indivíduo são gastas em ambientes de trabalho. Em outras palavras, a vida é uma só, seja qual for o lugar físico em que ela ocorra. Não há, portanto, separação entre vida profissional e pessoal.

Assim, minha atenção foi despertada para a diversidade existente naqueles eventos sociais, assim como para a riqueza e a importância do vínculo que se estabelece entre professores e alunos, me instigando a realizar esta pesquisa.

Os comportamentos verbais e não verbais observados em vários momentos de minha prática pedagógica traziam, a meu ver, manifestações de sentimentos diversos, entre eles o medo e a ansiedade, mas também, e principalmente, carinho, respeito e amor. Por amor, entendo uma força que liga, une, aproxima e estimula, sinônimo de compaixão, ou seja, uma disposição de demonstrar empatia e humanidade. Esse sentimento amoroso instiga o indivíduo a auxiliar o outro a crescer e se desenvolver o máximo possível. Ele se manifesta no discurso, em palavras, mas também no discurso não verbal, isto é, nos gestos, olhares e comportamentos que deixam transparecer um desejo de construir algo e de fazê-lo com qualidade.

Os sentimentos amorosos, tanto de minha parte quanto da parte dos alunos, trouxeram à minha memória momentos já vividos. Conforme van Manen (1991:22), e também já afirmado pela psicanálise,

a pessoa que somos é em parte constituída pelas memórias que temos, [o que faz com que] o poder da infância e das memórias atestem o fato de que somos seres históricos – temos histórias de vida que dão permanência e identidade à pessoa que somos.

Em sendo assim, e ainda citando o mesmo autor, “como pais ou professores, nunca escapamos da influência de nossos próprios pais ou professores” (Idem), primeiros educadores com quem interagimos.

Sou testemunha dessa influência. Meus pais, alfabetizados, porém iletrados, sempre valorizaram o constante aprendizado e o interesse por saber cada vez mais. A frase predileta de minha mãe sempre foi: “O saber não ocupa lugar”, ou seja, não há necessidade de remover um saber para introduzir outro, eles são construídos e reconstruídos e não ocupam espaço. Assim, apesar das dificuldades financeiras, consegui realizar um de meus sonhos, a saber, estudar uma língua estrangeira. Durante os sete anos de curso de inglês pude sentir e compartilhar o prazer que muitas de minhas *teachers* tinham com aquela língua e com a tarefa de ensiná-la.

Na escola primária, minha primeira professora chamava-se Ana Maria Parreira Lucena. Curioso como, depois de tantos anos, jamais esqueci o nome completo da professora que me alfabetizou, tampouco esqueci a dedicação com

que ensinava, seu acolhimento, ternura e confiança em que os alunos poderiam mudar seu destino se conseguisse realizar a travessia infindável: sair da ignorância para o caminho que leva ao conhecimento. Mesmo hoje, revisitando essas lembranças, muito mais do que os conhecimentos que “transmitiu”, o que guardo na memória são os momentos de ternura, as conversas sobre a vida e as palavras de incentivo, cenas que surgem diante de meus olhos e palavras que ecoam em meus ouvidos como um canto de sedução que ainda exerce seus efeitos positivos em mim.

O contato com essa professora que apostou que ensinar era mais do que transmitir conhecimentos deixou em mim suas marcas, ou traços, que se somaram a outros tantos provenientes de outros mestres ao longo de minha carreira estudantil e, em forma de objeto instigador, continuam a alimentar meu desejo de saber.

Hoje, sinto bem como os vínculos afetivos construídos com os professores que tive foram fundamentais na realização da tarefa a que se dedicaram. Acredito que a função de meus mestres foi cumprida, pois acredito que “a função do professor é atrair para o conhecimento, tornando-o mais sedutor que a própria sedução” (Couto, 2003:ix). Esse desejo de saber cada vez mais e sempre, assim como minha vontade de compartilhá-lo e auxiliar outros a inscreverem sua subjetividade na cultura, que de certa forma represento, me levou a ter sede constante de aprender e à escolha da profissão de professora.

4.2.2

Os outros participantes

Quando comecei a lecionar para a turma de Básico I, os alunos já vinham estudando inglês há pouco mais de um ano na empresa. Poucos tinham tido contato mais sistemático com a língua estrangeira antes disso, somente na escola ou em um cursinho rápido, não permanecendo nele por tempo suficiente para adquirirem qualquer conhecimento significativo da língua inglesa.

A turma era integrada por:

Carla: 45 anos, casada, dois filhos. Curso superior em ciências contábeis. Ocupava a função de auxiliar administrativa no setor de contabilidade da empresa há dez anos. Parecia sempre muito tranqüila e, em geral, se mostrava alegre.

Wanda: 35 anos, casada, um filho pequeno. Curso superior em enfermagem. Ocupava a função de supervisora de enfermagem. Viajava muito a serviço. Parecia estar sempre tensa, irritada, cansada e muito ansiosa. Trabalhava há dez anos na empresa.

Raul: 56 anos, casado, duas filhas, um neto. Curso superior em serviço social. Ocupava a função de gerente de Recursos Humanos e estava há vinte anos na empresa. Era muito espirituoso, alegre e prestativo.

George: 50 anos, separado, uma filha. Não tinha curso superior. Ocupava a função de auxiliar administrativo. Estava sempre alegre, mas também sonolento. Trabalhava há mais de vinte anos na empresa.

Pedro: 40 anos, divorciado, dois filhos. Segundo grau completo. Ocupava a função de auxiliar administrativo. Era alegre e muito afetivo.

Deosdato: 40 anos, casado, dois filhos. Formado em engenharia mecânica. Ocupava essa função na empresa e de vez em quando trabalhava “embarcado”, ou seja, a bordo de plataforma de petróleo. Parecia tímido, tenso e quase não interagia com o grupo. Trabalhava na empresa há dez anos.

Walter: 45 anos, separado, dois filhos. Segundo grau incompleto. Ocupava a função de auxiliar administrativo e estava na empresa há quase vinte anos. Era alegre, comunicativo e prestativo.

Essa turma que cito no diário não foi a primeira turma que tive na empresa. Quando fui escolhida para substituir a professora dessa turma, eu já vinha dando aulas para um outro grupo de funcionários há 6 meses.

4.2.3

A empresa

As aulas de inglês descritas neste diário foram ministradas em uma empresa brasileira de grande porte e destaque nacional e internacional no ramo de

exploração e comercialização de petróleo. Preocupada com o desenvolvimento contínuo de seus funcionários, a empresa possui um setor exclusivamente voltado para a administração de cursos e treinamento de pessoal.

Os cursos e treinamentos não são relacionados apenas com o produto explorado e comercializado. Qualquer funcionário pode solicitar autorização para fazer qualquer tipo de curso ou treinamento, dentro ou fora da empresa, desde que possa comprovar que o curso tem a ver com sua função ou desenvolvimento pessoal e que será útil para a empresa.

Além disso, a empresa oferece a todos os funcionários interessados, por meio de convênio com uma universidade federal, um curso de inglês, que abrange desde o nível iniciante até o avançado. Por sua vez, a universidade contrata professores de fora de seu quadro de funcionários para ministrarem essas aulas. O curso e os livros usados não são gratuitos para o funcionário. Uma pequena parcela é descontada de seu salário mensalmente.

Ao final de cada módulo, o aluno muda de nível se obtiver uma nota mínima na média entre duas provas realizadas no meio e no final do módulo, que em geral tem a duração de 10 meses. Os níveis são: Preparatório (apelidado de *Babyclass* pelos funcionários), Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado I, II e III.

As aulas eram ministradas na hora do almoço. Apesar de parte deles estar sempre envolvida em reuniões ou em outros treinamentos e viagens, quando presentes, os alunos mostraram, na maioria, um certo interesse em aprender o idioma estrangeiro pela necessidade que suas funções na empresa impunham.

4.2.4

As salas de aula

A empresa disponibilizava um andar inteiro no prédio para cursos e treinamentos. As salas do andar onde esses cursos e treinamentos eram realizados eram equipadas com mesas e cadeiras confortáveis, retroprojetor, quadro branco, *flipchart*, computador e equipamento de projeção de imagens. Eram claras e limpas. As cadeiras e mesas eram arrumadas das formas mais variadas e nunca se sabia o formato que se iria encontrar. Em geral, não era permitido alterar a disposição encontrada, porém, fosse ela qual fosse, os alunos sentavam sempre próximos uns dos outros. A sala usada para as aulas também variava, dependendo do gerenciamento dos cursos feitos pela empresa.

4.3

Relato diário da experiência vivida

Passo agora à análise do diário que escrevi sobre a experiência que vivi com a turma descrita nas páginas anteriores e das APPEPSAs. Antes, porém, gostaria de dizer que, apesar de ter inserido o diário no final desta tese como um dos Anexo, sugiro que ele seja lido antes do Capítulo 5, a análise. Justifico minha sugestão porque penso que o diário não apresenta uma simples descrição da experiência vivida, uma vez que acredito que “toda descrição é, em última análise, interpretação” (van Manen, 1990:25), a qual não tem a pretensão de esgotar a descrição, tampouco estabelecer categorizações rígidas ou atingir generalizações ou conclusões definitivas. Assim, espero, o leitor faria o mesmo trajeto que a escritora, ou seja, da experiência vivida para seu entendimento progressivo.

Cabe também esclarecer que, embora tenha encontrado muitos pontos de aproximação entre os três discursos que embasam esta tese, a saber, a Prática Exploratória, a Psicanálise e a Filosofia da Linguagem de M. Bakhtin e seu Círculo, e que foram aproximados no Capítulo 3, dado o escopo desta tese, selecionei alguns que servirão de pontos de ancoragem para a análise que faço a seguir: transferência, amor, o(O)utro, linguagem, vida, relação pedagógico-terapêutica, aí incluído o *puzzle*-sintoma e o papel do professor, sujeito ideológico e do inconsciente, ou seja, sócio-histórico-individual e qualidade de vida e gozo pedagógico.