

Maria Fachin Soares

***Compondo identidades:
construindo diários na aula de língua inglesa***

Doutorado

Linguística Aplicada e Estudos da linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2006

Maria Fachin Soares

***Compondo identidades:
construindo diários na aula de língua inglesa***

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2006

Banca Examinadora

*À minha mãe,
distante, porém sempre presente.*

*Ao Edson,
cujo afeto e alegria tanta saudade me trazem.*

*Ao Vando,
pela amizade que me constrói e me sustenta.*

*Ao Osvaldo,
e aos nossos filhos Rafael, Elisa, Daniel,
Beatriz e Guilherme, que dão sentido às
minhas lutas diárias.*

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, que com grande fidelidade, e extremo respeito e cuidado, me acompanhou no caminho que persequei em busca de respostas para minhas perguntas.

Às Profas. Dras. Maximina Freire e Fernanda Coelho Liberali, pela atenção com que leram e releeram este trabalho, e por sua inteira e incansável disponibilidade.

À Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, porque a cada encontro nos corredores do LAEL me provocava e insistia, “não desista!”.

À Dilma, que um dia me disse, “a fenomenologia tem o teu rosto”.

Aos colegas do Seminário de Orientação – minha mais viva experiência de construção partilhada de conhecimentos.

Aos colegas do Departamento de Inglês da PUC-SP, pela atenção silenciosa, e ao mesmo tempo incentivadora e acolhedora de meu trabalho.

Às minhas companheiras do dia a dia – Cecília, Márcia, Maria Helena, Marli, Marta, Marta Maria, Patrícia, Sueli – em cuja amizade encontro repouso.

De modo muito especial, aos meus alunos participantes desta pesquisa – com eles descobri caminhos e vivi a reconstrução de minha identidade como professora.

Ao CEPE, pelo apoio ao desenvolvimento deste projeto.

A Deus, gratidão pelos encontros que me doou ao longo do percurso.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o fenômeno de construção da identidade de alunos de primeiro ano de um curso de Letras: inglês. Durante um semestre, nove alunos produziram diários reflexivos sobre suas experiências de aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa. Escritos na própria língua estrangeira que estavam aprendendo, seus textos são narrativas de suas contradições e dúvidas, e de descobertas e constatações que fizeram sobre o aprender, sobre seu aprender inglês, sobre si mesmos.

Ajudam a compor a fundamentação teórica do trabalho autores que discorrem sobre a formação da identidade (Wenger, 1998; Moita Lopes, 1998, 2002; Gee, 2000; Orlandi, 1998); sobre educação (Dewey, 1938/1963; 1916/1967; Giussani, 2004; Bruner, 1976, 1995); sobre o gênero diário reflexivo (Machado, 1998, 2005; Liberali, 1999). Entre muitos outros, destacam-se ainda van Manen (1990), Frankl (1997) e Quintás (1995, 2003) que, sob perspectivas diversas, colaboram para a compreensão de fatores envolvidos na constituição da pessoa do aluno e de seu dizer.

A análise dos dados, desenvolvida dentro da perspectiva hermenêutico-fenomenológica (Ales Bello, 2004; van Manen, 1990; Gadamer, 1975; Ricoeur, 2002), buscou compreender e interpretar as histórias de aprendizagem contadas nos diários, e o efeito das experiências vividas sobre a identidade dos alunos. Histórias de aprendizagem individuais e compartilhadas são encontradas, as quais apontam para três salientes tipos de relações que contribuem para compor a identidade dos alunos: as interações que vivem ou buscam com o professor ou colegas; com os materiais e atividades propostos; e com as próprias experiências (presentes e passadas) de aprendizagem da língua estrangeira.

Abstract

This research aims at investigating the phenomenon of identity construction of first year students from a Brazilian university Languages Course. Nine students produced reflexive diaries about their learning experiences in the English language classes. Written in the foreign language they were in the process of learning, the students' texts are narratives of their contradictions and doubts, but also of their discoveries in relation to their learning in general, to their learning of the foreign language, and in relation to themselves.

The theoretical underpinnings for the work are studies in the areas of identity construction (Wenger, 1998; Moita Lopes, 1998, 2002; Gee, 2000; Orlandi, 1998); education (Dewey, 1938/1963; 1916/1967; Giussani, 2004; Bruner, 1976, 1995); genres and reflexive diaries (Machado, 1998, 2005; Liberali, 1999). Equally relevant are authors such as van Manen (1990), Frankl (1997) e Quintás (1995, 2003) who, under different perspectives, also contribute to a better understanding of factors involved in the construction of the students as people and as authors.

Based on the hermeneutic-phenomenological paradigm (Ales Bello, 2004; van Manen, 1990; Gadamer, 1975; Ricoeur, 2002), the data were analysed with the purpose of understanding and interpreting the learning stories present in the diaries, and the effect of the lived experiences on the students' identities. Individual and shared learning stories are found, which point to three kinds of relations that help construct their identities as students: the interactions they live or seek with the teacher and their classmates; with the materials and activities proposed; with their own (present and past) learning experiences in the foreign language.

Sumário

<i>Apresentação</i>	1
Capítulo 1: <i>A provocação da realidade: as perguntas suscitam o desejo de resposta</i>	5
Das origens	5
Das origens aos diários reflexivos	12
Dos diários reflexivos à busca de significados	19
Capítulo 2: <i>Um convite a pertencer: a possibilidade da autoria</i>	22
A adesão a uma história que é proposta	23
Nos relacionamentos, a descoberta do próprio caminho e da palavra própria	37
Os diários reflexivos: construindo o pertencer e a autoria	49
Capítulo 3: <i>O convite toma forma</i>	59
Adentrando a experiência: a fenomenologia-hermenêutica como caminho	60
O contexto da experiência	73
Os participantes	75
A construção dos diários como fonte de dados	82
A disciplina Língua Inglesa e as histórias dos diários	88
A apreciação das histórias: as identidades que emergem	97
Capítulo 4: <i>Os diários dos alunos: suas histórias individuais e compartilhadas</i>	103
O começo da história... ou das histórias	105
O outro na construção de um conceito de si	98
Thiago, uma história de resistências	101
Léia: no desejo de respostas, a possibilidade de reconstrução	106
À procura do significado, sempre	109
Marina: na disponibilidade em acolher a proposta, a resposta para o empenho	113
Mônica, a positividade presente em cada detalhe da experiência	118

Precisa fazer diferença...	123
Daniela: o desejo de sentido respondido na surpresa das descobertas	124
Há tantas e diferentes coisas que se 'deve' fazer...	131
E, às vezes, se esquece que o aprender acontece no tempo...	136
Alessandra: o despertar que a redefine como aluna	137
Leila: à espera de uma novidade... que lentamente chega!	142
Heloísa: na experiência do acolhimento, a identidade reconstruída	150
O colega na construção do conhecimento	156
Juliana: tantas alunas em uma!	158
Um provocante e harmônico conjunto de identidades individuais	165
<i>Retomando perguntas e suas respostas vislumbradas</i>	166
<i>Referências Bibliográficas</i>	174

APRESENTAÇÃO

Este estudo é o relato de uma história vivida entre meus alunos e eu, e acompanhada por autores, professores, colegas e amigos que ajudaram a lhe dar sentido. Estive junto com nove alunos, por um semestre, durante o qual eles escreveram diários reflexivos sobre suas experiências de aprendizagem na disciplina Língua Inglesa, no curso de Letras, por mim ministrada. Seus diários são narrativas de suas contradições e dúvidas, e de descobertas e constatações que fizeram sobre o aprender, sobre seu aprender inglês, sobre si mesmos. O que venho aqui contar são as reflexões que os alunos dividiram comigo nesse tempo, e que me levaram a construir, junto com eles, uma perspectiva nova para minhas aulas.

Na verdade, ao falar de meus alunos, de suas perguntas e desejos frente à realidade, falo também de mim mesma. E, talvez, mais do que a história de meus alunos, este texto seja a minha própria história. Estive o tempo todo presente na pesquisa com minhas próprias perguntas, minha própria busca e meu próprio desejo pelo sentido e totalidade das coisas. As palavras dos alunos iam desencadeando inúmeros e por vezes inquietantes pensamentos sobre os significados que atribuo ao ensinar ou ao aprender, e à minha pessoa como professora. Foi freqüentemente uma experiência de estranhar aquilo que sempre me parecera tão familiar e esperado. E, assim, de maravilhar-me frente ao novo e imprevisto.

Para mim, era seguir um mapa novo, em que a rota e o destino viriam a ser descobertos por meio da própria viagem (Celani, 2004b:39). Ou, fazendo uso de imagem semelhante, era, como professora ou pesquisadora, frente à pluralidade de perspectivas que se abriam, “viver uma vida multiplicada, navegando

contemporaneamente em mares diversos”, como diz Mahfoud (2003:129) retomando palavras de Geertz (1978). Ao preocupar-me em não me restringir a rotas previsíveis, apenas seguindo ou refinando mapas existentes (Celani, 2004b) – tendo sempre em mente, porém, que na meta está implícita a idéia de caminho (Giussani, 2004) – viver com os alunos o fenômeno da construção de sua identidade significou entender, *na experiência*, que o inesperado surpreende-nos e que, como bem aponta Morin (2000:30), devemos aguardar sua chegada.

Dessa forma, os diários, e os diálogos que ocorreram por meio deles, ou por causa deles, representaram uma possibilidade única, e ao mesmo tempo múltipla, de encontro meu com meus alunos e com suas histórias pessoais e, potencialmente, de encontro com outros alunos e outras histórias também. Os textos que lia não eram um contar aleatório de experiências esparsas ou desconexas, mas um reviver e recontar de histórias pessoais e de aprendizagem que visivelmente conduzia ao crescimento e à mudança (Clandinin&Connelly, 1998:160). Eram um revisitar experiências passadas que apontava para uma atenção dos alunos em relação a si mesmos e que, ao apresentar-lhes um caminho para a compreensão da realidade através da reconstrução de eventos de sua vida como alunos, lhes oferecia, também, a possibilidade de percepção de autoria de suas próprias histórias.

O estudo divide-se em 4 capítulos.

No capítulo 1, *A provocação da realidade: as perguntas suscitam o desejo de resposta*, descrevo o movimento inicial da tese. Observações e preocupações no dia a dia de minha vida como professora foram produzindo em mim indagações sobre o processo de aprendizagem de meus alunos, sobre como eles próprios entendem as experiências vividas em seu processo de construção do conhecimento, e os efeitos dessas experiências na constituição de sua identidade. Para entender mais completamente uma história é preciso olhar para o lugar onde ela nasce, diz Giussani (2004). Este capítulo descreve, então, as *origens* desta pesquisa: fala das minhas motivações primeiras quando comecei

o estudo, e dos pensamentos e inquietudes que me acompanharam no caminho que fui percorrendo em busca de respostas. O capítulo apresenta ainda o objetivo e a justificativa da pesquisa, e a pergunta que a norteou.

O capítulo 2, *Um convite ao pertencer: a possibilidade da autoria*, traz os pressupostos teóricos. Reflexão, consciência e interação são vistas como fatores inter-relacionados que contribuem para a construção da aprendizagem e da identidade e para a afirmação da autoria, como pessoa ou como escritor. Desenvolvo o capítulo em torno da palavra e da imagem de *convite*: através da redação dos diários reflexivos, os alunos foram chamados a pertencer mais completamente à experiência de aprendizagem oferecida em minhas aulas. E, ao aceitarem expressar na língua estrangeira suas impressões e pensamentos sobre essas experiências, viram abrir-se a possibilidade de reconstrução de sua identidade como alunos. A parte final do capítulo é dedicada ao gênero discursivo *diário escolar reflexivo*, com ênfase em seu potencial como um instrumento mediador para a percepção de si e que ajuda o aluno a aprofundar as perguntas que tem sobre a realidade. Poder-se-ia dizer que é um capítulo teórico provocado pela experiência e construído a partir dela: permeado por perguntas, e composto em torno das respostas que vão sendo encontradas, este capítulo evoca a teoria que emerge da experiência vivida e que, ao mesmo tempo, permite (re)interpretá-la e ser levado a novos questionamentos.

O capítulo 3, *O convite toma forma*, apresenta a proposta de experiência educativa que é foco da tese. Em sua primeira parte, justifica as escolhas metodológicas feitas: descreve seu desenho inicial como uma pesquisa qualitativa etnográfica e a descoberta, no meio do trajeto, da perspectiva hermenêutico-fenomenológica como uma resposta adequada às exigências de compreender e interpretar os dados dos diários permanecendo no horizonte da experiência conforme vivida e representada pelos sujeitos concretos – os alunos. A seguir, o capítulo detalha o contexto em que se deu a experiência; cada aluno é individualmente apresentado e aparece explicitado o uso feito do diário reflexivo dentro das aulas da disciplina Língua Inglesa: básico que visavam ao desenvolvimento das habilidades escritas em inglês. A parte final do capítulo

expõe os procedimentos empregados na análise e interpretação dos conteúdos dos diários, e introduz o capítulo 4 em sua organização.

No capítulo 4, *Os diários dos alunos: suas histórias individuais e compartilhadas*, encontram-se a análise e interpretação dos textos dos alunos – uma análise e interpretação que nasceram da apreciação das histórias de aprendizagem contadas nos diários e das quais emergem os dados, entendidos como indícios reveladores dos caminhos da constituição da identidade de cada aluno. Vim a lidar com a questão da identidade fenomenologicamente, isto é, sob a perspectiva de como a experiência se apresenta à percepção e consciência dos participantes. O caminho de interpretação proposto pela hermenêutica revelará histórias de aprendizagem por vezes individuais, por vezes comuns a dois ou mais alunos. Em sua forma de apresentação, o capítulo entremeia as histórias singulares e as histórias compartilhadas, sendo que atenção especial é conferida à trajetória vivida por cada aluno no processo de construção da sua aprendizagem e da sua identidade em minhas aulas. Na parte final do capítulo acham-se transcritos os e-mails por eles enviados após a leitura que fizeram dos capítulos 3 e 4, atendendo desta vez ao convite formulado para que livremente reagissem aos seus antigos textos e à interpretação a eles oferecida pela professora.

Finalmente, nas considerações finais, *Retomando perguntas e suas respostas vislumbradas*, recupero o trajeto de constituição de minha própria identidade, vivido no processo de construção e realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

A provocação da realidade¹: as perguntas suscitam o desejo de resposta

Das origens

Encontros vividos com meus alunos no dia a dia na universidade ajudaram-me a perceber, com crescente clareza, quão profunda e culturalmente enraizada está a visão da aprendizagem na escola como uma experiência bastante solitária, de obediência passiva e restrita (ao menos teoricamente!) ao que o professor determina, constituída basicamente do cumprimento de tarefas – e em que parecem pequenas as expectativas de aprender com o outro, de ser formado pelos encontros na classe ou fora dela, de livre, criativa e conscientemente poder tomar decisões sobre o quê ou como aprender.

O que esse meu olhar sobre a realidade me quer dizer? O que os comportamentos observáveis de meus alunos me revelam sobre a cultura da qual fazem parte, isto é, sobre o conjunto de seus significados compartilhados quanto a aprender ou quanto a ser aprendiz? Em que sentido são a materialização da sua subjetividade? Como entender, através da linguagem falada pelas coisas de seu mundo (van Manen, 1990:112), o que essas coisas significam para si?

¹ Cabe aqui dizer o que entendo por *realidade* sem, no entanto, ter a preocupação de produzir propriamente uma definição. No contexto desta pesquisa, a palavra *realidade* deve ser interpretada como aquilo que somos capazes de captar do mundo à nossa volta, nossa percepção desse mundo a partir de nossa relação com ele.

Um início de resposta a tais indagações foi oferecido por um estudo de caso desenvolvido com turmas de primeiro ano do curso de Letras:inglês. Ao serem dadas como proposta de redação as perguntas *What makes me a good English learner* ou *What would/could make me a good English learner?*, a maioria dos alunos limitou-se a desenvolver seus argumentos em torno de uma premissa central: “o que me torna um bom aluno é fazer aquilo que o professor me diz para fazer”. Aspectos como independência, tomada de decisões, posicionamentos frente à realidade, ou construção conjunta do conhecimento, foram quase totalmente ignorados. Era um discurso predominantemente de acomodação; não se manifestou, em nenhuma das palavras pronunciadas, a percepção ou problematização de uma realidade como alunos que poderia ser transformada. Na escola, assumem-se tarefas, mas não a responsabilidade pelo aprender. Assim, na experiência desses alunos – ou, pelo menos, como parte de seu discurso sobre a escola – é desconsiderado o fato de que o conhecimento é construído por meio de encontros, mediações e negociações. E, em sua relutância em assumir ativa e colaborativamente a responsabilidade pela própria aprendizagem, o aluno deixa de participar da elucidação do processo pelo qual passa (Celani, 2004a).

A provocação maior para o estudo de caso citado e, posteriormente, para a pesquisa aqui desenvolvida, foi a baixa participação de meus alunos em uma *Semana de Inglês* promovida pelo curso de Letras:inglês já quase ao final do primeiro semestre de 2001. Em dois dias de trabalho, alguns grupos de alunos fizeram apresentações artísticas, enquanto outros, responsáveis por sua parte mais ‘rigorosamente acadêmica’, relataram pesquisas desenvolvidas dentro de diferentes disciplinas. No seu âmbito, a *Semana* foi pensada como um momento **de** alunos **para** alunos.

Apesar de amplamente divulgado, o evento teve reduzida participação por parte de quem não estivesse diretamente envolvido nas apresentações. De minhas turmas de primeiro ano, um terço esteve presente no primeiro dia. A excelente qualidade dos trabalhos, aliada ao interesse despertado, haviam-me feito esperar uma adesão ainda maior no dia seguinte, e o que me surpreendeu foi

que *apenas dois* do total de meus alunos compareceram. A constatação da apatia, desinteresse ou mesmo resistência em fazer parte do que lhe era proposto foi o que me motivou a buscar entender como meu aluno recém-chegado ao curso de Letras concebe a si próprio como aprendiz em um curso que elegeu como um possível caminho para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O desejo de refletir sobre a questão manifestou-se inicialmente através da proposta de redação acima mencionada. O trabalho da escrita foi precedido por uma conversa em classe que visava particularmente levar os alunos a estabelecerem relações entre as atividades cotidianas (desde as mais simples, como resolver exercícios gramaticais ou escrever um pequeno bilhete, até participar de uma *Semana* de seu curso) e o sentido pessoal – para que seus textos representassem a documentação da experiência e não revelassem simplesmente um discurso irrefletido e estereotipado, tomado por um conjunto de lugares-comuns dominado por outras vozes.

O que vimos transparecer em grande parte das redações produzidas é uma experiência anterior como alunos em que o processo está centrado no professor como fonte de conhecimento, decisões e, evidentemente, de poder. Em outras palavras, os alunos não levantam a hipótese de que o caminho a ser percorrido em um curso possa ser outro senão aquele antecipadamente proposto, e não se colocam como geradores de uma possibilidade diferente, mais proveitosa ou gratificante, a ser construída através de encontros e descobertas realizados. Perde-se a riqueza da interação verbal como um espaço de constituição compartilhada de significados em que valores sociais – do professor e de diferentes alunos – se confrontam (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

Como se fosse um outro lado da moeda, muitos dos textos focalizam o interesse do aluno, seu esforço pessoal e individual. Se, por um lado, o professor estabelece metas e tarefas, por outro o bom aluno tenta corresponder, cumprindo-as. De novo, um percurso solitário – para o professor e para o aluno – e que prescinde de negociações.

Parece desconhecida, ou esquecida, na vida da escola, a importante noção que Vygotsky (1939/2000) nos apresenta do “par experiente”, em que diferentes tipos de experiências e competências podem entrar em cena. Nas redações, a marcante distância entre o número de alunos que mencionam ajudar colegas como sendo um ato de aprender (“é um bom treino para ser um bom professor no futuro”) e o número muito maior daqueles que apontam a importância de sentirem-se ajudados (pela dificuldade que têm na língua estrangeira) parece sugerir que, no par proposto por Vygotsky (1939/2000), apenas um dos componentes possa ter algo a ganhar através da relação que se estabelece. Fica assim vedada aos pares experientes a oportunidade de procurar e encontrar formas alternativas de participação. E mais, sugere que, na aula de línguas, o par mais experiente é necessariamente – ou unicamente – aquele com maior domínio do idioma. Aliás, revelam-se aqui algumas das crenças que alunos trazem sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para muitos, a própria concepção de ‘ser um bom aluno de inglês’ se confunde com conhecer a gramática da língua estrangeira.

Já o fato de a *Semana do Inglês* ser pouco lembrada (embora tenha acontecido na semana anterior e sido retomada antes da escritura dos textos) reforça minha intuição inicial de que, para nossos alunos, o aprender na escola é fortemente percebido como um aprender em sala de aula, em situações em que o professor lidera a relação e decide o que é relevante – enquanto a *Semana* havia resultado, em grande parte, de decisões ou elaborações de alguns dos próprios alunos.

Confirma-se a dificuldade de os alunos se colocarem como protagonistas do seu processo de construção do conhecimento, na totalidade de fatores que tal envolvimento exige ou oferece; uma dificuldade de se engajarem em uma busca por crescimento e transformação, de envolvimento com a totalidade da realidade que, em última análise, deveria ser sua. Diz van Manen (1990:116) que o ser humano não apenas mantém uma relação conversacional com o mundo – ele é essa relação. Como entender então a aparente resistência dos meus alunos em abraçarem tal relação mais plenamente; como entender sua recusa em

aceitem como possibilidade de aprendizagem atividades que peçam um nível de relacionamento com a realidade que vá além do dia a dia na sala de aula? Mas, ao mesmo tempo, como educadores, com que facilidade esquecemos que também nosso aluno na universidade – hoje, um aluno cada vez mais jovem – precisa de uma orientação em seu caminho para a compreensão da realidade, de uma recuperação da própria experiência como possibilidade de desenvolvimento de experiências futuras!

Retornam, presentes e atuais, questões que Dewey (1938/1963) já lançava há tantos e tantos anos atrás, quando buscava estabelecer a relação entre educação e experiência pessoal. Quantos alunos perdem o ímpeto por aprender e se envolver por causa da maneira como a aprendizagem foi por eles vivenciada? Para quantos as experiências vividas, mesmo que imediatamente estimuladoras em si mesmas, apresentam-se desconexas umas das outras e, portanto, não abrem caminho para a promoção de experiências futuras desejáveis? E para quantos outros alunos o que aprendem, ou o modo como aprendem, mostra-se tão estranho à vida real que lhes limita a capacidade de julgar e agir inteligentemente em novas situações?

Para muitos é uma visão – ou mesmo uma experiência anterior! – da sala de aula e da escola como “um mundo fora do contexto” (Wenger, 1998:3); ou, uma experiência que aponta para uma falta de possibilidade de conexão do que vive hoje com experiências anteriores ou posteriores (Dewey, 1938/1963:27). É uma vida à margem da escola mesmo estando dentro dela, o que, segundo Franchi (1987), levanta o risco de vermos nossos alunos tornarem-se alunos sem imaginação e sem linguagem.

O que seria, então, trazer o mundo do aluno para a sala de aula; ou, falando de uma outra perspectiva, trazer o mundo para a sala de aula e seus alunos? Como transformar a vida na escola em uma relação dinâmica de construções significativas que levem a uma experiência de aprendizagem em que seja dada atenção ao desenvolvimento de uma compreensão da sua situacionalidade sócio-histórica (Moita Lopes, 2003) e, ao mesmo tempo, aos objetivos pessoais

e à pessoa do aprendiz (Duarte, 1988:32), de modo a permitir a criação de novas histórias pessoais de “vir a ser” (Wenger, 1998:5)? Em outras palavras, como fazer de nossas escolas e salas de aula lugares de experiência humana, onde a vida é valorizada em todas as suas expressões? O que significa colocar os alunos em um novo contexto de participação, de mundo – e não afastados, extraídos dele? Afastar-se é negar aquela que é uma das características inerentes à aprendizagem: ser um fenômeno fundamentalmente social (Wenger, 1998:3).

Sem tomar consciência do mundo em que está situado, e sem uma percepção viva e intensa dos desejos e motivos que pessoalmente o movem, o aluno vive a alienação (Guissani, 2004) e não faz a experiência de um novo vir a ser – mesmo porque, como enfatiza Moita Lopes (2003), não se pode transformar aquilo que não se entende. Antes dele já dizia Freire (1979) que o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. O próprio Moita Lopes (2003) cita Wenger (1998) ao apontar a situacionalidade da vida humana como central na construção de conhecimentos e significados.

Na verdade, as experiências previamente vividas pelos alunos reforçam a dependência do professor, e é como se não soubessem que lhes estão disponíveis caminhos outros, diversos, mais amplos e potencialmente plenos de descobertas. Quais são os discursos que constroem o (seu) mundo e também a si como alunos? Suas falas tendem a repetir as falas das comunidades em que estão inseridos. Quanto do seu discurso é discurso do professor? Ou da mídia e do consumo? Ou do senso comum? Ou do preconceito? O próprio querer parece se deixar vencer pelas palavras de um universo cultural que o determina.

Mas então... como atribuir valor a uma experiência que não se teve? Como interferir mais plenamente em uma estrutura em que o querer tem tão poucos espaços para se expressar? Ou ainda, como se inserir em um ‘outro’ discurso que, se e quando circula, não é devidamente reconhecido?

E, ao mesmo tempo, quanto deste discurso poderá tornar-se – pela experiência e provocação à confrontação e reflexão – um discurso próprio, uma palavra dita em primeira pessoa?

Para libertar os atores da subordinação, precisamos de novos papéis para a imaginação e o diálogo, diz Arendt (apud Coulter&Wiens, 2002:16). Apontando para semelhante direção, Gee (2000:121) fala da urgência de, por meio de formas novas de discurso e de diálogo, imaginarmos formas novas de identidade. Afinal, vivemos em um mundo em que a natureza da vida social é textualmente mediada (Fairclough, 1999), constituída, ou sócio-construída, pelo discurso (Moita Lopes, 2003).

Diz Ivanic (1994) que, ao estarmos cercados por um certo discurso, temos maior acesso às identidades construídas por ele. Grigoletto (2003), igualmente, destaca a ligação bastante estreita entre discurso e identidade: assumimos posições identitárias através da interpelação dos discursos sobre nós e, ao mesmo tempo, é em parte no discurso que nossa identidade se faz representar.

Quer dizer, somos posicionados pelo que dizemos, já que toda palavra nossa contribui para a impressão que criamos de nós mesmos; e também pelos discursos dos quais participamos ao dizê-lo: a identidade que emerge é em parte responsabilidade do contexto sócio-cultural que apóia os discursos dos quais extraímos nossas falas (Ivanic, 1994:5-6). O aluno se inscreve na comunidade da escola conforme a percebe; se, até então, a escola ofereceu-lhe um certo discurso e exigiu-lhe um certo tipo de resposta, é esse discurso que representará e essa resposta que saberá ou tenderá a dar. De qualquer forma, para aqueles alunos que me provocaram ao estudo de caso e, mais tarde, me motivaram a desenvolver esta pesquisa, executar tarefas parece constituir a essência da experiência de aprender.

Das origens aos diários reflexivos

A preocupação com a identidade de meus alunos, com a maneira como vêem o mundo e a si próprios, inicialmente refletida no estudo de caso descrito, traduz-se agora nesta pesquisa maior. Com Clandinin&Connelly (1998) entendo a narrativa de experiências como um instrumento privilegiado para a reflexão e a transformação, já que, com dizem esses autores, “experiência são as histórias que as pessoas vivem” (p.155). Como Frankl (1997) e Giussani (2004), considero que do confronto da pessoa com a própria experiência poderá brotar uma nova consciência sobre si e sobre a realidade mesma em que se insere. E, em Telles (1996), encontro a afirmação de que a consciência sobre a aprendizagem influencia a própria aprendizagem. Em outras palavras, um conjunto de possibilidades: uma nova experiência, uma renovada consciência de si, um novo sentido para a realidade, a identidade reconstruída.

Esta pesquisa propõe que tal itinerário possa ser percorrido através da prática da escritura de diários reflexivos. Os diários, no entanto, não como textos que representam a leitura teórica e abstrata de algum aspecto da experiência, mas que dialogam com a experiência, e que têm na própria experiência vivida sua referência: textos em que as palavras dizem o que se vive. Nesse sentido, os diários entendidos como um instrumento que signifique, nas experiências dos alunos, o que Bruner (1976:103) defende como a concretização de uma proposta educativa que favoreça uma mais plena realização de capacidades e motivos individuais.

Ao propor a meus alunos a escritura dos diários eu buscava, através da ocupação de espaços possíveis dentro de minhas aulas de língua inglesa, uma viabilidade de reflexão – e uma reflexão capaz de incidência sobre a percepção que o aluno tem de si, como aprendiz e como pessoa total, numa procura incansável de correspondência entre os textos que escreve e um outro tipo de texto, que é a sua vida. Tal preocupação vem também responder às Leis de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) em suas indicações quanto à formação de professores desde o primeiro ano dos cursos de licenciatura. Seria

um passo expressivo dentro dessa perspectiva a oportunidade oferecida aos alunos de, por meio de textos que suscitavam narrações de suas histórias como aprendizes, pensar sobre a experiência pessoal e sobre teorias próprias de aprendizagem.

Como professora e pesquisadora, tinha também o desejo e a ousada pretensão de desenvolver uma pesquisa cujo produto tivesse algum impacto no contexto de cursos de Letras no Brasil e, em particular, no ambiente em que trabalho. Através de uma reflexão insistente sobre a experiência aqui descrita, coloco-me o desafio de reduzir possíveis lacunas entre propostas pedagógicas existentes e as necessidades que percebo de desenvolvimento, participação e realização pessoal de meus alunos – através do chamado constante à comparação entre as diferentes realidades que os constroem e que constroem seu conhecimento.

São muitos os autores, pesquisadores de diferentes áreas (Vygotsky, 1939/2000; Bakhtin/Volochinov, 1929/1992; Wenger, 1998; Moita Lopes, 1998; 2002), que nos mostram, sob perspectivas variadas, o quanto o conhecimento é constituído a partir das relações que se estabelecem entre as pessoas em diferentes situações e, a partir das negociações que daí provêm. Bem mais que isso, é através das relações com o outro, com o meio, e do confronto consigo mesmo, que a pessoa constrói uma percepção do seu valor individual, de seus papéis sociais, de suas possibilidades de geração de significados, enfim, constrói sua(s) identidade(s). Conhecimento, significados e identidades, portanto, não são resultado de um caminho isolado, à parte. Ao contrário, é através de encontros, de mediações, que se revelam para a pessoa – para o aluno – suas potencialidades de desenvolvimento pessoal e de relacionamento com o real.

A aprendizagem de línguas em geral e a prática da escrita, em particular, são experiências que, por sua natureza de interação, de criação e de descoberta (Zamel, 1987), permitem ao aluno ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca. E exatamente por tenderem a uma *abertura à realidade*, no sentido de serem experiências que favorecem à pessoa perguntar-se sobre a

natureza do objeto que tem à frente (a própria experiência de aprendizagem da escrita na língua estrangeira, por exemplo), e ser capaz de acolhê-lo tal qual ele se revela, para além dos preconceitos ou imagens que sobre esse objeto possa ter (Brandão, 2000).

Na verdade, enfatiza Brandão (2000), a atenção e adesão à realidade que se coloca à nossa frente aprofundam o desejo de saber, aguçam as perguntas sobre e em uma circunstância concreta. A tarefa maior a ser oferecida ao aluno seria, portanto, a provocação a verificar o valor do que lhe é apresentado como proposta. No caso descrito nesta pesquisa, oferecer ao aluno a provocação a verificar o valor da redação dos diários reflexivos para o desenvolvimento de uma consciência de si e do mundo que o cerca. E, em se tratando de um curso voltado para a aprendizagem das habilidades escritas em inglês, verificar também as oportunidades de expressar-se por meio de textos produzidos nessa mesma língua.

Nesse sentido, então, será possível ver os 'produtos da escrita' – as reflexões presentes nos diários – como frutos do encontro do aluno com a realidade, do desenvolvimento de suas capacidades próprias e pessoais de expressá-la e dar-lhe uma forma, um significado, um rosto. Afinal, afirma Frankl (1997:20) com propriedade, pessoa alguma pode assumir por outra uma atitude ou um sentido pessoal diante de um determinado conjunto de circunstâncias. Cabe a cada um a tarefa de descobri-los por si mesmo, e aceitar a responsabilidade que sua resposta implica. Penso a construção dos diários como um possível caminho para essa descoberta e essa responsabilidade.

Não é esse, no entanto, um caminho solitário; é um caminho construído por encontros, interações. Em primeiro lugar, o encontro do aluno com o professor. E, da parte do professor, entendo ser esta a educação: a introdução à realidade total (Giussani, 2004:47)², e o oferecimento de um significado para essa realidade. Total porque, como diz o autor, visa à realização integral de todas as

² O autor retoma aqui Jungmann, J.A. *Christus als Mittelpunktreligiöser Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder, 1939, p. 20.

estruturas de um indivíduo e, ao mesmo tempo, à afirmação das possibilidades de conexão ativa daquelas estruturas com toda a realidade do mundo à sua volta. Total, não porque encontra todas as respostas ou soluções, mas porque 'tende a' uma sempre presente busca de significado – um 'tender a' que indica rumos, em uma posição sempre voltada para algo outro, disposta a ser corrigida para penetrar mais profundamente em uma realidade ainda maior. É lançar o aluno para 'fora de si mesmo', para além da maneira segundo a qual normalmente percebe os objetos que compõem seu mundo. Um processo educativo identificado com crescimento, e atento às diferentes formas com que a continuidade da experiência opera (Dewey, 1938/1963:36).

Entende-se, assim, a possibilidade de relacionar o micro-contexto da sala de aula e, por exemplo, a escrita de diários sobre experiências pessoais de aprendizagem, à já mencionada urgência de desenvolvimento de uma compreensão da sócio-história (Moita Lopes, 2003). Volto aqui a Frankl (1997:10): qualquer aspecto da realidade e da vida tem um sentido potencial, e estas são afirmadas se não negligenciamos seu significado, se damos atenção às suas exigências, se as respeitamos em suas mínimas indicações. Com esse autor e com Giussani (2004) eu diria, então, que educar como introdução à realidade seria guiar o aluno em sua descoberta pessoal do significado, do rosto, da natureza do mundo que o circunda. É um problema de consciência de si e da realidade. E, então, toda a realidade interessa.

Mas, como cumprir esta que seria a tarefa primeira de toda a educação – introduzir o aluno à realidade em todas as suas dimensões e expressões? Partindo do pormenor, responde diretamente Giussani (2004), e talvez apenas indiretamente van Manen (1990) e Dewey (1938/1963). É penetrar no pormenor para construir a unidade da experiência – não há nada a ser excluído, nada que seja secundário. Ao levar o aluno a enfrentar um detalhe, um aspecto ou situação particular, e ao acompanhá-lo em sua busca do sentido daquele detalhe na relação consigo mesmo e com o universo, ajudo-o a entender a particularidade no horizonte de totalidade da sua experiência humana.

Pois, afirma Giussani (2004:179), a responsabilidade perante um detalhe coincide, como postura, com a responsabilidade frente ao horizonte último. A educação é assim entendida como a formação de atitudes, emocionais e intelectuais, que cobrem nossas sensibilidades básicas e oferecem maneiras de confrontarmos e respondermos a todas as condições que encontramos (Dewey, 1938/1963:35). Nesse sentido, por exemplo, não há nada na vida de meu aluno que deva ficar fora de sua experiência de aprender inglês; é pensar no uso da língua para falar o mundo autenticamente, no particular que para a pessoa é carregado de significados, e não falar de maneira abstrata sobre esse mundo (van Manen, 1990:13).

Aprender uma outra língua significa a possibilidade de adentrar outros mundos; ao construirmos a língua estrangeira, estamos formulando uma outra maneira de retratar o que se nos apresenta como realidade e estamos, ao mesmo tempo, construindo para o mundo significados talvez antes não pensados. Por isso, a pertinência da afirmação de Revuz (1998:224) de que “a língua estrangeira é o lugar do estranhamento”: sendo cada língua depositária insubstituível de identidades individuais e coletivas particulares, o eu da língua estrangeira não será, jamais, completamente, o eu da língua materna. As novas maneiras de organizar a língua correspondem novas maneiras de organizar o mundo: desfaz-se a ilusão de uma adequação da palavra ao objeto, ou de um ponto de vista único sobre as coisas. E desfaz-se também a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos (Coracini, 1998:132).

Aprender a língua estrangeira é, portanto, mais do que apenas conhecer essa língua: é falar e ser falado por ela; e vem sempre a ser, um pouco, tornar-se um outro. É o encontro com um ‘outro eu’, o eu da segunda língua (Revuz, 1998; Serrani-Infante, 1998). Será também um pouco se tornar *um outro* na medida em que se mergulha na língua estrangeira sem, entretanto, que a identidade, o *eu* da língua materna, seja abafado mas, ao contrário, torne-se acrescido, transformado, emancipado (Pow, 2003:25).

Está, aliás, nesse desejo do outro, no desejo da totalidade, o elemento que dá

força e sentido à aprendizagem (Revuz, 1998). Ao propor ao aluno que escreva algo, peço-lhe implicitamente que observe, reflita, compare, constate, tome consciência do que viveu e vive e que, através do contar e recontar, reconstrua seus significados como pessoa ou como aprendiz. Nesta pesquisa em particular, é o diário reflexivo o espaço maior para esse contar de si através da língua estrangeira, um contar que favorece o próprio aprender a escrever na língua e que permite, também, a experiência de um 'ver-se falado' por ela. A escrita torna-se, a um só tempo, o método e o lugar para o aluno vencer o estranhamento que advém da maneira com que é confrontado pela outra língua.

Tais afirmações levam a novas considerações sobre o que implicaria a aprendizagem ou a prática da escrita em uma língua estrangeira – uma experiência na qual e da qual podem surgir elaborações e significações originais. Por seu caráter relacional, e por sua natureza, que propicia uma atitude reflexiva (van Manen, 1990:64), a atividade da escrita abre ao aluno a oportunidade de atuar como intérprete de seu mundo e, ao mesmo tempo, caminhar em direção à autoria (Orlandi, 1998), objetivo ao qual toda ação educativa deveria aspirar. Resultado de uma participação ativa e criadora da realidade, abre ainda seu criador a novos horizontes e (possíveis) mudanças – em relação a si mesmo, aos outros, a valores, a percepções.

A aprendizagem da escrita na língua estrangeira, portanto, pode representar a descoberta de um inesperado espaço de liberdade, de um surpreendente e positivo relacionamento com o mundo. O estranho é a língua, mas através dela uma identidade confiante e aberta poderá ser construída, em oposição a uma identidade de fracasso (porque a habilidade de 'escrever bem' é impossível) ou a uma experiência de desatenção à realidade (temas impostos e que não levam à expressão da pessoa ou de significados), tão freqüentes no dia a dia de muitos de nossos alunos.

A questão principal é a adequação do que eu chamaria de 'método de trabalho': uma atenção ao objeto e, ao mesmo tempo, ao sujeito da aprendizagem; o oferecimento de uma proposta de reflexão através da redação dos diários na

língua estrangeira sendo aprendida a ser verificada pelo aluno *na ação*, na participação através do envolvimento com aquilo que é oferecido. Pois, afirma Giussani (2004:31), “é da experiência que pode brotar uma convicção”: há o empenho e a confiança no caminho apresentado, e então se compreende o que é proposto (Dewey, 1916/1967).

O homem percebe a si mesmo na ação. É agindo sobre o mundo que a pessoa se dá conta de quem é, do que deseja, do que lhe falta. Para Moita Lopes (1998:304) “as pessoas se tornam conscientes de quem são construindo suas identidades sociais ao agir no mundo através da linguagem” – mesmo porque através do verbal tornamo-nos compreensíveis. Partindo de outra perspectiva teórica, Wenger (1998) diz que as identidades definem fortemente as ações e são por elas definidas e que, portanto, transformar o que se aprende e a forma de aprender diretamente reflete na identidade.

São estreitas, portanto, as relações entre a interação, a ação da escrita, a reflexão e a conscientização sobre si e a realidade, de um lado, e a formação da identidade, de outro. A identidade é dinâmica, sempre em desenvolvimento (Wenger, 1998:12); portanto, estará sempre incompleta e inacabada, em um processo de (re)construção dos significados, valores, juízos de valor que são lançados sobre a pessoa por si mesma, pelos outros, pela sociedade, pelos encontros que realiza, pelo mundo do consumo, através dos discursos dos quais participa.

Aponta Ivanic (1994) que, para um novo discurso, é necessária uma nova experiência; por outro lado, é na experiência que um novo discurso é posto à prova. De forma aparentemente diversa, porém confluindo, van Manen (1990) e Ales Bello (2004) afirmam que somos capazes de entender uma outra experiência, de um outro, se em parte nós a vivemos também. Portanto, a experiência e a consciência em relação a novos significados, novos valores e juízos, constituirão identidades novas – e, no caso da escrita, como veremos nos capítulos seguintes, *novos textos*.

Relações sociais – encontros – envolvendo professores e alunos constituem o dia a dia da vida na escola; estes encontros, por sua vez, refletem nas oportunidades de aprendizagem e nas percepções dos alunos quanto ao processo de aprender e quanto aos resultados desse processo. Os diários reflexivos aparecem como um intermediário privilegiado no trajeto que o aluno percorre para a compreensão de si próprio e para a sua elaboração de uma *teoria sobre o mundo* – e, pensando mais especificamente nos propósitos desta pesquisa, para a elaboração de sua *teoria sobre a aprendizagem* ou *sobre o aprendiz*.

Dos diários reflexivos à busca de significados

As considerações e pressupostos que levantei levam-me a colocar como objetivo desta pesquisa investigar como a identidade do aluno de Letras:inglês pode ter na experiência e prática da escrita, em particular a escritura de diários reflexivos sobre experiências de aprendizagem, um itinerário de (re)construção. Entendo que da consciência de sua identidade decorrem implicações qualitativas sobre sua pessoa e seu trabalho como aluno ou como futuro professor ou tradutor; e aí encontro forte motivação para buscar caminhos que o ajudem no reconhecimento de valores e juízos que o tornem capaz de estabelecer, com crescente firmeza e clareza, sua trajetória pessoal e profissional.

Diários reflexivos vêm sendo cada vez mais amplamente utilizados em sala de aula, em diferentes contextos e com objetivos diversos. Entre pesquisas realizadas na área é possível citar Machado (1998; 1999), e seus diários de leitura escritos por alunos de graduação; Zeichner (1981), Stover (1986), Zabalza (1994) e Liberali (1999), e o uso que fazem do instrumento em programas de formação de professores; Janks (1999), e seu emprego do diário como registro do desenvolvimento intelectual e construção das identidades de alunos de pós-graduação.

O processo de (re)construção de identidades tem também sido objeto de inúmeras investigações. Detendo-nos na área da educação, podemos mencionar, dentre muitos outros, aqueles trabalhos desenvolvidos por Moita Lopes (1998; 2002), Liberali (2004a), Grigoletto (2002), Janks (1999), Coracini (1998,) e mesmo a variedade de pesquisas desenvolvidas pelos autores que compõem o livro *Linguagem e Identidade*, organizado por Signorini (1998).

Este estudo, por sua vez, visa mais particularmente a contribuir para a ampliação da literatura preocupada em compreender o processo de constituição de identidades do aluno de língua estrangeira, em especial alunos de Letras, como profissionais em formação. A originalidade da proposta estaria no uso de diários escritos pelos alunos na própria língua que é alvo de sua aprendizagem, e entendidos como um privilegiado mediador da reflexão sobre essa aprendizagem e na explicitação de seus pensamentos sobre ela (Zabalza, 1994). Os diários entendidos como um instrumento não apenas para descrever a realidade, mas para observá-la e mudá-la: ao 'ver-se' através da reconstrução e valorização de suas histórias de vida como aprendiz, o aluno abre-se a um caminho para a transformação. E mais ainda, pelo fato de serem escritos na língua estrangeira, um instrumento para engajar o aluno em uma atividade que faça sentido e que em si já em parte responda à pergunta 'por que aprender inglês?'

Percorrido um caminho ao longo do qual outras tantas perguntas de pesquisa foram formuladas, minhas preocupações viram-se por fim centralizadas em uma única macropergunta, desejadamente ampla para permitir acolher a variedade de facetas que viessem a compor o processo de constituição de identidade de meus alunos por meio da escrita de diários:

Qual a natureza da construção da identidade do aprendiz em um curso de língua estrangeira que priorizou a reflexão por meio da escritura de diários?

A trajetória em busca por respostas a esta pergunta prossegue no capítulo 2, com as discussões que apresenta e as reflexões que suscita sobre a formação

da identidade, o papel da interação no processo, a questão do aluno como 'autor', e o papel do gênero *diário escolar reflexivo* como elemento propulsor da experiência de construção da identidade e da autoria.

CAPÍTULO 2

Um convite ao pertencer: a possibilidade da autoria

Um convite: foi essa a metáfora que se construiu em minha mente quando primeiro coloquei meus alunos frente à proposta de escritura de diários reflexivos como parte integrante da disciplina Língua Inglesa:básico. Para eles, um convite para que compartilhassem comigo suas experiências como aprendizes e, ao aderirem ao convite, engajarem-se num percurso de descobrir a própria autoria no processo de procurar e encontrar novos significados para essas experiências e, assim, (re)construírem suas identidades como alunos. Para mim, um convite à reflexão e à interrogação sobre o que queria dizer cada uma das palavras que escreviam, na reafirmação da possibilidade de uma nova identidade também para mim como professora. Para nós, um convite a estarmos juntos mais completamente e, para além do confronto de horizontes aparentemente diversos ou antagônicos, podermos nos surpreender com as imagens e significados que se iam revelando.

Fazer um convite; e o desejo de ver meus alunos acolhê-lo, já que, conforme aponta Giussani (2004:26) fielmente citando Schlier, “o sentido último e peculiar de um evento, e portanto o próprio evento na sua verdade, abre-se somente e sempre a uma experiência que se abandone a ele, e que neste abandono busque interpretá-lo”¹. Aceitar o convite; e o evento da re-construção da identidade através do resgate de experiências de aprendizagem se manifesta a quem dele participa.

¹ Schlier, H. Linee fondamentali di una teologia paolina. Brescia: Queriniana. 1985. p.119.

Assim, investigar o papel da escritura de diários reflexivos no desenvolvimento de uma consciência dos alunos quanto a si e ao seu aprender levou-me a inicialmente percorrer dois caminhos em particular: a busca de compreensão dos fatores envolvidos na construção da identidade, e a tentativa de identificação de possíveis componentes presentes em uma trajetória de construção da autoria por meio da escrita. Esses pontos são apresentados nas duas seções primeiras do capítulo, tomando a forma de um diálogo múltiplo e interdisciplinar em que diversas áreas do conhecimento e diferentes perspectivas sobre a realidade buscam se organizar em um conjunto coordenado, coerente e coeso. A seção final do capítulo dedica-se à caracterização do gênero diário reflexivo e ao apontamento de suas potencialidades como instrumento de expressão e reflexão sobre a experiência.

A adesão a uma história que é proposta

O estudo de caso que originou esta pesquisa revelou alunos que demonstravam não se sentir parte daquilo que lhes estava sendo oferecido – a *Semana de Inglês*. Chamados a participar das tomadas de decisões quanto ao evento, alguns alunos disseram sim, e se envolveram inteiramente. Para muitos outros, porém, é como se a proposta não correspondesse a nenhum dos anseios e necessidades que os moveriam; mais que isso, é como se dissessem ‘não’ antes mesmo de conhecer o objeto – uma posição oposta à de uma atenção e adesão àquilo que a realidade propõe e pede. Uma urgência de adesão e atenção que Hannah Arendt de forma dramática resume, ao ver-se frente ao nazismo, “Eu não mais pensava que alguém pudesse ser simplesmente espectador” (Coulter&Wiens, 2002:17).

A provocação das palavras de Arendt pode ser estendida a qualquer situação, e me leva a pensar em meus alunos. Sua posição frente à *Semana de Inglês* conduz a perguntas sobre como se vêem como profissionais em formação (mesmo que ainda no início do caminho), sobre o que consideram aprender, que tipo de conhecimento buscam e consideram válido para si, isto é, perguntas

sobre que lugar procuram (e encontram!) na comunidade discursiva da qual começam a ser parte. Tal postura sugere ainda perguntas sobre qual identidade de aprendiz implícita ou explicitamente constroem para si e, principalmente, a que ou a quem acham que vale a pena dedicar seu tempo e empenho.

Diz Ivanic (1994) que, no dia a dia, a palavra identidade é usada para designar o sentido que as pessoas carregam de si, a percepção que têm sobre quem elas são. Sugere mesmo o uso de *identidades*, no plural, já que dessa forma a palavra captaria a idéia de pessoas se identificando simultaneamente com uma diversidade de grupos sociais – as múltiplas identidades da pessoa constituindo a riqueza e, ao mesmo tempo, os dilemas e conflitos de seu senso de si. Embora reconhecendo a identidade como um fenômeno que abraça uma variedade de componentes, diferentes facetas, passíveis de um olhar e uma análise sob ângulos diversos aleatoriamente opto, neste texto, por utilizar a palavra no singular.

De forma preliminar e abrangente eu diria, então, que a construção da identidade passa por buscar entender quem sou, o que desejo, a que lugar pertenço, a quem ou a quem seguir para me realizar mais plenamente. Pensar no processo da construção da identidade no caso da aprendizagem formal na escola significa também refletir sobre quais vínculos favoreceriam um caminho profícuo, pessoal e academicamente falando.

Ousei inicialmente intitular meu projeto de tese 'A experiência da escrita: um itinerário para a construção da identidade'. Através de minhas aulas esperava uma mudança, uma perspectiva nova para a pessoa de meu aluno; e esta é uma questão de identidade. No entanto, ao primeiro sugerir este tema, não sabia de sua abrangência; foi este meu ato de ousadia. Que itinerário propor? Em outras palavras, como determinar, dentre tantas experiências de escrita potencialmente significativas, quais poderiam se tornar aprendizagens plenas de sentido, em que o aluno soubesse porquê ou para quem escrever? Ou, ainda, que mudança, em quem e para quem? Isto é, de que modo, ao proporcionar-lhe o resgate e (re)interpretação de experiências anteriores, permitir ao aluno a

possibilidade de ainda outras, novas, experiências? E mais, de que maneira transformar a busca de sentido em tarefa, em um componente do currículo² – e propor ao aluno não apenas uma tarefa em minhas aulas, mas uma perspectiva de tarefa para toda a vida?

Wenger (1998), Dewey (1938/1963; 1916/1967), Hall (1995), Gee (2000) e Orlandi (1998) são os autores que, por suas exposições, mais decididamente me têm imposto reflexões nesta busca por respostas – Wenger (1998), em particular, ao apontar diferentes fatores que entram na construção da identidade, todos intrínseca e inevitavelmente relacionados entre si. E é Wenger (1998) quem propõe mais claramente aquele que me pareceu o caminho ou a possibilidade para a construção da identidade: pertencer a uma comunidade – por ele definida como o local em que as configurações sociais são confirmadas, os empreendimentos definidos e a participação reconhecida pela competência. Daí decorre que mudanças em histórias de aprendizagem interferirão nos indivíduos criando novas histórias pessoais de “vir a ser” no contexto de suas comunidades, constituindo novas identidades (p.5).

Construir nossa identidade consiste em negociar os significados de nossa experiência como membros de comunidades sociais. Como pessoa, e como aluno, construo minha identidade *fazendo parte*; e eu faço parte através de ações e práticas sociais que, se significativas para mim, vão me transformando e me constituindo. Esta é uma relevante noção retomada por Mey (1998) quando, em outro contexto, discute identidade étnica: o *sentir-se pertencendo* como condição básica para a identificação. O pertencer, construído através dos diferentes tipos de relacionamentos e encontros, vai me dizendo quem sou e mesmo o que sou capaz de aprender.

Ainda segundo Wenger (1998), a identidade é um processo de “mútua constituição” entre a pessoa e a comunidade: um é falado e entendido em

² Currículo aqui entendido como evento que engloba todas as experiências que acontecem na sala de aula quando há interação entre alunos, professor, plano de aula. (N.R King. 1983. Recontextualizing the Curriculum –Theory into practice, apud Mello 1999:34)

função do outro (p.146). E mais: *cada ato* de participação reflete esta constituição mútua. Meu pertencer constrói a comunidade e esta, por sua vez, me molda também – minha individualidade e a maneira com que interpreto cada realidade vem impregnada dos seus valores, perspectivas, conflitos. Quer dizer, a matriz da identidade individual vem a ser a noção de pertencimento. Ou, poderíamos acrescentar, a identidade pode vir a ser definida pelo não-pertencimento, quando construída na marginalidade de experiência ou na não-participação. Ou, ainda, pode vir a ser definida na experiência de construção de uma trajetória periférica (Wenger, 1998:154), na qual, por escolha ou necessidade, não há a participação ‘por inteiro’.

Segundo Moita Lopes (1998:304), os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem os outros em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Gee (2000:111) diz que, enquanto os discursos são sociais e históricos, são individuais as trajetórias e narrativas – embora coletivamente construídas. Dewey (1938/1963) destaca o fato de toda a experiência humana ser, em última análise, social, porque envolve contato e comunicação. Hall (1995), por sua vez, fala da presença de forças sócio-históricas tanto nos significados dos recursos lingüísticos quanto nas identidades sociais daqueles que os usam. Assim, diferentes autores, de formas diferentes e sob prismas diferentes também, recolocam a essencial questão do vínculo entre o indivíduo e os grupos a que pertence, e apontam para os significados pessoais que destas relações emergem e nelas são (re)construídos.

São significados pessoais, porém negociados pelo fato de eu participar dessas comunidades; são significados e práticas informados pela leitura que faço da realidade mas, ao mesmo tempo, são significados meus, por refletirem minha experiência particular, única. Pois, conforme defendem Hansen&Liu (1997), não se pode negar o aspecto individual da identidade social; ou, como afirma Hall (1995), desenvolvemos uma posição única, individual, no que diz respeito a nossos papéis e de outros nos diferentes grupos sociais a que nos filiamos nas realizações de nossa vida diária. Portanto, enquanto reconheço o caráter social,

histórico e cultural da experiência, identifico nela um rosto humano (Wenger 1998:145), o ‘meu’ rosto.

Na escola, as propostas são comuns e o caminho construído socialmente, porém não para uniformizar ou homogeneizar – mesmo porque, como destaca Frankl (1997:76), o destino humano de cada pessoa possui um caráter único e irrepetível. Na verdade, diz ele, na maneira como enfrenta a circunstância está também sua possibilidade de realização única e singular, uma exclusividade e unicidade que o caracterizam como pessoa humana. Portanto, na escola, um caminho comum é oferecido não para anular ou limitar outros possíveis caminhos, mas para cultivar a independência e, partindo do patrimônio humano de experiências e de conhecimentos do aluno, fazer brotar em cada um aquilo de original que traz, dando lugar à explicitação das diferenças. Não são sincronizadas as histórias dos diferentes indivíduos, e a própria capacidade de reflexão de cada um dependerá de sua história anterior (Gee, 2000:111).

Assim, ao apresentar-lhe um possível itinerário para a percepção de si e para a construção de sua identidade por meio da escritura de diários reflexivos, não percorro por meu aluno o caminho que é dele – apenas ofereço-lhe uma proposta de direção, ou uma “chave de compreensão” (Quintás, 1999), ao apontar as diversas possibilidades de desenvolvimento humano e de aprendizagem que se lhe abrem desde que aceite genuinamente se envolver no processo. Mesmo porque, como trajetória, os diários só têm sentido se o aluno trazer consigo uma pergunta sobre o significado da realidade que tem à frente, e um desejo de resposta.

É importante reconhecer esta possibilidade (ou realidade!) tão óbvia de sermos únicos, diferentes, embora as propostas na sala de aula sejam, por assim dizer, para todos igualmente. E não me refiro aqui apenas ao aspecto da aprendizagem, porque então a afirmação seria óbvia demais. Penso nos *efeitos* do que é proposto (o que é feito em um curso, e *como*, e *por quais razões*) sobre a identidade do aluno, sobre como se vê como aluno e como pessoa. Os desejos e significados que cada um traz são particulares, individuais, e levam a

buscas – e resultados – de significados também particulares, individuais. Tentando responder a uma pergunta tão freqüentemente colocada quando se fala em aprendizagem – ‘o que é conhecer/dominar uma língua?’ – imagino que parte da resposta esteja aqui: na capacidade de, de alguma forma, exprimir na língua estrangeira estes desejos, buscas, sentidos, valores (e conhecimentos e objetivos também) que nos são individualmente representativos; um expressar-se que revela um engajamento enunciativo e no qual o uso da linguagem se faz presente para construir significados (Moita Lopes, 2002).

Wenger (1998) oferece duas noções que, pelo seu caráter globalizante, apresentam-se como fundamentais em toda a discussão sobre a construção da identidade no contexto da escola. Em primeiro lugar, a noção de que a experiência da aprendizagem é *inseparável* de uma experiência de identidade, ou seja, o aprendizado como um veículo para o desenvolvimento e transformação de identidades (p.13). Com outras palavras, Orlandi (1998:205) diz que “identidade não se aprende”. Através da aprendizagem constitui-se a identidade: ao produzirmos significados, produzimo-nos como sujeitos.

A segunda noção seria de que o fator identidade está presente sempre, em *todo e qualquer* momento da vida do aluno. É corrigida a concepção de aprendizagem como algo externo, um conhecimento novo que vem basicamente de fora, em alguns momentos formalmente muito bem definidos, e não necessariamente incidente sobre a pessoa do aluno. Na escola, então, a questão é o trabalho de identificação do aluno na relação que estabelece com o conhecimento do mundo – natural ou social – onde ele mesmo se inclui.

Na verdade, através da experiência da aprendizagem pode ser dada ao aluno a oportunidade de uma nova história para sua vida. É-lhe oferecido (ou pedido!) muito mais do que aprender uma disciplina. É *o próprio eu que muda através da experiência de aprender*, e através de *cada detalhe* da experiência. Ou, como diz Silva (1999a), de modo diverso porém não menos totalizante, “o currículo nos produz” (p. 27).

Como ilustração, podemos pensar na experiência tão cotidiana de correção dos textos, no caso da escrita. Conforme aponta Orlandi (1998), ao corrigir seu texto o professor intervém nos sentidos que o aluno está produzindo e, no mesmo gesto, interfere em sua identidade. Qualquer palavra proferida, qualquer escolha feita, marcará a identidade – a sua e a de seu aluno.

E tocar em um detalhe abrange toda a existência: não é só a construção de um pedaço de mim mesmo, mas de minha pessoa como um todo. Quer dizer, *a identidade tem a ver com a totalidade da vida e da pessoa do aluno*. Torna-se então evidente como o olhar do professor ou da escola sobre o aluno, sob qualquer perspectiva que se considere, pode vir a ser decisivo. O que nos leva a pensar sobre o que implicaria reestruturar aulas e currículos como práticas que produzem identidades (Silva, 1999a,b) – porque são práticas que refletem não só na maneira como o aluno vê o mundo, mas, de modo muito determinante, como se vê no mundo.

E aqui é retomada a relevante questão do ‘outro’, que pelo contraste comigo me pode mostrar quem eu sou. Podemos citar Gee (2000:113)³, quando afirma que nossa identidade depende crucialmente de nossas relações dialógicas com os outros; ou Fecho&Green, (2002:97) que, ao narrar diálogos seus nos respectivos papéis de professor e aluno, apontam para a natureza polifônica da construção da identidade; ou, ainda, voltar a Wenger (1998:154) em sua afirmação de que identidades são definidas na interação de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes.

Concebida dentro de uma perspectiva eminentemente social, a construção do conceito de si só pode ser compreendida em sua íntima relação com o outro. Como, sendo um dos ‘outros’ para o aluno – e pela assimetria, um outro em posição privilegiada – o professor pode, junto com ele, vir a criar um contexto que torne possível a aprendizagem da língua estrangeira e, ao mesmo tempo, permita ao aluno ser ele mesmo e usar a língua como expressão total de sua

³ Para fazer tal afirmação Gee (2000) recorre a Taylor (1994:74). A referência completa não consta, entretanto, da bibliografia do texto.

peessoa? Como fazer com que o aluno se sinta *mais* aluno e não *menos* aluno, ou seja, como fazer com que ele dê um significado pessoal à ‘categoria’ aluno (Wenger, 1998:151)? Como ir além das palavras, já que estas não têm o poder de carregar, em si, toda a experiência vivida através do engajamento e da prática (Wenger, 1998:154)? Sendo a identidade, ainda segundo Wenger (1998), uma experiência e ao mesmo tempo uma exibição de competência⁴ (p.152), que competências criar e através de quais práticas de participação, de quais perspectivas comuns?

Impossível mencionar práticas de participação e perspectivas comuns sem tocar na questão da dicotomia exclusão-inclusão. Conseqüência da estranheza com certa forma de conhecimento ou com certa forma de pertencer, a marginalidade limita a possibilidade da experiência de pertencer. O que significa então pensar em um programa de curso incluyente em que, ao menos desejada e tendencialmente, caibam todos os alunos e todas as experiências? De que maneira, ao invés de anular o diferente, abrir espaço para discuti-lo e compreendê-lo? E como amenizar qualquer tipo de demarcação que exclua?

E, também, como não deixarmos que nosso aluno seja composto como um outro, um estrangeiro, por conta das diferenças que possa representar, mas, ao contrário, em nossas classes, através dos relacionamentos humanos e de propostas concretas de materiais e atividades, virmos a resgatá-lo de um possível lugar de marginalidade que leve à exclusão? Somente dessa forma poderemos retomar a afirmação de Revuz (1998) de que a língua estrangeira não nos é necessariamente estranha e, junto a nossos alunos, com Mey (1998)⁵ afirmar que “a língua nos fortalece” (p.81). Porque, sem um elo, um vínculo que os faça sentirem-se parte da disciplina ou do curso em que estão inseridos, para muitos alunos é o estranho da língua que irá prevalecer – e uma desistência de si mesmos quanto à sua capacidade de aprender. O *diferente*, representado pelo professor e pelos colegas, ou pelo conteúdo e as atividades e materiais de

⁴ Wenger (1998:152) fala do pertencimento (“membership”) como elemento que constitui a identidade, a ser determinado não apenas por reificadas marcas desse pertencimento mas, fundamentalmente, pelas formas de competências que o pertencimento requer.

⁵ Mey (1998) cita aqui G. Halldorsson, em entrevista deste publicada no jornal suíço Tagesanzeiger, 17/6/1994.

aula, poderá representar o limite ou a ameaça que paralisa, ao invés de demarcar uma inquietude positiva que os faça avançar.

Embora inicialmente geradas pela leitura do texto de Wenger (1998), vem de Hall (1995) e Dewey (1938/1963) a provocação maior para as reflexões que neste ponto apresento. Recorrendo a Bakhtin (1891, 1986, 1990) e Gardiner (1992) para explicar a sala de aula a partir de uma perspectiva sócio-histórica, Hall (1995:207) coloca o que acontece dentro de uma trajetória, em que outros momentos, meus e dos outros junto a mim ou antes de mim, explicam o momento presente. O que os alunos produzem, então, não é o resultado daquele momento apenas – é o resultado *naquele* momento das muitas outras realidades que vieram antes, e que o construíram. Realidades nas quais a participação era construída em práticas discursivas. E, de fato, como já apontava Ivanic (1994), não podemos nos subtrair às falas que nos cercam.

Também Dewey (1938/1963) nos conduz nessa discussão, ao apresentar e insistentemente retomar o princípio do contínuo experiencial (p.28). Cada experiência vivida assume tanto algo das experiências que a antecederam quanto, queiramos ou não, de alguma forma modifica as condições objetivas sob as quais se tem a experiência no presente e, também, as condições sob as quais acontecerão experiências futuras – embora o impacto sobre estas não seja imediatamente evidente. Modifica ainda, e inevitavelmente, a pessoa que as viveu: a cada novo evento, é uma nova pessoa que adentra a experiência.

Desta forma Hall (1995), ao retomar a perspectiva sócio-histórica, e Dewey (1938/1963), ao destacar que toda experiência é inseparável daquelas que a antecedem ou sucedem, se completam. Entendo, com esses autores, que nossas identidades incorporam o passado vivido e a visão de futuro no processo de composição do presente. O que compreendemos não representa atos isolados, mas são eventos de uma trajetória que terão seu significado em termos da identidade que se estará desenvolvendo. Também Wenger (1998) fala da dimensão temporal como trajetória. Nesse sentido, a identidade é por ele entendida como uma combinação entre a *tradição*, reconhecida através do

familiar, do óbvio, do reconhecível, do que me foi dado (que nos permite saber quem somos e que se tornam referência para novas relações), e as *perspectivas comuns* (impregnadas do misterioso, de uma novidade não dominada) que se abrem.

Giussani (2004:14) apresenta a tradição como a hipótese de trabalho com a qual a natureza lança o homem na comparação com todas as coisas: ter como ponto de partida e de referência não o estranho ou o absolutamente novo, mas as próprias concepções e experiências anteriores. Kincheloe (1997), por sua vez, afirma que seremos incapazes de uma análise sobre nossas próprias vidas e sobre nós mesmos se não tivermos um solo que nos permita ver de onde viemos. Fica-nos então a imagem da identidade como combinação de tradição e perspectivas – e são perspectivas comuns não porque sejam iguais, mas porque *tendem a* um semelhante caminho de interpretações, de escolhas e, obedecendo à terminologia de Wenger (1998), de engajamentos e imaginações.

Identities, portanto, *não vêm prontas*, nem são intrínsecas aos indivíduos, aos papéis que desempenham ou às situações em que se encontram: identidades emergem das relações, das interações entre as pessoas em práticas discursivas particulares (Moita Lopes, 1998) e estão permanentemente sendo compostas, sujeitas a reposicionamentos e reelaborações. Não estão estaticamente *nos* indivíduos, mas são constantemente (re)criadas de acordo com o modo como estes se vinculam a um discurso – seu próprio ou de outros – em práticas sociais definidas.

Retorno aqui a Grigoletto (2003) e Ivanic (1994) quando afirmam que, apesar da ilusão de completude que por vezes geram, identidades são sempre incompletas, porque sempre em movimento e em (re)construção, exatamente pela presença dos outros discursos em nós. Outros e novos discursos, porque são outras e novas as experiências. A estabilidade é apenas um arranjo passageiro: como em qualquer processo, o estável apenas denuncia uma etapa à espera do devir (Cysne, 2002:64). Da mesma forma, pode-se falar da construção dos significados.

Liberali (2004a) resume a importância das duas noções – interação, por um lado, e não-rigidez dos significados, por outro – ao afirmar que a construção da identidade passa pela percepção que o homem tem de estar em eterna colaboração com seus semelhantes e de que, nesse processo essencialmente discursivo, constitui a si e aos outros.

‘Constitui a si e aos outros, numa eterna colaboração’: volta a questão de quanto a presença do outro modela o modo como nos percebemos, nos transforma, nos redefine.

‘E constitui a si e aos outros, em um processo essencialmente discursivo’. É a linguagem verbal vista como lugar de participação social, como um trabalho pelo qual histórica, social e culturalmente o homem organiza e dá forma às suas experiências (Franchi, 1987:12). E será a interação social o lugar este onde o sujeito se apropria do sistema lingüístico no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos de que vai se utilizar, na medida em que constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. E, particularmente, em se tratando de uma situação de ensino de línguas, a importância da interação se destaca, já que ela é o elemento essencial que dá à linguagem seu propósito: estabelecer relações humanas (Lehtone, 2000).

De maneira pertinente van Lier (1998) indica três desejáveis conseqüências da interação na escola: um favorecimento da consciência do aluno, o desenvolvimento da sua autonomia, e o alcance de uma autenticidade de ação, que o autor define como um comportamento intrinsecamente motivado, dirigido por escolhas pessoais e não por imposições ou por obrigação. De forma análoga Bruner (1976:114) fala de “motivos intrínsecos para aprender ou estudar”, aqueles que não dependem de recompensas exteriores, e que encontram na prática tanto a sua fonte quanto sua recompensa. Porém, acrescenta o mesmo Bruner (1976), somente havendo uma significativa unidade naquilo que fazemos, somente havendo algo que nos indique como o estamos fazendo, é que tentaremos nos exceder. E, destaca o autor, indo mais uma vez ao encontro do que diz van Lier (1998), cabe à escola este papel de sustentar o

aluno em seu longo caminho de aprendizagem, um caminho através do qual constrói, lentamente e à sua maneira, um modelo do que é ou poderá ser no mundo (Bruner, 1976:125).

Uma experiência educativa genuína deve ser sempre um desenvolvimento *na, por e para* a experiência, afirma Dewey (1938/1963:28). Porém, ressalta, não é algo que aconteça simplesmente dentro da pessoa; não se dá no vazio, porque constantemente se alimenta do social, das interações, fontes externas ao indivíduo que, embora não sendo a experiência em si, a ela dão origem.

O capítulo 1 falava da educação como o oferecimento de uma proposta que 'tende a' uma permanente e incansável busca por significados, visando à afirmação das possibilidades de conexão das estruturas do indivíduo com toda a realidade do mundo à sua volta. E Dewey (1938/1963) aqui lança a provocação: é a experiência que oferecemos aos nossos alunos suficientemente intensa para criar desejos e propósitos? É ela uma experiência educativa que faz emergir curiosidades e fortalece a iniciativa (Dewey, 1916/1967:38)? Voltando às palavras de van Lier (1998), favorece a consciência, a autonomia, e a autenticidade de ação? Porque o valor da experiência pode ser julgado apenas com base naquilo para o qual se move, diz Dewey (1938/1963); em outras palavras, se 'tende a'. Ou seja, se voltarmos ao princípio do contínuo da experiência, veremos que a qualidade da experiência presente influencia a maneira como o princípio se aplica.

É de novo Dewey (1916/1967) que nos instiga, ao falar do educador como aquele que carrega a responsabilidade de estar alerta quanto às atitudes e tendências que são criadas e, ao ter consciência deste princípio geral de que a experiência real é moldada pelas condições do ambiente, prover o desenvolvimento em determinada direção que conduza ao crescimento contínuo. Sua maior maturidade de experiência deveria colocá-lo em uma posição de avaliar para onde a experiência se dirige. Falhar em considerar tais aspectos seria mesmo trair o princípio da experiência em dois aspectos. Primeiro, o educador fere o princípio do contínuo experiencial; ao deixar de

propor a própria pessoa e a própria experiência, limita a possibilidade de fazer chegar ao aluno qualquer capacidade para a compreensão da realidade que sua própria experiência anterior lhe tenha dado. Depois, é negligenciado um segundo princípio para a interpretação da experiência – a interação, entendida como aquilo que acontece entre o indivíduo, e os objetos e outros indivíduos, e que valoriza igualmente dois aspectos da experiência – suas condições internas e externas.

Emerge novamente aqui a pessoa do professor como aquele que mais diretamente irá orientar e acompanhar o aluno em sua trajetória de construção de sua aprendizagem e de sua pessoa. Começam, assim, a se delinear possíveis respostas a algumas das tantas perguntas anteriormente colocadas. Na aula de escrita, por exemplo, o professor é aquele leitor particular, imposto, que mais ou menos intensamente interfere no processo de aprendizagem, independentemente da decisão do escritor/aprendiz quanto a esta interferência (Cysne, 2001). No entanto, segundo Bruner (1976:120), tendo a identificação muito a ver com a tendência das pessoas de procurar moldar a si e às suas aspirações segundo outros, esta interferência não deverá, nunca, significar apagar ou menosprezar o que existe. Pois, enquanto dominações partem de formas de desvalor, atingindo o indivíduo de forma íntima, na imagem que tem de si (Lurçat, 1979, apud Franchi, 1987:3), a autonomia parte exatamente de formas de valorização: de quem o aluno é, e daquilo que traz como motivação ou experiência ou conhecimento.

Portanto, e aqui voltando a van Lier (1998), consciência, autonomia e autenticidade são, em primeiro lugar, esperadas deste professor, para que seja capaz de desenvolver no aluno uma análise discursiva crítica que o encaminhe em suas reflexões; que o ajude a adquirir uma voz própria que não seja somente a voz dos outros; que o leve, no caso específico da escrita, a produzir um texto carregado de seus propósitos. É retomada a relevância da interação como construtora da pessoa e dos sentidos.

Aliás, dada a grandeza da tarefa que aqui é apontada, no lugar da palavra 'professor' poder-se-ia empregar a expressão "sujeito educativo" adotada por Giussani (2004:183), ou seja, aquele sujeito portador de propostas de sentido para o eu, para o outro, para o mundo, o sujeito que provoca o aluno a experimentar, arriscar, criticar, rejeitar ou aceitar o novo significado que lhe é proposto e, assim, provoca-o a se dedicar a um caminho para (re)descobrir sua pessoa e sua identidade. Ou, retornando a Vygotsky (1939/2000), poder-se-ia pensar em como o diálogo com o professor – aquele parceiro mais experiente a participar na construção social do significado – aparece na constituição da identidade dos alunos. De qualquer forma, defende Giussani (2004), é possível para o aluno experimentar o relacionamento com alguém que, mesmo não podendo oferecer todas as respostas sobre o sentido da realidade, seja um companheiro de destino. A descoberta de respostas, portanto, vai ser possível a partir de um relacionamento, de um encontro realizado.

Vê-se em Quintás (1995:58) uma referência mais explícita à categoria do "encontro", por ele definida como "o entrelaçamento de duas realidades que se enriquecem mutuamente" ('constitui a si e aos outros'). O encontro seria um 'acontecimento' que nos constitui como pessoas; na verdade, desenvolvemo-nos a partir das novas situações de encontro que nos são dadas viver. Aí está o alto valor do relacionamento – não um vínculo consecutivo à formação do ser humano, mas *constitutivo*. Para o autor, somos "seres de encontro" (p.56): sem nos relacionarmos não nos constituímos como ser humano integral. Em outras palavras, o tornar-se sujeito (tornar-se pessoa) depende dos encontros vividos.

O encontro é, portanto, o lugar para o acolhimento do outro, o espaço para a construção da pessoa e da identidade, o espaço para o oferecimento de possibilidades. Na experiência da escola, a qualidade e quantidade de encontros, relacionamentos, espaços de interação, desempenharão então papel essencial na aprendizagem e na formação da identidade do aluno.

Utilizando novamente conceitos de Quintás (2003), podemos repensar o diário reflexivo como um "âmbito", compreendido como uma fonte de possibilidades

que convida ao relacionamento, e um relacionamento em que se descobrem um crescimento e enriquecimento mútuos (p.185). É âmbito porque se tornou uma realidade dinâmica, aberta, capaz de estabelecer diálogo com outras realidades. O diário como âmbito propiciou interação, permitiu um encontro entre meus alunos e eu, entre um aluno e outro, favoreceu um confronto com a própria experiência e um entrelaçamento da própria experiência e realidade com outras experiências e realidades – em uma trajetória marcada por conflitos, confirmações, descobertas, desvios e retomadas que apontavam para a construção do aluno e do seu dizer.

Nos relacionamentos, a descoberta do próprio caminho e da palavra própria

Falo agora daquela que, acredito, deveria representar uma das preocupações centrais em uma experiência de escrita – a questão da autoria, isto é, *que os alunos sejam verdadeiramente autores de seu texto*. Quer dizer, mesmo trazendo consigo outras vozes, presentes em outros textos, de outros tempos e outros lugares e outros autores (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), que sejam eles os autores de seus processos – de criação e de aprendizagem (Salles, 1991; Cysne, 2002). Isto significa serem verdadeiros protagonistas da própria vida. E pressupõe a oferta da oportunidade de construção de significados próprios para que, em um gesto de “tomar a palavra” (Serrani-Infanti, 1998: 247), o aluno venha a se fazer presente nos textos que produz.

O caminho que agora percorro na tentativa de formulação de fatores compreendidos em uma possível trajetória de construção da autoria nasceu de preocupações presentes desde o início da pesquisa – entender como, no conjunto de sua experiência educativa, os alunos poderiam desenvolver uma perspectiva própria frente aos diferentes aspectos de sua realidade, e como poderiam ser ajudados a assumir a responsabilidade pelas palavras por eles pronunciadas; atentar para o papel que caberia ao professor no processo; e, finalmente, compreender como a própria atividade da escrita poderia despertar

nos alunos a busca de uma maior autonomia em seus pensamentos e atitudes como aprendizes.

Não é esta uma discussão diversa daquela sobre a formação da identidade; para mim, originou-se exatamente de perguntas sobre que identidades de alunos eu desejaria ver revelar-se em minhas aulas dedicadas ao desenvolvimento da escrita em língua estrangeira. Foi uma insistente reflexão sobre as idéias colhidas de diferentes autores que fui conhecendo ao longo da pesquisa – nem sempre autores preocupados com a questão da autoria propriamente, porém – que me permitiu reunir os pensamentos por eles lançados, tentar compreender suas conexões, e assim arriscar levantar alguns dos componentes que agora de forma despretensiosa apresento como desejadamente presentes em uma experiência escolar que pense na formação de alunos autores e agentes de suas palavras e ações.

Brookfield (1995) nos diz quanto perceber o poder de nossa própria voz está fundamentalmente relacionado ao desenvolvimento de nosso sentido de 'agência'. Não é suficiente, no entanto, a simples afirmação de quanto é importante para o aluno descobrir uma palavra própria; seria um comentário abstrato e sem conseqüências. O que importa é apontar as possibilidades de construção desse seu dizer, é promover as condições para que a palavra do aluno (re)assuma seu lugar de prioridade na escola e na constituição de seu conhecimento e de sua pessoa. Mas, concretamente, o que tal postura implica?

Implica uma atitude educativa que permita ao aluno buscar formas alternativas de expressão e interpretação da realidade em que vive; significa levá-lo a não simplesmente repetir expectativas de outros mas dar-lhe espaço para que, como aluno, encontre seus próprios caminhos na definição de suas metas e de suas formas de aprender (Little, 1997); acarreta possibilitar-lhe construir um conhecimento que tenha a ver com o modo com que vive seu cotidiano e, ao mesmo tempo, sentir-se livre para perceber-se dentro desse universo do qual faz parte para que, como defende Freire (1976), dele se aproprie e nele possa intervir e atuar. Construir a própria autoria como escritor significa, então, viver a

possibilidade de perseguir e seguir um percurso próprio na descoberta dos significados da experiência de vida e, também, da experiência de criar textos.

O caminho para a autoria é, também, um caminho de transformação – de palavras antes ditas pelos outros e que agora, pela experiência, tornam-se nossas. São transformações que podem ter suas raízes em pequenos detalhes, que se revelam em discretos gestos, que deixam suas primeiras marcas em algumas poucas palavras. O ponto de partida será sempre este: o olhar que lançamos sobre a totalidade da realidade e, dentro dela, nossa própria experiência vivida.

Não haverá a transformação de experiências se as enterramos, ignoramos, ou desejamos esquecê-las (Dewey, 1938/1963). A experiência passada e nossos significados sobre ela têm de ser compreendidos e (re)interpretados agora com olhos do presente, de modo a orientar a busca de significados originais no relacionamento que estabelecemos com o mundo à nossa volta – o que pode vir a permitir sentirmo-nos parte desse mesmo mundo de um modo novo e particular e único (Frankl, 1997). Podemos então dizer que, no contexto escolar, a autoria depende também de trazer a experiência pessoal para a sala de aula e as experiências construídas na sala de aula para a vida, interpretando-as e (re)interpretando-as de forma que, como comenta Franchi (1987), o tempo vivido na escola não signifique um parêntese no conjunto da existência.

A construção da autoria não é, no entanto, um processo a ser vivido de forma isolada, à parte; por outro lado, não se dá de um modo linear, sem tensões ou conflitos. Pelo contrário, a autoria traz em si um sentido de partilhamento: na escola, estou sempre frente ao professor, aos colegas, aos autores que leio, à instituição. A imagem que o aluno tem de si é também dada pelo outro; no processo interativo, poderá perceber o que lhe está sendo mostrado e proposto, em um trajeto que se realiza através de um diálogo pontuado por dúvidas lançadas, respostas encontradas, novos dilemas a serem enfrentados e novas descobertas a serem celebradas.

Educar para a autoria pressupõe, por um lado, um ‘tender a’ colocar o aluno constantemente em contato com todos os fatores do ambiente e, por outro, deixar-lhe a responsabilidade da escolha, de modo tal que, como destaca Giussani (2004:72), ele aja cada vez mais por si mesmo, e sempre mais por si enfrente a realidade à sua frente. Cabe ao professor ajudar a desenvolver uma atitude de ‘fazer perguntas’, na qual perguntar signifique questionar, desejar verdadeiramente compreender, viver a reflexão – para que, no processo, o aluno descubra a palavra que o conecte ao mundo (Freire, 1976; 1979). Ao acompanhar o aluno em sua descoberta da própria autoria, o professor com ele empreende uma busca por talentos escondidos, para então fazê-los brotar (Fazenda, 2003). Nesse sentido, o ato educativo completa e aperfeiçoa o ato da geração (Petrini, 2003). Quer dizer, o professor não pode deixar de construir as condições para que a experiência do aluno se expanda (Dewey, 1938/1963).

Tornar-se autor, por sua vez, implica reconhecer uma busca de conhecimento que não vem sempre a ser de fora para dentro, como se o conhecimento estivesse em algum lugar sendo oferecido, exposto à espera daqueles que o irão buscar; pelo contrário, significa compartilhar o espaço da sala de aula de modo a criar novas maneiras de ser aluno, de aprender, de interagir (Mello, 2005). É na atitude de agir em comunidade (Wenger, 1998) que o aluno deixará de ser um passivo seguidor para tornar-se autônomo e autor; porque, como diz Sawicki (2003:143), retomando as noções de indivíduo e comunidade conforme Stein⁶ as formula, na comunidade as pessoas tornam-se sujeitos uns para os outros.

Autonomia e autoria caminham juntas. Permitir a autonomia significa dar voz e poder ao aluno; porém, e porque, exatamente, não é possível controlar a liberdade e a autonomia do outro, a autoria dependerá de o aluno vir a agarrá-los, exercê-los. Depende de o aluno acolher o que lhe é proposto, e desejar e tender a descobrir a própria compreensão e interpretação sobre cada pormenor da existência e da realidade. Podemos voltar a Frankl (1997) e sua afirmação de

⁶ Sawicki dedica seu texto a rever e comparar o pensamento dos fenomenólogos Stein e Husserl, sem menção direta a obras dos autores nas referências que a eles faz.

que pessoa alguma pode assumir por outra uma atitude e uma responsabilidade pessoais frente a um conjunto de circunstâncias. A construção da autoria é um processo intransferível, que parte da pessoa – é a escolha que faz das palavras a serem pronunciadas que a conduzirão a uma ou outra direção. Segundo Bruner (1976), usamos as palavras e por elas somos conduzidos (p.105).

Uma vez pronunciada, a palavra do aluno tem não apenas a capacidade de carregar informações e idéias, mas também de *gerar* novas informações e idéias. A questão, então, é colocar a palavra do aluno no centro do processo de construção de sentidos. É inverter a lógica tão comum em nossa realidade, e permitir ao aluno ser *e/le* o autor, o criador, não apenas uma “nota de rodapé” (Fazenda, 2003). Se povoada de intenções e significados pessoais, uma experiência de escrita não só produz um conhecimento da língua, mas também constrói a pessoa. Vista dessa forma, representa um caminho para a autonomia na compreensão da realidade do mundo e de si mesmo, e na expressão desta autonomia.

Em um texto no qual discute a formação de identidade de alunos-escritores, Ivanic (1994) afirma que escrever é bem mais que falar sobre coisas; todo texto traz também alguma coisa sobre seu autor – já que toda palavra escrita contribui para a imagem de si como escritor. Descobrir-se como autor de um texto, portanto, está relacionado à autoria como pessoa; significa construirmos a realidade e agirmos sobre ela. Na experiência da escola, significa usar a palavra escrita para refletirmos sobre nossas diferentes vozes como alunos e professores. Descobrir-se como autor de um texto estreitamente relaciona-se à construção da identidade.

Construir-se como autor compreende assumir a responsabilidade pelo que é dito; passa por dizer com propriedade. Significa exercer a capacidade de ir além do que é prescrito pela escola; pede uma atitude de reflexão sobre experiências vividas que aponte para desejos e necessidades pessoais, de modo que o próprio querer não seja determinado pelo querer do professor: é não se colocar à margem do próprio processo de aprender (Franchi, 1983). Descobrir-se autor

exige, enfim, saber usar a linguagem para dizer o que se pretende – para si e para os outros (Bruner 1976:107). Aliás, afirma Cook-Sather (2000) que a capacidade de assumir o próprio lugar em qualquer discurso é essencial para a ação; e este é o cerne da questão da autoria.

O processo de construção da autoria, portanto, em muito coincide com o processo de construção da identidade. Assim como a identidade, a autoria é efeito da singularidade humana; é construída em relações humanas; é constituída na e pela linguagem; é acompanhada por dilemas e reconstruções; resulta do diálogo com outras teorias e práticas presentes – quer teorias cientificamente elaboradas, quer teorias ou pensamentos sobre simples ações do cotidiano. E, como a identidade, a autoria é uma constituição em movimento – no processo, eu me constituo como autor. Um processo por meio do qual deixo de ser sujeito ‘a’ para ser sujeito ‘de’ algo.

É papel do professor de escrita e, na verdade, de qualquer professor, insistentemente promover a busca da autoria – uma posição educativa que poucos anunciaram e defenderam como Freire (1976, 1979) o fez. Autoria como identidade, como palavra, como voz – e que se dá por meio de relacionamentos, de encontros realizados. Em primeiro lugar, um encontro entre professor e aluno que não venha a ignorar o que o aluno é, já traz consigo, ou deseja. Um encontro no qual esteja presente o reconhecimento de que diferentes alunos partem de diferentes lugares – em termos de reflexão, de conhecimento, de experiências; um encontro que revele a compreensão de que diferentes alunos trazem em suas falas o reflexo de diferentes histórias pessoais. A autonomia e a autoria decorrerão da variedade de formas de interpretação e valorização das histórias pessoais e das palavras escolhidas para contá-las.

Bruner (1995:28) afirma que quaisquer coisas que o aluno aprende e vem a dominar pertencem a ele, para que as use, e não se deve levantar qualquer dúvida quanto a se, como ou porque deveria usá-las em suas falas. São decisões a serem deixadas para o aluno. Com a participação do professor, no entanto. Pois, prossegue o autor, não há absolutamente nenhuma maneira pela

qual o ser humano possa dar conta do mundo sem a ajuda ou assistência dos outros, porque, de fato, o mundo é os outros (p.32).

Demonstrando preocupação e posição semelhantes, porém focando explicitamente a pessoa do professor, diz van Manen (1990) que depende do lugar que este ocupa no mundo a capacidade de compreensão que demonstrará quanto à experiência do aluno. “Para ser capaz de fazer algo é preciso, antes, ser algo” (p.140), acrescenta, referindo-se mais uma vez ao professor. Disso dependerão inclusive as maneiras que pensará para permitir ao aluno desenvolver um espaço que é seu, um espaço que desperte e promova seus interesses pessoais e sociais.

Nas palavras de Bruner (1995) e van Manen (1990) encontra-se a reafirmação da importância do professor na formação da identidade e na constituição da autoria dos seus alunos, embora não sejam identidade e autoria os temas de que diretamente falem. Na verdade, ambos os autores apontam para a incoerência ou mesmo impossibilidade de se propor atividades que desejem a comunicação e a expressão de si em uma situação social esvaziada de uma relação humana e de vida. Porque é exatamente no âmbito das relações sociais que são construídos os significados dos pensamentos e ações dos alunos, em um processo no qual a linguagem assume papel fundamental, de mediadora na construção de sistemas de referências próprios (Vygotsky, 1939/2000).

Vygotsky (1934/2000) explica a linguagem como um instrumento que informa, torna possível e mesmo produz novas formas de pensamento; Franchi (1977) destaca, por exemplo, o quanto um trabalho sobre e com a linguagem permitiria não somente compreender a realidade tal como os outros a vêem, mas questionar essa visão e então predispor à mudança. Porque, prossegue, as pessoas (entre elas, professores e alunos) fazem coisas das quais não tem consciência e, assim, legitimam ou reproduzem concepções e antigas relações, sem sequer saber que o estão fazendo.

Dentro da perspectiva vygotskyana, a construção de novos sentidos para as experiências, para professores ou alunos, dá-se na medida que lhes é possibilitado rever, redefinir, e reorganizar percepções e conhecimentos em novos agrupamentos e iniciar o processo de reconstrução de suas ações – como professores e como alunos. E será a linguagem o meio pelo qual e no qual se constituirão como sujeito nos contextos em que atuam, à medida que ouvem e se apropriam de palavras e discursos durante as interações discursivas com outros participantes dessas interações, e criam e recriam significados. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

Limitar a capacidade do exercício da linguagem – mesmo em uma língua estrangeira que se está aprendendo – poderia significar limitar a capacidade desse trabalho individual e social. Nesse contexto, mostra-se particularmente relevante Vygotsky (1939/2000) e seu conceito de zona de desenvolvimento proximal já que, como explicita Bruner (1995), este tem também a ver com a maneira como o professor organiza o ambiente de aprendizagem de modo a favorecer que o aluno atinja um patamar mais abstrato a partir do qual refletir, a partir do qual tornar-se mais consciente.

A educação na escola oferece-se como uma ocasião privilegiada para a formação da pessoa através do ‘aperfeiçoamento’ de sua consciência. Frankl (1989) defende que à visível falta de sentido de nosso tempo deve-se contrapor uma “educação que não se restrinja a transmitir o conhecimento, mas também dedique seus cuidados no refinamento da consciência, a fim de que o homem adquira acuidade suficiente para perceber em cada situação concreta o desafio da exigência nela presente” (p.19).

É tarefa da escola, então, a valorização cheia de consciência das histórias individuais e sociais; nesse sentido, a valorização da consciência das experiências e valores e juízos e propósitos pessoais que permitirão ao aluno criar, no caso da escrita, um texto em primeira pessoa. À noção de autoria estaria vinculada a percepção de que a cada um cabe recolher as informações e dados oferecidos pela realidade, refletir sobre eles e julgá-los, sem sentir-se

induzido a respostas sobre e para a realidade que os outros desejam que tomemos como nossas. Ao não abdicar da própria compreensão e avaliação da realidade para submeter-se à avaliação do outro, ao *encontrar uma palavra que faça sentido para a própria vida*, o aluno vai gradativamente descobrindo o segredo da sua autoria. E da própria identidade.

Para falar de meus alunos, gostaria de tomar como referência as palavras de Pow (2003:3) a respeito da formação docente: quando insuficiente, acanhada ou frágil, impede o professor de se descobrir e ter consciência de seu valor. Da mesma forma, uma proposta educativa frágil, tímida ou inconsistente deixará de ajudar o aluno a definir seu percurso, na (in)consciência do próprio valor ou daquilo que deseja para si. Não lhe pode ser negada a oportunidade de resgatar os significados e valores de suas experiências vividas as quais darão forma ao aluno que é ou que pretende vir a ser.

A escrita não apenas envolve a criação de um determinado objeto; é, de modo particular, a expressão idiossincrática de quem o opera. Aquele que se utiliza desse instrumento expõe sua leitura, sua experiência do mundo. Por isso o centro deve estar na pessoa do aluno. Quanto mais o professor guiar o aluno para que seriamente enfrente as perguntas que envolvem a busca pelo significado, quanto mais o aluno valorizar a própria experiência e se empenhar em se dar as razões das coisas, tanto mais poderá crescer na consciência de suas possibilidades – e mais ‘seu’ será o texto, mais o texto revelará sua pessoa.

É Orlandi (1998) quem oferece uma concepção provocadora de autoria, a qual, no contexto da escola, *exige* um aluno que vá além da mera repetição formal do que os outros, mesmo que mais experientes, dizem sobre a realidade; como destaca a autora, ao aluno deve ser permitido *fazer* textos (p.211), não apenas reproduzir textos de outros. Voltando à discussão anterior sobre formação de identidade, e relacionando-a às presentes reflexões, é possível unir Orlandi (1998) a Wenger (1998) e Giussani (2004) e dizer que a autoria só é possível pela valorização consciente no aluno de uma tradição, que lhe oferece certos

juízos sobre a realidade; sobre essa realidade, que ele filtra à sua maneira⁷, o aluno deverá colocar uma perspectiva sua; e uma perspectiva sua será possível porque reflete sua história; e essa sua história é possível e tem sentido porque vem vinculada às histórias – e à maneira como o indivíduo interpreta as histórias – das comunidades a que pertenceu ou pertence.

Promover a autoria por meio de atividades de linguagem escrita vem a ser freqüentemente uma experiência de vencer resistências, de fugir de conceitos cristalizados sobre o que se considera permitido ou não dentro de um processo de ensinar e aprender a escrever. Significa propor a subversão de teorias e ações; implica fugir da repressão do pensamento e da criatividade e não exercer a opressão do lingüisticamente adequado (Franchi, 1987), como se somente a correção lingüística tornasse nossos alunos escritores-autores. Cabe ao professor de escrita – não somente deste, porém – não deixar a escola transformar-se, contrariamente ao que dizem seus objetivos educacionais, em um lugar ao mesmo tempo de inibição ou restrição da manifestação do ser pessoa do aluno.

Educar a pessoa do aluno significa determinar, junto com ele, os valores e juízos pessoais que entram em jogo a cada situação, levar o aluno a compará-los a experiências vividas e realidades experimentadas. Seus valores e juízos transformam-se em texto, transformam o texto, doam-lhe a originalidade e persuasão; opera-se mesmo uma redução do distanciamento entre o aluno e sua escrita. Várias trajetórias parecem coincidir aqui, interdependentes, todas contribuindo para constituir uma nova imagem do aluno sobre si: a reflexão sobre a realidade (em uma aula de língua estrangeira, por exemplo, a realidade presente em um texto ou um filme, ou mesmo a realidade vivida das interações mais cotidianas em sala de aula), se comparada com a própria experiência, constrói a possibilidade de autoria; saber o que dizer, e poder dizer em primeira pessoa e ‘com razões’, reflete-se em textos mais coesos e consistentes. E, numa aula de escrita, dar-se conta de que é capaz de escrever textos

⁷ Orlandi (1998:211) fala em “irromper na tradição”.

consistentes fortalece no aluno a possibilidade de uma identidade positiva como aluno e como autor.

Parece residir exatamente na falta desta 'primeira pessoa' a origem do fracasso de muitas das redações no vestibular, segundo o Relatório Anual da Unicamp: "O aluno evita se posicionar, ser sujeito de seu discurso, lançando mão de uma linguagem artificial, reproduzindo modelos consagrados para se ausentar de uma responsabilidade para com seu próprio texto e para com seu leitor. Por não se constituir como sujeito de sua produção, o aluno acaba se transformando num outro, reproduzindo um discurso alheio, um discurso de ninguém" (Durigan 1989:29).

Fornazieri (1998), em um estudo comparativo entre as produções textuais de alunos de um colégio particular de segundo grau, expostos a diferentes professores e diferentes métodos, observou uma melhora substancial na qualidade dos textos daqueles alunos para quem um trabalho de reflexão sobre o tema proposto a partir de sua experiência pessoal antecederia o processo de escrita propriamente.

Franchi (1987), ao relatar sua experiência em relação a produções escritas de alunos da terceira série primária, documenta que as crianças produziam melhores histórias quando as restrições e limites ao seu trabalho eram menores, quando as entendiam como formas de expressão verbal; e cita um particular exemplo de qualidade de redação de um aluno que "se sentia mesmo dentro de seu texto" (Franchi, 1987:102), e no qual expressava sentimentos reais muito menos para a escola ou o professor e muito mais para as pessoas de suas relações que estariam no texto de fato interessadas.

Mesmo que se referindo a situações em que as condições e os objetivos da produção textual sejam bastante diversos da preocupação desta pesquisa, os estudos acima sintetizam com propriedade o que queremos dizer: não há como esperar a compreensão ou um posicionamento do aluno frente aos diferentes aspectos da realidade com que são confrontados se continuamos a desenvolver

apenas a estrutura dos textos e frases. É-nos pedido um movimento em direção ao significado. É-nos pedido, como professores, que permitamos ao aluno a descoberta de que pode usar a escrita com propósitos sociais, para comunicar pensamentos que lhe interessa comunicar (McLane, 1990:304), também na língua estrangeira que estão aprendendo.

Correção e adequação lingüística, uso apropriado de organizadores textuais, respeito às particularidades dos gêneros, entre outros, são sem dúvida importantes e não podem ser esquecidos em um curso de escritura (Pasquier&Dolz, 1996). O que queremos dizer é que, para criar consciência(s) através da escrita, é preciso ir muito além. Pois, sem ter uma certeza quanto a seus juízos pessoais, sem uma decisão sobre os lugares das coisas no mundo, o aluno despende enorme quantidade de energia a fim de descobrir o quê falar e como falar, porém seu texto não se distancia daquilo que outros já disseram ou dizem.

Afirma Cook-Sather (2000) que, ao atentar para as palavras e gestos de seus alunos, ao se dispor a aprender com eles, também o professor pode vir a olhar o mundo a partir de novas perspectivas. Abre-se, assim, a oportunidade de criação de novas histórias de ensinar e aprender; abre-se espaço para a reflexão e negociação de conteúdos, de modos de fazer, de formas de relacionamento; entende-se que a construção do currículo possa estar voltada para a transformação e reconstrução de aulas e relacionamentos e histórias pessoais.

Não se trata, no entanto, da substituição de uma voz por outra, ou de um poder por outro mas, sim, de prestar atenção às perguntas e teorias dos alunos sobre a realidade, sobre as disciplinas, e de “responder com o currículo” (Cook-Sather, 2000:7) – porque ouvir verdadeiramente significa redirecionar nossas ações em resposta ao que é dito. Entender professor e alunos como agentes construtores do currículo, porque este afeta as oportunidades de aprender dos alunos – e talvez, mais relevante ainda – afeta as percepções que os alunos têm quanto ao que significa terem um resultado positivo na escola.

Os diários representam uma possibilidade de engajar os alunos como parceiros e fazê-los também construtores de seu currículo. São um espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola – não apenas teorizações, mas também reflexões a partir de experiências concretas. O diário pode significar, na relação professor-aluno, um compartilhar genuíno de autoridade, ao permitir a cada participante da interação falar e mesmo interpretar o que é dito. E, à medida que têm sua voz ouvida e tornam-se autoridade, alunos tornam-se também autores.

No 12º Inpla⁸, em uma mesa redonda na qual descrevia a experiência da escrita de seus alunos indígenas, um professor também indígena em certo momento afirma: a escrita não é tudo, é o *instrumento* apenas. A escrita é instrumento... para qual fim? Importantes são os processos de reflexão e conscientização que a acompanham, e dos quais a escrita é a manifestação. Importante é a participação social que a escrita proporciona. É este o itinerário que esta pesquisa sugere: a oferta ao aluno de propostas que valorizem o passado para que se compreenda o presente, ajudando-o a ver criticamente – isto é, que coloque a realidade diante dos olhos, comparando-a com sua própria experiência, para que, como diz Orlandi (1998:209), seu texto seja um texto com aluno dentro!

Os diários reflexivos: construindo o pertencer e a autoria

Schneuwly (1994), ao falar de gêneros discursivos, explica-os como ferramentas que determinam o comportamento do indivíduo, ao mesmo tempo em que refinam e diferenciam sua percepção da situação em que vai agir. Embora o autor não esteja em sua afirmação se referindo ao gênero *diário escolar reflexivo* diretamente, suas palavras ajudam a apontar para o potencial do diário como instrumento de reflexão e de expressão da experiência (Liberali, 1999, 2004; Machado, 1998, 1999; Stover, 1986; Zabalza, 1994; Zeichner, 1981). Na breve exposição que segue, busco caracterizar o diário na tentativa de melhor

⁸ Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, realizado na PUC-SP, em maio de 2002.

compreendê-lo em suas possibilidades como registro do processo de construção de identidade de meu aluno.

Entendo os diários como um dos vínculos que uniram os alunos à proposta educativa aqui discutida, ao permitir-lhes recuperar sua 'prática como alunos' em um processo de reflexão e escritura que permitiu uma nova consciência e mesmo a transformação dessa mesma prática. Ao revelarem-se uma possível forma de 'pensar a experiência', ou, como diz Rajagopalan (2004), uma forma de teorizar a prática, porém, não à revelia da prática – os diários desempenharam importante papel na trajetória que moveu o aluno em seu processo de aprendizagem e constituição da sua identidade e autoria.

"Gênero de texto não se define, é o que existe". Talvez essa asserção de Machado (2005:241) seja o que melhor explique o processo vivido pelos alunos no que se refere à proposta da redação de diários como parte de minhas aulas – uma dificuldade explicitada quanto a conseguirem compreender, com maior clareza, o que eram afinal esses textos que eu pedia que escrevessem. Suas indefinições e indecisões inicialmente manifestadas (afinal, que textos são estes que tenho de escrever? Como devo escrevê-los? O que posso ou devo neles dizer? E para quê?) justificam-se plenamente pelo fato de o diário não se encaixar nas diversas práticas de linguagem que até então compunham suas experiências humanas ou caracterizavam sua comunidade de aprendizagem. De qualquer forma, parti da pressuposição de que os diários representariam um lugar no qual os alunos – no desafio assumido de repensarem, reorientarem e redefinirem suas teorias, dúvidas e atitudes como aprendizes – poderiam vir a viver uma experiência de escrita na língua estrangeira carregada de significado.

Os alunos foram levados a se familiarizar com os diários à medida que os utilizavam. Meus comentários orais ou escritos procuravam orientá-los na construção dos textos no sentido de que estes não se resumissem a descrições de experiências, mas se voltassem à reflexão sobre elas. No entanto, é possível afirmar que a compreensão por parte de cada aluno das potencialidades do diário como instrumento de expressão de suas experiências individuais e

coletivas foi sendo construída na própria experiência de escrevê-los. É este um processo explicitado por Bronckart (1996): a prática social do diário aperfeiçoa a prática, ao permitir ao seu escritor uma construção – mesmo que meramente intuitiva – de suas regras e propriedades específicas. E mais: na construção dos gêneros, a regra não antecede o texto concreto; parte-se do que existe e é observável. O autor nos explica então esse processo de apropriação – comum a todo mecanismo de aprendizagem social – em que um conhecimento intuitivo se traduzirá em uma reorganização das propriedades e regras que regem determinado objeto.

Encontro em Miller (1994, apud Freire, 1998:48) a referência a gênero como “resposta retórica reconhecida às exigências sociais decorrentes de situações particulares”. Para compreender melhor a afirmação no contexto de caracterização do diário escolar reflexivo parto das noções bakhtinianas de *atividade de linguagem* e de *esfera de comunicação*. Brait&Rojo (2001), em especial, ajudam-nos nesta exposição, ao construírem as noções passo a passo.

As autoras iniciam seu texto apontando como nossa vida diária é composta de diferentes e variadas atividades; dentre estas, há aquelas que só têm lugar com e pela linguagem – as *atividades de linguagem*, diretamente dependentes das práticas sociais da sociedade e da cultura a que pertencemos. Poderíamos dizer de outra forma: toda sociedade se estrutura por meio de práticas sociais, as quais definirão um conjunto de atividades a desempenhar e que farão sentido dentro daquela organização social. A prática social fornecerá um ponto de vista contextual e social para as experiências humanas, dentre elas o funcionamento lingüístico (Schneuwly&Dolz, 1997).

Segundo Bakhtin/Volochinov (1929/1992), as diversas práticas e atividades se organizam por contextos, ou esferas sociais, engendradas por maneiras de utilização da língua que lhes são correspondentes – e, por isso, denominadas de *esferas de comunicação*. Novas práticas sociais, originadas em mudanças nas sociedades e suas culturas, com suas agora diferentes circunstâncias e

exigências, gerariam novos e diferentes tipos de interação verbal, com outros lugares sociais sendo atribuídos àqueles nelas envolvidos. Assim, também a organização *escola*, ao se transformar, passa a pedir e a gerar novas práticas sociais que se realizarão por meio de novas atividades de linguagem, com novos papéis para professor e aluno.

Podemos agora começar a situar o diário reflexivo na educação: um gênero vinculado a uma esfera de comunicação verbal específica – a esfera escolar – que o origina e desenvolve, que lhe cria possibilidades e ao mesmo tempo lhe impõe limites. O diário representa uma forma de responder ao modo próprio de orientação à realidade enfrentado pela escola hoje; quer dizer, se hoje, em muitos contextos, temos uma escola em busca da consciência crítica quanto aos processos de ensinar e aprender, essa ‘pede’ uma nova prática que, por sua vez, pedirá novas ações. Nesse quadro se insere o diário escolar como instrumento de reflexão – um gênero sendo construído para responder a uma relação diversa que se estabelece entre professores e alunos, como parte de um novo modelo ou concepção de escola, de aprendizagem e de interação.

São novos textos, articulados a novas urgências e interesses, expressão de ‘novas formas de fazer’. Há toda uma trajetória de evolução dos conceitos do que significa educar, ou ensinar e aprender, e que faz crescer a consciência da necessidade de uma relação educativa que ofereça a oportunidade de se dialogar, duvidar, perguntar, compartilhar; onde haja espaço para transformações, diferenças, contradições, para a colaboração mútua.

Diamond (1991) confere à linguagem e à aprendizagem um papel principal no desenvolvimento do professor. Recorro ao autor para então falar de meus alunos: os diários são um espaço de linguagem e de aprendizagem a cada um oferecido para moldar sua experiência e representar o mundo para si mesmo. Se entendido como um lugar de reconstrução de ações rotineiras, o diário pode representar um possível percurso para que se chegue à atitude de diálogo com o pensamento, próprio e dos outros, e que Alarcão (2001) defende como crucial para o desenvolvimento de uma escola que se deseje reflexiva.

Retornando a preocupações anteriormente expostas neste capítulo, é possível encontrar indicações que apontam para o sentido e valor do uso do diário reflexivo como parte de uma experiência que tenha como um de seus horizontes a constituição da identidade e a construção da autoria pelos alunos. O diário se justifica porque tem a ver com inserir comportamentos mais independentes na sala de aula; porque se relaciona a um fazer, e à reflexão e uma crescente consciência quanto a esse fazer; porque, através dessa reflexão e desenvolvimento de uma nova consciência, pode tornar-se instrumento de reinvenção de posições identitárias; porque pode formar alunos inscritos na constituição do conhecimento e não meros usuários de informações ou conhecimentos alheios. O diário se apresenta como uma oferta da oportunidade de pensar o que gostariam ou poderiam ser como alunos e como pessoas.

E em Stover (1986) encontram-se outras justificativas para o uso de diários como instrumentos não só para examinar como também para gerar conhecimentos (e eu diria, significados). Embora seu foco tenha recaído sobre diários elaborados por educadores, vários de seus argumentos ajudam-nos a entender os diários como experiências de aprendizagem da escrita em uma língua estrangeira. Segundo ele, as tarefas de escrita deveriam ser estruturadas, entre outras razões, para explorar valores pessoais e fomentar uma compreensão de como esses valores se relacionam (ou contrastam) com aqueles de determinada sociedade; e para desenvolver a conscientização através de questionamentos que explorem seu passado na busca por filosofias de educação em formação. E, como já foi apontado, estes são fatores diretamente relacionados à construção da autoria e da identidade.

Assim, ao enfatizar a função dialógica da linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), caracterizada por múltiplas vozes, estruturalmente heterogêneas, a construção do diário representa um espaço em que o aluno, ao receber as mensagens trazidas pelo professor, pelo ambiente escolar, pelo mundo em geral, pode questionar, desafiar, ou mesmo influenciar as vozes que as transmitem. As enunciações são vistas como proporcionadoras de negociação e de criação de significados entre as pessoas.

Para melhor caracterizarmos o diário reflexivo, valemo-nos agora de algumas analogias com o gênero diário íntimo – do qual o diário reflexivo parece se aproximar, e do qual empresta mesmo o nome. Mas... o que une os dois gêneros? O que os separa?

Cada um dos dois gêneros se articula dentro de uma esfera de comunicação específica – esfera privada, íntima, de um lado; e pública, escolar, de outro. Cada qual se encontra em um tempo histórico e um lugar social particulares e possui suas finalidades, suas estruturas próprias derivadas destes propósitos, suas relações entre participantes específicas.

Diferentes gêneros buscam diferentes objetivos – o diário reflexivo da esfera escolar propõe a reflexão. Como instrumento para tal, favorece as operações discursivas de questionamento quanto a um assunto ou um procedimento ou mesmo quanto a si próprio; possibilita a expressão de impressões e desejos; incrementa o inter-relacionamento com outras situações, outras realidades. Como narrativas da experiência, o diário pode revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores. É uma possibilidade de desenvolvimento da capacidade de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso.

Pode-se dizer, por outro lado, que se escreve diários íntimos para registrar fatos pessoais representativos, sentimentos, alegrias e frustrações, para narrar histórias significativas em uma conversa consigo mesmo. As descrições, narrações, e mesmo reflexões aqui presentes têm, em geral, como primeiro destinatário o próprio autor.

Já nos diários escolares pode-se pensar em um recontar a experiência, se não diretamente para o outro, no entanto ‘diante de um outro’: o expressar-se a si mesmo significa fazer-se objeto para o outro e para si mesmo (Bakhtin, 1979/2000:337). É uma relação entre três participantes: o aluno, autor dos textos; o professor, que acompanhará o processo de reflexão do aluno; e o tema, a situação concreta que se coloca naquele texto específico.

Dessa forma, se no diário íntimo não tenho que necessária ou imediatamente corresponder às expectativas de um interlocutor, no diário reflexivo escolar, o próprio fato de que meu texto venha a ser lido pelo professor – que, na relação, está em uma posição diferente, desempenhando um outro papel e com outro poder – trará implicações quanto ao que irei escrever, e quanto à forma e estilo que adotarei. Posso estar escrevendo para mim mesmo, mas ao mesmo tempo escrevo para o outro e dele desejo uma resposta – uma concordância, uma adesão, uma objeção (Bakhtin, 1979/2000:291) – mesmo porque, dentro da esfera escolar, é esperada alguma forma de apreciação pelo professor daquilo que o aluno produz.

E talvez caiba aqui, mais do que em qualquer outro lugar neste estudo, a citação de Umberto Eco (apud Brait&Rojo, 2001:17) ao comentar a relação entre produção de texto e leitura: “Um texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte de seu próprio mecanismo gerativo: gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro – tal como acontece em toda estratégia”. Ao produzir seu texto, o aluno assume determinada posição sintonizada, necessariamente, com os discursos do outro – o professor. O professor como seu leitor empírico, concreto; ou como um *superdestinatário* em um espaço e tempo histórico afastados (Machado, 1988:11), a respeito do qual o aluno traz já imagens, opiniões e juízos. O aluno trará também representações sobre si mesmo, ou sobre o tema – imagens e opiniões marcadas por seus conhecimentos, suas experiências, valores; por sua proximidade ou distância, empatia ou preconceito quanto ao interlocutor e tema. E tudo isso depende do lugar que ocupa na interação (Brait&Rojo, 2001).

Se qualquer texto nasce, vive e morre no processo de interação social entre participantes (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), a leitura, compreensão e interpretação dos diários terão de se dar dentro de um processo de leitura, compreensão e interpretação da relação professor-aluno, e da relação destes com o tema. O caráter discursivo do diário estaria no fato de este se manifestar como uma decisão do aluno baseada e orientada por sua representação do destinatário e do objetivo que deseja alcançar. Mesmo porque, para

Bakhtin/Volochinov (1929/1992), o que importa na palavra – ou no discurso – é seu efeito de significação. Em termos de uma experiência de escrita em língua estrangeira, estaríamos frente a um novo paradigma – uma proposta de aprendizagem que parte não mais da língua, mas do discurso e dos sentidos que vierem a ser produzidos.

Para meus alunos, a compreensão do que é um diário reflexivo foi sendo construída no decorrer do processo de sua escritura. E revelou uma dificuldade de expressão na forma escrita em uma particular situação de comunicação em que o locutor deve expor seu mundo subjetivo ao interlocutor – com a percepção da ambigüidade constitutiva dessa situação. Dificuldade em entrar em um novo parâmetro, em que o tema – sempre um falar de si mesmo, de alguma forma – é proposto (embora às vezes negociado) pelo outro, não uma decisão pessoal (como nos diários íntimos); em que o leitor não é necessariamente o professor, mas ao mesmo tempo o é; e em um gênero que se chama *diário*, com as expectativas que traz de um destinatário em uma posição *desejadamente* próxima ao locutor mas que está, ao mesmo tempo, marcado por sua posição institucional.

Machado (1998) traz uma observação interessante a esse respeito. Retomando Bakhtin, para quem nos gêneros íntimos se observa uma “confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sua sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva”, a autora defende que, na utilização do diário escolar, se busque “uma cena enunciativa na qual essa confiança pudesse ser instaurada entre professor e alunos” (Machado, 1998:10-11).

Recoloca-se então a importância de interpretar cada tipo de diário dentro de seu contexto, porém sempre como diálogo. O diário íntimo, um discurso para si; o diário reflexivo, na fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro, ou ‘um discurso de si para o outro’. O que traz conseqüências quanto à forma: quanto mais for ‘para o outro’, mais claro e organizado, menos confuso e instável o texto tenderá a ser. E, quanto mais social, mais se diferencia e mais se afirma.

Sendo gêneros da modalidade escrita, tanto o diário íntimo quanto o diário escolar reflexivo caracterizam-se pela relação de não-imediatez com a situação material de produção (Bronckart, 1999). Mas, ao mesmo tempo, ambos produzem textos abundantes em dêiticos e palavras genéricas cujo sentido é preenchido no contexto situacional ou histórico (*naquele* espaço e tempo, com *aquelas* pessoas).

Além disso, ambos aparentam ser constituídos por um único enunciado, em um processo de suposta monologização. No entanto, em qualquer dos dois gêneros de diários, o outro estará presente, quer como interlocutor, quer através dos outros discursos que formam esse discurso atual. O enunciado estará sempre em resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras. No diário reflexivo, por exemplo, há um diálogo produzido por meio da escrita: o aluno escreve, muitas vezes referindo-se explicitamente ao seu interlocutor, e este responde; o aluno, em outro texto, faz ressoar ou não a voz do professor. E assim por diante.

Mais ainda, os dois gêneros são pouco formatados, e bastante permeáveis a mudanças e a interferências individuais; maleáveis e criativos, refletem com maior liberdade a individualidade de quem escreve. Embora gêneros da modalidade escrita, são marcados pela informalidade, uma vez que, nestes, o estilo individual freqüentemente se coloca como empreendimento enunciativo (Machado, 1998:10).

Cada texto é único, com suas características peculiares e particulares – cada autor é único em cada momento, o acontecimento discursivo é único. Cada enunciado é único, e nunca repetido; a cada vez olhamos a realidade de um outro lugar, a partir de uma outra perspectiva. Mas, ao mesmo tempo, textos sempre se organizam dentro dos gêneros discursivos, indispensáveis para a constituição dos sentidos e para um entendimento entre interlocutores.

O texto é sempre a reconstrução de um fato, ou a expressão de uma experiência, ou a exposição de um juízo de valor... por meio da linguagem. E por meio da linguagem atua sobre o ponto de vista do leitor a respeito de

determinado fato ou acontecimento. Dessa forma, no contexto de minha pesquisa em particular, o diário escolar reflexivo – por sua estrutura textual, pelas escolhas lingüísticas ali refletidas, pelo lugar intermediário que ocupou na relação professor-aluno e pelo papel integrador que assumiu na estruturação da disciplina Língua Inglesa – mostrou-se um meio concreto e palpável através do qual, naquela experiência, os alunos expressaram e (re)construíram suas concepções de mundo e, em particular, de aprendizagem.

CAPÍTULO 3

O convite toma forma

Este terceiro capítulo dedica-se à descrição da pesquisa.

Inicialmente é apresentada uma justificativa para as escolhas metodológicas feitas. Dentro do quadro de uma pesquisa qualitativa, explicita-se a opção pela fenomenologia-hermenêutica para a análise e interpretação dos textos que compõem os diários dos alunos.

A seguir, é delineado o contexto da pesquisa: são descritos o grupo de alunos e a disciplina em que se inseriam. Cada aluno é individualmente apresentado, a partir de fatos e impressões advindos da releitura de seus diários e de anotações de campo. São então detalhados e justificados os procedimentos para a coleta dos dados, e reconstituídos os caminhos de construção dos diários.

A parte final do capítulo aborda o modo como se deu a interpretação dos dados segundo a fenomenologia-hermenêutica, buscando-se a reconstrução das experiências de aprendizagem dos alunos e seu significado para a constituição da identidade dos sujeitos envolvidos.

Adentrando a experiência: a fenomenologia-hermenêutica como caminho

Esta pesquisa não foi, em sua primeira elaboração como projeto, concebida como uma investigação na área da fenomenologia-hermenêutica. Esta me apareceu um pouco mais tarde, depois de eu ter trilhado diversos outros caminhos em minha busca por uma maneira de compreender e interpretar os dados que os acolhesse em sua riqueza e em sua essência. Por meio de diários reflexivos coletei dados de uma experiência vivida. No entanto, ao longo do trajeto fui percebendo que meu interesse maior não residia nos diários propriamente ditos, mas na qualidade das *experiências* vividas por meus alunos na construção de sua aprendizagem da língua inglesa, especialmente em minhas aulas. Dessa forma, encontrar a fenomenologia-hermenêutica foi, de imediato, entrever uma possibilidade de resposta que eu perseguia.

Desde o princípio, porém, esta foi pensada como uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, uma pesquisa desenvolvida no contexto cultural próprio em que ocorriam as ações dos participantes – a escola, e as diversas práticas que compunham sua vida como alunos. O próprio fato de a aprendizagem poder ser entendida hoje dentro de uma perspectiva de construção conjunta de conhecimentos e habilidades já a torna de interesse particular, promovendo a oportunidade de tematização de crenças, memórias, percepções e imaginações individuais ou compartilhadas – o que faz da sala de aula um espaço propício para que a pesquisa busque apreender, através de relatos escritos sobre esta vida, o processo de elaboração da experiência vivida pelos participantes naquele que é seu ambiente cotidiano (Denzin&Lincoln, 1998a; Connelly&Clandinin, 1988).

Nessa direção, diz Moita Lopes (1996:86) que “é o foco no estudo do processo de ensinar-aprender línguas que identifica a tendência atual da pesquisa na área de ensinar-aprender línguas, ou seja, pesquisa na sala de aula de línguas”, uma tendência que privilegia a promoção de mudanças no pesquisador e no pesquisado. Desloca-se para a interação o interesse tradicionalmente colocado no ensino ou na aprendizagem, ou no professor ou no aprendiz e, seguindo a

concepção vygotskyana, concebe-se a interação como a maneira pela qual o conhecimento é construído na sala de aula. Sob tal prisma, nesta pesquisa a própria tarefa de escritura dos diários já significou, em si, uma instância de interação – e um ‘eu novo’ se construiu para cada aluno como resposta àquela tarefa. E, quanto a mim, é possível afirmar que tanto o período de coleta quanto de análise representaram um tempo de descoberta e de abertura, pelo fato de eu a cada momento me surpreender com a riqueza dos dados que iam brotando, e que falavam de experiências e sentimentos sobre os quais eu não exercia qualquer controle.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de observação participante, uma vez que atuei tanto como professora quanto como observadora dos processos, discursos e práticas na sala de aula. E se, por um lado, a pesquisa participante de cunho etnográfico permite que, como pesquisadores, tomemos parte do evento no contexto investigado de modo a buscar reduzir a possível estranheza entre participantes e pesquisador, por outro lado não se pode deixar de atentar para a diversidade de interpretações do mesmo evento que dessa participação poderá emergir.

De fato, a percepção que eu tinha do fenômeno da construção da identidade dos alunos várias vezes não correspondia àquela que eles mesmos tinham de sua experiência vivida. Aliás, tal multiplicidade de perspectivas, quer minha em relação ao grupo de alunos, quer dos diferentes alunos entre si, pode ser utilizada como fonte de questionamentos e interrogações, os quais permitem aprofundar o significado da experiência e escapar do que é óbvio ou preconcebido. Tantas vezes provoquei meus alunos a saírem do lugar-comum ou a buscarem a possibilidade de reconstrução da imagem que tinham de si mesmos ou de seu processo de aprendizagem! E quantas outras vezes, a compreensão que tinham a respeito do fenômeno a ser investigado, ou os conceitos que construía para si como alunos, e para mim, como professora, fizeram-me rever concepções e posturas e mesmo valores. Justamente, a metodologia de observação participante ajuda a superar a idéia de que as

percepções do sujeito sejam indicadoras de uma realidade desconhecida para ele próprio.

Ao reler o que já havia construído de meu texto, quer em sua parte teórica, quer na descrição do contexto da pesquisa, chamou-me a atenção a frequência com que a palavra ‘experiência’ estava presente. Queria identificar as *experiências* dos participantes em seu mundo vivido e sua rotina diária como aprendizes de língua inglesa; perguntava-me como compreendiam esse mundo; queria entender como suas identidades eram mantidas ou modificadas à medida que se viam chamados a refletir sobre o que viviam. A sala de aula era o mundo que eu com eles compartilhava; e eu me via à procura de uma abordagem metodológica que, partindo deste mundo, e ele retornasse através da leitura e re-leitura de suas histórias de vida expostas em seus diários.

Dentro disso, a descoberta da fenomenologia-hermenêutica.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica surpreendeu-me, ao revelar seu interesse não em propor soluções imediatas para possíveis problemas ou dificuldades que meus alunos estivessem vivendo, mas, sim, em ver suas experiências vividas como um mistério em busca de compreensão (van Manen, 1990:50); e um interesse em trazer esse mistério mais plenamente à nossa presença. Fundada na experiência humana, busca sua essência, sua natureza. Por isso, encontrei aqui um caminho em minha procura incansável por significados para a experiência, minha e de meus alunos; uma resposta vislumbrada logo nas primeiras linhas do texto de van Manen (1990), quando afirma que “o método que se escolhe deve manter uma certa harmonia com os interesses profundos que fazem de alguém primordialmente um educador” (p.2).

Aliás, foram as leituras de van Manen (1990), pelo interesse pedagógico sempre presente em seu discurso sobre a experiência, e de Ales Bello (2004) e de Gadamer (1975), pela maneira didática com que vão introduzindo o leitor no mundo da fenomenologia e da hermenêutica, respectivamente, que mais diretamente orientaram a definição metodológica da pesquisa e a construção

desta primeira parte do capítulo 3. Sob perspectivas diversas, porém próximas, os três autores nos mostram quanto os seres humanos agem em relação às coisas a partir dos significados que essas têm para eles. Assim, enquanto a fenomenologia preocupa-se com a *descoberta* de como as pessoas se orientam quanto às coisas da própria experiência vivida (van Manen, 1990; Ales Bello, 2004), a hermenêutica enfatiza a questão do *significado* (van Manen, 1990; Gadamer, 1975; Silva, 1999b; Ricoeur, 2002).

Nas palavras de van Manen (1990:25), “toda descrição é, em última análise, uma interpretação”, vê-se compreendida a relação entre as duas linhas de investigação: a fenomenologia, que se dedica a descrever as qualidades estruturais de um fenômeno, e a hermenêutica, que por meio de textos busca a interpretação dos fenômenos vividos. É esta minha preocupação – apreender o significado que os alunos atribuem às suas experiências como alunos; entender seu maior ou menor empenho com as reflexões sobre suas teorias e práticas como alunos refletido em seu envolvimento com o relato de suas histórias em seus diários. E, então, descrever o fenômeno de construção de sua identidade para melhor compreendê-lo.

Ales Bello (2004) explica a fenomenologia como um procedimento analítico, uma forma de investigação que ‘vai ao encontro das coisas’ sem quaisquer idéias ou concepções prontas; não se parte de princípios sumos derivando deles as conseqüências, mas parte-se *do que se vê* para descrever e compreender o dado. É “deixar falar as coisas mesmas” (p.79). Ou, como aponta de forma próxima van Manen (1990), é observar como os fenômenos se mostram e “deixá-los falar por si mesmos” (p.80). Por sua vez Gadamer (1975), detendo-se na hermenêutica, dirá que é preciso para o intérprete deixar-se ele próprio “guiar pelas coisas mesmas” (p.267). E esta é, de acordo com Ales Bello (2004:79), uma atitude teórica difícil, pois se trata da disponibilidade para procurar, e da disponibilidade para aceitar aquilo que se apresenta. Difícil também, segundo Gadamer (1975:267), porque exige manter o olhar fixado no objeto ao longo de todas as constantes distrações que se originam no próprio intérprete, sejam

estas modismos arbitrários, sejam limitações impostas por imperceptíveis hábitos de pensamento.

Partimos do que vemos e interpretamos para chegar à origem das coisas, o que pressupõe uma atitude de busca por fatores qualitativos no comportamento e na experiência isenta de pré-conceitos ou pré-julgamentos (Moustakas, 1994:11; Gadamer, 1975:266). Tal pressuposição metodológica levou-me a olhar e interpretar os dados em minha pesquisa sem um arcabouço pré-estabelecido de análise. Esperava, assim, capturar a natureza do fenômeno da construção da identidade em sua complexidade, como de fato vem a ser experienciado e se manifesta nos textos dos alunos.

A perspectiva fenomenológica destaca o que há de subjetivo, único, particular das experiências; olha-as com atenção, não para categorizá-las ou teorizá-las, mas para entender sua natureza e seu significado em profundidade. Portanto, a fenomenologia não é um sistema propriamente, e sequer consiste de generalizações; sua peculiaridade recai precisamente sobre a análise de cada fenômeno – o qual deve ser compreendido e aprofundado nas suas conexões com os demais.

E como explicar a possibilidade de atender ao particular, de compreender o único?

A fenomenologia preocupa-se com aqueles atos e vivências, com aquelas estruturas próprias de *todos* os homens, embora o *conteúdo* da vivência possa ser, para cada um, absolutamente diverso (Ales Bello, 2004). Detém-se em contar o particular; este, por sua vez, se dirige ao universal ou geral (van Manen, 1990). Parte da compreensão de que a nossa vida tem uma estrutura comum, universal, embora seja formada por experiências com conteúdos particulares. Não possuímos, todos nós, os mesmos conteúdos de experiência. Porém há, por outro lado, um aspecto de universalidade presente em todos os seres humanos: as vivências, ou seja, operações, atos que todos os seres humanos podem realizar, pois compõem suas estruturas, pertencem à sua estrutura

transcendental – transcendental no sentido de que o ser humano já possui essas estruturas e, portanto, elas transcendem o objeto físico. E quais são essas vivências? A percepção; mas também a reflexão, a lembrança, a memória, a imaginação, a fantasia (Ales Bello, 2004).

Para explicar a dimensão transcendental, Ales Bello (2004) retoma os estudos de Husserl¹ sobre fenomenologia. Segundo ele, o ponto de partida seria a consideração do ato da percepção: este não deriva do objeto externo, mas depende das potencialidades do sujeito humano ativadas em contato com a realidade externa. A percepção – uma estrutura transcendental – serve para conhecer a realidade externa, e é intencionalmente relacionada ao objeto enquanto percebido. Não há uma distinção radical entre sujeito e objeto: importa é a ligação intencional entre os dois. Nesse sentido, o sujeito não se contrapõe ao objeto; e, se podemos falar de algo é porque, de certo modo, este algo está em nós: falamos dele dentro de uma relação intersubjetiva.

Pensemos, por exemplo, na reflexão sobre a experiência de leitura em língua estrangeira. Compreendemos o que quer dizer ler; reconhecemos mesmo nossas capacidades ou limites em ler na língua estrangeira; sabemos que ler faz parte da vida escolar. A própria ‘vida como leitor de língua estrangeira’ de cada um de nós, com suas estruturas e características específicas, não é conhecida pelos outros; todavia, compreendemos todos o que quer dizer ‘ler em língua estrangeira’. Este aspecto evidenciado é universal, ou seja, o perceber a experiência de ler, ou o refletir sobre ela, são iguais para todos, como atos, como vivências, como estruturas de vivências, ao passo que os conteúdos (os conteúdos da experiência individual de ler na língua estrangeira ou de refletir sobre essa mesma experiência) podem vir a ser os mais variados possíveis.

E aí reside a possibilidade do uso da abordagem fenomenológica no entendimento de experiências humanas: é possível captar, colher algo do que os outros estão vivendo porque também, de alguma forma, podemos viver as

¹ Nas referências bibliográficas, Ales Bello (2004) apresenta extensa lista de publicações de Husserl; no corpo do texto, no entanto, ao citar o autor, não se refere a nenhuma de suas obras diretamente.

mesmas coisas, mesmo que não seja neste instante. Isto porque a fenomenologia vê cada fenômeno como uma *possível experiência humana*; e é nesse sentido que as descrições fenomenológicas têm um caráter universal e de intersubjetividade. Cada um de nós tem sua vida interior com seus conteúdos singulares, mas as estruturas fundamentais dessa vida interior podem ser captadas universalmente.

Voltando ao exemplo de 'ler na língua estrangeira'. O aluno tem consciência de outras coisas que estão à sua volta no âmbito de sua experiência como alunos, mas a atenção em determinado momento se dirige para a experiência de ler. Diz Ales Bello (2004) que ter consciência é responder a uma provocação, "olha aquela coisa", e então nos voltamos para a direção indicada (p.52). Há uma consciência do olhar. Quando olhamos para a experiência, e temos consciência disso, o que estamos vivendo? Estamos 'percebendo' a experiência. O ato de percepção é *vivido* por nós; reconhecemos que existe a percepção exatamente porque temos consciência de que estamos percebendo. Uma experiência vivida que não é, no entanto, algo passado, passivo, mas que deve significar 'uma experiência que *estou vivendo*'. Este é um ponto importante porque significa que nosso conhecimento pode captar as coisas, embora estas, enquanto objetos físicos, estejam fora de nós. Em uma certa medida, porém, estão também dentro de nós – enquanto percebidas.

O perceber é uma experiência vivida da qual temos consciência. Assim, ao lermos um texto, temos a vivência – não do texto, mas de perceber o texto; temos a vivência do texto visto dentro de nós. O texto para leitura, enquanto existente, não é uma experiência vivida, está fora do sujeito; o mesmo texto, enquanto percebido, está *dentro*, constituindo-se como *reconstrução* dos acontecimentos pelo sujeito da experiência (Ales Bello, 2004; Mahfoud, 2003; van Manen, 1990).

Portanto, a percepção é dirigida para o texto, tende para o ato de ler o texto; este 'tender para' o objeto é, em termos fenomenológicos, a *intencionalidade*. O perceber (a percepção que meus alunos têm da própria experiência enquanto

escrevem os diários, e a minha percepção das mesmas experiências quando os leio) está dirigido para as coisas, ‘tende para’. Esta é a intencionalidade: o olhar que busca, capta e percebe o objeto. E, de fato, faz parte da análise hermenêutico-fenomenológica especular sobre as conexões existentes entre o que meus alunos dizem e o modo como eu, professora e pesquisadora, interpreto suas intenções. As experiências do outro – o meu aluno – e as referências dele e minhas sobre tais experiências permitem-me, através de uma relação dialógica com o fenômeno, chegar a uma compreensão mais profunda de suas possíveis inquietações, conflitos e realizações como alunos.

A experiência vivida original nunca está acessível, nem mesmo para o próprio sujeito da experiência, que só pode formulá-la ou reconstruí-la; é em sua formulação ou reconstrução que se constituirá como fenômeno. E, portanto, também para o pesquisador a experiência original se tornará disponível apenas indiretamente, através de uma segunda experiência vivida do que aconteceu, isto é, através de uma reconstrução.

É no ato da compreensão de certas unidades experimentadas, e não no ato da experiência vivida instantânea, que o sentido se abrirá ao sujeito. Porque, segundo Dilthey (1985) e van Manen (1990), as experiências vividas têm qualidades as quais percebemos apenas ao vê-las em retrospectiva; “o mundo existe primeiro no domínio da participação e, mais tarde, no domínio da reflexão”, dirá McCoy (1993:4), conforme encontramos em Freire (1998:27). A experiência vivida não me é dada; porém, está lá para mim, porque tenho uma consciência refletida sobre ela. Torna-se objetiva apenas quando recobrada no pensamento (van Manen, 1990:35), pela reflexão (Dilthey, 1985:223).

É esta a experiência da reconstrução: falar do que antes foi dito. A reconstrução é assim entendida como a conduta do sujeito para traçar um plano dentro de um emaranhado de linhas caóticas que seria a realidade, o mundo. A esse plano traçado dá-se o nome de “estrutura” (Mahfoud, 2003); busca-se uma realidade significativamente organizada. A experiência vivida, e pela reconstrução compreendida, é posteriormente incorporada a uma conexão objetiva mais

ampla. De fato, o que é interessante na fenomenologia não é a fixação de algum conteúdo, mas a identificação da estrutura.

Mahfoud (2003:131) busca em van der Leeuw (1960) e em seus estudos sobre a fenomenologia da religião a definição para experiência vivida, “uma vida presente que, segundo o seu significado, forma unidade” (p.530). A experiência, portanto, é muito maior do que um conjunto de práticas ou de ações particulares previamente vivenciadas. É uma ação vivida de forma consciente; por isso, pressupõe a busca de um sentido maior a partir do qual será possível compreendê-la. Pode-se assim falar de uma conexão compreensível entre diversas estruturas; desse modo, cada experiência particular é já conexão; toda conexão é de novo experiência vivida (idem, p.531). Nesta pesquisa, a atenção às situações concretas singulares e o interesse em descrevê-las permitiu aos alunos buscar a relação entre suas diferentes experiências de aprendizagem vividas e, no processo de escrever seus textos sobre essas mesmas experiências, construir a conexão existente entre elas e a sua identidade como alunos.

A análise fenomenológica do perceber supera o plano da percepção e atua no nível de uma outra vivência, que é a reflexão (Ales Bello, 2004). Trata-se da *vivência da reflexão*, diversa da percepção. Nós estamos normalmente voltados para fora, e é difícil nos voltarmos para identificar algo dentro de nós. A atividade que aos alunos foi pedida em seus diários é exatamente desta natureza – tratava-se de atuar o ato da reflexão, entendido como a capacidade de examinar toda a estrutura do sujeito humano. Nós temos consciência de perceber, mas para entender o que é a percepção precisamos passar para o nível reflexivo. É perceber um mundo que está *dentro* de nós, e que não coincide com as coisas que vemos nesse momento. E, para refletir, o que se faz necessário? Recordar a experiência e, ao fazê-lo, viver uma nova experiência (van Manen, 1990).

Todas as nossas vivências estão em movimento. A recordação, por exemplo, é presente enquanto recorda; mas é passado também, enquanto conteúdo da

recordação. A recordação, portanto, se desenvolve como um conjunto de vivências, sendo que cada momento tem suas características particulares; nenhum momento é igual ao outro, haverá sempre interferências (Ales Bello, 2004). Nos dados dos diários veremos um exemplo preciso a esse respeito: em momentos diferentes, os mesmos alunos oferecem interpretações diversas, aparentemente contraditórias, sobre uma mesma experiência relatada: a elaboração de seus roteiros de leitura. Em seus novos relatos, ao recordarem a experiência vivida, acrescentam coisas novas, modificam percepções anteriores – pois, de fato, ao recordar vivem uma nova experiência. Relatos ou descrições de experiências vividas nunca são idênticos à experiência vivida propriamente dita. Isso porque, diz van Manen (1990), recordar experiências, refletir sobre elas, descrevê-las, é já *transformar* estas mesmas experiências. A vida é já transformada no momento em que é capturada.

Mesmo para o pesquisador, a compreensão e a interpretação não são definitivas – é como em determinado momento re-significou o momento original. Aquela experiência presente – para quem escreveu o texto, e para quem agora o lê – remete a experiências anteriores; isso não tira, porém, o olhar da experiência do presente. Ao contrário, a partir de experiências fortes, quer enquanto relacionamentos, quer enquanto significados, o olhar sobre a realidade presente se torna mais crítico, ganha um parâmetro de comparação não abstrato, mas de experiência: não só de experiência imediatista mas de experiência coletiva, compreendida dentro da história à qual pertence (Mahfoud, 2003: 64).

Vai-se confirmando a relevância da redação dos diários como uma proposta que, partindo de uma descrição retrospectiva de histórias vividas, permite um novo envolvimento com a experiência e a realidade. Para meu aluno escritor dos diários, a reconstrução da experiência em forma textualizada mostra-se como um caminho para uma nova percepção dessa mesma experiência e, também, para novas interpretações e uma nova consciência sobre ela (Gadamer, 1975; van Manen 1990; Clandinin&Connelly, 1998). E, do ponto de vista do pesquisador, qual o método para tal reconstrução? Explicitado nas palavras de

van Manen (1990:111), é “desenvolver a capacidade de ouvir” a maneira como as coisas do mundo falam para nós; ‘ouvir’ por meio dos textos que lemos, e então compreender. O texto é a textualização da experiência; por meio do texto, capturamos a experiência vivida.

Ricoeur (2002:127-128), define texto como todo discurso fixado pela escritura. Para este autor há, de fato, uma relação direta entre “querer dizer o discurso” e a escritura, que seria uma inscrição direta dessa intenção; e a escritura, por sua vez, reclama a leitura. Todo discurso se encontra, de alguma forma, ligado ao mundo pois, se não falássemos do mundo, do que falaríamos? Quer dizer, o texto tem suas referências; exerce-as de forma diversa daquelas da fala, mas as tem. E a tarefa da leitura como interpretação será exatamente efetuar a referência (Ricoeur, 2002:130). Será ‘ouvir o texto’, dentro da relação que com ele o leitor estabelece. Será apreender a significação que é dada pelo sujeito à realidade e à experiência vivida, através de suas respostas ao encontro com aquela alteridade (Mahfoud, 2003). Será mostrar do texto aquilo que ele ensina (van Manen, 1990). Diz o mesmo van Manen (1990) que experiências vividas adquirem significância hermenêutica à medida que reflexivamente nós as reunimos e, em forma de texto, lhes “damos memória” (p.35).

A essência de uma pesquisa hermenêutica encontra-se em descrições e interpretações de experiências através de textos (Gadamer, 1975; Ricoeur, 2002; Dilthey, 1985; van Manen, 1990). Envolve a arte de ler um texto de forma que a intenção e o significado ‘atrás’ das aparências seja plenamente compreendido (Moustakas, 1994:9). Na interação que vivemos com o texto construímos a interpretação.

É Gadamer (1975) que nos acompanha no processo de entender como se dá a compreensão e a interpretação dentro de uma perspectiva hermenêutica. Em sua explanação constantemente retoma Heidegger (1962) e sua descrição do círculo hermenêutico. Dentro deste, o ponto de partida são as pré-projeções, os pré-significados que o intérprete lança em relação ao texto.

Uma pessoa tentando compreender um texto da experiência humana está sempre projetando; ela projeta um significado para o texto como um todo assim que algum significado inicial se mostra; a compreensão do texto fica permanentemente determinada pelo movimento antecipatório da pré-compreensão. Porém, um significado inicial emerge apenas porque a pessoa lê o texto com expectativas particulares em relação a certo significado. Trabalhar as pré-projeções, e constantemente revisá-las em termos do que emerge à medida que se penetra no significado, é compreender o que está lá. Cada revisão das projeções é capaz de antecipar novos significados; compreensões rivais podem comparecer lado a lado até que se torne mais claro qual é a unidade de significado.

Esse constante processo de nova projeção constitui o movimento de compreensão e interpretação. Uma pessoa tentando compreender está exposta à distração de significados prévios que, embora remetam a momentos ou experiências anteriores, não nascem das coisas mesmas. Trabalhar projeções apropriadas, antecipatórias em natureza, a serem confirmadas “pelas coisas mesmas”, é exatamente a tarefa constante de compreender (Gadamer, 19775:267). A única objetividade aqui é a confirmação de um significado prévio sendo trabalhado em sua elaboração: o processo de construção de significado é ele mesmo governado por uma expectativa de significado que decorre do contexto que veio antes. E, na verdade, a arbitrariedade de uma pré-significação inadequada será revelada quando sua elaboração não apresentar resultados. Isso significa, então, que a expectativa muda e que o texto unifica seu significado em torno de outra expectativa.

O movimento de compreensão vai constantemente do todo para as partes e de volta ao todo. Com efeito, diz Gadamer (1975:291), faz parte da regra hermenêutica que devemos entender o todo em termos do detalhe e o detalhe em termos do todo. O exame interpretativo da experiência vivida tem este traço metódico de relacionar o particular ao universal, a parte ao todo, o episódio à totalidade (van Manen 1990:56). Porque o texto, como manifestação de um momento criativo, pertence ao todo da vida interna do seu autor. A harmonia de

todos os detalhes com o todo é o critério da compreensão correta; a antecipação de significado no qual o todo é pensado torna-se compreensão real quando as partes que são determinadas pelo todo também elas determinam esse todo.

Gadamer (1975:291) aponta para a importância de pertencer a uma tradição como uma condição da hermenêutica. Um trecho do discurso deve ser julgado como sentido das palavras no interior do clima de consciência e mentalidade que dominam em determinada época. Isto significa que, ao tentar entender um texto, não nos transpomos à mente de seu autor, mas à perspectiva dentro da qual ele formou seus pontos de vista.

Diz Ales Bello (2004) que Husserl propunha “colocar entre parênteses” a existência das coisas, do próprio sujeito específico, e tudo que os circunda, de modo a colocar em evidência a essência, o sentido das coisas (p.82). Dessa forma, ao tentar compreender o que está escrito estamos nos movendo em uma dimensão do significado que é inteligível em si mesma e que, como tal, não nos exige voltarmos à subjetividade do autor. É compreender o conteúdo daquilo que é dito, e apenas secundariamente isolar e entender o significado do outro como tal. A tarefa da hermenêutica, para Gadamer (1975:292), é esclarecer este milagre de compreender, que não é uma misteriosa comunhão de almas, mas um compartilhar de significados comuns – em minha pesquisa, significados meus e de meus alunos.

Torna-se essencial entender que o círculo hermenêutico de compreender e interpretar não é, em sua natureza, nem subjetivo nem objetivo. Descreve a compreensão como uma interação entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete; quer dizer, a antecipação de significado que governa nossa compreensão de um texto não é um ato de subjetividade, mas procede de uma tradição. Esta, por sua vez, não é simplesmente uma pré-condição imutável; invés, nós a produzimos na medida em que a compreendemos e, portanto, a construímos também nós.

Entendemos textos com base nas expectativas de significado retiradas de nossas relações anteriores com aquilo que temos à frente. Afinal, nossas próprias experiências de vida nos são mais acessíveis do que aquelas de qualquer outra pessoa. Portanto, a mais básica das pré-condições hermenêuticas permanece sendo a própria compreensão prévia do intérprete, que advém de seu interesse pelo mesmo assunto (Gadamer 1975:292). Porque, orientar-se a um fenômeno sempre implica um interesse particular; dele me aproximo com um olhar específico. Um olhar a ser orientado por experiências vividas mais do que por teorizações.

O mundo da experiência vivida é tanto a fonte quanto o objeto da pesquisa hermenêutico-fenomenológica; o significado da construção da identidade deve ser encontrado na própria experiência humana de construção da identidade. A descrição do contexto dessa experiência, e das pessoas que a viveram, foco das seções seguintes neste capítulo 3, têm como preocupação colocar em realce o fenômeno da constituição da identidade dos meus alunos, vivido na experiência de construção de seus diários reflexivos.

O contexto da experiência

A coleta de dados para este estudo deu-se em 2002, em uma turma de 9 alunos do primeiro ano do curso de Letras:inglês de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Eram todos alunos ingressantes via vestibular no ano da coleta, faixa etária variando de 18 a 21 anos. Para 7 dos alunos, o curso de Letras:inglês havia sido a primeira opção. Embora o curso de Relações Internacionais tivesse sido sua escolha inicial, e em outra universidade, uma das alunas já no ato da matrícula se havia decidido por Letras. Uma outra, para quem psicologia havia representado a opção principal também pretendia, conforme depoimento, permanecer no curso.

A disciplina Língua inglesa:básico, compõe-se de dois semestres, com dez aulas semanais a cada semestre, divididas em três blocos: quatro aulas destinadas ao

desenvolvimento da linguagem oral, duas à sensibilização quanto aos elementos segmentais e supra-segmentais da pronúncia em inglês, e quatro aulas dedicadas à construção das habilidades de leitura e escrita. Apesar de constituir o primeiro nível de língua inglesa no curso de Letras na universidade equivaleria, grosso modo, a um nível pré-intermediário ou mesmo intermediário em escolas de línguas.

Há um teste, aplicado no início do ano letivo, e que dispensa de cumprir o primeiro nível da disciplina Língua Inglesa (básico I e II) aqueles alunos avaliados como estando preparados para acompanhar, com segurança e desenvoltura, níveis mais avançados da disciplina. Eventualmente, após cumprir um semestre de básico, e devido ao aproveitamento demonstrado, alunos são aconselhados a, já no semestre seguinte, se transferirem para o nível intermediário. Nenhum dos alunos que constam da pesquisa aqui relatada enquadra-se em nenhum dos casos descritos.

Durante o período de coleta de dados havia dois grupos de alunos no turno da manhã. A coleta aconteceu no segundo semestre, de agosto a novembro, nas quatro aulas dedicadas à leitura e escrita. Meus alunos participantes da pesquisa haviam cursado o primeiro semestre com outra professora; porém, eu estava a par do trabalho realizado pois, como também ministrava a disciplina, havia participado da seleção e elaboração de grande parte do material para as aulas.

A delimitação quanto a alunos do curso matutino, e do primeiro ano, deve-se, em primeiro lugar, ao fato de ser este o universo com que tenho mais regularmente trabalhado na universidade. Em especial, a escolha de alunos do primeiro ano justifica-se também pela importância por mim conferida ao fato de que um trabalho de percepção sobre a própria pessoa e sua aprendizagem deva se desenvolver desde o ingresso do aluno no curso. Assim, o semestre letivo em que a pesquisa aconteceu vem apenas marcar um momento particular dentro de um caminho de reflexão sobre sua prática como alunos a ser, no entanto, percorrido sempre.

A pesquisa deu-se em uma turma com um número bastante reduzido de alunos – nove – nesse sentido atípica dentro do primeiro ano do curso de Letras:inglês na universidade. Como pesquisadora, eu não tinha qualquer intenção prévia de coletar dados em um grupo tão pequeno de participantes – apenas ocorreu de ser, aquele semestre, o grupo que me foi atribuído. Era uma turma que vinha de uma história particular de dificuldades de relacionamento no primeiro semestre, segundo relatos dos professores e manifestações dos próprios alunos em um trabalho escrito realizado na primeira de minhas aulas. Esta dificuldade havia resultado na divisão da turma anterior, sendo que alguns dos alunos haviam solicitado sua transferência para a outra classe.

Os participantes

Apresento agora, em algumas palavras, os participantes da pesquisa – meus nove alunos, e eu, sua professora. Apresento os alunos em ordem alfabética, mantendo seus nomes verdadeiros, conforme autorizado por eles em documento. Falo de cada aluno individualmente; para tal, faço uso de anotações de campo e da releitura do conjunto de seus diários. Busquei nos dados evidências dos diferentes compromissos assumidos para com a tarefa de escritura dos diários, e tento inseri-las nas descrições. Enquanto, por um lado, retomam fatos concretos, por outro, estes breves relatos retratam as impressões que me fizeram viver as histórias com cada um de meus alunos do modo como as vivi.

Pelo fato de **Alessandra** haver morado com a família nos Estados Unidos por um ano e meio, e haver durante esse tempo freqüentado a escola secundária, meu primeiro olhar sobre ela foi de uma expectativa de uma maior fluência na língua estrangeira do que a aluna demonstrava. Seus primeiros diários ou diálogos pessoais comigo eram carregados da expressão da sua dificuldade em escrever em inglês, quer em termos da produção dos textos propriamente, quer em termos de domínio da gramática – esta última, uma preocupação retomada com insistência a cada diário, independentemente do tema proposto. Já mais no

final do semestre, e em um movimento que, aparentemente adormecido porém internamente ativo, desperta, como de um momento para outro Alessandra fez-se mais confiante quanto à sua capacidade de exprimir seus significados em inglês – tanto que seus dois últimos diários são bem mais extensos, mais reflexivos, e perceptivelmente mais fluentes no uso que a aluna faz da língua estrangeira escrita. Assim, se em seus primeiros textos Alessandra tende a circunscrever-se em algum discurso de exclusão, seu ‘salto’ nos dois últimos diários aponta para seu deslocamento para um outro lugar discursivo (Serrani-Infanti, 1998), em um processo que se deu no tempo e como resultado de uma nova experiência do pertencer.

Daniela viera para o curso com um conhecimento consistente de inglês – e, paralelamente, continuava suas aulas em uma escola de idiomas. Sua paixão pela aprendizagem da língua estrangeira mostrava-se nas mais diversas situações, quer em sua ativa participação em aula, quer em sua dedicação à variedade de tarefas que eram propostas, quer na expressão de suas experiências nos diários. E marcantes também foram suas repetidas manifestações sobre a importância do grupo para sua aprendizagem. Diferentemente de grande parte de seus colegas, para quem a linguagem oral era a grande atração ou preocupação, Daniela demonstrava especial satisfação com a atividade mesma de escrever – de modo tal que será este o ponto principal na conversa que estabelece com a professora no último dia de aula, quando de certa forma reclama a falta de “mais ensino” da escrita (“diários você sabe escrever, já que são sobre você mesmo”, diz). Por outro lado, o fato de estar no nível assim chamado ‘básico’ da disciplina Língua Inglesa na universidade, em contraposição ao nível avançado que cursava na escola de idiomas, em momento algum pareceu desestimular a aluna. Em seu último texto – um diário revendo o caminho percorrido no semestre – Daniela retoma os dois aspectos mais salientes de si como aluna em minhas aulas: seu prazer com o escrever na língua inglesa, especialmente através dos diários; e a relação com os colegas, em suas próprias palavras, como “vital para sua aprendizagem”. Daniela acolhe com interesse o convite a participar da disciplina na variedade de exigências que esta propõe. Para ela, a questão é o aprender.

Enquanto participava, como aluna, da disciplina Língua inglesa:básico, **Heloísa** trabalhava já como professora de inglês, com uma carga horária bastante intensa. Esse talvez tenha sido o motivo maior de seu pouco envolvimento com a disciplina em vários momentos, uma atitude que tinha a preocupação em explicar para a professora. Era evidente, no entanto, a excelente qualidade de seus trabalhos exigidos para avaliação – quer tarefas escritas, quer apresentações orais – os quais revelavam seu bom conhecimento da língua estrangeira, por um lado, e uma segurança advinda da experiência com alunos, por outro. Mostrava também um interesse particular por tudo que lhe permitisse ‘sair’ da língua e ir para a literatura, a cultura, a realidade dos países de língua inglesa. De personalidade decidida e independente, respondia com hesitação às constantes provocações para que se dedicasse com maior decisão à redação dos diários e para que participasse mais da ‘vida’ do dia a dia em sua classe. Ao mesmo tempo, ao incisivamente fazer em seus diários referência ao fato de sentir-se acolhida pelo grupo – em visível contraste com a experiência vivida no semestre anterior – confere a este especial importância como elemento facilitador de sua aprendizagem e como possível motivador para seu empenho.

Juliana prontamente atende ao ‘convite a pertencer’ que lhe é feito no primeiro dia de aula: assídua, atenta em assumir suas responsabilidades como aprendiz, escreve todos os quatorze diários, e com o cuidado de fornecer ilustrações para as experiências que vive e descreve. A leitura do conjunto de seus textos aponta para a particular característica sua de sempre procurar e valorizar a dimensão lúdica e prazerosa, ou mesmo artística e criativa, do aprender a língua estrangeira: sugere ao professor, em diferentes pontos dos textos, *quizzes* e *games*; cria com os colegas pequenas rimas para memorizar vocabulário novo; inicia com música um seminário para a classe; avalia uma atividade que consistia da preparação e apresentação de uma pequena peça de teatro em inglês como a mais interessante do semestre anterior. Faz freqüente uso de expressões como *I enjoy, I liked, it was nice...* para falar do que lhe atrai e, por outro lado, para demonstrar determinado desinteresse ou desapontamento, não se intimida em dizer *I found it boring, or unpleasant, or tiring...* Juliana reconhece como possibilidade de aprendizagem quaisquer oportunidades que

permitam o uso da língua estrangeira além do contexto da escola e, na verdade, seus textos repetem seu desejo sempre presente de colocar o inglês como parte de seu cotidiano.

Léia e Leila, irmãs gêmeas, fisicamente muito parecidas, também quanto ao seu empenho e desempenho se me mostraram a princípio como muito próximas. Demorei a separá-las em minha mente, e em minhas impressões e julgamentos. Escreviam pouco em seus primeiros diários, lançando sempre seu olhar crítico sobre as experiências vividas ou as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela vida da escola. Arriscavam a todo instante palavras e expressões peculiares de uma linguagem bastante informal e coloquial da língua estrangeira, às vezes acertando, às vezes errando. Havia essa disposição, em ambas, de tentar significados; e, como em Heloísa, a preocupação em justificar certos comentários feitos ou comportamentos assumidos. Pouco a pouco, porém, fui vendo-as separadamente, entendendo-lhes as diferenças pessoais e os diferentes caminhos que iam percorrendo na disciplina.

Léia vive uma experiência de interesse crescente pelas diversas propostas colocadas pela disciplina Língua inglesa:básico, significativamente refletida no seu envolvimento com os diários, tanto em termos da quantidade quanto da qualidade do que escreve. Enquanto seu primeiro diário sobre ‘fazer lição de casa’, solicitado nas primeiras semanas de aula, não chegava a 90 palavras, timidamente repetia *homework is important* e continha uma ou duas observações sobre os limites de tal aspecto da sua vida como aluna, já seu penúltimo texto no semestre, sobre o mesmo tema, contém reflexões sobre diferentes aspectos da experiência e nada menos que 485 palavras! As exposições de Léia sempre apontam para um desejo de engajar-se em atividades e reflexões que a ajudem a dar sentido ao mundo à sua volta. Encontra-se na aluna uma revelada necessidade de ‘ir além’ do tradicional das aulas de línguas, e que se explicita tanto nos seus dois últimos diários quanto no último encontro do semestre, momentos em que a aluna cita com insistência as atividades do semestre que mais lhe atraíram – os seminários em grupos, e uma unidade composta de diferentes tipos de textos que tinham em comum o tema

de estereótipos e preconceitos. Léia não se sente obrigada a fazer nada ‘por fazer’ ou ‘porque a professora pede’, e mesmo sua maior dedicação à produção dos diários parece advir do fato de ir aos poucos descobrindo também neles um valor – para reestruturar seus pensamentos e teorias sobre alguns aspectos de sua vida como aluna; e, mais ainda, para falar com a professora, a quem se dirige constantemente: para reclamar, elogiar, desdenhar. Para ela, um espaço que vai se reafirmando de diálogo com a professora e com a própria experiência.

E em Leila, o que se sobressai?

De uma proposital distância que parece manter com a experiência proposta – as atividades de aula e a redação dos diários também – explicitamente exposta nos quatro primeiros diários que escreve, quando apresentada a uma unidade sobre seminários Leila revela um interesse e desejo de adesão antes não experimentados ou, pelo menos, manifestados. Não significa que agora, de repente, tudo lhe corresponda plenamente. No entanto, é como se seu olhar de espera por algo novo e correspondente vislumbre seu primeiro sinal de resposta nessa unidade, que entre a preparação e a apresentação dos trabalhos cobrirá quase um mês de aulas e ocupará suas reflexões em quatro dos diários. E, concluída a unidade, passo a passo, diário a diário irá surgindo uma nova aluna, com suas hesitações frente a proposições que não parecem satisfazer seus anseios como aprendiz, porém com uma evidente nova postura de abertura frente ao que lhe é oferecido como experiência. Uma nova postura cuja origem, sem dúvida, também está no relacionamento que vive comigo, sua professora, por intermédio dos textos escritos.

Marina havia desafiado os pais para poder cursar Letras. E é tocar fatos, e não impressões, dizer que seu desejo de aprender inglês se refletia em cada pormenor de seu empenho com minha disciplina – em seu ler e reler os textos, em seu escrever e reescrever as tarefas pedidas, na dedicação à escritura dos diários, em sua busca por interação com a professora e com os colegas, ou mesmo em sua assiduidade e pontualidade. Assim como em Juliana e Mônica, é especialmente saliente em Marina o fato de prover, a cada diário, detalhes da

experiência – por meio de exemplos, descrições, enumerações, e mesmo divagações – que ajudam a entender o processo de aprendizagem que vive e evidenciam sua disponibilidade para aprender. Sua participação ficou marcada pelo desejo de ultrapassar seus limites em relação à língua estrangeira, e de vencer o desafio de agarrar o inglês com as próprias mãos e dominá-lo. Um desejo que permaneceu e mesmo cresceu no decorrer do semestre em que estivemos juntas. E que se revelou, por um lado, pelo cuidado em tentar realizar tudo que era pedido e, por outro, pela atenção oferecida às observações feitas pela professora, às quais respondia por escrito em diários posteriores ou mesmo através de atitudes em classe.

Mônica, desde o princípio, despertou-me particular atenção por sua atitude reflexiva. Para melhor descrevê-la, talvez devesse colocar aqui meu comentário após a leitura de um de seus últimos diários, *This little book of yours is really precious, with your rich reflections and thoughts about your reality as a student! Thank you.*

Mônica queria estudar psicologia – porém, desde quando decidiu cursar Letras, assumiu tal posição em primeira pessoa. Dos nove alunos na classe é a única que veio no ano seguinte a interromper o curso. No entanto, enquanto permaneceu, destacou-se por sua dedicação às aulas, às tarefas dadas, aos diários. Seus textos retratam uma visível positividade vivida frente à experiência de aprender a língua estrangeira, expressa explicitamente através das palavras que escolhe para falar dessa experiência (*fantastic, good, interesting; I like(d) it very much, I really enjoyed it*); e, com maior frequência e mais veladamente, quando tenta buscar o sentido da experiência em algum aspecto outro que não o prazer que lhe proporciona ou o uso imediato que lhe consegue perceber. Como Marina, está sempre atenta ao significado do novo, e interessada em refazer os significados do velho e conhecido. É esta busca de um sentido positivo para a realidade o ‘estilo de ser’ de Mônica, revestido em seu estilo de escrever.

Thiago é um aluno que fui conhecendo e entendendo aos poucos... Aparentemente, trazia a imagem da aprendizagem da língua estrangeira como

uma atividade sem conflitos – afinal, parece haver decidido com clareza, e por antecipação, aquilo que valeria ou não o uso de seu tempo ou energias. Nesse sentido, assume muitas vezes uma postura de espectador quanto ao que é proposto ou realizado em minha disciplina – contraditoriamente, um espectador ao mesmo tempo passivo e crítico, que gostaria talvez de estar assistindo a um filme ou programa diferentes... E que, silenciosamente, vai repensando as próprias experiências e posições, tanto que, contradizendo o pouco envolvimento com os diários, em conversa pessoal com a professora ao final do curso afirma que esta deve continuar oferecendo aos alunos... diários.

Thiago faz muito poucas referências a experiências passadas e, quando o faz, não as descreve. Sobre elas, parece mais preocupado em defender suas teorias e pontos de vista. Seu compromisso com a disciplina parece impingido por fatores externos; as propostas de aula e da redação dos diários não parecem responder a expectativas ou interesses seus, tanto é que a elas abertamente resiste; uma resistência manifestada em seu modo particular de lhes conferir pouca atenção – em palavras, mas na (não)ação, principalmente. Deixa de escrever vários dos diários, e a esse fato não se refere, diferentemente de outros colegas, que frente à própria falta de empenho se desculpam e justificam. Thiago não precisa se desculpar porque é ele a decidir o que deve fazer ou não, e para tal decisão, pode prescindir da professora e mesmo dos colegas. Aliás, o caminho solitário que defende para sua aprendizagem parece ser o que mais completamente o define como aluno.

Finalmente eu, **Maria**, a professora. Licenciada em português e inglês em uma Universidade Federal, no semestre da coleta de dados completava 25 anos de formada, 22 deles ministrando aulas na mesma universidade. Desde pequena eu pensava em ser professora – havia a marcante presença de minha mãe, uma professora de artes sempre apaixonada pela profissão e pelos alunos – e quando, aos 12 anos, tive minhas primeiras aulas de inglês na escola, entendi logo que caminho eu desejaria seguir. Havia ainda outras influências – uma tia muito querida, também professora de língua inglesa; um irmão que estudara nos Estados Unidos; os Beatles, de quem eu tanto gostava... Vivi a mesma atração pelo inglês, e por aprendê-lo, que hoje reconheço em tantos de meus alunos. No

caminho, a perspectiva de uma carreira também relacionada ao português foi sendo abandonada.

Em uma trajetória não planejada, mas de certa forma oferecida pelas circunstâncias, dentro do ensino de inglês fui me voltando para as habilidades escritas da língua. Logo no início da carreira, o encontro com o Inglês Instrumental e a descoberta de quanto me satisfazia e parecia adequado trabalhar com a leitura na forma inovadora que me era apresentada, em muitos sentidos inversa à maneira com a qual eu mesma havia ‘aprendido a ler’ na língua estrangeira. Junto com o ensino da leitura fui vivendo a necessidade, agora em cursos de Letras, de desenvolver com os alunos suas habilidades de escrever em inglês. Para o ensino de escrita havia proporcionalmente menos literatura disponível, e freqüentemente preocupada mais com o desenvolvimento da língua em si do que com os significados a serem construídos nela e por meio dela. Posso certamente dizer que, no que concerne o ensino da escrita em inglês, vivo a cada semestre, e com cada turma, uma nova experiência de tentar compreender quais propostas mais plenamente podem vir a ‘fazer sentido’ para os alunos em sua aprendizagem da língua.

Esta pesquisa nasce da pessoa que sou, moldada na tradição a que pertenço, e de interesses e percepções que foram amadurecendo no tempo, nas experiências vividas e em minhas reflexões e descobertas sobre elas. A preocupação sempre presente sobre o significado daquilo que é dado a mim e a meus alunos viver na busca do conhecimento e da realização de nossa vocação como professora e como alunos, concretiza-se na experiência de escritura e leitura dos diários reflexivos que é a seguir em detalhes descrita.

A construção dos diários como fonte de dados

Para responder à minha questão de pesquisa coloco como principal fonte de coleta os diários reflexivos escritos pelos alunos. São também consideradas uma ‘conversa reflexiva’ na última aula e anotações de campo sobre as aulas, sobre os alunos e principalmente sobre o processo de construção dos temas dos diários. Os alunos estavam cientes de que tomavam parte de uma pesquisa

desenvolvida por sua professora, e deram permissão, por escrito, para que todos os seus trabalhos escritos na disciplina e as anotações da ‘conversa’ final fossem utilizados. Inclusive autorizaram, em documento, o uso de seus nomes verdadeiros.

Ao propor os diários como parte integrante do bloco ‘escrita’ da disciplina Língua inglesa:básico, parti do pressuposto de que o uso do gênero poderia permitir aos alunos uma aprendizagem mais ativa da habilidade de escrever, e mais repleta de significados pessoais, entre outros fatores pelo fato de o diário abrir seu escritor à percepção e expressão da própria experiência e, como diz Machado (1999), à possibilidade de novas interpretações dessa mesma experiência e da realidade. Nesse sentido, o uso dos diários buscou propiciar também a formação de alunos construtores do conhecimento, na medida em que foram chamados a elaborar um saber a partir de sua experiência como alunos, no enfrentamento de problemas que surgiam em sua prática cotidiana.

E, talvez, tenha sido exatamente a possibilidade de diálogo com a experiência o motivo principal pelo qual, primeiramente pensados como apenas ‘um’ dentre outros tantos instrumentos para documentar a construção da aprendizagem e da identidade, ao longo do semestre os diários tenham assumido maior força e importância, vindo mesmo a representar a grande experiência de produção escrita daquele grupo naquele semestre. A princípio os diários faziam parte de um projeto piloto, uma primeira averiguação sobre a relevância do instrumento para resgatar experiências de aprendizagem. No entanto, devido ao inesperado e surpreendente nível de envolvimento de grande parte dos alunos com a escritura dos textos – já que, em momento algum, fora colocada como condição para a aprovação na disciplina – e dada a riqueza e variedade dos dados obtidos, estes vieram a compor os dados definitivos da pesquisa.

Uma proposta como esta poderia ter resultado em uma maior resistência, por talvez os alunos sentirem uma maior imposição do curso sobre si. Observou-se, no entanto, o processo contrário; e a não-imposição, a percepção de estarem em um ‘lugar seguro’ para a manifestação de suas experiências e

conhecimentos pessoais – inclusive sua instabilidade, sua permeabilidade, suas incertezas – favoreceu o engajamento de alunos enunciadores (Moita Lopes, 2002). Os diários mostraram-se como uma oportunidade autêntica de praticar a língua estrangeira e por meio dela interagir com propósitos comunicativos genuínos. O engajamento no discurso, portanto, adveio do fato de os alunos verem-se verdadeiramente envolvidos em uma situação real e, no gesto de aceitarem a proposta oferecida pela professora, desejarem e poderem dizer alguma coisa através dos seus textos. Por meio de uma língua que estavam ainda aprendendo, e que tantos limites para a expressão de si e de seus pensamentos e conhecimentos ainda lhes trazia, meus alunos documentaram suas histórias (e suas impressões sobre histórias) presentes e passadas, e falaram de expectativas de novas histórias para o futuro.

A pesquisa aqui descrita é potencialmente emancipatória. Procurou considerar e valorizar interesses e necessidades dos alunos e, ao não apresentar a escritura do diário como tarefa imposta ou obrigatória, deu-lhes poder ao permitir-lhes decidir porque se envolver, quanto e como, ou mesmo ‘se’ se envolver. Foi, nesse sentido, um exercício ‘de’ e ‘para’ a autonomia e autoria, já que a cada aluno foi permitido assumir a responsabilidade pelas palavras ditas ou ações assumidas. Para os alunos, significou ainda uma possibilidade de transformação das oportunidades de aprendizagem, através da descrição que foram chamados a fazer de suas ações concretas e das razões inseridas nas ações e, ao mesmo tempo, da busca do significado destas ações concretas para a sua aprendizagem e sua identidade como alunos (Liberali, 2004b). Para mim, representou a possibilidade de refletir sobre as experiências nos diários relatadas, num convite à indagação sobre o que significava cada uma das palavras dos alunos.

Na verdade, os diários mostraram-se um meio particularmente produtivo para o diálogo entre a professora e os alunos no contexto específico daquele grupo o qual, pelo menos nas primeiras semanas do semestre, achava-se resistente a se expor oralmente. A reação esperada às provocações feitas foi encontrada mais facilmente nos textos escritos. Esses resultaram, assim, como reveladores

da interação professora-alunos, e mesmo entre alunos, já que foi aceita a indicação de que, em certo momento do curso, lessem e comentassem os diários uns dos outros.

Diferentes momentos do curso lançavam perguntas sobre as experiências de aprendizagem vividas pelos alunos, implícita ou explicitamente expostas em seus diários anteriores ou surgidas em classe, e que eu desejava ver respondidas. Portanto, mais importante do que um planejamento detalhado quanto a uma possível seqüência dos diários foi a atenção dispensada ao processo de aprendizagem e constituição da identidade de cada aluno que ia sendo desvendado a cada novo texto escrito e a cada nova aula em que estávamos juntos, e que ajudava a delinear propostas para textos posteriores. Os momentos de geração² dos dados foram assim sendo definidos pela própria dinâmica que animava a disciplina; e, paralelamente, mudanças e reorientações na metodologia tiveram sua origem no contato com os dados no decorrer do semestre. As propostas de reflexão para os textos focavam principalmente atividades, por serem a parte mais visível e concreta de uma sala de aula em língua estrangeira. Não propunham questões diretamente sobre a identidade; e interpretá-los veio a representar um exercício contínuo de 'ler nas entrelinhas'.

Apesar de cursarem uma disciplina denominada Língua Inglesa:básico, e de se constatar no grupo uma diversidade de conhecimento da língua estrangeira dentro deste denominador comum *básico*, todos os alunos deram conta da tarefa de escrever seus diários em inglês. Foi, para eles, como diria Bruner (1990), a oferta da possibilidade de “uma viagem lingüística como descoberta de si” (p.8). A transcrição dos diários no capítulo 4 mantém os textos exatamente conforme produzidos, inclusive com os grifos dos alunos.

Nenhum formato foi imposto aos diários. Uma instrução geral era oferecida para cada texto, por exemplo, *write about your experience doing the reading guides*

² Utilizo aqui a terminologia de Mason (1996:35-36), que introduz a noção de *geração* de dados. Para o autor, a função da pesquisa não é encontrar dados prontos para a coleta, mas elaborar meios de gerá-los a partir das fontes selecionadas. Nesta parte do capítulo, falamos exatamente de como os dados da experiência dos alunos foram sendo construídos.

last semester (diário 3); para evitar textos prontos, formais, ou carregados de lugares comuns, em algumas ocasiões o tema era antecipadamente discutido em conjunto. As discussões em classe e instruções orais adicionais visavam a encorajar os alunos a recordar circunstâncias específicas, e engajá-los em reflexões direcionadas à compreensão de aspectos de sua vida e sua experiência como aprendizes de língua estrangeira evitando tanto quanto possível generalizações ou interpretações abstratas. Era-lhes explicitado que o objetivo era que registrassem as experiências de forma pessoal e livre, tentando apontar impressões, sentimentos e reações sobre seu processo de aprendizagem – seus sucessos e dificuldades, suas expectativas, seus conhecimentos em construção. É a compreensão da linguagem como espaço para reflexão e negociação (Magalhães, 2004).

Doze diários, do total de quatorze, foram produzidos em casa, exatamente para corresponder àquela que é uma das propriedades constitutivas da escrita: poder livremente retomar o texto, ser dono do próprio tempo, no processo de descobrir e redescobrir significados (Zamel, 1987). Era, assim, um “permitir a rasura” (Salles, 1991): ao invés da preocupação com o erro, a valorização do tentar e arriscar significados na língua estrangeira. Os dois textos produzidos em classe apresentaram-se na forma de respostas a pequenos roteiros com perguntas. Foram entendidos como diários porque também traziam descrições, reflexões e interpretações de ações.

Seria importante assinalar aqui que os diários, tais como pensados por mim, como pesquisadora e professora, sofreram em um primeiro momento com a falta de uma maior clareza quanto aos referenciais teóricos e às possibilidades próprias do gênero como instrumento de reflexão, o que resultou em propostas de textos quem sabe menos instigantes que se desejaria ou que poderiam ter sido. E principalmente porque, embora eu tivesse desejado que os alunos chegassem a um nível de reflexão crítica sobre a totalidade de sua realidade como alunos, os temas propostos e as orientações por mim oferecidas talvez nem sempre os tenham motivado ou conduzido para tal. Inicialmente usados de maneira intuitiva, apenas no decorrer da coleta foram os diários melhor

compreendidos em sua relevância e abrangência como instrumento de expressão da experiência. No entanto, é inegável que, mesmo dentro de tais limitações, chegou-se a um conjunto de dados muito mais variado e abrangente do que eu poderia haver previamente pensado.

Desde o início os alunos foram comunicados que os textos não seriam corrigidos quanto ao aspecto lingüístico, para que se dedicassem aos processos de reflexão e escritura sem receio de restrições ou avaliações. Era um tentar olhar predominantemente para a experiência – uma atitude a ser assumida por mim e por meus alunos. Os rápidos comentários por mim feitos tocavam apenas o conteúdo das reflexões feitas. Por outro lado, objetivavam provocar nos alunos novas reflexões. As dificuldades lingüísticas constatadas nos diários foram, todavia, retomadas durante o semestre através de diferentes atividades e exercícios, exatamente para corresponder à expectativa dos alunos quanto a uma disciplina que buscava o desenvolvimento da linguagem escrita em inglês.

O exercício de transcrição dos textos dos alunos representou um momento privilegiado para um novo olhar sobre o material coletado – já lido e comentado no decorrer das aulas. A comparação das reflexões produzidas que me haviam levado a escrever observações nos diários quando de sua primeira leitura, e novas observações e reflexões provocadas por este novo contato no momento de transcrição, é relevante para pensar como eu, no papel primeiro de professora e, depois, de pesquisadora, fui construindo e reconstruindo meus próprios significados.

Uma segunda fonte de dados foram as anotações pela pesquisadora após algumas aulas ou após a leitura de alguns diários; estas apresentam-se como um recurso adicional para capturar comentários, reações dos alunos a propostas lançadas e suas observações sobre o significado de certas atividades para sua aprendizagem. Retomam também o processo de construção das propostas dos diários. As anotações são usadas particularmente neste capítulo 3, nas descrições feitas dos participantes e da seqüência dos diários.

Um último, e inesperado, evento de geração de dados são anotações de uma conversa individual, realizada no último dia de aula por solicitação de alguns dos alunos para, segundo eles, “fechar o semestre”. Um “momento interpretativo” (van Manen, 1990:98), tal conversa – que não foi gravada, por não haver sido prevista – revelou-se uma reflexão compartilhada sobre as experiências vividas na disciplina. Algumas questões foram provocadas pela professora, mas grande parte do diálogo partiu dos alunos. Dada a relevância adquirida pelos diários no semestre, o foco acabou por ser o papel que cada aluno individualmente sentia que estes haviam desempenhado no seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, especialmente no desenvolvimento de sua escrita em inglês. Relevantes também foram as observações no que diz respeito às interações com a classe e com a professora. Os dados provenientes desta “conversa hermenêutica” (van Manen, 1990:98) ajudam a compor a interpretação das experiências no capítulo 4.

A disciplina Língua Inglesa e as histórias dos diários

Esta história de diários e com diários começou de forma inesperada.

Em meu primeiro encontro com o novo grupo de alunos, antes de qualquer apresentação formal dos conteúdos e procedimentos que constituiriam nossas aulas de Língua inglesa:básico, pedi-lhes que refletissem, discutissem entre si e depois escrevessem sobre as seguintes questões, que focavam concepções e desejos seus quanto a serem alunos, e também experiências vividas em seu processo de aprender inglês no semestre anterior.

1. *Why are you taking this course?*
2. *For you, what is “learning a language”?*
3. *Which activity last semester was “the best” for you (you learned most from/made the greatest difference to your learning)? Why?*
4. *Which activity didn’t you like very much? Why?*
5. *What makes you (or, would make you) a good English learner?*

6. *How can your classmates help you?*

Não pensava, ainda, em incluir diários reflexivos como um componente da disciplina. Sequer pensava, naquele primeiro momento do semestre, em utilizá-los como um possível projeto piloto. Porém, o envolvimento dos alunos na discussão em classe, o detalhamento de suas experiências expostas em suas respostas, e ainda a atenção que dedicaram ao ‘escrever’ essas experiências na língua estrangeira, despertaram-me para a possibilidade de utilização do instrumento como um dos elementos construtores da sua aprendizagem e de sua identidade em minhas aulas.

Das perguntas dadas nesse pequeno questionário, as de número 3 e 4 foram aquelas a que os alunos reagiram de forma mais veemente, com forte ênfase seja em impressões pessoais positivas, seja em afirmações precisas e diretas sobre o que não haviam considerado produtivo ou que de alguma forma os desagradara na experiência vivida nas aulas de Língua Inglesa: escrita no semestre anterior. Seus pequenos textos comentavam principalmente tarefas, materiais. Foi a provocação que vivi na leitura das respostas de meus alunos a essas duas perguntas que, de modo especial, abriu as portas para esta longa narrativa com diários e sobre diários...

A aula seguinte foi dedicada à morfologia – centrada em tarefas e apresentada a partir de um material composto de uma variedade de exercícios. Foi então solicitado um novo diário, o segundo do semestre, desta vez sobre a experiência recente de aprender morfologia naquela aula em particular, e respondendo à pergunta, *what can you say about our first class and the topic we have started studying, ‘word formation’?* Como apoio para o processo de reflexão, foi pedido que o texto, a ser produzido em casa, contivesse exemplos concretos para as afirmações feitas. Já então foi sugerido aos alunos que mantivessem um caderno no qual registrariam suas experiências de aprendizagem, em minhas aulas, durante o semestre.

A orientação para o próximo diário nasceu diretamente de respostas à pergunta 4 do questionário da primeira aula, *Which activity didn't you like very much? Why?* Surpreendentemente para mim, a tarefa mais citada havia sido aquela em que, a partir de um texto de revista individualmente selecionado, deveriam responder a questões que focavam compreensão, ou pediam uma avaliação crítica do texto ou da própria leitura. Embora aplicada pela professora então responsável pela turma, havia sido minha a proposta de inclusão destes roteiros de leitura (em número de 3) no programa de Língua inglesa: básico no semestre anterior. Digo acima ter sido a reação dos alunos 'surpreendente para mim' porque, nas muitas outras experiências minhas com relação a este que tenho chamado de *reading guide*, havia encontrado predominantemente relações de envolvimento com a atividade e de descoberta de um caminho novo para uma aprendizagem independente e autônoma através da leitura de textos autênticos de interesse pessoal. No entanto, em seus diários, e em maior ou menor grau, a maioria dos alunos negou qualquer valor à atividade.

Estava incluído no roteiro um único item sobre vocabulário. Este pedia a identificação de *até cinco* palavras desconhecidas e consideradas importantes para a compreensão das idéias principais do texto. Depois de uma tentativa de inferir significados pelo contexto, a instrução era confirmá-los no dicionário. Especialmente sobre este item recaíram os comentários de ser esta uma tarefa mecânica, cansativa, repetitiva.

Intrigada pelas oposições apresentadas, em aula posteriormente retomei dados da experiência, buscando junto com os alunos suas razões para a rejeição de uma proposta que eu, particularmente, considerava valiosa para seu desenvolvimento da linguagem escrita em inglês. Solicitei, então, um outro diário, o terceiro no semestre, oferecendo uma instrução precisa, porém ampla e aberta o suficiente para permitir-lhes a livre manifestação de suas impressões e pensamentos, *write about your experience doing the reading guide last semester.*

As reações repetiram-se quase integralmente – apenas, em alguns dos textos, a rejeição manifestou-se de forma mais modalizada. Porém, por acreditar na relevância dessa leitura em casa, individual e guiada, e que exigia também a expressão escrita na confecção das respostas, mantive a intenção de fazê-la parte integrante da disciplina. Reformulei o roteiro, retirando totalmente os exercícios sobre vocabulário e expandindo o número de questões que requeriam uma avaliação crítica do texto ou da própria habilidade de ler em inglês. Concluída a tarefa, foi pedido aos alunos que comentassem a experiência com este novo modelo do roteiro. As manifestações de desaprovação retornaram; presentes em alguns diários encontrei até mesmo sugestões para uma tarefa ‘diferente’, mas que na verdade recuperavam modos conhecidos de ensino e aprendizagem de leitura. Resolvi então excluir totalmente os roteiros do programa da disciplina para aquele semestre. Julguei desnecessário insistir já que, visivelmente, os alunos falavam de uma relação com a atividade marcada por pré-conceitos, talvez resultado de dificuldades vividas. E as leituras passaram a ser comuns a todos, com textos por mim escolhidos.

Entre os diários 3 e 5, sobre os roteiros de leitura, há um outro, sobre *homework*. Apesar de estarmos ainda nas primeiras aulas do semestre, um olhar atento à participação dos alunos em classe levou à observação da resistência, da parte de alguns deles, a fazer as tarefas solicitadas em casa. Era, para estes alunos, uma resistência expressa de diversas maneiras: concluía-se rapidamente a tarefa antes do início da aula; resmungava-se (lição de casa de novo!; é muita coisa, professora!); expressava-se um cansaço no momento da correção.

Quando, por algum motivo, surgia o tema em sala, dois grupos claramente se distinguiram. Para uns, apenas uma visão pré-concebida – algo repetitivo, mecânico, sem imaginação, porém inevitável dentro da vida da escola. Já para outros, as tarefas de casa representavam um caminho a mais – e relevante – a percorrer para aprender. Estes, inclusive, lamentavam uma relativa “perda de tempo e energia” nas situações em que a aula não fluía porque dependia de

tarefas prévias não cumpridas. Em comum, no entanto, a percepção de que com freqüência tarefas de casa não são produtivas. Este diário, que no conjunto dos textos foi o quarto produzido pelos alunos, deveria seguir a instrução, *talk about your experience doing homework*. Foi fortemente ressaltado que esperava-se uma reflexão sobre a *experiência*, e um distanciamento de idealizações ou preconceitos.

Muitos dos preconceitos antes expressos oralmente reapareceram nos textos escritos. Paralelamente às manifestações positivas – “é possível aprender com as tarefas de casa” – novamente falou-se, por exemplo, da irrelevância dos exercícios mecânicos, ou do excesso de tarefas, já que “cada professor pensa que é o único”! Já as idealizações apresentavam-se principalmente na forma de expectativa de que *homework* deva ser sempre atraente e original. As resistências quanto ao tema permaneciam em grande parte. E este, como veremos, será retomado no diário 13.

Nesse ponto do semestre, transcorrido um mês de aulas aproximadamente, estava concluída a extensa unidade sobre formação de palavras; em classe, agora, depois da aplicação de uma prova e da divulgação de seus resultados, eu ouvia comentários de que afinal estudar prefixos e sufixos não parecia tão interessante quanto antes... Foram tais observações que me fizeram solicitar uma nova reflexão sobre a unidade, agora vista em seu conjunto. Este será o diário 6.

Quatro diários (7, 8, 10 e 11) referem-se a uma unidade sobre seminários. O conteúdo escolhido foi um item gramatical que integra o programa da disciplina: substantivos contáveis e não-contáveis em inglês; singular e plural de substantivos contáveis; quantificadores que acompanham diferentes tipos de substantivos. Os diários foram escritos antes ou após diferentes fases do processo de preparação e apresentação dos trabalhos.

Já há alguns anos eu costumava incluir, como parte do programa do segundo semestre de Língua inglesa: básico, a apresentação de seminários pelos alunos.

As primeiras experiências, embora conduzidas apenas com uma rápida ajuda quanto à compreensão do conteúdo e sugestões quanto à apresentação oral, foram avaliadas positivamente pelos alunos como sendo “uma das atividades preferidas do semestre”. Claramente o objetivo era então que aprendessem o conteúdo, sem que houvesse qualquer foco maior na interação, na reflexão sobre a experiência ou no ensino do gênero. Quer dizer, eu simplesmente partia do pressuposto de que seminários faziam parte da vida do aluno na escola. De certa forma, ao retirar-me para uma posição de observadora e avaliadora do processo, deixava de viver mais inteiramente com os alunos uma experiência que significasse, como aponta Veiga (1997:110), um ato de conhecimento socialmente construído.

Agora, retomando a proposta, e considerando a preocupação quanto à construção da identidade de meu aluno, foi ficando claro que a identidade positiva adviria de uma experiência positiva de aprendizagem, e que muitos dos passos que comporiam esta experiência poderiam ser ensinados. No primeiro dos diários, produzido em aula antes do início de preparação da atividade, foi pedido aos alunos que registrassem o que sabiam sobre seminários, e que refletissem sobre alguma experiência prévia com o gênero em algum momento de sua vida escolar. Como orientação foram-lhes oferecidas as perguntas:

1. *What is a ‘seminar’ for you?*
2. *What parts form a seminar?*
3. *Describe a seminar you have presented, here at PUC or in school, and mention:*
 - *what you have learned by doing it.*
 - *your difficulties in preparing and presenting it.*

Depois de terem todos os alunos escrito seus textos, as respostas foram discutidas com a classe. Notam-se vários pontos de convergência. Primeiro, mostrou-se unânime a compreensão do seminário como a apresentação de um assunto para outros colegas a partir de uma pesquisa previamente realizada. Nas palavras de muitos deles, é “uma aula dada pelos alunos”. Quanto à

descrição de experiências anteriores, destacou-se o lado negativo dos seminários – o receio de se apresentar frente aos colegas e professor, o medo do julgamento, a timidez...

A leitura atenta deste diário, de número 7, levou-me a dedicar a segunda aula da unidade à discussão de um texto, *Approaches to Giving Presentations*, que comentava critérios a serem observados nas diversas etapas que compõem a preparação de apresentações orais. Dois motivos orientaram a escolha do texto. Primeiro, a preocupação em ensinar o aluno a fazer o uso mais adequado possível do gênero seminário. Segundo, recuperar a visão negativa, de ‘dificuldade’, tão fortemente apontada pois, como diz Freire (apud Inbernón, 1999:37), é tarefa educativa transformar as dificuldades em potencialidades. Foi pedido então um novo diário, o de número 8, exatamente para que os alunos explicitassem, agora na forma escrita, as provocações ou novas informações que o texto lhes havia trazido.

Nas duas aulas seguintes os diferentes grupos, divididos de modo a se criar a possibilidade de novas interações na classe, prepararam suas apresentações sob a orientação da professora. Cada grupo tomou suas próprias decisões quanto a conteúdo, forma de apresentação, uso de recursos visuais, e exercícios a serem dados para a classe para uma retomada dos conteúdos gramaticais vistos durante a apresentação. Três aulas foram dedicadas às apresentações, ao final das quais novos diários (10 e 11) foram escritos por cada aluno – refletindo sobre seu próprio seminário ou dos colegas. As instruções para ambos os diários eram da mesma natureza: que destacassem, em cada caso, de que modo os seminários haviam contribuído para a construção de seu conhecimento da língua inglesa; e em que aspecto(s) a experiência vivida apontava para experiências futuras mais produtivas.

Intercalando os diários sobre seminários, outro foi proposto. Para a redação deste texto 9 foi indicado aos alunos que retornassem a seu caderno de diários e atentamente o relessem; especial atenção deveria ser dedicada às observações oferecidas pela professora aos relatos de experiências de aprender

nele contidas. A tarefa consistia da redação de um novo texto, comentando as próprias reflexões e também as reações da professora a elas. Pensava que, ao voltar ao início do semestre e retomar o trajeto das reflexões até então produzidas – estamos próximos do meio do semestre, e novas experiências de aprendizagem haviam sido oferecidas – os alunos vivessem a oportunidade de perceber sob quais aspectos e de que modo suas identidades como aprendizes estavam sendo mantidas ou reconstruídas – em um processo do qual eu, como professora, desejava participar. E, sem dúvida, é esse um diário em que grandes surpresas são relatadas pelos alunos, sobre si e sobre os caminhos percorridos.

O texto 12 resultou da leitura que cada aluno fez do caderno de diários de um de seus colegas, aleatoriamente escolhido. Minhas aulas visavam ao desenvolvimento da linguagem escrita em inglês – e quanto, no dia a dia, é possível compartilhar do processo vivido pelos colegas em relação a esse aspecto de sua experiência de aprender a língua estrangeira? Quantas vezes cada aluno tem a oportunidade de ler o que o outro escreve? Ou saber como escreve? Ou o que pensa sobre o processo de escrever? Mas eu desejava mais com a troca dos diários – que pudessem também ler os pensamentos e experiências do colega. E serem construídos nessa experiência. A interação por escrito oferecida aos alunos proporcionou a expressão de novos pensamentos sobre a classe e sobre as aulas, revelou cumplicidades, e um interesse genuíno pelo outro – de tal forma que aqui se encontra um número imprevisto de sugestões para que o colega viva experiências mais satisfatórias e plenas do aprender e, em especial, em relação à experiência de escrever na língua estrangeira.

A este ponto do semestre, para alguns alunos o ‘problema lição de casa’ parecia ainda pouco resolvido – permaneciam algumas pequenas (e outras grandes!) resistências, embora agora menos nas ações do que nas palavras – palavras lidas nos diários 9 e 12 principalmente, nos quais houvera a oportunidade de manifestações mais livres dos alunos sobre suas experiências como aprendizes.

Todavia, como retomar a questão de modo a permitir uma reflexão sobre a experiência de fato, e evitar o simples retorno de preconceitos e idealizações?

Resolvi partir do que os alunos já haviam escrito no diário 4, sobre o mesmo tema. Seus textos, sem identificação dos autores, foram reorganizados em uma pequena apostila. Em classe, em pares, e para responder a uma antiga demanda quanto à correção lingüística dos diários, os textos foram primeiramente corrigidos em sua gramática, ortografia, pontuação. As correções propostas foram avaliadas em conjunto. A seguir, o *conteúdo* dos textos foi foco de discussão, com alguns dos conceitos mantidos e outros reconstruídos. O resultado desse novo grupo de reflexões acha-se no diário 13.

E, então, estava acabando o semestre...e um inevitável último diário revendo o caminho percorrido foi sugerido. O diário 14 deveria ser entendido como uma oportunidade de retomada e re-interpretação de descrições experienciais até então vividas e registradas. Três pontos para reflexão foram apresentados, e os alunos estavam livres para escrever seus textos seguindo-os ou não: a redação dos diários propriamente dita (quanto escreviam, como, em que sentido os diários contribuíram para sua aprendizagem da escrita na língua inglesa); as atividades e materiais propostos; e, finalmente, a interação vivida na classe.

Uma última palavra aqui. Quando apresentados para análise no capítulo 4, será possível observar nos diários que não estão contempladas como temas específicos uma série de atividades isoladas ou mesmo unidades inteiras que ajudaram a compor a disciplina. São, algumas delas, espontaneamente mencionadas por diferentes alunos.

Uma unidade sobre estereótipos e preconceitos, por exemplo, constituída por uma variedade de textos orais e escritos, de forma unânime atraiu o interesse e a dedicação dos alunos. E, exatamente por isso, não pedi reflexões sobre ela. Porque, naquele momento em que eu, como professora, vivia com a classe a experiência de escritura e leitura dos diários, via-me mais preocupada em focalizar aspectos de sua vida como meus alunos que tendiam a resistir e

rejeitar. Eu desejava que, por meio de uma nova experiência vivida, e por meio de uma reflexão sobre essa experiência, fossem reconstruídos os conceitos dos alunos sobre ela e, ao mesmo tempo, os conceitos que tinham de si em relação a essa mesma experiência. Assim, foram ignorados como propostas para os diários aqueles componentes da aprendizagem que os alunos mostravam aceitar como positivamente construindo suas identidades – o tempo existente deveria ser usado em proposições que versassem sobre resistências manifestadas ou inferidas. Desse modo, reconheço agora, deixei de provocar os alunos mais intensamente em relação àquilo que os levava para o mundo para além da sala de aula, ou melhor dizendo, que trazia o mundo para a vida na escola – e esta havia sido uma das motivações primeiras para o desenvolvimento desta pesquisa! Este é um dado relevante, e do qual conscientemente me dei conta apenas quando o semestre estava concluído e comecei a reler os diários já com olhos de pesquisadora.

A apreciação das histórias: as identidades que emergem

Os temas de que falará o capítulo 4, dedicado à análise e interpretação dos dados, originaram-se da leitura atenta da totalidade dos diários produzidos por cada um dos 9 participantes da pesquisa. Este é o procedimento para se obter uma idéia geral da série completa das afirmações feitas, e para compreender a linguagem do escritor (Martins, 2004). Para esse autor, a leitura dos textos deve ter um sentido em si mesma – entender-lhes a totalidade (p.34). Assim, a leitura hermenêutico-fenomenológica dos 9 conjuntos de textos foi iluminando a estrutura interna da construção da aprendizagem e identidade revelada através dos relatos das experiências vividas pelos alunos. É o caminho para evitar explicar a experiência por algo que não seja ela mesma (Mahfoud, 2003).

Por que alguns alunos valorizaram tanto o diário e o expressar-se através dele? Que relações significativas se destacam? O que foi possível, para cada aluno, contar em seus textos? E para mim, como pesquisadora, o que em especial olhar? E de onde partir para olhar? E como olhar?

Decidi tomar como meu ponto de partida para a análise, dentre tantos outros possíveis, a adesão vivida por cada aluno ao convite de efetivamente pertencer àquela experiência, naquele tempo e lugar, com aquelas pessoas, e através daquele instrumento particular: os diários reflexivos. Na leitura, procurei identificar valores e concepções de mundo pessoais que entravam em jogo a cada texto; e, na reflexão sobre as palavras dos alunos, observar a experiência pessoal ali presente. Ao mergulhar no sujeito enquanto sujeito da experiência, busquei olhá-lo com verdadeira atenção, em uma atitude de respeito por suas palavras, tendo como horizonte a compreensão daquilo que movia seus pensamentos e ações em seu processo de construção da sua pessoa e de sua identidade. É um manter a intimidade crítica com seus textos – meu objeto de análise.

É sempre uma pergunta sobre o significado o que me fez optar pela abordagem hermenêutico-fenomenológica – sobre o significado do fenômeno de constituição da identidade, sobre o significado de ‘ter-se uma certa experiência’. Mais do que indagações sobre ‘como’ a experiência acontece, há a preocupação com sua natureza ou essência. Ao invés de atentar para as maneiras como meus alunos aprenderam em meu curso, como se relacionaram com os colegas ou com a professora ou com os materiais propostos, busco descobrir a essência daquelas experiências de relacionamento em diferentes níveis. E, segundo van Manen (1990:10), a essência ou natureza daquela experiência terá sido tanto mais adequadamente descrita quanto mais completa e profundamente o relato sobre ela ‘re-despertar’ e mostrar-nos sua qualidade ou significância. Por isso, na análise, embora focalize as experiências de todos os alunos, inevitavelmente falo mais de alguns do que outros; por meio de seus relatos captei mais sobre a experiência conforme o aluno a viveu, percebeu e retratou – e, então, havia mais a dizer sobre ela.

A leitura detalhada dos textos dos alunos – linha a linha, frase a frase, parágrafo a parágrafo (van Manen, 1990) – foi indicando as unidades de significado nas descrições de seus pensamentos e ações. Não são significados diretamente encontrados no texto, ou explicitamente ali colocados. Ao contrário, unidades de

significado emergem como conseqüência da leitura cuidadosa do texto, e são percebidas a partir da atitude do pesquisador com relação àquela descrição concreta – o que ele busca ver no texto, que significado a unidade tem para ele. Das inter-relações das unidades de significado chega-se, assim, aos temas gerais por meio das expressões concretas, e não de afirmações ou formalizações selecionadas de acordo com critérios previamente aceitos (Martins, 2004:35).

É com meu olhar que retomo, descrevo e interpreto as histórias contadas pelos participantes deste estudo. São histórias que falam de experiências por vezes comuns, por vezes singulares. Por isso, no capítulo 4, ao considerar também as histórias e experiências individuais, e não somente aquelas compartilhadas, sigo um possível caminho de interpretação oferecido pela fenomenologia-hermenêutica: dentro de um contexto e grupo específicos, a experiência do fenômeno vivida por um dos alunos é, de certo modo, também a experiência do fenômeno vivida pelos outros (Ales Bello, 2004).

Ao focar o contexto educacional mais especificamente, Van Manen (1990) dirá que a teoria pedagógica tem exatamente a ver com a teoria do que é único, singular – parte-se do único em busca de qualidades universais, e depois ao único se retorna. Por isso é possível, partindo do relato de um dos sujeitos, falar de todos eles e mesmo de mim, dentro de minha própria experiência educativa – antes como aluna, agora como professora e pesquisadora. E, assim como falo do processo de reconstrução das experiências por meus alunos, posso pensar também em uma reconstrução minha, pessoal, daquelas mesmas experiências por eles relatadas.

Os temas foram emergindo à medida que eu avançava na contemplação dos diários, uma contemplação originada em minha própria história pessoal, e no confronto com os autores visitados. Vi-me repetida e insistentemente retornando ao relato das experiências de meus alunos até ver despontar em seus textos indícios de uma ‘possível resposta’ àquela pergunta inicial sobre *a natureza da construção da sua identidade em um curso de língua estrangeira que priorizava*

a reflexão por meio da escritura de diários. Tentei acompanhar-lhes cada palavra, cada tentativa de descrição do que viviam em minhas aulas, cada gesto em direção a uma aproximação ou um distanciamento da proposta de reflexão sobre a experiência, cada dilema manifestado ou constatação festejada.

As unidades de significado, em seu conjunto, apontaram para três grandes grupos de experiências de encontro e relacionamento que estruturam o fenômeno da construção da identidade dos alunos em sua essência multidimensional e multifacetada (van Manen, 1990). Seus textos falam basicamente de suas relações, ou interações,

- 1) com o aprender, e o aprender a língua estrangeira;
- 2) com o outro: seus colegas ou o professor; e, mais raramente, com os colegas do semestre anterior não mais presentes em sua turma;
- 3) com os materiais, as atividades, os tópicos e conteúdos das aulas.

Sempre à minha frente permaneciam as perguntas: o que está presente em sua realidade mais próxima, sobre o quê e sobre quem falam seus diários? O que marca, o que delimita o discurso de cada aluno?

Essas e muitas outras indagações sobre a essência das experiências de construção da aprendizagem e identidade dos alunos são rerepresentadas no capítulo 4, e a busca por suas respostas orienta minha reflexão. Na análise procurei, segundo a orientação fenomenológica-hermenêutica, colocar-me compreensivamente ao lado do que se mostrava nas experiências relatadas, olhando-as com uma postura de disponibilidade à retificação contínua de modo a evitar controlar o sentido do que meu aluno dizia. Durante todo o processo estive presente com minhas próprias experiências – afinal, não se pode deixar de inserir a própria vida na experiência vivida de outrem; e a própria interpretação não será possível se não tivermos, de algum modo, vivido aquilo que se mostra.

Nenhuma ordem foi antecipadamente estabelecida para a apresentação dos dados. Organizado tentativamente primeiro de uma forma, e depois de outra, e

depois de outra ainda, a estrutura final do capítulo tenta deixar explícitos que vínculos o aluno buscava, ou valorizava, ou mesmo ignorava, na relação que estabelecia com as diferentes facetas de sua vida como aprendiz.

A forma de apresentação dos dados no capítulo 4 em certa medida reflete o processo vivido de compreensão e interpretação dos textos dos alunos. Este se deu segundo o círculo hermenêutico (Gadamer, 1975), isto é, pré-projeções de significados para os textos como um todo – construídas a partir de minhas expectativas particulares decorrentes de contextos anteriores como professora de outros e destes alunos, e de meu interesse particular em relação ao fenômeno da construção de suas identidades – faziam emergir novos significados a serem cuidadosamente elaborados na busca de confirmação de um significado inicial. O constante movimento de compreensão e interpretação da totalidade da experiência vivida pelos alunos em termos dos seus detalhes, e dos detalhes em relação ao todo, foi conduzindo à identificação dos temas e de seus significados para os sujeitos envolvidos.

Feita a análise preliminar dos dados dos diários de cada aluno individualmente e do conjunto dos diários referentes a cada proposta de reflexão, o capítulo começou a ser escrito, e suas partes naturalmente se constituindo e se organizando na seqüência em que agora se mostra. A interpretação feita dos dados procura mostrar a íntima conexão e interdependência existentes, na prática dos alunos como alunos, entre os três temas maiores identificados. Falar da experiência de aprender na escola e, em particular, falar da experiência de aprender a língua estrangeira, inevitavelmente leva-nos a referir-nos aos materiais, às atividades e aos conteúdos que compõem essa aprendizagem. Uma aprendizagem, por sua vez, construída nas interações estabelecidas com o outro – o colega e o professor, principalmente. Por isso, embora individualmente identificados e, num primeiro momento, separadamente analisados, os temas são no capítulo 4 discutidos de forma a mostrar como se inter-relacionam no processo de constituição da identidade do aluno.

Partindo das respostas que conferem ao questionário que orienta as reflexões no primeiro dos diários escritos, produzido no primeiro encontro do semestre, vou introduzindo ao meu leitor um a um dos participantes da pesquisa. Trechos que tocam em experiências comuns a alguns ou a todos os alunos mesclam-se com trechos dedicados às interpretações das histórias individuais. Cada citação, quer de diários inteiros, quer de excertos de diários, é acompanhada pela identificação de seu autor e um número que indica o lugar que aquele diário ocupa na seqüência que compõe o conjunto dos diários propostos. As identificações mantêm o nome verdadeiro de cada aluno, conforme autorizado formalmente por todos eles quando concluída a coleta de dados, e posteriormente confirmado quando da leitura que fizeram da apresentação de seus perfis, incluída neste capítulo 3, e da análise e interpretação dos relatos de seus diários, no capítulo 4, que agora segue.

CAPÍTULO 4

Os diários dos alunos: suas histórias individuais e compartilhadas

São histórias o que temos neste capítulo quarto, dedicado à apresentação e interpretação dos dados contidos nos diários. Histórias vividas pelos alunos, e por mim aqui reconstruídas. São histórias de resistências, de dilemas vividos, de incertezas. Mas também, e muito mais, histórias de descobertas, de declarações de surpresas, de desafios assumidos e de reconstruções conquistadas. Em todas, de uma forma ou de outra, em alguns momentos mais do que em outros, e em alguns alunos mais do que em outros, fazem-se presentes o desejo e a busca de relevância para cada detalhe de suas experiências como alunos. Experiências formadas por diferentes tipos e níveis de relacionamentos que ajudam a compreender a maneira como cada aluno, ao aceitar o convite para participar do processo de reflexão por meio de seus diários, veio a (re)construir sua aprendizagem e sua identidade.

Na relação que vivem com o aprender, a presença sempre viva de experiências passadas. De modo muito evidente, as experiências que antes viveram em seu caminho de aprendizagem definem a disponibilidade e abertura com que os diferentes alunos vêem sua escolha do curso de Letras:inglês, e tudo o mais que pertence a esse seu mundo de 'ser aluno'. Mais ainda, e de modo muito especial, suas histórias prévias com a aprendizagem da língua estrangeira marcam e mesmo determinam a maneira como acolhem e enfrentam as propostas por mim oferecidas em minhas aulas. Mais do que simplesmente

representar discursos sobre o aprender, seus textos constituem relatos que recuperam experiências e deixam transparecer conceitos que os alunos têm de si como aprendizes, ou concepções que construíram sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Conceitos que, algumas vezes de forma mais visível, outras mais implicitamente, permitem entrever quanto aquilo que viveram anteriormente ajudou a compor suas identidades como alunos.

Como parte de sua história de aprender, muitas experiências relatadas quanto a conteúdos e materiais e atividades em sala de aula. E, nessa relação, a possibilidade de reconstrução de significados. Falo nesta pesquisa de um aluno que procura ser protagonista, no sentido de que ativa e continuamente cria e recria seus significados sobre a realidade. E que, no envolvimento que vive com os diferentes tipos de materiais e atividades e conteúdos oferecidos descobre, muitas vezes maravilhado, a própria capacidade de refazer experiências e conceitos sobre o aprender, sobre a escola, sobre a própria sala de aula e suas culturas, sobre si mesmo. A reflexão e interpretação produzidas pelos alunos sobre a experiência concreta e palpável de relação com as atividades propostas permitiram-lhes muitas vezes vencer o reducionismo de uma visão que deles faria seja sujeitos constrangidos pela própria estrutura, com suas potencialidades ou limites, seja sujeitos enclausurados nas determinações do ambiente.

E, então, na relação com o outro, a origem de muitas das reconstruções. Destaca-se de forma surpreendente e inesperada, e em variados diários e de diversos autores, a confluência da história de vida de cada aluno e da história do grupo, em uma trama que se construiu no processo de re-elaboração da história do grupo em cada história individual. O modo como veio a ser vivida pelos alunos transformou a experiência de redação dos diários – um processo pessoal e singular – em um espaço concretizado pelas interações que se foram construindo. Para alguns dos alunos, é sem dúvida na relação entretida com os colegas ou com a professora que se mostra mais evidente a reafirmação da busca pela reconstituição do conteúdo da experiência. Um desejo e uma busca

retomados com a certeza de que ali se encerra a possibilidade de uma realização mais plena de si como alunos de língua estrangeira.

São muitas as experiências contadas; e, nelas, o próprio aprender a língua estrangeira, ou as interações vividas com os colegas e a professora, ou as relações estabelecidas com os conteúdos e materiais, acham-se inevitavelmente entrelaçados como experiência. A apresentação dos relatos no capítulo tenta respeitar essa interdependência.

O capítulo 4 falará de experiências relatadas que se mostraram comuns a todos os alunos; falará de experiências relatadas por parte dos alunos, e mesmo de experiências vividas de um modo individual e particular. Por isso, ao mesmo tempo em que, em sua organização e apresentação, o capítulo dedica seções inteiras a mostrar facetas da experiência compartilhadas e expressas por dois ou mais dos participantes, intercala-as com outras, mais longas, em que a atenção se dirige ao caminho particular de construção da aprendizagem e identidade conforme vivido e percebido por cada aluno. Tanto as seções que descrevem as histórias particulares quanto as que contam histórias comuns são introduzidas por subtítulos, atentamente escolhidos de forma que, o mais fielmente possível, retratem a experiência conforme foi pelos alunos descrita e por mim, como professora e pesquisadora, capturada. Para orientar a leitura do capítulo, as seções referentes a experiências comuns trazem seus subtítulos em itálico; aquelas dedicadas às histórias individuais, em estilo de fonte normal.

O começo da história... ou das histórias

As páginas iniciais do capítulo contêm reflexões sobre as vivências de Daniela, Heloísa, Juliana, Marina, Mônica e Thiago, expostas nas respostas que provêm às três perguntas de seu primeiro diário que mais diretamente focam a questão da aprendizagem e do aprendiz de língua estrangeira. Alessandra, Léia e Leila aparecem na análise posteriormente, pois não se achavam presentes no primeiro dia de aula. E não lhes pedi para que mais tarde respondessem às

questões formuladas naquele que depois se tornou o primeiro de uma série de 14 diários, porque não pensava ainda em usar o instrumento como parte de minha pesquisa. E, na verdade, sequer imaginava que, ao longo do semestre, eles se tornariam um instrumento com tal poder para expressar as experiências e as identidades em formação de meus alunos.

Assim, na primeira aula do semestre, diante do questionamento sobre o motivo pelo qual estavam cursando Letras:inglês, encontramos respostas não-teóricas, simples e diretas, compostas por impressões trazidas de experiências passadas...

I'm taking this course because I love studying English and I feel it is easy for me to learn new languages. (Daniela 1)

e, ao mesmo tempo, entremeadas por desejos quanto a experiências futuras.

Because I really want to be a teacher, I love literature (Portuguese, Brazilian and English) and I feel that I fit in here. (Heloísa 1)

First of all this was my first option because I really like English. The other reason is my wish of becoming a good English teacher and a translator. (Juliana 1)

I decided take this course last year because I always liked English. My parents didn't liked so much because I was making a preparator classes to do Agronomy and in a few days I changed my mind, I was a little confused but I decided that I wanted to do translation. (Marina 1)

A afirmação *because I like English* se repete a cada aluno, adquirindo feições do óbvio, esperado. Se, porém, em Daniela, é a experiência presente e passada que se destaca, todos os outros alunos apontam para um 'ir além', em termos da profissão ou experiências futuras.

Já as referências encontradas nesse mesmo diário 1 sobre o que entendiam ser 'aprender uma língua estrangeira', exemplificam minha primeira experiência do inesperado com respeito às manifestações nos diários. Os seis alunos presentes àquela aula e os seus pequenos textos focalizam, de forma unânime, não *o que* é aprender uma língua, mas *para que* se aprende. Nenhum texto fala do

processo de aprender línguas, como experiência pessoal ou em forma de teoria implícita – minha expectativa primeira ao formular a pergunta. O que se explica: provavelmente os alunos não traziam até aquele momento a vivência da reflexão sobre a própria aprendizagem. Mesmo Juliana e Mônica, que citam preocupações comuns em um curso de línguas – o desenvolvimento da gramática ou pronúncia, ou de habilidades como escrever e falar – fazem-no em termos de um produto já alcançado, o ‘saber’ a língua, e imediatamente após apontam este *para quê*. Assim, nos textos de todos os alunos, no seu falar sobre a relação que mantêm com a língua estrangeira, o que se sobressai é o significado do aprender como algo que vai além da experiência presente ou do próprio domínio da língua: é muitas vezes, e muito mais, uma percepção do que é possível ou o que se deseja por meio da língua – ou por causa dela.

In my opinion, learning a language is a pleasure, is knowing different cultures and ways of life; is meeting new people around the world... (Daniela 1)

For me leaning a language is having a new opportunity. In a globalized world knowing forein languages is very important. (Heloísa 1)

It's know that language as much as possible in all the aspects (grammar, vocabulary, pronunciation...) and to be able to communicate using the language. (Juliana 1)

For me learn a different language isn't just know how to write or speak, is been connecting with lots of things related with culture and habits, moreover nowadays English is very useful, so people who knows English are one step ahead. (Mônica 1)

Esses trechos representam o primeiro manifestar-se da grande experiência de relacionamento que meus alunos estabelecem com a língua estrangeira – a busca de significado para a experiência do aprender. Uma busca, como veremos, que se configurará pela adesão a propostas nas quais enxergam um horizonte de sentido; ou pela rejeição, mesmo que velada, daquelas proposições que não lhes pareçam construir sua pessoa ou seu conhecimento.

Uma terceira provocação para reflexão lançada ainda no primeiro diário tratava novamente do aprender, mas desta vez focando a pessoa do aluno, e repetia aquela minha preocupação quanto ao conceito que os alunos tinham de si como

aprendizes inicialmente investigada no estudo de caso que originou a presente pesquisa. Individualmente apresento e comento aqui cada texto produzido, uma vez que revelam traços da identidade de cada aluno que irão se confirmar e mesmo se fortalecer ao longo do semestre; ou traços que, como resultado de novas experiências ou dilemas vividos, sofrerão re-definições. De forma precoce e ao mesmo tempo clara despontam já, e em tão poucas palavras, desejos, dificuldades, atitudes e valores que constituem o ser único e original que é cada aluno.

What makes me a good E learner is the environment I learn and the people I'm with. If I am not feeling comfortable with the people or the place, I will not learn, not participate in the classes. I am shy. (Daniela 1)

Daniela reagia à questão sobre o 'bom aprendiz de inglês'. E, nesse sentido, que percepção tem da própria experiência? A aluna limita-se, em sua resposta, a indicar o papel do ambiente da sala de aula e do relacionamento com o grupo como decisivos para seu aprender e mesmo para sua participação, e finaliza o texto apontando uma característica de sua personalidade – *I am shy* – que em outros momentos e no contexto de outros diários retomará. O 'sentir-se pertencendo' será para Daniela sempre a referência maior – a relação que mantém com a aprendizagem da língua estrangeira passa inevitavelmente pelo colega, de quem fala e, por vezes, com quem fala (embora não seja ele o leitor de seu texto). Uma necessidade expressa agora e também no último texto que escreve. E em outros no meio do caminho... E, mesmo que não o diga explicitamente, determinante frente à sua revelada timidez. Aliás, Daniela assume em sua plenitude a afirmação de Quintás (1995) de que, sem nos relacionarmos, não nos constituímos integralmente como seres humanos – nem como aprendizes, então.

Ao falar de si como 'bom aprendiz de inglês', também Heloísa cita o ambiente, mas de maneira bastante diversa de Daniela – delineando uma atitude de defesa quanto à sua experiência com a turma do semestre anterior que será mais completamente compreendida apenas na leitura da totalidade de seus diários. Um sentimento também de desconforto, que se expressará em várias

respostas de seu primeiro texto e em conversas posteriores em aula, mesmo agora que a turma é diferente e a professora também. Uma experiência negativa, de marginalidade – lida neste pequeno trecho apenas nas entrelinhas – que a faz o tempo todo, no seu relacionamento cotidiano com os colegas, expressar a urgência de uma nova experiência de aprendizagem, não excludente.

I think what makes me a good English learner is the fact that I live the language. What I'm trying to say is that I use it everyday and I have the notion that I have lots to learn because only the fools are "know it all" and I don't want to be the fool in here. (Heloísa 1)

Voltando a Quintás (1995), é possível dizer que Heloísa vive a busca do encontro como espaço para o acolhimento. Pode-se mesmo afirmar que reside aí uma possibilidade para a reconstrução de sua identidade. No início de seu texto, a aluna valoriza a presença do inglês como parte de sua vida no dia a dia, e não apenas como 'tema de aula'; e, logo após, faz aquela que pareceria à primeira vista uma simples fala adequada de um aluno consciente, *I have the notion I have lots to learn*. No entanto, no conjunto de suas manifestações, entende-se essa como sendo uma resposta indireta a alunos não mais presentes e a experiências prévias de rejeição e não-aceitação – de tal forma que, em outro momento desse mesmo diário 1, diz, *I'm happy now that the class is smaller and that I know everybody is patient and sympathetic to my deficiencie*. Heloísa parece querer ou precisar explicar-se quanto a isso, mesmo que seja para uma professora que sequer a conhece ainda... Porém, como veremos no decorrer da análise, esse seu discurso não deixa de se mostrar de certo modo contraditório, se considerarmos a independência que Heloísa em outros momentos defende, ou mesmo sua expressa indiferença, em outros diários, quanto à aprovação do professor ou dos colegas com respeito a seu maior envolvimento no curso ou não.

São de outra natureza daqueles de Daniela e Heloísa os discursos de Marina e Mônica sobre a experiência ou concepção de si como aprendizes. Nas duas alunas de imediato desponta um traço de suas identidades que se manterá: a importância que conferem a vencer todas as tarefas apresentadas, colocando

basicamente sobre o próprio esforço e tenacidade a responsabilidade em relação ao seu aprender. O que significa, entre outras coisas, não desistir de responder àquilo que possa vir a construir seu conhecimento da língua inglesa. São um empenho e decisão sintetizados, em Marina, nas poucas palavras, *it depends just on me*; em Mônica, na afirmação que combina constatação e decisão, *last semester I didn't do my best but I decided to do better now*.

What makes me a good learner is the way I study, it depends just on me. Pay attention in the classes, study at home, listening songs, dialogues, etc. (Marina 1)

I'm always trying to do the best I can, I never forget to do my homework, I go to CEAL, I read magazines. I must confess that on last last semester I didn't do my best but I decided to do better now. (Mônica 1)

O prazer que Juliana procura e demonstra em seu 'descobrir' a língua estrangeira e poder torná-la parte da rotina de sua vida além da escola aparece já em seu primeiro diário. São esses os traços que transparecem mais nitidamente da leitura do conjunto de seus textos: em primeiro lugar, a necessidade de uma aprendizagem vivida como algo agradável, que traga uma satisfação mais imediata. Depois, uma aprendizagem que faça sentido em sua vida também fora da sala de aula: para Juliana, o significado de aprender a língua estrangeira se encontra fortemente na possibilidade de usá-la na 'vida real', o que vem corresponder a um engajamento com a aprendizagem no qual a linguagem existe para construir significados (Moita Lopes, 2002) – na situação presente, mas não apenas nela.

I like the language and try to put it in my routine, for exemple listening to musics and watching some films covering the legend. I enjoy working in group in the class (for exemple completing a history). (Juliana 1)

Introduzem-se nesses pequenos trechos que lemos de Marina, Mônica e Juliana aspectos da identidade das alunas como escritoras que se mostrarão em tantos outros textos seus – em suas reflexões sobre a experiência tenderão a prover detalhes, apresentar exemplos que ajudem na compreensão das experiências que descrevem e das constatações que fazem. Marina, Mônica e Juliana são alunas que, desde o início, explicitamente aceitam a chave de orientação

(Quintás, 1999) para a compreensão da realidade à sua volta e de si como aprendizes representada pela reflexão propiciada pela escritura dos diários. E o caminho que percorrem será revelador das possibilidades de crescimento que se lhes abriram ao autêntica e desejosamente se envolverem com as propostas que lhes eram oferecidas – a redação dos diários, mas também tudo o mais que constituiu a experiência de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa:básico.

Em sua reação à mesma provocação sobre o que faz – ou poderia fazer – de si um bom aprendiz de inglês, Thiago é o único que parece não se referir diretamente a experiências recentemente vividas. Opta por usar o tempo futuro, quem sabe pensando em suas expectativas (ou nas expectativas da professora) para aquele semestre que iniciava. Porém, a afirmação *I'll become a better learner if* será, talvez, resultado da avaliação que traz de si (considera-se já um bom aprendiz...) ou da avaliação daquilo que já viveu como experiência de aprendizagem.

I'll become a better learner if I dedicate myself very much and keep "in touch" with English language. (Thiago 1)

Para Thiago, este *dedicate myself* é sempre falado em termos de um percurso construído de forma individual, em uma afirmação do conceito de si que revela uma experiência (ou será discurso?) bastante diferente daquela vivida por Daniela, por exemplo. E, por outro lado, é um dedicar-se também diverso de Mônica e Marina. Para estas, colocar o empenho próprio no centro de sua história de aprender não significa negar o outro como elemento integrante ou mesmo direcionador do processo. Já Thiago, como veremos, em diferentes diários com diferentes propostas, parece ter a preocupação de demarcar esta capacidade sua de 'dar conta', de não depender do outro e, principalmente, de ser capaz de tomar todas as decisões sobre o que é de relevância ou não para sua aprendizagem da língua estrangeira.

O outro na construção de um conceito de si

Esse primeiro diário, escrito pelos alunos em sua primeira aula do semestre, levanta um fator presente na construção de sua aprendizagem e na constituição de sua identidade como alunos que encontrará sua confirmação em dados emergentes em vários outros momentos – a questão de quanto a construção de um conceito da própria pessoa se dá na relação com o outro, em particular, na relevância da relação com o colega.

A esse respeito, são exatamente Daniela e Heloísa as alunas que retomam com maior ênfase o argumento quanto à necessidade de ‘sentir-se acolhido pelo grupo’, cada qual expressando à sua maneira, e a partir de situações vividas anteriormente, a importância do outro para a construção de sua aprendizagem e configuração de sua identidade.

If my classmates make me feel comfortable, I will learn a lot and they can help me if they know more. (Daniela 1)

My classmates can help me by not judging me. I'm happy now that the class is smaller and that I know everybody is patient and sympathetic to my deficiencies. (Heloísa 1)

Nas palavras de Daniela e Heloísa encontra-se o reconhecimento de quão entrelaçadas estão a construção de significados por um lado, e a da identidade por outro. E também o reconhecimento de quanto estes são constituídos a partir dos vínculos que cada uma delas vem a criar com o outro, seu colega, ou com o ambiente da sala de aula, no confronto que estabelecem consigo mesmas e com as próprias experiências. A presença do outro re-modela o modo como se percebem, transforma-as, redefine-as (Wenger, 1998; Gee, 2000). A percepção que têm de sua capacidade individual de aprender ou de participar da construção conjunta de conhecimentos em classe passa pela percepção que têm do conteúdo das interações vividas.

A urgência manifestada por Daniela e Heloísa quanto a uma experiência que resgate a positividade dos relacionamentos se destaca ainda mais se

pensarmos serem elas as alunas com maior conhecimento de inglês no grupo, o que poderia levar-nos a imaginá-las como talvez até prescindindo da presença ou avaliação dos colegas – afinal, em termos do conteúdo da disciplina, não são os pares mais experientes? Reaparece fortemente aqui a noção que Quintás (1995) nos apresenta do “encontro” como acontecimento constitutivo do ser pessoa o qual, ao favorecer o tecer da própria experiência e realidade na comparação com outras experiências e realidades, enriquece a si e ao outro.

É Juliana que, em seu processo de reflexão, explicita a história vivida pelo grupo e deixa entrever com maior clareza as razões para o anseio e necessidade revelados quanto a uma nova qualidade nas relações humanas; uma história de dificuldades que não será esquecida, tanto que a aluna a retomará na entrevista no último dia de aula – quando dirá que o semestre anterior não fora proveitoso *at all* por causa da estranheza experimentada nos relacionamentos na classe.

Last semester we had problems with it because some of the classmates didn't feel happy and comfortable in speak English in front of the others and it caused an unpleasant situation with all the class.

But in fact I don't think this'll happen now we are in less people, whose already have a good relationship. Now I'm sure we are going to speak more and for me it will help a lot. It was a big problem for me to interact the course as I really should and could. (Juliana 1)

Colegas do semestre anterior, agora em outra classe, fazem-se presentes nestes e em outros momentos dos diários. Se levarmos em conta que experiências não são isoladas, e se recordarmos a história particular deste grupo de alunos no primeiro semestre de seu curso, apreenderemos melhor o significado contido nas palavras de Daniela, Juliana e Heloísa. Toda experiência tanto assume algo daquelas experiências que a antecederam quanto modifica, de alguma forma, a qualidade daquelas que a sucedem (Dewey, 1938/1963). A história prévia do grupo, que lhes causava um sentimento de desconforto e fazia com que se vissem como foco de julgamentos pelos colegas, coloca para cada aluna como elemento essencial para sua aprendizagem sentir-se ‘confortável’ ou ‘livre’ frente à classe. Também Hall (1995), a partir de uma perspectiva sócio-histórica, explica o que acontece dentro da sala de aula como elementos de

uma trajetória, em que outras realidades que vieram antes constroem e explicam o momento presente. Aliás, a referência a experiências passadas é recorrente nos diários de Daniela, Heloísa e Juliana. É visível a ressonância do que viveram sobre o hoje, e leva a pensar sobre a ressonância do que vivem e dizem hoje sobre suas ações futuras, e sobre suas identidades futuras.

Aparecem delineados já nesses relatos das três alunas, em seu primeiro encontro com a nova professora e com uma nova composição do grupo, um anseio e uma disposição por uma re-negociação dos significados da experiência como membros daquela comunidade social. Uma disposição quanto a um novo pertencer, a ser construído por meio de novas possibilidades de relacionamentos, um pertencer que ofereça um novo olhar sobre si e sobre a própria capacidade de aprender. E, concomitantemente, um anseio quanto a um contexto que, enquanto facilite a sua aprendizagem da língua estrangeira e permita usar a língua como expressão total de sua pessoa, faça-as sentirem-se completamente parte daquela comunidade. É a concepção do homem inteiro, indivisível, apontada por Frankl (1997) – como separar uma parte do que sou? É também a experiência de aprendizagem dialogando com todo e cada detalhe da pessoa, como repetidamente diz Wenger (1998).

E então, no texto de Thiago, encontramos a explicitação de uma experiência de qualidade diversa.

My classmates can help me when I ask them to help. They can also correct me when I make some mistake. (They'll help if they can tell me that I'm wrong)
(Thiago 1)

Como Thiago participa da construção de sua comunidade, ou então, como vê a construção de si em meio ao grupo a que pertence? *My classmates can help me when I ask them to help* – procuro ajuda se preciso, o que parece suficiente. E meus colegas contribuirão para meu crescimento em situações bem definidas, quando souberem mais – *They'll help if they can tell me that I'm wrong*. É como se o outro não estivesse sempre lá, constituindo a mim e ao meu aprender. Ou melhor, está, mas o que penso de mim, o que construo para mim, passa muito

pouco por ele. Thiago aparentemente não valoriza a construção de determinados vínculos que poderiam significar um caminho produtivo para sua aprendizagem, e deixa de viver a construção de seu pertencer e de sua identidade que nascem de um compartilhar de perspectivas, valores e, principalmente, práticas e ações.

É um cultivar a independência que ajuda pouco a moldar e construir a comunidade da qual faz parte. É uma postura frente à construção de seu próprio aprender que se distingue profundamente daquela de Marina, Daniela, Juliana e Mônica, como entenderemos melhor mais tarde. Por sua adesão ao grupo e às propostas concretas de envolvimento com o aprender a língua estrangeira, essas alunas vêm a corresponder, de forma próxima, ao que Dewey (1916/1967) apresenta como quesitos para a definição de uma comunidade: um espaço em que a compreensão comum de objetivos, crenças, aspirações e conhecimentos assegura a participação e mesmo maneiras semelhantes de responder a expectativas e exigências (p.5). Thiago, ao contrário, parece procurar uma certa distância. A trajetória periférica (Wenger, 1998:154) que percorre, esta relativa marginalidade que vive e defende não terá talvez sua origem na estranheza ou insatisfação com que encara as oportunidades de aprendizagem que lhe oferece?

Assim, fortemente provocada por aquilo que o aluno nesse primeiro e em outros diários revela sobre sua relação com o aprender, por meio de pontos de vista que insiste em abertamente expor, nele me detenho mais longamente agora.

Thiago: uma história de resistências

Em que, mais especialmente, Thiago me provoca e intriga? No modo seguro e cheio de certeza com que reiteradamente expressa sua identidade marcada pelo desejo de não-dependência, no modo como se revela um aluno que se concebe sozinho em sua experiência de aprender. E que, portanto, prescinde do outro. Mesmo do professor.

*I don't like doing homework.
Actually I know my responsibilities and I don't think that homework won't force me to do things.
I do things because I know I have to do them. (Thiago 4)*

Isso é tudo o que Thiago diz sobre sua experiência quanto a *homework*. Não há relatos de experiências precisas, um detalhe sequer. Há opiniões. Dentro disso, fazer ou não a lição de casa – situação típica dentro do processo de aprender em que não há o controle direto do professor – aparece como decisão e responsabilidade absolutamente suas. Mas em que sentido seriam essas diferentes da responsabilidade e decisão assumidas em classe, na presença do professor, como resposta a um caminho apresentado para seu maior desenvolvimento como aprendiz da língua estrangeira? Thiago insiste em reafirmar, a cada oportunidade, a sua independência.

*Unfortunately even after our discussion in class I still keep thinking that homework is boring and doesn't help me (most of the time).
I think that is the student (grifo do aluno) the one who knows the best for him or herself. In my case I'd prefer reading some book or something interesting to me to do lots of exercises that repeat things given in class or mechanical things.
(Thiago 13)*

Há bem mais a se depreender desses pequenos textos de Thiago. Por que seu aparente descaso em relação à possibilidade de aprender por meio da lição de casa? Porque, na verdade, não se aprende. Não se aprende porque apenas repete-se em casa o que é feito em classe, ou porque tudo o que é proposto são *mechanical things*. Todavia, não é essa a experiência oferecida em grande parte de meu curso, mas o aluno parece não enxergar... Então retoma as palavras do universo cultural do qual faz parte (Ivanic, 1994; Grigoletto, 2003), *homework is boring and doesn't help me*, e não se torna capaz de acolher o objeto que tem à frente – a lição de casa conforme apresentada em minhas aulas – vencendo os preconceitos ou imagens que sobre esse objeto construiu (Brandão, 2000). É o discurso sobre a experiência passada, vivida em outros lugares e tempos, com outras classes e outros professores, que se faz presente e tende a prevalecer. Ou, quem sabe, um discurso sobre um modelo de escola e de ensino de línguas e de autoridade que rejeita. De qualquer forma, seu próprio pensamento aparece como medida da realidade.

No texto abaixo, que revê o processo que viveu de preparação e apresentação de um seminário em grupos, na avaliação que faz de sua própria participação Thiago mais uma vez deixa entrever seu desejo de autonomia e não-dependência.

That was my seminar.

I was very nervous but I liked because I've learned lots of new things (grammatically).

My "hugest" mistakes were in this part of grammar (quantitative determiners) and in the plural form too.

Giving this class I've memorized the things better because it was a very great responsibility: tell the others what I should know.

It was a great experience and I've worked with wonderful people who were very democratic too. (Thiago 11)

Thiago aponta em seu diário o que individualmente aprendeu; destaca a relevância de memorizar o conteúdo do seminário para poder apresentá-lo adequadamente aos colegas. Repete-se o foco na própria responsabilidade e capacidade: *tell the others what I should know*. E naquela que é uma das poucas menções que faz a colegas no conjunto dos seus textos, Thiago não o faz reconhecendo-os como construtores de seu conhecimento – a tal ponto de arriscarmos a interpretar sua avaliação positiva, *It was a great experience and I've worked with wonderful people who were very democratic too*, como um reconhecimento quanto aos colegas terem-no deixado fazer as coisas a seu jeito.

Thiago se inscreve no contexto daquele grupo, daquela disciplina, conforme os percebe, e a nova experiência proporcionada – outros tipos de tarefas com outros tipos de exigências – de tal forma para ele assume as feições das experiências que a antecederam, ou dos discursos que o construíram como aluno, que será a estes que tenderá a reagir e responder em suas falas e comportamentos. O que me leva a refletir se a experiência educativa que eu desejava oferecer aos meus alunos era suficientemente intensa para criar em Thiago novos desejos e propósitos, para provocar-lhe a curiosidade e iniciativa, para recriar suas crenças ou práticas (Dewey, 1938/1963). Ou seja, se a experiência educativa que busquei apresentar se mostrava, para Thiago, com

significado. Mesmo porque, em um trecho de seu último texto, ao avaliar o semestre como um todo, Thiago finalmente diz claramente o que lhe interessa – ou não.

What I dislike was writing always about (homework, things I liked in class, etc...) I think we could do more things like an “opinative” text as those exercises from Biko’s test. (Thiago 14)

E, assim, em palavras e ações, Thiago hesita em seguir o caminho proposto, e dele aproveita apenas o que individualmente decide que vale a pena. Uma unidade ao redor do tema ‘preconceitos e estereótipos’, com diferentes tipos de textos, muitos deles argumentativos ou de opinião, respondia mais aos seus desejos como aprendiz, e com ela Thiago estabelece um maior envolvimento. Já os diários, não valem muito a pena... e, então, a eles dedica pouca atenção. Seus textos são sempre muito curtos, e mais apresentam opiniões prontas sobre aspectos de sua vida como aluno do que reflexões sobre essa vida. Na verdade, Thiago parece tomar decisões sobre quanta responsabilidade irá assumir em relação ao material, ou à atividade, ou ao conteúdo propostos antes mesmo de ver-se colocado frente a eles. Reluta em aceitar os contextos de participação oferecidos ou em resgatar o valor de um novo discurso que circula – uma atitude de resistência que se mostra, por exemplo, em um diário no início do semestre, onde se opõe até mesmo a argumentos de colegas,

Lots of people told (in the class) that is important because it (riches) the vocabulary. But I think that if someone wants to learn it, this one learn by its own. These is no need of writing new words, etc... (Thiago 3)

e que se confirma, quase ao final do curso, no diário onde comenta com Mônica a recusa da classe em desenvolver a atividade de leitura a partir dos roteiros de leitura.

Nothing, as you said, will change our minds. (Thiago 12)

A atenta releitura dos textos de Mônica mostra que não é isso que a aluna, em momento algum, afirma. Mônica, assim como grande parte de seus colegas,

vive uma relação contraditória com os *reading guides*, aceitando-os (ou impondo-se o compromisso de aceitá-los) em seu valor para o desenvolvimento de sua leitura por um lado, e negando-os pela forma – *tiring and boring* – com que conduzem essa leitura, por outro. Thiago, no entanto, parece não se permitir esse tipo de conflito. Suas palavras são sempre cheias de certezas anteriormente construídas, e o aluno se mostra aqui pouco provocado à confrontação. Seus textos, construídos basicamente sobre avaliações desprovidas de narrativas de exemplos concretos da experiência, passada ou presente, tendem a tornar-se um conjunto de julgamentos de valor que predomina sobre a observação e não auxilia na compreensão ou reconstrução da sua ação como aluno (Liberali, 2004:10). Há uma insatisfação quanto à experiência vivida, porém não fundamentada na descrição dessa mesma experiência. Quem sabe, até, porque em sua história anterior como aluno não viveu a oportunidade de exercer a reflexão e exercitar a argumentação a respeito das próprias ações.

Thiago tende a perceber da realidade o detalhe que já havia antes decidido perceber. Aceita da proposta educativa apenas o que imediatamente demonstra corresponder a suas expectativas como aprendiz. Assim, a categórica afirmação *nothing will change our minds* é de sua própria autoria apenas, e parece reassegurar a sua indecisão ou recusa quanto a verdadeiramente abandonar-se ao evento de aprendizagem e à reflexão sobre ele propostos e, nesse seu processo de indecisão ou recusa, deixa de viver a oportunidade de reinterpretar a própria experiência (Guissani, 2004:26) e ver sua identidade reconstruída.

Sim, de fato, de um ponto de vista particularmente meu, como sua professora, com os objetivos e atividades que eu havia construído para minha disciplina, é possível dizer que Thiago relutou em se entregar à ação educativa proposta e, dessa forma, deixou de mais completamente viver a possibilidade de reinterpretação da experiência e de reconstrução de sua identidade como aprendiz da língua estrangeira. Mas será que na superfície, nas palavras encontradas nos diários, encerra-se toda a experiência vivida por ele no semestre (Wenger, 1998)? Mesmo porque, ao retomar as anotações produzidas

da conversa final que mantive com Thiago, encontro novas palavras que parecem contradizer outras afirmações suas e mesmo seu comportamento, “professora, você tem que continuar a nos dar diários”.

Revedo com atenção o que pensei, li ou escrevi sobre Thiago, vêm-me à mente outros fatores que levam a outras e adicionais maneiras de interpretar sua história. Sua autonomia desejada e confiança festejada não teriam a ver com o fato de ser o único menino da classe e, portanto, com o fato de ter de carregar ou defender um estereótipo que lhe pede que vença tudo, que não demonstre fraquezas ou não dependa de ajuda? Ou será, por exemplo, que ao não diretamente solicitar nos diários nenhuma reflexão sobre uma vasta unidade acerca de estereótipos e preconceitos – à qual o aluno espontaneamente se refere na conversa pessoal da última aula como “uma discussão que deixa você mais conectado e facilita os relacionamentos em classe” – deixo de lhe apresentar a oportunidade de manifestar-se sobre aquilo que mais plenamente lhe corresponde como pessoa e como aluno? Sob a perspectiva de Thiago, perpetuo certos modos de dar aula, ou priorizo materiais para a aprendizagem da língua estrangeira, de uma forma que não parecem responder às suas necessidades. Estaria talvez aí o dito nos silêncios, no não-dito de Thiago. Ou, quem sabe, estaria aí o não-dito presente no seu dizer.

Léia: no desejo de respostas, a possibilidade de reconstrução

E, aqui, apresento Léia. Pelo contraste que representa a Thiago. De atitude próxima ao colega nas primeiras semanas de aula – um certo desinteresse e uma falta de entusiasmo aparentes, uma atitude por vezes preconceituosa, refletidos principalmente em suas primeiras reações às propostas feitas pela professora – vê-se em Léia a identidade reconstituída ao longo do semestre. Descobre-se na aluna um crescente desejo manifesto de expor seus pontos de vida sobre suas experiências e, mais do que isso, de descrever e entender essas experiências. Gradativamente seus textos se vão tornando retratos do que vive em seu caminho de aprendizagem, e não meros discursos

estereotipados sobre ele. Em sua conversa com a professora no final do curso dirá, “gostei dos diários, ajudaram-me a refletir sobre o semestre. Mas não sei dizer em que mudei”. São palavras que de maneira próxima confirmam a experiência vivida e exposta em seus textos.

Léia não se deixa vencer pela inércia. Sua resistência ou possível descaso iniciais vão sendo passo a passo transformados; e, contraditoriamente, embora em seu discurso continuasse a mostrar um calculado afastamento dos diários, na realidade experimentava em relação a eles um envolvimento cada vez maior. É assim possível dizer que, com a ajuda da reflexão propiciada pela redação dos diários, a aluna recria concepções sobre si, e concepções e práticas em relação ao aprender. Ao aceitar o convite para o confronto com a própria experiência, Léia experimenta o despertar de uma nova consciência sobre si e sobre a realidade à qual pertence (Frankl, 1997).

É uma reconstituição lentamente elaborada. Aqui e ali se reconhecem seus indícios primeiros. Como nos relatos dos diários 3 e 5. Escritos no espaço de uma semana apenas, neles Léia estabelece uma comparação entre suas experiências com relação aos dois modelos de roteiro de leitura, vividas em dois semestres diferentes.

I didn't really like doing the reading guide. It was too boring. You just copy the answer down. The only thing good about it is that you may (sometimes) learn some new words. (Léia 3)

Aqui a aluna fala sobre o semestre anterior. O que ficara dos roteiros daquele momento? Uma impressão de desnecessário, dispensável – tanto trabalho para aprender (às vezes!) umas poucas palavras!

I don't know really why but I liked this R.G. better than the others. Maybe because it's different. Or maybe I'm different. Whatever the reason is, it doesn't really matter. The most important thing is that I'm paying more attention when I'm reading something. (Léia 5)

O que há de novidade no diário 5? *I'm paying more attention when I'm reading something*, diz a aluna, e não cita o fato das palavras novas. Porém, mais

relevante, é a afirmação de uma certa surpresa para si mesma, *I don't know really why but I liked this R.G. better than the others*. Ocorre uma mudança de percepção, quem sabe sobre o próprio roteiro, *maybe because it's different*. Mas não é apenas isso, reflete Léia logo depois. Há o reconhecimento de uma nova percepção sobre si mesma – *maybe I'm different*.

Um olhar rápido sobre esses diários de Léia, isolado do todo que compõe seus textos, apontaria quem sabe para uma simplificação que faz da experiência. Como aceitar tanta mudança, em tão pouco tempo? Porém, ao longo de todo o trajeto percorrido pela aluna, a dúvida ou o conflito caminham lado a lado com a reconstrução. Na sua aparente indecisão e expressa contradição, Léia com insistência busca uma palavra para si. Que defina sua própria pessoa, e sua relação com o aprender. No diário 9, que pedia uma releitura dos próprios diários anteriores e dos comentários a eles feitos pela professora, Léia volta a falar dos roteiros de leitura. E eis o que diz.

August 13th

I know that's not the main purpose of the RG, I just wrote how I feel. I know its purpose is to make us understand the text in a critical way. It's to turn us into good readers (at least good English readers)

August 20th

I don't really know...maybe I'm more mature and less lazy...but still I don't like R.G.s! (Léia 9)

Há o desejo de entender o valor do que é proposto - *It's to turn us into good readers*. Mas aquela impressão primeira – *I don't like R.G.s!* – é imediatamente após recolocada. E, mais tarde, no diário 12, nas palavras que Léia dirige a Alessandra quando escreve no caderno da colega, a dúvida retorna. Mas em que sentido? É retomada a questão do significado da experiência. O roteiro é um exercício mecânico; simplesmente colher informações sobre o conteúdo do texto não quer dizer aprender. Ou, o que se aprende não se mostra suficientemente relevante para valer a pena o esforço.

I agree with most of the things you said in your journal. Specially about the new reading guide we did. I also didn't like doing it. It was really, really boring.

I think you're right about that getting new information thing. We don't really learn. I think the teacher didn't get what you meant but I did. Just because you received new information it doesn't mean you learned it, I mean sometimes you do learn something nice but most of times you don't learn something useful or important. And besides, I think it was too mechanical. (Léia 12)

E, novamente, quase ao final do semestre.

There's some misunderstanding that I'd like to clear up. About R.G. ...maybe I didn't make myself very clear. I hate criticizing without giving any solutions. The problem (my problem) with RG is the way it's presented. I think the idea of the RG is good because we get to read an article very carefully. What ruins all the RG idea is the way we present it: we just hand it in to you, you correct and give it back to us. RG would be much more interesting if we presented it to the class. If we commented or talked about the article we read, our impression of it, our troubles reading it...things like that. So, just for the record, I would like RG much more if it was more oral (I know, I know...your class it's writing). The only problem with RG it's the way it is presented. (Léia 13)

Léia parece viver a batalha de tentar entender as razões de algo que não se mostra, à primeira vista, com um significado para sua aprendizagem. Talvez, consciente dos mecanismos de autoridade escondidos até mesmo na interação estabelecida através dos diários, relute em negar mais incisivamente o valor de uma proposta cuja importância a professora reitera. No entanto, também pertinente e até mesmo intrigante, é o fato de os *reading guides* terem sido abandonados como atividade de leitura já na segunda semana de aula. Que peso a memória da experiência vivida – os três roteiros produzidos no semestre anterior – exerce sobre a imagem que Léia tem sobre a aprendizagem da língua estrangeira na nova experiência que lhe é oferecida nesse novo semestre? E qual o peso de outras experiências, em outros contextos?

Assim, em Léia, muitas vezes é o discurso do preconceito que inicialmente predomina. Para ser posteriormente repensado e revisto. Por meio da experiência. Antes mesmo de ver iniciada a unidade sobre seminários a respeito dos substantivos contáveis e incontáveis em inglês, a aluna a recusa.

A seminar is good when is about history or science (in my opinion of course). But of course we're not having any of those. When a seminar is about "words", "nouns", it's very boring. But very important too. (Léia 7)

Ter de se envolver com a preparação e apresentação de um seminário onde o foco é a própria língua estrangeira? Léia quer rejeitar a proposta. Mas logo depois, ainda na fase de preparação das apresentações, já se manifesta de forma diferente – desta vez a partir da *experiência* de estudar os substantivos contáveis e incontáveis para deles poder falar aos colegas.

I take it all back what I've said about a seminar about "words". It was very interesting and it wasn't boring at all (as I thought it would be!) (Léia 9)

E, mais tarde, ao avaliar a sua participação individual na unidade, a aluna detalha a experiência vivida. Especifica com cuidado o que aprendeu – sobre a língua, mas também sobre como preparar e apresentar seminários. Em uma maior intimidade com os diários como instrumento de diálogo com a professora, arrisca mesmo a questionar a orientação dada quanto a apontar o que havia sido de 'maior relevância' para sua aprendizagem.

The seminar was very valuable because I've learned some things. I don't think the word "relevant" can be followed by a level. Or something is relevant or it's irrelevant.

About the things I've learned...I've learned some important things like, for example, I used to think that uncountable nouns had no plural form. In fact, it doesn't have one but it also doesn't have a singular form.

I've learned some words that are uncountable in English but countable in portuguese. Words that I used to use as countable nouns.

During the whole process, I've learned some things in terms of organizing and presentning the seminar, like how to prepare a handout and don't be too obvious or too difficult when you're selecting the material to be presented.

The thing that I would do differently next time is...I don't really know. Maybe I would spend more time preparing the seminar. (Léia 11)

O movimento em direção a uma nova percepção da experiência de aprender se destaca. Acompanhado, ou como resultado, de uma maior abertura e disponibilidade em aceitar o que é oferecido como caminho para sua aprendizagem da língua estrangeira. Não é um movimento sem dúvidas ou contradições; entretanto, não são estas que prevalecem. Talvez respondendo a expectativas do professor, talvez dando um pequeno passo para uma nova definição de si e de seu aprender, Léia havia concluído o diário 7 afirmando *But very important too*. Mesmo que não soubesse em que sentido. E o sentido depois se revela. Portanto, não são as contradições que mais importam. Elas fazem

parte do caminho de reconstrução. São parte do caminho em busca de respostas. As respostas apareceram; e a reconstrução, nesse caso, foi possível.

À procura do significado, sempre

Em Léia, as críticas, recusas e negações vêm acompanhadas de uma tentativa de entender porque as propostas estão lá, como parte do curso. Por isso, pequenos comentários cá e acolá, direta ou indiretamente dirigidos à professora, parecem buscar uma confirmação. Muitos dos textos da aluna partem de dúvidas, avaliações críticas, hesitações....e como terminam? Com uma frase positiva que, embora na forma de afirmação, mais parece uma pergunta em busca do valor daquilo que vive como experiência de aprendizagem. Desde o primeiro diário que escreve, comentando uma aula sobre formação de palavras.

I don't really know what to say. That was the first time I had prefixes and suffixes. It was nice...a little bit trick but nice. I liked the class and the subject... oh, and also the teacher. (Léia 2)

passando pelos diários 5 e 7, sobre o roteiro de leitura e a proposta de seminário sobre substantivos, como vimos. Mas há ainda a frase final no diário 8, a respeito de um texto discutido em classe

Nothing is really new to me. Everything I've read I already knew. And also the teacher had already told us that. But, hey, still, everything is interesting and relevant. (Léia 8)

Ou, ainda, retomando reflexões anteriores

*August 27th
Why is homework important? I think I've had already answered that.
If nobody does the homework then it's impossible to have a class because all your classes are based only on homework.
Homework is important because you always learn something new.*

Impressões tais como *é/não é importante, é/não é interessante é/não é bom*, ou ainda *gosto/não gosto*, com frequência despontam nestes e em outros textos de Léia, e também de outros alunos, independentemente do conteúdo, ou do tipo

de atividade, ou da experiência que são chamados a comentar. São impressões que geralmente vão além do grau de menor ou maior dificuldade constatada, ou da imediata correspondência estabelecida com inclinações ou estilos pessoais: têm muito mais a ver com a percepção que os alunos têm do valor daquele pormenor da experiência de aprender a língua estrangeira dentro da totalidade da sua experiência como alunos e como pessoas. E, assim, serão muitos os exemplos em que a relação vivida com a aprendizagem – mesmo que não imediata ou necessariamente prazerosa, ou se marcada por algum tipo de restrição ou limite – quando carregada de sentido, vale a pena e não faz desistir.

Para ilustrar, podemos partir dos relatos de Daniela, Juliana e Marina em seu segundo diário, produzido ainda na primeira semana do semestre, e no qual deveriam escrever livremente sobre a experiência daquele dia em particular: uma aula talvez vista como ‘tradicional’, já que lidava com aspectos lingüísticos (a formação de palavras em inglês), com seus exercícios sobre radicais, sufixos e prefixos, e extensiva exigência de consulta ao dicionário. Começa a delinear-se com mais evidência, nesse segundo texto reflexivo, a essência da experiência de aprender para meus alunos, já apontada em seu primeiro diário do primeiro dia de aula e que virá consolidar-se nos diários seguintes, sob as mais diversas formas: a experiência de busca de (re)significado... para a experiência.

Today we had our second class and it was about roots, suffixes and prefixes... I was surprised at the beginning of the class because I thought these subject were easy to deal with. In fact, I thought I'd already know everything about it...but I realized it is much more interesting than I thought!

I could see that it will help me not only in reading but also in translation. Now I know I will have to study this subject a lot in order to improve my skills.

So, let's call it a day!

Dani Anjinho (Daniela 2)

Today was the second class. We are studying morphology and it's being better than I taught because I rarely stop to think about a word, the root, prefix, suffix. What's the meaning of each one. So, this exercises makes me pay more attention for it.

However, searching words in the dictionary is not so nice and take a long time; to do the exercises I taked more than two hours because I read the word and the meaning and others words... I have to admit that's productive. (Marina 2)

While we were practicing roots, prefixes and suffixes I noticed that it isn't so difficult as I taught it was. I'd already seen and studied it before but this time I could understand it better and I discovered that this subject I need to really practice to learn.

During the class I enjoyed looking for some words in the dictionary because I could choose the ones that I didn't know the meaning and improve my vocabulary. I learned a lot today. (Juliana 2)

Esses são relatos que muito dizem sobre Daniela, Marina e Juliana e sobre traços de sua identidade como alunas, os quais se irão repetir em reflexões posteriores. O que há de comum nos três textos, e o que trazem sobre a experiência de aprender a língua estrangeira neles contida?

Em primeiro lugar, há a comparação com a experiência anterior. Nesse sentido, há, em cada texto, a descoberta de um 'novo e interessante' em relação a experiências muito particulares do 'antigo' – o estudo de morfologia. E que se configurará de forma muito particular para cada aluna também.

Em Daniela, há um novo e interessante que se revela na surpresa em perceber que há mais a saber sobre algo a respeito do qual pensava saber tudo, *I was surprised at the beginning of the class because I thought these subject were easy to deal with. In fact, I thought I'd already know everything about it...but I realized it is much more interesting than I thought! ...* e perceber para o que serve – *I could see it will help me not only in reading but also in translation.* Para Marina, o que conta é um novo olhar sobre as palavras, sobre detalhes das palavras – estudar morfologia é melhor do que imaginava, a aluna explica porque, há uma mudança de percepção que aponta para uma disposição a uma mudança de comportamento: uma maior atenção àquele objeto de estudo, *We are studying morphology and it's being better than I taught because I rarely stop to think about a word, the root, prefix, suffix. What's the meaning of each one. So, this exercises makes me pay more attention for it.* E, para Juliana, fica a importância de entender melhor um objeto conhecido, e de descobri-lo de uma forma agradável, *I'd already seen and studied it before but this time I could understand it better. During the class I enjoyed looking for some words in the dictionary.*

Mas a experiência vivida é mais que isso! Há a constatação de uma novidade ou dificuldade que não paralisa, que quer ser (e é) vencida na descoberta do significado da experiência, e que da mesma experiência faz desejar mais: *Now I know I will have to study this subject a lot in order to improve my skills*, diz Daniela; e, nas palavras de Juliana, *I discovered that this subject I need to really practice to learn*. Uma nova experiência que cada aluna sintetiza a seu modo: Marina, na conclusão *I have to admit that's productive*; Juliana, na constatação *I learned a lot today*; e Daniela, na exclamação final *So, let's call it a day!*

Independentemente da forma que assumem para cada uma das alunas, não seriam os relatos que vimos a afirmação da correspondência que encontram e reconhecem em aulas e materiais e exercícios e atividades que favoreçam a aprendizagem, em contraste com a possível recusa ou descaso frente àquilo que simplesmente parece 'estar lá', como parte da tradição na maneira como a língua estrangeira vem sendo ministrada? Tanto que o novo, quando carregado de sentido, ou o antigo, quando re-significado, é o que motivava e movia os alunos ao longo do semestre.

Marina: na disponibilidade em acolher a proposta, a resposta para o empenho

Talvez seja este o espaço para falar de Marina um pouco mais demoradamente, pois em seu diário 2 desponta já com força o nível da experiência que permeará a totalidade dos seus textos: a resposta que sempre espera quanto ao significado do empenho; a vontade de vencer o árduo ou desconhecido e que não é dominada pela dúvida ou pelo reconhecimento das próprias limitações. Surpreendeu-me na aluna a prontidão em aceitar a proposta de reflexão por meio dos diários, neles introduzindo questões relevantes para sua aprendizagem da língua estrangeira – suas dúvidas, incertezas, constatações, descobertas, com especial cuidado pormenorizando suas experiências e seus pensamentos sobre elas. Uma prontidão já manifestada em seu primeiro diário, quando responde à questão sobre o que é aprender uma língua estrangeira.

For me, learning a language is always good because you know others costumes, differents ideals, I think that is very good for me and you don't want to stop, you always wants more and more. (Marina 1)

Acolher ou mesmo impor-se desafios no processo de aprender: em Marina, a dúvida não impede a ação mas, ao contrário, impulsiona e promove a busca de novas oportunidades. É sempre acolher e enfrentar o desafio porque percebe o valor nele presente – o valor da atividade, o valor do relacionamento, o valor do esforço. Sua experiência relatada parece corresponder plenamente à afirmação de Frankl (1997) de que a descoberta do sentido dá à pessoa a capacidade de enfrentar dificuldades. Como vemos no seu texto abaixo, discutindo a experiência de *homework*, que com fidelidade retrata a aluna e sua relação com o aprender.

*About homework, what can I say...I always do, can be incomplete, but I do. For me, I think it's good because I see my difficults, what I know and what I don't know and if I try, in the class I take off the doubts, what's very important.
If you don't do the exercises in the class you stay, how can I say – travelling and don't take advantage of the class.
Sometimes we have a lot of things to do in others classes. Then, in this situations it's hard to do all of them.
You know the proverb,
"Nothing in exaggerating is good."
But I agree that we're in the beginning and it's more easy for us make a lot of exercises now than in the end of the semester. The only problem is that all the teachers think like that! (Marina 4)*

Há muito de revelador nesse que é um dos primeiros textos de Marina: sobre sua pessoa, seus pensamentos, seu modo de 'ser aluna'. Inicialmente, há a expressão daquela que aparece em muitos momentos como uma teoria sua quanto ao aprender e ao bom aprendiz – de que a aprendizagem depende basicamente de si, de seu esforço pessoal em cumprir tudo o que é pedido: *About homework, what can I say... I always do, can be incomplete, but I do.* E a aluna acrescenta, *For me, I think it's good because I see my difficults, what I know and what I don't know* – são parte integrante do seu discurso as explicações ou descrições para as afirmações que faz. E, então, no rápido comentário que imediatamente segue, *and if I try*, explicita-se sua capacidade sempre presente de dizer 'sim' ao que lhe é oferecido, na busca de uma resposta mais plena para a sua experiência de aprender inglês.

Há, ainda, a menção direta que faz à situação da sala de aula, à presença do professor e colegas como fatores constitutivos de seu processo de ultrapassar os obstáculos colocados à sua experiência de construção do conhecimento – *in the class I take off the doubts, what's very important*. Pequenas digressões, comuns a muitos de seus textos, recuperam provérbios ou ditos populares que, além de atuarem como um meio de expressão estética/estilística, indicam como Marina observa e percebe a realidade, *You know the proverb, "Nothing in exaggerating is good"*. Por último, há a assinalar a referência ao seu leitor – a professora, cujas palavras são freqüentemente retomadas, seja implicitamente, num discurso que, parecendo seu, repete o que foi dito em classe, *I think it's good because I see my difficults*, seja explicitamente, *But I agree that*, em um diálogo que em si denota a abertura para acolher o diferente e provocador.

São características suas que voltam sempre. Como no diário 8, em que responde aos comentários sobre suas reflexões anteriores. Aliás, dos nove alunos da classe, é Marina quem mais em seus textos retomará palavras da professora – para aceitá-las ou não, porém – demonstrando a disponibilidade sempre presente de se deixar confrontar.

*About the teacher's comments I'm very content because now I know that I'm taking good steps to learn more, what I want very much.
It's like some persons says, that the only thing I know is that I don't know nothing, and I want to know some. Because of that I try to study, do my homeworks, pay attention in the classes, things like that.
Unfortunately some days we're not so good, lasy, in "another world", turning the classes improductive. (Marina 8)*

É na relação que estabelece com a professora que Marina busca muito da reafirmação de si como aluna. Quando, por exemplo, uma avaliação não confirma seu empenho, vê-se em dúvidas com relação a suas impressões anteriores. Mas, em seu diário, não esconderá seus desapontamentos. Afinal, os diários são para falar do que é importante!

*About this first unit, morphology, what I have to say is that in the beginning I thought that it was more interesting than now. It seems easy but it isn't. The good side is that I used a lot the dictionary, I increased my vocabulary.
I don't have much to say, I'm not content with my grade. (Marina 6)*

Que familiaridade com os diários vai Marina desenvolvendo ao longo do semestre! Pouco a pouco eles de fato se tornam parte de sua vida como aluna dentro da disciplina de língua inglesa, são seu espaço para falar de si, de suas coisas de aprendiz, dos objetos do dia a dia que compõem sua aprendizagem. É um discurso que vai e volta, como se a aluna estivesse menos preocupada em mostrar coerência do que em decifrar o possível significado de cada particularidade da experiência. E, de modo interessante, além de falar com ou para a professora, em seus momentos reflexivos parece também falar para si mesma, ou consigo mesma (Bakhtin, 1979/1992), no processo de tentar encontrar um lugar para suas percepções e opiniões.

*Everyday I do something, exercises, journals, seminars...So, when I have a free day I relax, watch TV, listen to the radio or take a nap, what's very good!
We all know that it's necessary do homework to our learn and I admit that for me was good, not all, but some exercises made me study more. I do homework to see if I'm good at a subject, if not I review some points. I think that's the point. But, sometimes we're tired and let the tasks to another day, week, year.
If the subject is good, interesting, I learn more because I want to know different things, curiositys, discover new things. I think that the best exercise I did during the semester was the seminar, because I research a lot and learnt a lot.
As I already wrote, we all now the advantages that homework brings but, know and do are two different things and its just up to you. (Marina 13)*

Repetem-se, em seu penúltimo texto, uma segunda reflexão sobre *homework*, muitas das características já identificadas na aluna. No primeiro parágrafo, temos um descompromissado conversar (consigo mesma ou com a professora?) que é retomado no final do parágrafo dois, *sometimes we're tired and let the tasks to another day, week, year*. Descompromissado, por um lado, mas por outro um indício forte de quão natural e livremente a vida de Marina como aprendiz e como redatora de diários se interliga a outros momentos seus. Um indício, ainda, da concepção que a aluna tem de *homework*: não só exercícios escolares, mas a leitura de jornais, a preparação dos seminários. O comentário que conclui o texto confirma Marina de duas formas: no uso que faz de expressões do senso comum que pareçam exprimir mais completamente seus próprios pensamentos sobre a realidade, *know and do are two different things*, e na reafirmação do empenho como uma experiência individual, *its just up to you*.

Individual como experiência; porém, universal como valor, *we all now the advantages that homework brings*.

Partir de uma impressão – *I think it's good , what's very important, it's more easy for us to* no texto 4, ou *what's very good, it's necessary, if the subject is good, interesting*, no diário 13 – e caminhar em busca do significado das propostas oferecidas através de descrições e narrativas de experiências concretas parece marcar o discurso de Marina. É basicamente disso que falam seus textos: de fatos concretos. Seus diários enfocam ações rotineiras, na escola ou fora dela, comentários sobre essas ações, acontecimentos marcantes na sala de aula, problemas específicos (Liberali, 2004). Em Marina, torna-se viva a concepção de Smyth (1992) de que a descrição da ação em forma de texto favorece a observação e, conforme acrescentaria Ricoeur (2002), o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Assim, ao narrar fatos concretos no contexto de sua prática como aluna, Marina vai além do simples julgamento de valor sobre particulares dessa prática. Ao engajar-se no processo reflexivo e abraçar a oportunidade de manifestar seus pontos de vistas próprios ao contar a experiência, a aluna provê já uma interpretação própria para aquela experiência.

Seria possível então afirmar que, mais do que se apoiar em interpretações afetivas sobre a realidade, Marina decisivamente constrói sua identidade como aprendiz sobre bases experienciais, isto é, na exposição não de comportamentos ou etapas ideais mas dos passos efetivamente realizados no desenvolvimento das diversas tarefas que compõem o curso, nem sempre fáceis ou boas ou interessantes. Marina revela-se uma meticulosa intérprete de suas próprias práticas como aluna. E, nesse sentido, se distingue de alunos cujas identidades parecem se constituir essencialmente a partir de pré-conceitos às vezes cristalizados quanto ao gostar, ser interessante, ser importante – porque menos envolvidos com o processo de reflexão proposto pela escritura dos diários, ou por possuírem uma menos desenvolvida capacidade argumentativa revelada em sua escrita.

Se olharmos com atenção as afirmações de Marina nas quais expõe suas percepções, exprime impressões, veremos que apontam para algo mais – “é bom, é importante... porque venci uma dificuldade ou resistência”. São mudanças de percepção que não param no discurso mas que, sustentadas pela reflexão e pela descrição pormenorizada das ações, vencem as oposições constatadas e levam a novos comportamentos, conforme vimos em sua reação à unidade em torno de prefixos e sufixos, no diário 2, *So, this exercises makes me pay more attention for it*, e que é possível também apreender de um diário seu sobre a experiência com relação aos roteiros de leitura. Em seu caminho para o aprender, Marina vai além do imediato para ultrapassar aparentes contradições.

*Well, I don't have much to say, I did it three times, actually four. The first one we did in class with J., he substitute Z. for a while.
I can't say that I love doing the R.G., but I thought good because we choose the article, than read once – if it's not cleary, twice – and then start to do it.
The R.G. help us to understand better the text, so when we read something else start to think, to read in another way, better. I would like to do more.
A good point is that make us read magazines, journals, etc. (Marina 3)*

I would like to do more. Há um engajamento que faz Marina ‘pedir mais’ daquilo que, num primeiro momento, parece não lhe agradar ou corresponder. Após pormenorizar o processo de responder ao roteiro de leitura, inclusive indicando a necessidade de ter de ler o texto quantas vezes for necessário, a aluna reconhece o valor da ação imediata, *The R.G. help us to understand better the text*, e mesmo seu valor em outras, futuras ações, *A good point is that make us read magazines, journals, etc.*

E, então, no último texto do semestre, Marina revela-se inteira. Na sua atenção aos fatos concretos, no seu livre conversar e contar experiências por meio das palavras escritas, na mesma impressão quanto a algo não imediatamente correspondente, mas que, concomitantemente, permite o reconhecimento do valor presente e futuro do que vive como experiência de aprendizagem. Na atitude de abertura com que acolhe o que tem à frente, a aluna descobrirá os significados que procura.

The third seminar – my seminar – Juliana, Marina and Thiago. We talked about quantity determinatives; many/much; some/any; no/none; little/few.

When we chose the subject of the seminar, we thought that would be easy, but we're completed wrong. When we're with the material on our hands, we didn't know what to do with it. How start? How, how and how?

We noticed that it wasn't easy prepare a class, so, we started from the beginning. We collected some material and started write on a piece of paper, but we had another little problem, take into account the knowledge the listeners already have of the subject. To do that we took into account our own knowledge, in what we still have – OPS! – HAD doubts.

I can say that I learned a lot, like the case of MANY A, with some and any, that we use any with 'hardly', 'scarcely' and 'barely'- negatives words, in expressions of doubt and with 'if' and that when the question is really an invitation or a request and when the answer YES is expected we use SOME. Another interesting thing was the 'fewer'.

Well, definitely I learned VERY MUCH.

The experience was great, the idea of doing the seminar was very good because it's good for us students to familiarize with it, we know that will have a lot of them in the near future.

I didn't gave A seminar, but it wasn't so bad, I liked it very much. (Marina 14)

Mônica: a positividade presente em cada detalhe da experiência

É Mônica quem mais se aproxima de Marina no valer-se do próprio empenho, na descrição das ações, na insistência com que procura uma razão para aquilo que vive como aprendizagem. E com uma característica que lhe é muito peculiar: uma atitude cheia de positividade frente à própria experiência, um olhar sempre atento àquele pormenor – mesmo que aparentemente encoberto – a partir do qual construir ou reconstruir. Praticamente todo diário seu relata algum tipo de dificuldade enfrentada: de afinidade com a tarefa proposta, de temperamento, em relação ao conteúdo. Porém, o que se sobressai é o desejo de conquistar aquela adversidade; o que permanece é a disponibilidade em tentar descobrir perspectivas alternativas de significado para aquela experiência. E, então, surpreender-se.

I really enjoyed the class. The material is good. This subject is very interesting, prefixes and suffixes are things wich we know that existes, but we don't know exactly why. It's not easy explain how and when they are used. This material is helping me very much to understand English and even words in Portuguese.

It was the first time (at least that I remember) I liked to work with the dictionary, most of time look for words in the dictionary is boring and stressful.

We're a small group and there's a good atmosphere in the classroom and it helps very much to learn, we work in group , we looked for and discovered the

meaning of the words together, we're never afraid of the group's judgement. Because of that the traditional class turns into a pleasant and attractive way to learn. (Mônica 2)

Este é o segundo texto de Mônica, comentando a aula sobre prefixos e sufixos. A habilidade da escrita em inglês havia sido introduzida de forma rudimentar no primeiro semestre, limitando-se à redação de respostas a exercícios de leitura ou à produção de pequenos parágrafos ou textos. Nesse sentido, não é inesperada a fluência com que a aluna expressa seus pensamentos na língua estrangeira? E não em termos de clareza ou correção lingüística apenas, mas em especial pelo nível de reflexão sobre a experiência que seu texto apresenta. É uma redação cuidadosa, composta por fatos e impressões, dúvidas, indagações e até mesmo respostas.

Mônica primeiramente expõe sua percepção sobre a totalidade da experiência vivida naquela aula em particular, *I really enjoyed the class. The material is good. This subject is very interesting.* No entanto, sua reflexão não pára aí. A impressão positiva que prevalece, e que de forma significativa inicia o texto, não carrega em si apenas novidades instantaneamente boas ou correspondentes. Mônica logo se faz perguntas sobre a natureza do objeto que tem à frente (Brandão, 2000) – *prefixes and suffixes are things wich we know that existes, but we don't know exactly why. It's not easy explain how and when they are used.* Parece não haver a resposta para essas perguntas ainda. Mas não é o que mais importa.

Porque, imediatamente após, e revelando tão precocemente um especial traço de sua identidade, a aluna busca explicar o valor daquilo que lhe foi oferecido como oportunidade de aprendizagem: *This material is helping me very much to understand English and even words in Portuguese.* Uma experiência grande: um detalhe (prefixos e sufixos) que ajuda na compreensão não só da língua estrangeira, mas da materna também. Mônica descobre ainda uma satisfação nova e inesperada em trabalhar com o dicionário, *It was the first time (at least that I remember) I liked to work with the dictionary.* E, mais, no último parágrafo de seu diário, valoriza o ambiente de liberdade experimentado na sala de aula e a

relação de cooperação vivida com os colegas como fatores integrantes da construção de seu aprender.

Mônica fala da interação como promovendo experiências de aprendizagem inesperadas, nas quais conteúdo e forma se confundem de maneira construtiva. Tal é a relação que estabelece com o grupo que, como resultado de uma experiência vivida de construção conjunta do aprender aquele tópico específico, torna-se possível a reconstituição do significado até mesmo quanto àquela que seria uma 'aula tradicional' de língua estrangeira, com todos os estigmas que tal denominação possa consigo carregar; e a aluna vê-se, então, capaz de dizer, *because of that the tradicional class turns into a pleasant and attractive way to learn*. E, em seu último diário, de número 14, após comentar tarefas e atividades diversas desenvolvidas durante o semestre, a aluna faz uma avaliação de seu empenho e retoma a questão do valor, para si e para seu processo de aprendizagem, da interação com o grupo.

I'm ashamed of my bad behavior as a student. Definitely I didn't do my best. I should had studied more, despite everything I took advantages, there was a great atmosphere in the class and it make the process of learning faster. (Mônica 14)

Muitos dos textos de Mônica não são longos, curtos até; no entanto, tão ricos em seus relatos de experiências vividas ou desejadas! E se, em Marina, a elaboração dos significados encontrava grande parte da resposta na interação que estabelecia comigo, sua professora, nos diálogos em classe e principalmente por meio dos diários, em Mônica a resposta recai muito sobre seu pertencer à classe em seu conjunto. Esperaria dos colegas, ou desejaria para eles, a experiência de significado que busca e encontra para si. E de tal forma que, mais de uma vez, a aluna se pergunta sobre o não-envolvimento deles em situações que, em uma perspectiva sua, contribuem para a aprendizagem. Uma indagação que se faz em outro pequeno trecho do último diário.

I like so much doing the theater¹ we learn very, very much in the process of writing, rehearsing and acting. Most of the students don't like it, and always wonder why??? (Mônica 14)

Em Mônica, o que se destaca e persiste é o positivo – o que não significa absolutamente ignorar o difícil ou adverso. Este, aliás, é sempre apontado e retomado. Para ser reconstruído. Portanto, não é o adverso que determina sua pessoa ou seu aprender. Em sua experiência reflexiva Mônica percorre, consciente ou inconscientemente, um caminho em busca de respostas para questões sobre o valor das propostas feitas pela professora, sobre o significado de suas próprias ações ou das interações em classe, enfim, respostas para a questão maior de como se vai construindo seu conhecimento na língua estrangeira.

O movimento presente no segundo diário de Mônica – composto por interrogações, respostas imediata ou posteriormente encontradas, novas indagações, novas descobertas anunciadas – se repetirá em muitos outros textos da aluna. Porque é o movimento da constituição de sua identidade. É assim que Mônica se define. E é esta a Mônica que reaparece no diário 11, bem mais tarde, ao avaliar a apresentação do seminário de seu grupo: uma aluna intrigada pelo conteúdo de sua própria apresentação, as “regras ilógicas” da formação de palavras no singular e plural em inglês das quais ouve pela primeira vez falar, *I've never heard about it*; admirada pela experiência das novas aprendizagens vividas, *I learned lots of things, almost everything*, ou *I'm not very good in speaking doing it I could improve my oral language*; disposta a enfrentar desafios semelhantes, *I liked it very much, it's a very new experience I would like to do it more times*.

Doing this seminar about singular and plural realized that there are some things very logical (the pairs: trousers, glasses) on the other hand there are some rules very illogical (the words end in ICS), the foreign plurals was the most interesting part. I've never heard about it. I liked it very much, it's a very new experience I would like to do it more times. I'm not very good in speaking doing it I could improve my oral language. (Mônica 11)

¹ Uma atividade de preparação e apresentação de uma pequena peça de teatro pelos alunos, parte integrante do bloco 'oral' da disciplina Língua inglesa: básico, e da qual o professor de 'escrita' participa corrigindo os textos produzidos pelos alunos.

Mônica demonstra a preocupação de não querer desperdiçar um particular sequer do que lhe é dado viver como um ato de aprendizagem. Tudo contribui para constituir a sua pessoa e sua identidade (Wenger, 1998). Vive uma inquietude quase, a ser às vezes lida nas entrelinhas, que não a deixa desistir de querer entender o valor talvez escondido de cada experiência aparentemente desnecessária ou descartável. Mesmo que não saiba sustentar porque, conforme vemos em dois textos produzidos em diferentes momentos do curso.

The text is really good although there wasn't any new information, is very difficult (almost impossible) to do everything she advices, but the informations could be useful and helpful. (Mônica 8)

I should had studied more, but the truth I must speak. I took advantages in every single class. (Mônica 14)

Nenhum diário desvenda tanto a aluna e pessoa que Mônica é, na multitude de fatores que formam sua identidade (Ivanic, 1994; Wenger, 1998; Gee, 2000), do que este, em que escreve para Thiago. Aqui se manifestam facetas de sua personalidade, de seu comportamento, de sua visão de mundo; enfim, aqui emerge, de forma resumida e ao mesmo tempo abrangente, o conceito que Mônica tem de si.

Thiago (Russian Guy)

Exactly like you I enjoyed studied morphology it was completely new for me and I'm not afraid to say that it was the most interesting thing we've studied this semester. You seems to be pleased studying it too!

Homeworks are boring (we all know it), but have you ever tried to face it as toil to help you improve your knowledge and not as an odious obligation? Our time in class is very short don't you think the only way we have to extend it is doing homework? You should look beyond the tiresome and boring thing and find out the importance of it.

About the seminars I thought it would be easier too! Doing it I realized that there are lots of details and little things like exceptions and certain rules that we even didn't notice. You said you were very nervous during the presentation for me it was the most difficult part too! I consider myself talkative, but when I have to speak for an audience I turned into an extremely shy person. You know we have to change it, don't we? We have to work hard on it. It seems to be the only way to become good teachers...

I liked this intertextual job very much, but Thiago, can I give you advice? Work hard to improve your handwriting, it's terrible! (Mônica 12)

É um diálogo que Mônica explicitamente estabelece com Thiago, ao cuidadosamente percorrer o conteúdo das reflexões contidas nos diários do colega. Nesse trajeto, reafirma a si como aluna. Inicia seu texto apontando o ‘interessante e inesperado’ encontrados na unidade sobre morfologia, a primeira atividade do semestre. Ao falar sobre *homework*, logo a seguir, insistentemente provoca Thiago a observar a própria experiência para tentar nela enxergar uma riqueza que vá além de uma correspondência diretamente visível ou evidente. Pois a totalidade do valor daquela experiência não se vê somente com os olhos do imediato.

Mônica comenta então a experiência com os seminários. Conta de suas surpresas, descobertas; dá detalhes sobre essas surpresas e descobertas. E não reluta em expor um limite seu, a timidez de que se vê tomada quando frente a um público. Porém, não se intimida frente a esse limite e indica a necessidade de lutar para vencê-lo. Mônica entende que participa de um diálogo. Suas primeiras palavras são para dirigir-se a Thiago, a quem com cumplicidade chama de *Russian Boy*, em provável referência a uma história comum da qual a professora, outra leitora de seu texto, não faz parte. E seu último parágrafo denota mais uma vez sua intimidade com o diário como instrumento para comunicar-se: com o colega, e com a professora, a quem também parece endereçar a afirmação, *I liked this intertextual job very much*.

Precisa fazer diferença...

Assim, partindo de Mônica, mas também de Marina, e percorrendo as experiências relatadas por outros alunos, observa-se a reiterada preocupação com o valor do ato presente: para que serve? É uma preocupação e uma busca por correspondência que diferentes alunos expressam de maneiras diversas, a partir de suas histórias de vida e de aprendizagem, e de aprendizagem da língua estrangeira, bastante diversas também. No entanto, é possível perceber, em todos, a exigência de dedicar-se a algo que permaneça. De uma forma ou de outra, nega-se aquilo que não se entende como construtor do conhecimento.

But there are some lessons that are kind of stupid. Lessons that we don't learn a bloody thing like when you just copy things down or do the same kind of exercise over and over again. (Léia 4)

Léia rejeitará o meramente repetitivo ou mecânico, como copiar lições; já Heloísa aponta para a importância da novidade ou do desafio.

It makes some difference when it's something that I don't know or when it's a challenge for me to do it. (...) It's important to challenge the students. (Heloísa 13)

E, se a experiência de aprendizagem não revela seu valor, até mesmo as lembranças sobre ela parecem desaparecer!

About the reading guide I don't remember if I liked or not. I don't think it was big deal because I don't have any memories about the RG. (Leila 3)

Mas pode ser que haja o reconhecimento de que não houve o empenho necessário que levasse a entender o valor de fato de algo.

Homework doesn't make much difference to me because I don't take it seriously. I know I should but I just don't. I'm lazy, I guess. (Leila 13)

O significado do aprender está em seu *fazer diferença*, afirma Heloísa acima. Se não faz diferença, então por que estar lá, como parte do curso?

Para Juliana, envolver-se (ou não) com a lição de casa também faz diferença! Quer dizer, 'obedecer' a uma necessidade que se reconhece constrói o aprender.

I do my homework quite often, but as I've already told, sometimes I have to choose some of the homework asked, because I don't have time enough to do all of it. The way I choose it is trying to notice which subject I have more difficultie, and doing this one. It makes a big difference in my learning cause I believe that at least I don't quit doing my homework and with it I'm able to find my mistakes and I can review what I learned (most of the times in the last class) (Juliana 13)

E, nas palavras de Daniela, vemos a percepção de um valor muito maior do que simplesmente aprender um novo item na língua estrangeira. Não é o breve relato abaixo a manifestação de uma experiência de aprendizagem que muda a

vida? Não seria essa a experiência educativa que desejaríamos sempre, para cada um de nossos alunos?

I likes when Marisa took us to a theater class with Babi. It was nice not just because we could learn vocabulary but that class changed myself. I became a better and happier person after that class. (Daniela 1)

Daniela: o desejo de sentido respondido na surpresa das descobertas

Esta é Daniela. Evidentemente desejosa de experiências plenas de sentido, e apaixonada pela língua que está aprendendo, em sua discrição e reserva manifesta sua surpresa (e mesmo encantamento!) frente às suas descobertas em relação às experiências vividas com a língua estrangeira. Afinal, não responde com a afirmação *for me, learning a language is a pleasure* à pergunta do primeiro diário sobre o que para ela significa aprender uma língua? E não é essa uma afirmação que reitera a resposta anterior, àquela primeira pergunta formulada sobre porque está aprendendo inglês, *I'm taking this course because I love studying English and I feel it is easy for me to learn new languages?* São palavras no presente que recuperam experiências anteriores que, para a aluna, mostraram-se construtoras de seu conhecimento e de sua pessoa. Vê-se no conjunto dos diários de Daniela uma acentuada atenção à experiência passada, retomada e revivida, e que, se positiva, cria perspectivas para futuras experiências e abre as portas para algo novo e inesperado.

Foi sem dúvida uma experiência grande do inesperado esta que Daniela viveu na aula com Babi, de preparação para suas futuras apresentações de teatro no curso. O que lhe atrai, Daniela busca e segura com decisão. Em relação ao que percebe como valioso para sua construção da língua inglesa, não esconde seu desejo de envolvimento e mesmo admiração. Em palavras – quantas vezes vemos em seus textos expressões como *I was surprised, I realized, I could see that* e, principalmente a observação *I learned a lot*, que com pequenas variações na forma repetidamente aparece. E, também, nos tantos pontos de exclamação que usa para enfatizar ou concluir algum pensamento seu.

A unidade sobre morfologia foi sem dúvida a primeira grande novidade do semestre. Dessa unidade, a aluna fala em dois diários, separados no tempo; em ambos, o mesmo conteúdo de surpresa. Surpresa porque o conteúdo apresentado foi mais interessante do que imaginara; porque se mostrou mais necessário para sua compreensão da língua inglesa do que antes pensara; porque aprendeu mais do que havia esperado.

Today we had our second class and it was about roots, suffixes and prefixes... I was surprised at the beginning of the class because I thought these subject were easy to deal with. In fact, I thought I'd already know everything about it...but I realized it is much more interesting than I thought! I could see that it will help me not only in reading but also in translation. Now I know I will have to study this subject a lot in order to improve my skills. So, let's call it a day!
Dani
Anjinho (Daniela 2)

This lesson about roots and prefixes and suffixes was very profitable! I can't help but say it was difficult but it was necessary! I learned a lot! It's tiresome to study and do such long exercises...but I loved it! Now I feel more secure when I'm reading because; the words I don't know most of them I can guess by analyzing the root and etc... Although it was tiresome, I hope to study more "roots" because it really is necessary! Especially for myself who wants to be a translator! (Daniela 6)

Em ambos os diários, então, a experiência da descoberta e da reconstrução. Descoberta de um valor, *it was necessary!*; reconstrução de uma impressão, *but I realized it is much more interesting than I thought*, e mesmo de um conceito de si como aprendiz da língua estrangeira, *Now I feel more secure*. Nesses textos de Daniela faz-se poderoso o diário como um instrumento que, ao usar a escrita como meio para pesquisar a memória e favorecer a auto-reflexão (van Manen, 1990), revela-se um espaço em que são formuladas interpretações sobre a experiência vivida percebida. Permite mesmo desejar mais da mesma experiência e considerá-la no contexto maior da profissão que pretende seguir, *I hope to study more "roots" because it really is necessary! Especially for myself who wants to be a translator!*

Daniela deseja ter tudo o que for possível da língua estrangeira. As descobertas que destaca são em geral aquelas que respondem a esse desejo. Mas pode

haver mais... Como, por exemplo, se mostra na avaliação que faz de sua experiência de preparação e apresentação do seminário.

I was thinking that giving a seminar would be an easy thing... I was wrong. If you are not prepared, you can not present it. I really dedicated myself searching and preparing this seminar. I tried to do my best but, as I am shy, it's difficult for me to speak or...to give a speech. But after all this studying, because I felt that, even not being the best, I learned a lot. And, from now on I can improve and do better. (Daniela 11)

Este é um texto que diz muito sobre Daniela, mais do que minhas palavras apenas seriam capazes de fazê-lo. Sintetiza impressões sobre si e sua postura frente ao aprender, e marcam mesmo seus limites que, no entanto, não a impedem de ir além e querer mais para si. Revela uma posição de compromisso com a realidade e de rigor consigo mesma, *I really dedicated myself searching and preparing this seminar. I tried to do my best*, mas também com relação às condições em que vive a experiência, *If you are not prepared, you can not present it*. É um comprometimento que gera novas significações sobre sua própria pessoa, e sobre suas possibilidades como aprendiz, *after all this studying... even not being the best, I learned a lot*. E de tal modo que é possível reconhecer em suas palavras o manifestar-se de uma experiência positiva que instaura a confiança em relação a experiências futuras, *and, from now on I can improve and do better*.

Por outro lado, Daniela recusa com determinação aquilo que, na sua perspectiva ou experiência, não constrói seu conhecimento. Mostra-se exigente consigo mesma como aprendiz, mas também com relação à qualidade ou pertinência do material ou da atividade proposta. Ao ser chamada a comentar atividades do semestre anterior, a aluna diz

I hated the "theater" due to the fact that I thought it was not enough time to really work on it. To be honest, I think it would be a greater project and more profitable if it was a big play (just one play) with the whole group involved in it. Part of the students could have worked in the backstages and the other part, as the actors. I also didn't like the reading guide. (Daniela 1)

Interessante a maneira como, ao mesmo tempo em que nega o valor da experiência relatada conforme a viveu, justificando seu ponto de vista – não houve tempo suficiente para desenvolver a atividade de maneira mais

proveitosa – oferece sugestões para transformá-la em uma experiência mais produtiva (embora não seja ela a vivê-la, nem com essa professora; é uma sugestão sua para outros alunos e outros professores!). Seria o desejo de sentido sempre presente?

Nesse diário 1 Daniela fala também, *I also didn't like the reading guide*. Uma avaliação negativa que se repetirá nos diários 3 e 5. Daniela rejeita os roteiros porque não parecem contribuir para sua aprendizagem. Rejeita-os sempre, também nos diários 9 e 13, que pedem outras reflexões... E sempre pela mesma razão: para que se envolver em uma atividade que já provou não construir seu conhecimento de inglês? Para que viver novamente uma experiência que, tal qual a percebe, não leva ao aprender? E, mais uma vez, a aluna apresenta sugestões para a professora. Quem sabe, dessa forma como o propõe – e que retoma formas conhecidas suas de ensino e aprendizagem de leitura – o roteiro poderá se tornar uma experiência relevante, ou mais interessante.

*My experience with the reading guide was not so good.
I did all of them but I felt it didn't help me. It was boring to do the R.G.
I believe it would be more profitable if the teacher gave us the same text and then, after doing the reading guide, we would discuss in class about the text.
I used to do the R.G. with no enthusiasm, I did it so quickly and was it. No big deal.
Well, if I could chose whether do the R. G. or not, I would not do it again. Maybe there are some other ways of doing the R.G.
To sum up, I'm saying that I don't like doing the R.G. (Daniela 3)*

*This "second" experience with the reading guide was not good either!
It's boring to do it, everybody leaves to do it in class, in the beginning of the class...and it's tiresome because I don't learn anything.
Sometimes I learn vocabulary but I don't think it's necessary to do all the reading guide to say that I learn vocabulary!
Maybe we can read a text and we discuss in class; each person could say what's her text is about and tell the new words she'd learn!
Well, I really hate the reading guide but...that's my opinion! I know it's not helpful and not effective for my learning! (Daniela 5)*

Contraditoriamente – se pensarmos na autonomia e criticidade com que Daniela em tantos outros momentos assume seu aprender – destaca-se fortemente nesses dois textos da aluna a crença de que é importante cumprir tudo aquilo

que o professor determina ou sugere, quer pareça relevante para a própria aprendizagem da língua estrangeira ou não. *I did all of them but I felt it didn't help me*, diz Daniela no texto 3, para logo após complementar, *I used to do the R.G. with no enthusiasm, I did it so quickly and was it. No big deal*. A tarefa não lhe interessa; mais que isso, não aprende com ela. Ou, quem sabe, revela no diário 5, o que aprende é muito pequeno, e não corresponde ao esforço despendido, *Sometimes I learn vocabulary but I don't think it's necessary to do all the reading guide to say that I learn vocabulary!* A aluna reconhece as relações de poder existentes na vida da escola e, então, não deixa de fazer o que lhe é pedido. Talvez até porque se sinta preocupada com sua avaliação na disciplina.

De qualquer forma, não seria somente uma suposta preocupação com a avaliação que move Daniela. Dedicar-se ao que lhe é proposto faz parte de sua identidade como aluna. É o que mais uma vez sugere um pequeno parágrafo de seu último diário.

Nowadays, we all know that to improve our English knowledge is necessary not only to come to classes but, also, to do h.w. and study by ourselves. (Daniela 14)

E, imediatamente após, Daniela retoma a questão do valor que confere a um compromisso frente ao aprender que significa, entre outras coisas, uma obediência às propostas apresentadas; uma seriedade que mostra seus resultados

Based on this, I can say that I've improved my English skills a lot comparing with the beginning of the year. (Daniela14)

e que nem sempre significa fazer apenas o que gosta.

The mechanical grammar exercises are boring, however, they help me a lot. Not only me, but I believe they are necessary to everyone who wants to make progress. (Daniela 14)

Manifesta-se nestes excertos um “dilema” (Ivanic, 1994:3) quanto ao senso que a aluna tem de si e de seu aprender. Se, por um lado, defende que propostas valem a pena quando e se levam ao aprender, por outro, Daniela prende-se a

determinada imagem do ‘bom aluno’, de quem será esperado que realize todas as tarefas solicitadas, independentemente do que possam efetivamente significar em termos de aprendizagem. São discursos que se opõem; vistos sob outro prisma, são discursos sobre comportamentos que revelam algo sobre o conjunto de experiências e significados compartilhados quanto ao aprender ou quanto a ser aprendiz presente no universo do qual a aluna faz parte. Discursos contraditórios que já haviam aparecido, por exemplo, no primeiro diário da aluna, quando chamada a falar sobre sua relação com os colegas como fator presente em sua aprendizagem.

If my classmates make me feel comfortable, I will learn a lot and they can help me if they know more. (Daniela 1)

Com que poder se mostram nesse pequeno trecho as contradições de uma identidade em formação! Preenchida a condição de que me sinto à vontade para aprender, de que modo podem meus colegas participar da construção de meu conhecimento? *If they know more*. Portanto, se em alguns momentos, a menção à importância da interação faz-se sem o acréscimo de condições ou adjetivos outros que não o sentir-se bem e livre para aprender, muitas outras vezes a relevância do colega aponta para seu ‘saber mais’ sob algum aspecto; e, por essa competência maior sua com relação ao conteúdo, é capaz de ajudar na aprendizagem da língua estrangeira. Produz-se um certo apagamento – presente não somente em Daniela – da noção de que a aprendizagem se dá na relação entre pares com diferentes tipos de conhecimentos e experiências (não só em relação ao conteúdo da disciplina), e de que a aprendizagem possa ser um *descobrir juntos* de caminhos originais e produtivos. E se, em um momento, o discurso focaliza um sentir-se à vontade na classe que contribui para o aprender, quase no mesmo momento coloca-se a aparente redução das possibilidades deste aprender com o outro.

De qualquer forma, é evidente quanto, para Daniela, a definição de si como aprendiz depende da presença do outro para sua realização mais plena. Nesse sentido, pode-se dizer que, para ela, aquelas impressões primeiras sobre o papel do colega na construção de sua pessoa são reasseguradas em

experiências posteriores; e as palavras, então, de certa forma também se repetem.

I also believe that the relationship with our friends is vital for our learning. I learn so much with my friends and I suppose they also do learn with me. A good example for this is when we start to discuss in English and we can notice that we learn new words and expressions. But for that improvement we have to have a good relationship, like in our class. (Daniela 14)

É o discurso do significado da experiência que em Daniela parece predominar. É, por exemplo, seu discurso sobre o valor dos diários, que encontramos em seu texto para Heloísa. Descobre-se aqui toda a importância que Daniela confere à atividade de escrever; e a satisfação que vive com respeito a este aspecto da aprendizagem da língua estrangeira se faz saliente na insistência (três vezes!) com que defende *the journal help us*, em seu ponto de exclamação, em seu convite para que a colega se envolva com os diários, principalmente se não tem tempo ou disposição para realizar outras tarefas. Uma importância e satisfação demonstrados não apenas em seu texto para Heloísa, mas principalmente na seriedade com que pessoalmente assumiu a proposta dos diários ao longo de todo o semestre. Há em Daniela a percepção de que a prática de escrever leva ao desenvolvimento da própria escrita.

*Dear friend Helô,
I really liked your comments and also laughed a lot because, as I was reading, I imagined you saying those words...I couldn't stop laughing.
You have a very good vocabulary and very strong points as well but, in my opinion, you could write more. Your journals are too short...To be honest, I think the journals help us a lot in writing. So, if you don't like to do homeworks or if you don't have time to do them, you could do a better journal. It will help you a lot just like the homeworks.
I'm saying that because one day you told me you have difficulties in writing; so, I'm saying this in order to help you because I think the journal help us!
To sum up, I really enjoyed reading your journal due to the fact that your points are very good and you are sincere.
Kisses,
Dani Anjinho Silvestre (Daniela 12)*

Daniela entende ser esta uma mensagem para Heloísa, mais do que para a professora. A abertura e fechamento do texto o mostram, assim como os comentários que o iniciam e concluem. E embora não explicitamente

porque ou em que sentido, defende o valor da escritura dos diários como uma forma de desenvolver a habilidade da escrita na língua estrangeira: propõe à colega que escreva textos mais longos, ou que vença as dificuldades confessadas quanto ao escrever exatamente dedicando-se mais a escrever. Parece ter o cuidado em não julgar a colega ou impor seus pensamentos; reconhece o que Heloísa traz – um humor ao escrever, um bom vocabulário, pontos de vista firmes sobre as coisas – para apenas depois dizer, *in my opinion, you could write more*; ou então, *if you don't like to do homeworks or if you don't have time to do them, you could do a better journal*; ou mais ainda, *I'm saying that because one day you told me you have difficulties in writing; so, I'm saying this in order to help you because I think the journal help us!* Não são discursos do senso comum; são comentários carregados de experiências pessoais com significado que, se essenciais para si, deseja que a colega possa viver também.

Há tantas e diferentes coisas que 'é preciso' fazer...

Retomando os relatos de Daniela vemos que, sintetizadas principalmente em frases onde se destacam *have to*, *need to*, ou expressões como *it is necessary*, encontramos com frequência afirmações a respeito do que é, ou seria, necessário fazer para aprender a língua estrangeira. Em Daniela, mas também em outros alunos, este 'é preciso' aparece predominantemente vinculado a posições que eu chamaria de 'positivas', porque carregadas de uma busca de sentido para aquela realidade que está à frente: a língua, o aprender, o relacionamento com os colegas ou o professor, a resposta a ser oferecida às tarefas que são apresentadas. E é interessante observar as nuances que adquire nos discursos dos diferentes alunos – discursos sobre o 'é preciso' que recuperam aspectos da identidade de cada aluno presentes em outros momentos seus.

Em Daniela, por exemplo, reafirma-se a surpresa frente à novidade encontrada; e as experiências já vividas, pelo significado que trouxeram para o aprender,

merecem, e precisam! ser vividas novamente. Retomo seu diário 6, em suas primeiras e últimas linhas, para olhá-lo sob nova perspectiva agora.

*This lesson about roots and prefixes and suffixes was very profitable!
I can't help but say it was difficult but it was necessary! I learned a lot! It's tiresome to study and do such long exercises...but I loved it!
(...)Although it was tiresome, I hope to study more "roots" because it really is necessary! Especially for myself who wants to be a translator! (Daniela 6)*

O que diz a aluna? Foi uma experiência difícil, cansativa, mas proveitosa e necessária. Necessária para quê? Para aprender. E Daniela aprendeu muito! Portanto, é preciso mais da mesma experiência. Mas será esta mesma concepção – é necessário se significa aprender – que se lê também em seu curtíssimo texto 13, sobre *homework*? Ou, quem sabe, reapresenta-se neste penúltimo diário do semestre a visão de que não é possível, para Daniela, recusar-se a responder ao que lhe é pedido? Porque não oferece nenhum pormenor da experiência. É o sempre presente dilema de si, entre buscar o sentido do que faz ou 'ser necessário' aceitar tudo o que é solicitado.

*Well, all I can say is that my opinion about H.W. remains the same.
We need H.W., it is important and necessary for learning.
I always try to do them but, sometimes I just don't due to time. (Daniela 13)*

Mônica é, em uma variedade de aspectos, muito como Daniela. Também ela tem sua identidade marcada pelo desejo de aprender; e também em seus diários vê-se a preocupação com a descrição de suas experiências vividas.

I still think morphology very interesting useful and a thing that can help a lot in several languages, but it is not simply, at the beginning I thought it was easier than it really is. Some things are logical whereas others are completely illogical and complicated. After we finished this unit I realized that I do need to study more and hard. (Mônica 7)

Aqui de novo aparece a Mônica que vive pequenas e grandes descobertas – há o particular, um sufixo ou prefixo talvez, que em seu uso pareça ilógico ou complicado; mas há algo grande, que é a possibilidade de usar esse conhecimento em várias línguas. O texto da aluna deixa também transparecer a reconstrução de sua imagem sobre determinado conteúdo, *at the beginning I*

thought it was easier than it really is. Há, então, o reconhecimento de um positivo que a faz perceber que ‘precisa mais’ da experiência – *After we finished this unit I realized that I do need to study more and hard* – porque é uma experiência que constrói.

Mônica é também como Daniela na imagem que traz do ‘bom aluno’ – que, para ser considerado como tal, ‘tem de’ fazer certas coisas. Em seu diário 3, busca primeiro valorizar a atividade oferecida pela professora, *it’s a good exercise that can help us to read and write on the right way.* Explicita passos da atividade a serem cumpridos - *we have to summarize the history, we have to find five words, have to find relevant point.* Intercala a exposição desses passos com comentários que arriscam apontar para os limites da tarefa que a fazem parecer, em si, uma tarefa desnecessária, mas que se faz necessária porque é parte de sua vida como aluna daquela professora naquele curso; e, conforme atesta na conclusão de seu texto, *we can’t skip it.*

It’s far to be the best exercise, but it doesn’t seem that hard for me. I like “reading guide”, in my opinion it’s a good exercise that can help us to read and write on the right way, because after we read we have to summarize the history, for me what makes it boring is the fact that is a little mechanical, we have to find five words we don’t know the meaning, have to find relevant point and sometimes what is relevant for me is not for some other people and it doesn’t mean I don’t know how to read, but we can’t skip it.(Mônica 3)

Em Léia, um *have to* de natureza semelhante! Com feições de uma imposição que aceita – por sua condição de aluno.

I usually do the homework. Sometimes I do it in class (before teacher comes). To be honest with you, sometimes I just do the homework because I have to. (Léia 4)

É nas palavras acima que termina o texto em que Léia dizia *But there are some lessons that are kind of stupid. Lessons that we don’t learn a bloody thing.* Não aprende, mas sente que ‘tem de fazer’ aquilo que é pedido, porque pertence à sua esfera como aluna. Alunos, afinal, não ‘têm de’ fazer lição de casa? Léia em vários momentos arrisca uma rebeldia, mas recua... E, então, tenta

corresponder ao que dela é esperado, porque está consciente de suas responsabilidades...

I always do my tasks and I do them because they're my responsibilities. I know the importance of homework. (Léia 13)

Há nos textos dos alunos outros significados atribuídos ao *have to*, particularmente encontrados no diário 7, o qual retoma conhecimentos e experiências quanto a seminários escolares. Parto novamente de um texto de Daniela.

*Seminar is when you do a research about something and, after doing the research you prepare a class to present to someone.
To prepare a seminar you have to like learning and searching. You have to select some information that is new to the class.
The specialist has to be secure, she/he has to be really sure of what he/she is going to talk about! If you really learnt instead of "decorate" it, you won't be nervous. The fact is that you can't be nervous!
You have to be a real teacher to present one!
Well, that's what I know and I don't know if it's right! (Daniela 7)*

To prepare a seminar you have to like learning and searching. O desenvolvimento de um bom seminário pede, como pré-requisito, um certo tipo de comprometimento. É o que se lê também nas palavras de Thiago.

For preparing a good seminar there must be dedication of the students presenting a good material and at the same time (teaching and entertaining) the other students. (Thiago 7)

Há, ainda, a explicitação de passos que devem ser seguidos.

A seminar is a class given by a student. To prepare a seminar you have to do some research and select what you will say. (Leila 7)

You have to select some information that is new to the class. (Daniela 7)

Selecionar alguma informação nova: a necessidade de relevância é explícito. Qual o sentido de despender esforço com a tarefa se não for para aprender ou ensinar alguma coisa?

Prosseguindo com Daniela, outras afirmações do tipo *have to* suscitam um novo conjunto de reflexões.

*The specialist has to be secure, she/he has to be really sure of what he/she is going to talk about! If you really learnt instead of “decorate” it, you won’t be nervous. The fact is that you can’t be nervous!
You have to be a real teacher to present one! (Daniela 7)*

Em primeiro lugar, ao colocar o aluno no lugar do professor – chamando-o mesmo de especialista – a aluna deixa transparecer o que espera de um bom professor: a segurança quanto ao conteúdo. Uma segurança e confiança que, para Mônica e Heloísa, mostram-se imprescindíveis inclusive para ‘convencer’ os colegas quanto ao valor ou adequação do que estão apresentando.

*A very important thing in present seminars is confidence. You have to be completely secure about what you’re saying to convince people that you’re right.
(Mônica 7)*

We should be secure of our knowledge because if you are insecure you can’t convince anyone about your believes. (Heloísa 7)

Além disso, voltando a Daniela, encontramos a concepção de que aprender é mais do que decorar. Que experiência anterior de aprendizagem faz entender este ‘decorar’ como negativo, e que traria consigo uma conseqüência também negativa – *you’ll be nervous?* Por outro lado, aprender provocaria uma conseqüência de outra qualidade.

Porém, ao mesmo tempo e de forma contraditória, há um olhar que ‘simplifica’ a experiência, e que tende a apagar a variedade de dimensões que compõe o processo de construção do aprender.

Em seu texto para Thiago, Mônica indica o esforço individual como requisito para vencer os próprios limites, num discurso que até mesmo diminui o drama que seria vencer a própria timidez para dar conta da apresentação oral de um seminário.

You said you were very nervous during the presentation for me it was the most difficult part too! I consider myself talkative, but when I have to speak for an audience I turned into an extremely shy person. You know we have to change it, don't we? We have to work hard on it. It seems to be the only way to become good teachers (Mônica 12)

O que significaria para Mônica este *We have to work hard on it as the only way to become good teachers*, que conclui sua resposta? Não se aproxima da simplificação de Daniela, *If you really learnt instead of "decorate" it, you won't be nervous?* Quanto a uma imagem que têm de si, Daniela e Mônica deixam nos trechos acima transparecer a noção de que precisam trabalhar muito (e que, na verdade, basta trabalhar muito) para vencer dificuldades de temperamento; caso contrário, não serão bons professores...

Às vezes, esquece-se o fato de que aprender demanda tempo...

Aliás, a expectativa de um imediatismo quanto a mudanças ou resultados emerge em vários outros momentos de vários diários de diferentes alunos, marcados especialmente pelo advérbio *now*. Ao avaliar positivamente uma unidade sobre morfologia, Daniela e Thiago dizem

Now I feel more secure when I'm reading because the words I don't know most of them I can guess by analysing the root and etc... (Daniela 6)

*I liked working with morphology very much.
I think it was very cool to me. When I read any text now, the words I can't understand are easier for me. Mainly those who are suffixed or prefixed.
Even because of Latin words is easier for us, Portuguese speakers. (Thiago 6)*

Em Marina, uma garantia de mudanças futuras expressa pelo modal *will*.

This last reading guide was long. I didn't like so much, it was a little boring. But I know that's good for me (...). I think that always will gonna change something to me, because each time I'll be more quickly and read better. (Marina 5)

Assim, se, por um lado, esse último conjunto de exemplos ilustra uma surpresa vivida frente às descobertas que os alunos fazem sobre si, ou sobre a língua

estrangeira, ou sobre o aprender – por outro repetem o discurso tão presente e irrefletido do senso comum de que a aprendizagem é um objeto de fácil ou imediato alcance, isento de conflitos ou ameaças, linear, sem o risco de retrocessos. Apaga-se a dimensão temporal do aprender: foca-se o produto e se esquece o processo.

Alessandra: o despertar que a redefine como aluna

Now, after to read “Approaches to giving presentation”, I’m able to see that if we organize the ideas and the informations, it will be easy to make a presentation. One of the things that I have learned was how I should start, what I have to put in the middle, and about the finish. (Alessandra 8)

I liked so much to make and to prepare a seminar, was the first time a did something like that. I know that we need to practice more, and I know as well as we did a lot of mistakes, but was really good to learn and the next time we’ll make the right way. (Alessandra 11)

São dois diários na unidade sobre seminários, escritos por Alessandra antes e depois da apresentação de seu grupo. Neles se repetem as impressões de quão facilmente se dão as mudanças dentro de uma experiência de aprender. Nas palavras da aluna, em ambos os diários, a aprendizagem é reduzida a um produto certamente garantido e confirmado se algumas condições forem preenchidas – uma boa compreensão das ‘regras’ para uma boa apresentação oral assegurará o sucesso do próximo seminário; e, se houve a apresentação, erros não serão repetidos agora que já aprendeu de falhas anteriores. São impressões – sobre uma experiência a ser revivida sem perigos, sem retrocessos – e o resultado é uma certeza.

Em Alessandra, são muitas as impressões; na verdade, impressões constituem muito da maneira como expressa seu relacionamento com a realidade – *it will be easy, it was really good*, diz nos textos 8 e 11 acima. Mas já encontrávamos *it was really nice*, no diário 2, o primeiro que escreve; ou *write a reading guide to me is really important*, no diário seguinte. E assim em quase todo texto seu. Textos com

a presença de muitos marcadores argumentativos *because*, mas em que a justificativa freqüentemente se apresenta na forma de uma impressão também.

*I think that this new reading guide is a little bit harder than the first one.
I didn't like because is really boring, but I know that is really important to learn.
Read articles for "reading guide" help me to get new information, not to learn.*
(Alessandra 5)

Este é um diário típico da aluna. Bastante breve, não mais que duas ou três frases, com muitos julgamentos sobre o material ou a atividade proposta – *harder, didn't like, boring, important* – porém, sem qualquer relato da experiência vivida com relação àquele material ou àquela atividade que ajude a explicar suas impressões. Quando há algum detalhamento da experiência, este tende a focar o que significou para Alessandra a aprendizagem – ou não – de aspectos lingüísticos. Sempre a preocupação com o produto, com aquilo que, na sua percepção, já foi alcançado.

Alessandra falará sempre sobre a necessidade de aprender gramática, vocabulário. Sua relação com a aprendizagem da língua estrangeira significa primordialmente isso: aprender suas palavras e regras. Quando justifica o valor de uma tarefa, é pela aprendizagem de algum item lingüístico. Imediatamente após afirmar, no diário 5, que reconhece serem importantes os roteiros de leitura para aprender, *I know that is really important to learn*, dirá que ler os artigos para a tarefa ajuda a conseguir nova informação, mas não a aprender, *read articles for "reading guide" help me to get new information, not to learn*. Mas o objetivo dos roteiros era levar o aluno a *ler* na língua estrangeira! A contradição expressa por Alessandra não terá sua origem justamente em seu olhar as oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira como oportunidades de aprender sua gramática e vocabulário apenas? Uma contradição que se faz ainda mais surpreendente se lembrarmos que a aluna havia cumprido um ano e meio de sua escola secundária nos Estados Unidos, vivendo situações de comunicação que certamente lhe exigiam ir muito além!

É para a professora que Alessandra parece falar em seus diários, mais do que desenvolver uma reflexão sobre si ou para si. Porque precisa explicar o que faz

ou não faz. E então vê-se, em sua voz, a voz da professora. Quando comenta os roteiros, mais do que em qualquer outra situação. Insistentemente a aluna faz afirmações como *write a reading guide to me is really important*, no diário 3, *I know it's important*, no diário 5; e ao comentar as reflexões de Marina, no diário 12, *I agree with her when she said that is "boring", but we need to do to learn more*. Quem lhe disse que é importante (mesmo porque não há mais roteiros no programa da disciplina!)? A professora, ou quem sabe sua experiência anterior, que lhe repete a necessidade de aceitar a importância de tudo o que é proposto como tarefa na escola. Afinal, seu conciso primeiro diário sobre *homework*, abaixo reproduzido, se reduz a um explicar-se quanto a obedecer ou não ao que lhe é pedido: nenhuma descrição da experiência, nenhuma palavra sobre o valor possível da experiência para sua aprendizagem. Apenas o respeito a um componente da sua vida como aluna.

I usually do homework, but sometimes when I did not understand exactly what is the purpose I do not do it, because I prefer ask to the friend about the homework or I usually talk with the teacher about it. (Alessandra 4)

E, de repente, começa a surgir uma nova aluna. E exatamente no novo texto sobre *homework*, o de número 13, já bem ao final do semestre. Significativamente mais longo, abrangendo um leque maior de itens aos quais dedica suas reflexões, marca o início de seu 'despertar' para a disciplina – talvez tardio, porém não menos relevante ou incisivo para sua experiência como aluna. Um despertar que Alessandra revelará em maior plenitude no diário 14, o qual encerra a série de diários propostos.

About homework!

What can I say about my homework's new thoughts? Before a lot of arguments I can say that homework is really important, and it's able to learn more each time that we do that.

I've got some problems lately with my "writing English", I've done some exercises about English rules and it is showing to myself that if we get practice certain we'll learn more every single time that we do the exercises.

Finally, I have done every homework with your purpose to us, and I could perceive that it is helping me to understand my doubts in English morphology.

I don't know if you can see that I'm trying to use words and somethings that I haven't used yet in this journal since I have started to write it. So now I could see that I have improved since you talked to me about my problems in write English I

really don't know if everything that I wrote in this journal is right, but I know that I'm trying and now I can say that we might do the homework. (Alessandra 13)

Já nos dois parágrafos que abrem seu diário Alessandra demonstra uma liberdade como escritora antes não encontrada! Em seus textos anteriores, compostos exclusivamente por frases afirmativas, vê-se a impressão ou ponto de vista que tem sobre a experiência direta e imediatamente colocada, como já apontado nos diários 2, 5 ou 11, por exemplo.

E, nas palavras iniciais do texto 13, o que vemos? Uma exclamação e uma pergunta – que é possível interpretar como um discurso para si, para ajudá-la a ir adiante nas próprias reflexões. Mas também um discurso para a professora; afinal, em todo seu percurso com os diários, e também nos relacionamentos que com a professora estabelece em sala, evidencia-se o quanto quer que esta ouça suas palavras – palavras de obediência, de quem entende a importância do que lhe é dito que vale a pena fazer... Nas primeiras frases do texto 13 encontra-se talvez o indício primeiro de que Alessandra começa a ver os diários como instrumento de reflexão e diálogo. Mesmo que boa parte do que vá dizer a seguir confirme a aluna que era...

E os dois parágrafos seguintes a confirmam! É a exercícios sobre regras do inglês que Alessandra se dedica para resolver seus problemas quanto a seu “*writing English*”, e, ao ser fiel ao *homework*, pode perceber uma diminuição de suas dúvidas sobre morfologia – um tópico diretamente focado no primeiro mês de aula apenas.

No parágrafo final, o primeiro diálogo verdadeiro com a professora! Por que diálogo, e por que verdadeiro? Alessandra chama a professora para a conversa que estabelece na forma escrita – *I don't know if you can see that...* Retoma conversas anteriores que tiveram, *So now I could see that I have improved since you talked to me about my problems in write English*, e – no discurso, *I know that I'm trying*, mas também na ação de dedicar-se mais ao escrever – demonstra que procura responder ao que lhe dissera a professora naquelas conversas. No meio do caminho, retorna a Alessandra desejosa de confirmação para os

esforços que despende ou os progressos que faz, *I really don't know if everything I wrote in this journal is right*; para quem o vocabulário da língua estrangeira é tão especialmente importante, *I'm trying to use words that I haven't used yet*; que afirma valores sem os explicar, *we might do the homework*. Porém, é esse o caminho da formação de uma identidade que estará sempre deslocando-se para novas posições (Serrani-Infanti, 1998; Orlandi, 1998), a todo momento respondendo aos discursos dos outros (Grigoletto, 2003), e a cada momento sendo também reconstruída pela experiência vivida (Dewey, 1938/1963).

O mesmo movimento emerge no diário 14, aquele que mais inteiramente parece retratar Alessandra na variedade de faces que constituíram sua identidade como aluna na experiência particular vivida na disciplina Língua Inglesa: escrita.

In this semester, I have learned a lot in terms of English because the teachers talked to me about how I was decreasing my English knowledge.

So now, I can say that I could improve studying and caring with my English.

In the beginning of the semester I was really "accommodated" with my English, and I couldn't see that I was decreasing, now I feel that I "woke up" and I'm doing all the things to get a better English.

Comparing my journal of the beginning of the semester with the last ones that I've done, it's clear how I've improved. The first point witch shows it to me is the length of them, the first texts that I wrote was really short, and now I'm doing it a little bit long. To be honest I didn't like to write journal, I guess it because now I'm knowing to use words and rules that I didn't know, and before it I didn't like because I didn't know how use the words and rules. To write a long journal I think that we need to write about something that we have knowledge about the subject.

I really liked to do the seminars, it's true, I liked especially Marisa's seminar that I worked out about "the conditional clause". It was really great. I could see that I'm able to explain something in English and understand it.

I liked also to prepare the theater, it was very funny!

Finally, I will talk about my relationship with my friends in the class. I really like all of them, you know, sometimes we get some differences about some thoughts and stuffs like that, but in the end we can always solved it because we are human and we can get something wrong sometimes and the main thing that we have is respect. They helped me so much when I needed to study more, the girls were always asking me about my doubts and saying what I should do to get improve. I think that our class is really cool, because we are friends and we care about each other. (Alessandra 14)

A própria aluna aponta para seu despertar para a experiência. Antes vivia, parece, uma inquietude e insatisfação no que diz respeito à identidade como aprendiz de inglês que construía para si mesma; uma insatisfação que,

contraditoriamente, até mesmo a tornava incapaz de novos e mais decisivos passos em direção à sua aprendizagem da língua estrangeira. É ela mesma quem diz que, depois de um semestre acomodada, agora sente que “despertou”; um despertar em interesse e empenho que traz resultados grandes. E dá o exemplo quanto a um novo seminário – o envolvimento que viveu com a proposta faz com que agora se sinta *able to explain something in English and understand it*. É um novo conceito de si como aprendiz da língua estrangeira que começa a se apresentar, e no qual desponta a auto-estima como elemento constitutivo da identidade. Poderíamos retomar palavras de Wenger (1998) e afirmar que, por meio de uma nova experiência de pertencer, Alessandra vive a experiência de se tornar e se sentir *mais* aluna.

E, o que levou Alessandra a esse novo compromisso frente à experiência de pertencer e, portanto, de aprender? Mais uma vez, é a aluna que oferece a resposta: a atenção às palavras das professoras de inglês de seu curso. Uma afirmação presente no diário 14 e, pouco depois, na conversa individual que mantém com a professora no último dia de aula. E, mais uma vez, é Wenger (1998) que nos ajuda a entender Alessandra: novas histórias de aprendizagem, compostas por novos tipos de relacionamentos, criarão novas histórias pessoais de ‘vir a ser’ no contexto das comunidades, constituindo novas identidades. Alessandra aceita um novo relacionamento com as professoras; assume a responsabilidade por elas proposta (Frankl, 1997). E, de novo, o resultado é perceber uma mudança na qualidade de sua aprendizagem: *So, now I can say I could improve studying and caring with my English*.

Alessandra também explicita um novo conceito de si como escritora de diários. Observa que se dá conta de seu crescimento. E, ao mesmo tempo, justifica o pouco envolvimento anterior: não gostava de escrevê-los porque não conhecia bem as regras e palavras do inglês; mas agora é diferente, gosta de escrevê-los porque as conhece melhor! Semelhante experiência ressaltará no encontro da última aula, quando diz que “não se interessava muito pelos diários, porque não sabia escrever, mas quando começou a entender inglês melhor, passou a gostar de escrevê-los”. Sempre o foco na língua – seja uma atividade de leitura, seja

de escrita... Mas há algo que se salienta em sua observação que imediatamente segue: *to write a long journal I think that we need to write about something that we have knowledge about the subject*, conclui Alessandra. É verdade, para escrever é preciso ter o que dizer. O distanciamento com que viveu os primeiros meses do semestre ajudaram-na a ter o que dizer em seu escrever? Ao contrário. Foi quando decidiu se empenhar com a disciplina como um todo que seus diários tornaram-se mais longos, mais reflexivos, pela primeira vez contendo descrições e exemplos da experiência relatada. E, então, a aluna repetidamente aponta as conseqüências desse empenho. Sua decisão quanto a novas palavras a serem pronunciadas abre caminho para uma nova identidade de si como aluna.

Assim como seus colegas, Alessandra indica os relacionamentos na classe como construtores de sua pessoa e de seu aprender. A intimidade tardiamente encontrada com a escritura dos diários se torna mais plena do que nunca no último parágrafo que escreve em meu curso. Fala com seu interlocutor diretamente, *we are friends, you know*. Com liberdade comenta dificuldades, *we get some differences about some thoughts and stuffs like that*, mas também pequenas reconstruções experimentadas, *but in the end we can always solved it*. Então explicita porque foi possível reconstruir, *because we are human and we can get something wrong sometimes and the main thing that we have is respect*. E, se antes afirmações como *they helped me* esgotavam-se aí, vêm agora acompanhadas de exemplos concretos, *the girls were always asking me about my doubts and saying what I should do to get improve*. Para Alessandra, a experiência com os diários mostrou-se uma oportunidade privilegiada de revisar e recuperar e, sob vários aspectos, também começar a reconstruir muitas de suas concepções e práticas como aprendiz de língua estrangeira.

Leila: à espera de uma novidade... que lentamente chega!

Alessandra faz-me lembrar de Leila. Também em seus diários encontro um momento em que uma mudança começa a se tornar visível. Diferentemente de Alessandra, no entanto, é esta uma mudança que se mostra de forma discreta,

indecisa, a ser percebida na maior extensão dos textos que começa pouco a pouco a produzir, e na maneira como, ao comentar a experiência, vem a se dedicar à descrição das particularidades que a compõem. Diria até que, de uma propositada manifestação de desinteresse pelas atividades oferecidas e mesmo uma relativa impertinência em relação às proposições para reflexão, Leila caminha lentamente em direção a um novo interesse, um novo empenho em tentar encontrar o sentido daquilo que está à sua frente em minhas aulas. Mas isso será feito de forma velada, mantendo a imagem de independência que quer construir para si.

Em seus quatro primeiros textos a aluna faz comentários que, de uma forma ou de outra, com maior ou menor ênfase, parecem querer minimizar a relevância que teve, para si, cada uma das propostas apresentadas – as reflexões nos diários, mas também as atividades de sala de aula propriamente: os exercícios sobre morfologia, os roteiros de leitura, as diferentes exigências quanto às tarefas de casa. É, assim parece, um discurso de ‘quanto menos, melhor’. E que vamos reencontrar mesmo mais tarde, quando ao seu texto para Juliana acrescenta um post-scriptum, *P.S.: Next time please try to write your texts a little bit shorter*. E não eram textos tão longos assim! De qualquer forma, Leila faz questão de sempre afirmar quão custoso lhe fica ter de cumprir determinações da professora. São tarefas a serem cumpridas, sem grandes envolvimento. E, desde seu primeiro diário, insiste em mostrar que se envolve apenas o mínimo necessário.

At the beginning of the class I was kind of lost because I didn't know what was going on. When I finally figured it out I started to like the class better. The class was very helpful. I know I won't remember all of the prefixes and suffixes, at least not right now, but those I can remember are very useful. Bottom line it was a nice class.

P.S: The teacher is very nice. (Leila 2)

Leila precisa demonstrar um certo descaso com relação ao que está acontecendo. Sua postura se faz evidente nos rápidos comentários que tece, na escolha que faz de palavras. Estava perdida no início da aula, não entendia o que acontecia, mas quando *finalmente percebeu* o que estava acontecendo,

começou a gostar mais do que via... A aula foi proveitosa, mas a aluna sabe que não lembrará de tudo, embora aquilo de que lembre seja útil. Leila por fim abandona suas restrições e conclui afirmando que a aula foi legal e, P.S., a professora é legal também.

Pareceria exagerada a interpretação acima. No entanto, no conjunto de seus diários entende-se melhor esse primeiro. Leila se confirma nos textos seguintes.

About the reading guide I don't remember if I liked or not. I don't think it was big deal because I don't have any memories about the RG. (Leila 3)

A aluna sequer lembra dos roteiros do semestre anterior, como havíamos visto já. Não eram absolutamente relevantes, e não valem nem o esforço de pensar sobre eles agora. E o que dirá no diário 4, sobre *homework*?

*Sometimes I do my homework. Sometimes I forget to do it or sometimes I don't have time to do it. I don't like homework.
Sometimes homework can be fun. When the teacher chooses the right homework, the one you won't be bored doing it, you can actually do it without complain. But that's rare. Usually homework are boring.
I hate when the teachers give us lots of homework like homework is the only thing you have to do. Teachers think that we have all the time in the world but we don't. Don't get me wrong I do consider homework important but moderated homework. (Leila 4)*

Rapidamente Leila manifesta sua impressão quanto à experiência – *I don't like homework*. E o que mais? Faz a tarefa, mas não sempre, até porque às vezes o esquece... Não faz questão de se mostrar uma aluna bem comportada aqui, pelo contrário; insiste mesmo em afirmar o quanto tudo isso é chato, raramente se faz *homework* sem ficar reclamando. O problema é que os professores não oferecem a tarefa adequada; além disso, dão tarefas demais, como se não houvesse mais nada a se fazer na vida... Mas, professora, não me interprete mal porque, afinal de contas, considero *homework* importante; apenas, por favor, ofereça-o moderadamente...

É um discurso que marca a posição de um certo distanciamento que Leila deseja manter daquele detalhe da experiência de aprender na escola. Cumprir tarefas sem envolver-se de fato... Recusa-as porque são impostas? A escola é

um ambiente de imposições – *teve de* fazer os exercícios pedidos sobre prefixos e sufixos e, felizmente, até que aprendeu com eles; *teve de* elaborar tantos roteiros no semestre anterior, dos quais ainda não vê o sentido. E, agora, *tem de* fazer a lição de casa, o que desejaria rejeitar; mas não é possível rejeitá-la totalmente – e *sometimes* Leila se envolve. Será que *homework* nunca antes fez muito sentido em sua vida como aluna? Mas não é possível fugir totalmente do que é esperado dela como aluna e, então, há em Leila o discurso do senso comum que lhe diz quanto cumprir aquela tarefa é importante – mas para quê, enfim? Seu relato não aponta os motivos.

No texto seguinte uma mesma recusa, um semelhante afastamento. Porque há para Leila a mesma necessidade de afirmar seu espaço, sua independência. Não se preocupa em defender nenhum conceito de si como ‘bom aluno’. Frente a uma proposta de tarefa de leitura na língua estrangeira, Leila com decisão, e quem sabe com ousadia, diz: *I don't like to read much*; e logo após, *I wouldn't read it if I didn't have to*, e ainda continua, *I don't like when people tell me to. I only read when I'm in the mood*. Arrisca dizer disso para sua professora de leitura!

I didn't enjoy doing it. I didn't like it because I don't like to read much. Of course I learned some new words and the article was interesting but I wouldn't read it if I didn't have to. This reading guide thing is really boring not because of the article I've chosen but because I don't like when people tell me to.(?) I only read when I'm in the mood.

The article is very good because the subject is interesting. (Leila 5)

Mas, por que o que compõe o curso se apresenta para Leila como um dever incômodo, com uma aparência de obrigação apenas? Tento entender suas hesitações, uma certa insatisfação que insiste em expressar. Algo lhe falta. E, então, releio meus apontamentos da conversa da última aula. Em forma de itens, lá estão; e aqui os reproduzo, fielmente:

- Não aprendi muito: tenho preguiça – não tem nada a ver com o curso ou os professores.
- O que teria sido mais ‘challenging’ para ti? - Não sei.

- No vestibular: Letras, primeira opção; na USP; Relações internacionais. Mas vai continuar com inglês.
- Meu problema: não tenho certeza do que quero.
- Diário é meio chato, porque não gosto de escrever.
- Próximos básicos, para outros alunos: mais redações, com temas menos profundos e menos amplos.

É possível entender melhor a aluna agora. Confessa uma preguiça, uma falta de ânimo: o diário é meio chato; outras redações, ela as teria preferido sobre temas menos profundos. Leila não tem certeza de qual caminho seguir. Por outro lado, embora Letras talvez não tenha sido sua maior opção – havia ainda o curso de Relações Internacionais – pretende continuar com o inglês. Leila vive ainda a fragmentação; quer continuar o curso, mas não sabe o que esperar dele, não sabe o que dele deseja. Tudo o que lhe é oferecido parece demais para o tamanho de sua disposição. Mas há *alguma* disposição; e esta encontra sua primeira resposta quando a atividade finalmente parece corresponder a algum desejo seu, parece ter sentido para sua aprendizagem.

No conjunto de seus diários relatando a experiência vivida na unidade de construção e apresentação dos seminários temos a primeira evidência de uma nova disponibilidade e abertura de Leila frente ao curso. Aqui se vêem a pessoa Leila, a aprendiz Leila, com suas identidades reconstruídas. Um processo que entendemos melhor ao partirmos do seu diário 7, em que lhe é pedido que narre uma experiência anterior com seminários.

I didn't do many seminars. The few ones i did I didn't speak much. I hate seminars because it can be humiliating for those who are speaking. It is very hard for shy people like me.

I don't understand much about seminars so that's all I've got to say. (Leila 7)

Destacam-se os limites de temperamento – *it is hard for shy people like me*; um sentimento de negação, talvez devido às experiências anteriores vividas – *I hate seminars because it can be humiliating for those who are speaking*. E, então, reaparece aquele proposital tom de desinteresse e distanciamento já

conhecidos em Leila – *I don't understand much about seminars so that's all I've got to say.*

Mas... a aluna percebe algo de relevante no texto *Approaches to giving presentations*, que visava ajudar os alunos na preparação de seus seminários.

The idea of telling the audience how long the seminar is going to take is interesting . The notes thing is nice too. (Leila 8)

Apenas isso diz Leila. Porém, já desponta uma possibilidade de novidade, que discretamente se reapresenta no relato que a aluna faz do primeiro dos seminários apresentados.

The first seminar was good. I've learned some new things that I didn't know like the words baggage, luggage, spaghetti and some others are uncountable. The material the group used was very informative. They've made themselves clear during the presentation. The advices I would give them are: speak a little bit slower and speak louder. But in general it was a good seminar and it certainly added some new information. (Leila 10)

Leila avalia positivamente a apresentação dos colegas, e lança alguns exemplos de palavras que aprendeu. Este é um dos textos que compõe o diário 10 do total dos diários propostos, o oitavo que Leila escreve, e o primeiro em que vemos algum exemplo concreto a respeito de afirmações que faz; até aqui seus textos continham basicamente juízos de valor. É ainda a Leila contida em seus comentários: *I've learned some new things*. E conclui, *in general it was a good seminar, and it certainly added some information*. O advérbio *certainly* nos faria talvez esperar um comentário mais entusiasmado – mas não, é apenas *'some' new information*.

Na avaliação do seminário seguinte, a primeira manifestação de real surpresa, de uma descoberta que preenche um espaço que esperava ser preenchido – uma experiência que faz sentido e vale a pena. Faz sentido porque aprendeu *lots of things* – e Leila pela primeira vez não modaliza; afinal, tende sempre a dizer *some – sometimes, something...* Sentido, também, porque começa a intuir em si uma nova postura face às oportunidades de aprendizagem – por exemplo,

revê posições quanto a pensar que saberia coisas que na verdade não sabe... Foi um seminário completo, uma boa apresentação, criativa e dinâmica, com adequado suporte de material. Tudo isso dito por Leila! O seminário dos colegas foi bom – e Leila não coloca restrições.

No offense to the others but in my opinion the third seminar was the best of all because their seminar was more complete. The handout was good, the exercises they've chosen was good too and they did a nice presentation. I've learned lots of things that I thought that I already knew. I realized that sometimes you think you know something so you don't review it. I wouldn't add anything to their seminar. They were creative and dynamic. (Leila 10)

Também a experiência com seu grupo valeu a pena.

Our seminar was a very good experience to me because during the whole process I've learned some new things. Such things as foreign plural and no plural ending. I had no idea that these foreign plurals existed. I also didn't know that some words like deer and sheep can be used both with a singular and plural meaning without change. In my opinion we selected a good material and our handout was complete. If I had to do it again I wouldn't change much. Maybe I would use some posters and speak a little bit slower. And I would give my back to the teacher. (Leila 11)

Não apenas Leila afirma que fez descobertas como especifica-as, dá exemplos. E embora use aqui um tom mais reservado do que o fizera em um dos textos do diário 10, por exemplo, relata uma experiência totalmente diferente daquela encontrada no diário 7, quando dizia que apresentar seminários pode ser humilhante. Algo grande; em suas palavras, uma experiência muito boa porque durante *todo* o processo aprendeu coisas novas. E, talvez, mesmo sem o saber e sem o poder explicitar, Leila começa a viver um novo empenho, uma nova maneira de participar e, então, começa a experimentar a novidade.... A pergunta sobre o significado de sua realidade como aluna começa a se manifestar...

Leila dedicou-se à preparação do seminário de seu grupo, e com atenção acompanhou a apresentação dos outros grupos. *Na participação*, descobre que a atividade pode lhe corresponder; e, lenta, porém surpreendentemente, a partir dessa experiência em particular, a postura de Leila se reconstrói. Começa a se envolver mais decisivamente com a classe e com a disciplina. Não mais apenas

nega o que lhe parece inadequado ou insuficiente para sua aprendizagem; começa a buscar e a tentar entender o valor do que lhe é proposto.

Aquele que deveria ter sido seu texto 9, retornando às reflexões em diários anteriores e aos comentários a eles providos pela professora, Leila o escreve posteriormente. Nele, retoma a experiência de descobertas positivas que representou a unidade sobre seminários. E fala mais longamente sobre as lições de casa, às quais, querendo ou não, teve de se dedicar ao menos minimamente para acompanhar as aulas. Como resultado, uma visão nova de si e do significado deste componente de sua vida como aprendiz.

Comments after reading my own journals

After reading my journal I realized how much my mind has changed.

Like my opinion about homework, for example. I confess that I still don't like doing it but I know how important it is. Homework is a way of checking if you really understood the lesson and it is also a way of keeping in touch with the things the teacher said in class. Homework is a way of practicing what you've learned (or not) in class.

I also changed my mind about seminars. I found out that when you actually put effort into something you can get to like it. (Leila 9)

Não que Leila vá ser de agora em diante a aluna ideal – e faz questão de dizer isso várias vezes e de várias maneiras. Mostra-se no dualismo entre uma visão de si agora, e uma visão de si mais tarde. Muito dependerá da experiência vivida, da reflexão proposta para o diário. Mas está despertado o desejo de resposta para as necessidades que sente como aprendiz. Será que, ao demonstrar que está insatisfeita com seu fazer, com seu conhecimento, com seu desempenho como aluna – e ao apontar o que lhe falta para ser melhor aprendiz – Leila não está já denotando uma disposição a mudar? Porque o próprio fato de estar disposta a mudar se torna favorável a que uma mudança aconteça.

É um jeito de ser aluna diverso de Daniela, Mônica e Marina, como vimos, ou de Juliana, que ainda introduziremos – que *primeiro* aceitam se envolver, e *no envolvimento* descobrem o valor do que é proposto. Nessas alunas, o 'querer mais' se realiza na dedicação às propostas oferecidas das quais, sem receios,

tantas vezes afirmam não imediatamente compreender o sentido. Já Leila, em sua trajetória em busca de sentido para a experiência de aprender inglês, parece primeiro precisar entender que vale a pena, para então decidir se comprometer de fato.

E, então, como resultado de um novo comprometimento, mesmo que de forma relutante seu discurso também muda. Mesmo que ainda não acompanhado de ações concretas, como a própria aluna o defende. Depois de cinco parágrafos em que justifica a importância de lições de casa para o aprender – em um discurso mesclado, com a presença de tantas vozes do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, bastante pessoal, diverso daquele em seu diário 4, sobre igual tema – Leila conclui

After recognizing that I'm aware of the importance of homework, I can't say that from now on I'm going to start to pay more attention to it. I would be lying if I say that, but maybe next year I'll think different about it. Next semester I'll try to be a better student than I was this year.

(Attention: this is not a promise, it is just a trial). (Leila 13)

Nada de grandes promessas de mudanças futuras. Mas não importa; a mudança em Leila já ocorre. A experiência vivida vai além das palavras que a aluna consegue pronunciar (Wenger, 1998). Mesmo que seu jeito tímido de ser e contido de se manifestar – sem grandes entusiasmos, ou mesmo propositadamente reduzindo a importância das experiências que viveu – reapareçam no último texto do semestre.

My English hasn't improved much. It is impossible not to learn at least one new word but I don't call it improvement. I've learned some things from the seminars but just few things.

Sometimes I write long diaries and sometimes I write short ones. Most of the time I write them short because I never have anything to say. Depends also of the day and the subject.

What I've learned that was most pleasant was the roots. The seminar was nice too.

My friends helped me a lot. Friends always help each other. Like in the seminar for example. And the play. They make the play seems easier. The relationship of us is very important. We all know each other so we get along pretty well. When we are all friends we don't have afraid of make a mistake but when the class is not unites the classes don't work very well. (Leila 14)

Aos colegas Leila refere-se explicitamente apenas neste texto 14, porque provocada para tal pelas instruções oralmente dadas. Já a professora é seu interlocutor, sempre; está sempre lá, ouvindo o que tem a dizer. A aluna entende quanto a professora pertence a esta esfera sua que é o diário, e com ela de forma direta ou indireta constantemente fala: manda recados, sugere, explica, desculpa-se, justifica-se; parece mesmo querer orientar a professora em suas explorações. É em grande parte na relação que entre elas se estabelece através dos diários que Leila parece esperar a resposta para as perguntas que implicitamente formula sobre seu distanciamento ou aproximação da experiência oferecida nas aulas de inglês. Embora, na verdade, não seja a professora a lhe oferecer tais respostas. Estas virão de seu empenho com a totalidade da experiência, como, aliás, já vivenciou na unidade sobre seminários. De qualquer forma, é junto à professora que Leila buscará a referência e confirmação para o que diz e vive como aprendiz da língua estrangeira.

Heloísa: na experiência do acolhimento, a identidade reconstruída

Será uma experiência de qualidade distinta, esta vivida e relatada por Heloísa. Desde as primeiras palavras da aluna o que se salienta é a importância que confere às relações com os colegas. Não que a eles se refira o tempo todo, ou diretamente. Porém, quando o faz, é para mostrar o papel fundamental que assumem na (re)construção de sua história como aluna naquele grupo. Que histórias são essas, contadas e recontadas pela aluna já em seu primeiro diário? E quais as histórias não contadas, que implicitamente nestas se fazem presentes?

Which activity didn't you like very much? Why?

I didn't liked the way people looked at me whenever I said something. In my opinion we are here to learn by trying and also by making some mistakes.

What makes you (or would make you) a good English learner?

I think what makes me a good English learner is the fact that I live the language. What I'm trying to say is that I use it everyday and I have the notion that I have lots to learn because only the fools are "know it all" and I don't want to be the fool in here.

How can your classmates help you?

My classmates can help me by not judging me. I'm happy now that the class is smaller and that I know everybody is patient and sympathetic to my deficiencies. (Heloísa 1)

São histórias de rejeição e desconforto vividos, e que trazem consigo a espera de uma novidade positiva, da aceitação da pessoa que Heloísa é. Afinal, não é sempre o mesmo desejo que deixa transparecer nas respostas que dá às três perguntas acima, formuladas com focos tão distintos? Não é o mesmo desejo que se explicitará ao falar de uma atividade de teatro, cujo valor maior, para a aluna, recairá exatamente na oportunidade que representou de reconstrução de seu relacionamento com um dos colegas?

The theater was a great experience because I had the opportunity to work beside someone I didn't know very well and I changed the opinion I had about this person for a better one. (Heloísa 1)

Para Heloísa, é na relação pessoal vivida com a classe que a experiência irá revelando seus espaços de (re)construção. Como nesse particular exemplo citado ainda em seu primeiro diário: da totalidade de fatores que compunham a unidade, o que permaneceu foi a experiência de haver vencido a estranheza; o que mereceu ser comentado foi a abertura de uma antes não-imaginada possibilidade de reconstrução de relacionamentos.

Heloísa quer sentir-se *mais* parte do grupo. Deseja pertencer mais plenamente, ser compreendida em suas deficiências e em seus erros, como tão insistentemente enfatiza em suas primeiras palavras para a nova professora. Pede para ser acolhida naquilo que traz de singular (Frankl, 1997). Na entrevista que encerra o semestre Heloísa dirá que *foi bom ter na classe alunos com conhecimentos mistos de inglês, porque aprendemos a lidar com essa diferença*. Mas será mesmo esse tipo de diferença que perturbara a aluna no semestre anterior? Será mesmo esse tipo de diferença a origem de seu distanciamento da experiência de aprender que tinha à frente? Pois Heloísa se destacava no grupo pela fluência e desenvoltura com que oralmente se comunicava, expressava seus pensamentos, participava de quaisquer atividades. Tanto que dela dirá

Daniela, no diário que pede a avaliação de seminários apresentados pelos colegas,

... of all the seminars I preferred the second one because I think Helô has a natural gift of speaking in a way that is so clear that I enjoy more and she attracts the attention of the public. (Daniela 10)

Minhas aulas eram especialmente dedicadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na língua estrangeira, e nestas a exposição perante a classe é mais discreta. Por exemplo, quem saberia, além da professora, quantos diários Heloísa escreveu? Ou saberia da extensão ou qualidade dos seus diários, um importante componente de minhas aulas? Ou da qualidade das outras tarefas que compunham a disciplina? Portanto, talvez as diferenças em termos da qualidade de sua língua estrangeira não representassem, de fato, a fonte maior de dificuldades para Heloísa.

A insatisfação que explicita sentir com relação a relacionamentos anteriormente vividos se mostra também no olhar que lança sobre si como aluna. Heloísa reconhece seu pouco empenho; desculpa-se por sua falta de tempo; confessa o quanto é no cotidiano regida pelo humor e sentimentos; admite o desempenho inferior ao que poderia ser... De modo semelhante a Leila, assim como produz julgamentos a respeito de si mesma que, no contexto escolar, poderiam ser classificados como negativos, tenta minimizar a importância das afirmações que faz: não cumpre as tarefas porque esquece; na verdade, sequer lembra se já as cumpriu em sua história como aluna; e, afinal, o maior prejuízo será mesmo seu.

Usualy I don't do my homework because I forget about them. The problem about me is that I'm extremely lazy (wich is a big problem) and disorganized (even bigger problem). Along the years I've been studying English I don't remember if I actually did any homework. So I understand that I've been cultivating a bad habit that only damages one person (me) but I'm trying to change this habit by scheduling some hours of my day to do my homework

(duas linhas em branco, e um novo parágrafo)

Mainly when we do the homework the classes get more dynamic and we have the oportunity to practice english at home. (Heloísa 5)

Porém, diferentemente de Leila, e apesar de seu reconhecimento da necessidade de uma mudança em atitudes, explicitado no discurso de vários de seus diários, não será por seu esforço individual que Heloísa reconstruirá o próprio conceito como aluna, porque não se mostrará capaz de, por si, reconstruir sua participação e suas ações. Permanece até o final do curso relutante em entregar-se à proposta de aprendizagem por mim oferecida.

First I would like to thank you for the compliment, you were very generous in your words. I want to apologize for my diaries, I know that they are short but it's not because I think they're unimportant, it's just because most times I don't think I've got nothing relevant to say about our assignments. (Heloísa 14)

Nas palavras iniciais desse último diário Heloísa retoma os comentários da professora, *Helô, you're someone greatly interested in what happens around you, with wide open eyes to different kinds of things. I'm just so sorry you didn't use this special gift in writing more to me!* E mostra-se um diálogo tão revelador este! Daquilo que moveria Heloísa, daquilo que eu, como professora, fora capaz de perceber a respeito dela e, ao mesmo tempo, da impossibilidade de as propostas de reflexão para os diários virem a motivá-la. Eram, provavelmente, propostas pequenas demais para o tamanho dos interesses ou preocupações da aluna. Ou, talvez, muito distantes das responsabilidades maiores que tinha de assumir no dia a dia como professora que já era, em tempo quase integral. De qualquer forma, Heloísa confessa não ter muito a dizer sobre elas.

Também revelador de Heloísa e seus limites e desejos é o texto anterior, sobre *homework*, em relação ao qual eu havia escrito o comentário reproduzido acima. A aluna havia copiado, à sua maneira, orientações oralmente formuladas para auxiliar a reflexão, e a elas vai individualmente reagindo.

- 1. As I told you before, I don't do my homework regularly but I understand that it's important and I'm trying to find some time to do it.*
- 2. It makes some difference when it's something that I don't know or when it's a challenge for me to do it.*
- 3. As I don't live in São Paulo and also work, it's kind of difficult to find the time to do it. We've got to remember that there are other subjects and I try to do the ones that I feel that are more important. But, talking about English homework, I do it when I feel motivated and it's been a while that I don't have this feeling.*

4. It's important to challenge the students. I don't like to do lot's of exercises and hate when the class is based only in homework correction.

5. From the ones that motivate me like the composition, the seminar, the reading guide.

(Heloísa 13)

Heloísa aqui assume em primeira pessoa suas dificuldades em termos de dedicação a *homework* e, ao fazê-lo, repete discursos prontos: entende-lhe a importância, mas falta tempo para tudo que é pedido; não é bom ter aulas baseadas na correções de tarefas; além disso, há outras disciplinas às quais também devotar atenção.

Mas nas palavras de Heloísa há muito mais: é importante que as propostas desafiem os alunos – e a aluna o afirma duas vezes. É necessário sentir-se provocado e, na verdade, há muito as tarefas de inglês apresentadas não a atraem; os diários não a atraem. Motivavam-na – porque deles aprendeu – os roteiros de leitura; redações, especialmente dentro da unidade sobre estereótipos e preconceitos, não retomada nos diários; e os seminários.

Para entender Heloísa inevitavelmente volto a Dewey (1938/1963) e Bruner (1976) em suas afirmações de que, na relação educativa, cabe ao professor o oferecimento de propostas que ajudem o aluno a mais intensa e profundamente colocar-se frente à realidade; depende muito do professor o despertar da motivação que conduz ao envolvimento. Na relação com o professor e com o que este lhe oferece como educação, irá emergir, ou ganhar sustento, a autoria do aluno. E Heloísa, explicitamente por meio de palavras proferidas, implicitamente nos comportamentos assumidos, apontará a inconsistência do que lhe ofereci como resposta aos desejos e necessidades que a moviam ou moveriam na sua singularidade como pessoa e como aluna. Faltaram-lhe, é possível dizer, maior ímpeto e dedicação pessoais na busca de realização dos seus desejos e necessidades mais íntimos ou urgentes (Dewey, 1938/1963; Bruner, 1976; Frankl, 1997). Porém, é também verdade que as respostas disponíveis – que tanto construíram Marina, Mônica, Daniela, ou Juliana, e suas identidades – não foram suficientes para provocar Heloísa a um novo empenho.

Heloísa parece ter o tempo todo desenvolvido um percurso um pouco 'fora da trilha', se comparado àquele percorrido por seus colegas. Por exemplo, é o único participante que, sem restrições, demonstra ter de fato visto nos roteiros de leitura um valor para sua aprendizagem. Mesmo que não seja um valor que imediatamente se revele. E mesmo que não explicita exatamente porque.

In my opinion I will notice some improvement in the long run as it's been a short time since we're doing it but is good for me to write as I feel that my speaking is much better than my writing.

For me doing it is regular and there's nothing in the reading guide that I love or that I hate. I think this new way of doing it is better than the old one.

As I said there's nothing that I love or hate about it.

As I said before, I think it (maybe) will make some difference in the long run. Only one reading guide is too few to judge if I had some improvement. I would be very naïve if I thought only one would make any difference. (Heloísa 4)

A aluna diferencia-se também nos contidos e rápidos comentários sobre a experiência vivida com seminários. De todos os alunos, será ela quem com maior reserva e menor entusiasmo apontará os efeitos positivos da unidade para a (re)construção dos conceitos de si como aprendiz em minhas aulas.

It was very good to me to review singular and plurals the best thing about the seminar was to have the experience to present the seminar as if we were teachers. (Heloísa 11)

Mas há um lugar em que se abre para Heloísa a possibilidade de transformação – e este reside exatamente na possibilidade de um novo reconhecimento de si que concretamente experimenta na nova relação vivida com o outro, seu colega. Na experiência do acolhimento a aluna vive a oportunidade de reconstrução de sua identidade.

Um reconhecimento de sua pessoa construído na experiência de um encontro (Quintás, 1995) que se mostrou constitutivo do 'novo ser Heloísa'. Pois, eis que Heloísa, em seu último texto, e de forma nova e imprevista, faz surgir a confirmação da reconstrução da história de seu pertencer dentro do curso de inglês.

I don't have any problems with my friends. I don't know how they help me, but only being who they are I already feel helped. (Heloísa 14)

Only being who they are I already feel helped. Porque o encontro agora vivido com os colegas não nasceu do simples fato de estarem na mesma classe; este foi gerado por uma nova experiência de cooperação, que originou uma correspondência ao humano antes impensável. Este é o modo de Heloísa falar de si – afirmações curtas, diretas, sem muitas explicações, e em poucas palavras é sintetizada uma experiência de grandeza incomparável. Que grandeza maior haveria para ela do que perceber-se acolhida, e nessa percepção ver reconstituídos sua pessoa e seu pertencer? Heloísa procurava, e finalmente encontra seu lugar em sua comunidade.

O colega na construção do conhecimento

Este moldar a si próprio, este descobrir as próprias capacidades por meio – e por causa – da relação com o outro, tão marcadamente presentes em Heloísa, apresenta-se na forma de outras necessidades manifestadas e respostas encontradas. Ressurge a todo o momento no discurso dos alunos a menção à interação com os colegas como elemento que impulsiona e inclusive permite a aprendizagem. Mesmo quando a instrução para a redação do diário não solicita diretamente nenhuma reflexão em tal direção, o colega comparece no papel de parceiro na experiência de aprender.

Há, por vezes, a explicitação da importância da aprovação dos pares.

During the presentation I could really feel as a teacher feels and I enjoyed it. It was nice to see that our classmates liked it too, we could notice it when we discussed after each presentation. (Juliana 11)

O desejo da presença do outro se revela também como expectativa quanto a um comportamento comprometido com o grupo. Por exemplo, quando Daniela 'reclama' de colegas a sua ausência na apresentação de um seminário.

I got really mad when Thiago and Léia missed the second seminar! Our class is small and that is a good thing but everybody has to collaborate, otherwise the class “don’t go further...” (I mean: “a classe não flui”). (Daniela 9)

A aluna reforça a importância do grupo, para si e para a fluência da aula – e uma importância especial é aferida à participação quando o trabalho é responsabilidade dos próprios alunos: *a classe não flui*. É um compromisso pessoal que não só favorece a aprendizagem conjunta em sala de aula, mas que lhe é decisiva. Respondendo explicitamente a um comentário da professora, em seu diário sobre ‘lição de casa’ Juliana e Léia igualmente apontam para a necessidade de semelhante atitude.

Another thing which I agree is that when some students don’t do what is asked and the teacher is waiting for that, the class become boring because just few students can participate (Juliana 4)

Of course doing the homework is important. If nobody did the homework the class wouldn’t work out right. (Léia 4)

Porém, mais do que garantir um fluir da aula, a presença do colega pode significar uma oportunidade aumentada de poder aprender a própria língua estrangeira. Como? Se eles sabem mais... Um saber mais que adquire uma variedade de formas. Os colegas podem ajudar a compreender palavras da professora...

...sometimes what teacher say isn’t clear and they can help me to understand.
(Mônica 1)

a esclarecer lições de casa não compreendidas...

I usually do homework, but sometimes when I did not understand exactly what is the purpose I do not do it, because I prefer ask to the friend about the homework or... (Alessandra 5)

a servir como orientadores, como diz a mesma Alessandra, no último diário.

Finally, I will talk about my relationship with my friends in the class. (...) They helped me so much when I needed to study more, the girls were always asking me about my doubts and saying what I should do to get improve. I think that our class is really cool, because we are friends and we care about each other. (Alessandra 14)

Mais ainda, colegas podem atuar como modelo, para que erros posteriores sejam possivelmente evitados.

They were saw my seminar first so, it makes them paying attention to not comit the sane mistakes. (Daniela 9)

Ou podem apontar erros e corrigi-los...

I think that my classmates can help me in a lot of ways, they can correct me...(Marina1)

Mais que tudo, porém, como veremos em Juliana, com o outro pode-se descobrir a dimensão prazerosa do aprender.

Juliana: tantas alunas em uma!

É Juliana o último membro do grupo que apresento. E, quanto mais contemplo seus textos, mais reconheço neles traços antes percebidos em colegas seus. Com Daniela, por exemplo, Juliana compartilha um particular e acentuado 'gostar' da língua inglesa, que ambas as alunas manifestam explicitamente em diferentes ocasiões. E que, sem dúvida, determina muito da maneira comprometida com que se relacionam com a disciplina. Em Juliana, de tal forma que sua resposta à pergunta do primeiro dia de aula sobre o que a tornaria uma boa aprendiz de inglês inicia com a afirmação *I like the language and...*

I like the language and try to put it in my rotine, for exemple... listening to musics and watching some films covering the legend. I enjoy working in group in the class. (Juliana1)

Na leitura do conjunto de seus diários, dois lados desse gostar se destacam. Primeiro, um gostar intimamente relacionado ao motivo pelo qual quer aprender

inglês, e que aqui já começa a se mostrar. Juliana aprende a língua para colocá-la em sua rotina, em sua vida 'além' da escola: quer ser capaz de entender as letras das músicas que ouve, de assistir filmes sem lher ler as legendas... Começa a revelar-se uma das características que mais definirá a aluna e sua experiência com a língua estrangeira: atraem-lhe muito os detalhes da língua, sim – e esta será uma outra faceta de seu 'gostar' – mas o que realmente importa é ter a oportunidade de sabê-la útil e presente em sua vida de forma mais total. E, portanto, mais significativa também.

É o que apontam trechos de diários variados, de modos variados. No diário 5, depois de mais uma vez categoricamente recusar os roteiros de leitura como proposta para sua aprendizagem, a aluna conclui,

And finally, being sincere: it din't make any difference in my life because even without having to do this activities I enjoy reading magazines. (Juliana 5)

Se gosta de ler, mesmo sem ter de fazer exercícios que lhe parecem mecânicos e sem sentido, por que fazê-los? Afinal, ler revistas na língua estrangeira constituem já parte de seu cotidiano.

E, no futuro, fará parte de seu cotidiano o fato de ser professora. A aprovação maior de Juliana com relação à unidade sobre seminários advém exatamente de haver positivamente experimentado 'sentir-se professora'. Aprendeu, sim, muitos pormenores interessantes de palavras, e os explicitará nos textos que escreve avaliando as apresentações dos colegas. Porém, não é apenas isso que importa, dirá em seu diário 11, em que avalia o próprio seminário, ou em seu último texto do semestre, quando comenta a experiência muito individual de apresentar-se.

*Doing this seminar was extremely important for me. I learned a lot while I was preparing it.
During the presentation I could really feel as a teacher feels and I enjoyed it.
It was nice to see that our classmates liked it too, we could notice it when we discussed after each presentation. (Juliana 11)*

I enjoyed this semester as a whole, but something which called my attention and made me feel as a teacher (as I have already mentioned in one of my journals) was the seminars. These were the most pleasant part of the seminar for me.
(Juliana 14)

A preocupação que Juliana demonstra com relação a particulares da língua faz-me lembrar Alessandra. Ambas conferem especial importância a poder dar conta da língua; Juliana falará de vocabulário, especialmente. Por isso, entende-se o evidente envolvimento que experimenta com a unidade sobre morfologia, mencionado já; ou com os seminários sobre palavras contáveis e incontáveis em inglês, como a vemos dizer ao avaliar uma das apresentações de colegas.

*In this seminar I learned a lot.
Words that end in –s and how it is in the plural.
For exemple some words like police, mice...
It's really important for an English learner to know those important details.*
(Juliana 10)

Um interesse que retornará quando, ao retomar o tema *homework*, ao final do semestre, comenta sua experiência com relação a atividades para casa que incluíam redação de textos.

In relation to writing I learn more when I do compositions; so I practice how to expose my ideas and I do also learn more vocabulary. (Juliana 13)

Particularmente interessante é o modo como essa preocupação com vocabulário aparecerá até mesmo em certo momento do texto que escreve para Daniela, comentando as reflexões da colega.

The advice I would give you is to continue writing like that (clearly) but just paying a little more attention not to use the word “profitable” and the expression “to sum up” so many times. Finally, reading your journals was very helpful for me specially because of the specific vocabulary you use which I could learn better.
(Juliana 12)

Mas há algo de singular na maneira como muitas vezes Juliana fala da aprendizagem de detalhes da língua em si como um aspecto que a atrai e move em sua experiência total de aprender a língua estrangeira. Na descoberta de novos detalhes, encontra satisfação e motivação para dedicar-se. E a aluna

indica o motivo maior – quer saber a língua para poder relacionar-se com o mundo. O que dizia ao responder à pergunta sobre o que significava, para ela, aprender uma língua?

It's know the language as much as possible in all the aspects (grammar, vocabulary, pronunciation...) and to be able to communicate using the language. (Juliana 1)

Há mais traços em Juliana que a aproximam de colegas seus. Com Marina e Mônica, em particular, Juliana divide a concepção de que, se está na escola, é para tentar acolher o que lhe é solicitado naquele ambiente; como as colegas, Juliana obedece a todas as propostas – não passivamente, porém. Como também se vê nas colegas, não é uma obediência em palavras apenas; é uma obediência vivida na ação de empenhar-se. Juliana não quer desperdiçar oportunidades de contato com a língua – na escola ou fora dela. Por isso, procura cumprir as tarefas pedidas.

Doing the homework isn't the worst thing I do in my life, in the other hand I would be lieing if I said I like it, but I do most of my homeworks (except when I forget it). I really think (homework) helps my learning because I can have more contact with the language not just during the class but at home too. (Juliana 4)

E, assim como Marina e Mônica, Juliana obedece para verificar o valor do que lhe é apresentado.

Doing the Reading Guide at this "new way" it wasn't nice and effective for me and my learning. I really didn't like it, I thought I should try to see wether it would be better. But in fact it wasn't. (Juliana 5)

Infelizmente, como conclui o parágrafo, às vezes o valor não se revela; este segundo roteiro proposto *in fact wasn't effective for my learning*, diz. Então, prosseguindo no mesmo texto, arrisca sugerir para a professora que haveria outras formas de desenvolver a atividade.

So what I can suggest is to ask us to read in another way. There are several forms of doing it; for exemple a discussion among the class after reading the same text or something like that because doing this reading guide has been extremely boring for me and I don't even have a part which I liked most. (Juliana 5)

Em suas últimas palavras no diário 3, sobre os roteiros também, Juliana apontava já para a possibilidade de se descobrir uma diferente maneira de desenvolver a leitura em minhas aulas.

What I have to say about doing those Reading Guides last semester is not so good.

As I told you in the first class, I didn't like doing that.

It was tiring for me to look for an article and do always the same thing: 5 words which I didn't know, a new expression, a new subject...it was so mechanical that when I did the third one I didn't even read the text well, I just looked for new/different words.

I think we could have had another way to learn and practice reading/writing. And I hope there is another way to do it. (Juliana 3)

Um outro peculiar lado de Juliana surge nesses dois textos – a compreensão de que os diários são um espaço para estabelecer diálogos com a professora; e, neles, sem receio a aluna indica o que não lhe corresponde como aprendiz. De modo diverso de Marina e Leila, no entanto, que com a professora falam diretamente, Juliana tende a ela dirigir-se de forma indireta – a não ser quando recorre a conversas orais ou escritas anteriores para reforçar algum ponto que agora defende. *I've told you*, por exemplo, reaparecerá várias vezes.

I do my homework quite often, but as I've already told, sometimes I have to choose some of the homework asked, because I don't have time enough to do all of it. The way I choose it is trying to notice which subject I have more difficulty, and doing this one. It makes a big difference in my learning cause I believe that at least I don't quit doing my homework and with it I'm able to find my mistakes and I can review what I learned (most of the times in the last class)

In one of my journals I mentioned that the teachers should do their parts, I mean: they could think that if they gave less lessons to do at home, people would be able to do everything instead of choosing what is more important to do. (As I do). I would like to be able to do everything asked. I'd have much more facility in memorizing things if I could practice at home too.

Finally, I hope something change after all that discussion because it didn't happen until now. (Juliana 13)

Há muitos recados para o professor nesse que é o penúltimo diário de Juliana no semestre. Nos dois parágrafos maiores, desenvolve o mesmo argumento: os professores dão tarefas demais, e os alunos vêem-se obrigados a decidir qual a mais relevante. No início do parágrafo dois retoma o que já dissera em reflexões anteriores, *teachers should do their part*, e toma a liberdade de mais uma vez dizer que parte seria essa. Finaliza o texto manifestando a insatisfação quanto a

coisas que permaneceram inalteradas no semestre – porque as palavras dos alunos não foram ouvidas com atenção. Juliana parece não querer falar aqui diretamente da professora leitora de seus diários – mas, compreende-se, é para ela (ou para todos os outros professores) a mensagem.

Aliás, já bem antes no semestre, Juliana queixava-se de que suas palavras não estavam sendo consideradas, e daquela vez ousara dirigir-se explicitamente à professora.

The only thing I really didn't like was having to do the Reading Guide because you asked our opinion but quite not changed since then. (Juliana 6)

Juliana percebe-se ativa construtora de seu currículo (Alarcão, 2001) e de sua história como aprendiz da língua estrangeira. Entende que as decisões quanto ao que é de valor para sua aprendizagem não podem ser tomadas apenas pela professora, e por isso permite-se reclamar quando algo não lhe corresponde, ou sugerir e pedir mudanças. É uma construção que a aluna busca viver com o *outro* – o professor, mas também com os colegas.

E assim, Juliana, que se manifestara sobre a relevância da interação com os colegas no primeiro de seus diários, retomará mais longamente a questão em seu último texto do semestre. Se naquele primeiro texto a aluna focava o ambiente na classe principalmente em termos de uma *expectativa*, como algo desejável para aprender a falar mais livremente na língua estrangeira, neste último aponta para as interações vivenciadas com o grupo como relações que *de fato*, na experiência, *por meio* da experiência e *para* a formulação da própria experiência, como afirma Dewey (1938/1963), favoreceram a sua aprendizagem e construíram sua identidade como aprendiz. E de que forma?

Along this semester I've been learning several new things in the Languages course. But one skill in my learning had improved most: the reflection to write down my opinion.

Last semester I was able to write a composition, but having a great deal of difficulty in organizing my ideas.

Although now I can do it faster and as good as it used to be. And what I think is the responsible for it are the journals because even being "forced" to do it when

the teacher gives us a topic , I feel comfortable to write about it for being all those topics, things of my interests – so I like giving my opinion.

This was just one of the things which improved in my knowledge, there are others but I decided to write about it for being the one which most changed. To improve all these things I said had changed, I count on my classmates' help and they helped me a lot, specially in terms of speaking because we all fell comfortable to say whatever we thing. An other important help they gave me this semester was in terms of vocabulary. I asked them a lot about vocabulary and we usually sing a song when we find a word correspondent to a lyric. It is funny and helpful for me to memorize those words. (Juliana 14)

A reflexão pessoal que compõe o texto de Juliana – e cuja importância é claramente destacada pela própria aluna nos dois primeiros parágrafos – mostra o resultado de um caminho construído por encontros que vão oferecendo à experiência de aprendizagem seu significado. Juliana descobre um valor para o refletir, para o escrever, para o escrever diários em particular... E o que contribui para a construção de seu conhecimento e para o significado que dá às experiências? A relação com os colegas.

Chama a atenção, em primeiro lugar, a expressão clara e forte da presença dos colegas na totalidade da percepção que tem da experiência: *to improve all these things*. Indo adiante na mesma frase da aluna, há a manifestação de um ideal e, concomitantemente, da realização desse ideal: *(to improve all these things) I said had changed, I count on my classmates' help and they helped me a lot*. A expectativa inicial quanto ao desenvolvimento da linguagem oral se confirma no trecho seguinte: *specially in terms of speaking because we all fell comfortable to say whatever we thing*. E, também, há espaço para o inesperado: *An other important help they gave me this semester was in terms of vocabulary. I asked them a lot about vocabulary and we usually sing a song when we find a word correspondent to a lyric. It is funny and helpful for me to memorize those words*. Inesperado porque, se comparada à aridez nos relacionamentos como grupo vivenciada anteriormente, há mesmo a descoberta da possibilidade de uma dimensão prazerosa do aprender, um prazer experienciado nos relacionamentos.

E, aqui, introduzo a última faceta da identidade de Juliana como aprendiz que se vê refletida em seus textos: sua disponibilidade criadora e a saliente atração que sente pelo lado (poderíamos assim dizer) lúdico da experiência de aprender.

Duas características que se apresentam desde seu primeiro diário, ao responder à pergunta sobre a atividade do semestre anterior de que mais havia gostado.

The theater. I liked the most of the parts (preparation, using pronunciation, creativity and writing and the presentation). The thing I didn't like was the subject ("cat in the rain"). It didn't help us to be so creativity as we could had been. This subject was a little "boring". (Juliana 1)

Uma disponibilidade criativa reconhecida e apreciada pelos colegas, visível na unânime avaliação positiva que estes fazem da apresentação do seminário que Juliana preparou e apresentou com Marina e Thiago, da qual incluímos aqui alguns exemplos.

Juliana and her group could really make me surprised. They had different ideas, like playing music and giving an exercise at the beginning. (Daniela 10)

No offense to the others but in my opinion the third seminar was the best of all because their seminar was more complete. The handout was good, the exercises they've chosen was good too and they did a nice presentation. I've learned lots of things that I thought that I already knew. I realized that sometimes you think you know something so you don't review it. I wouldn't add anything to their seminar. They were creative and dynamic. (Leila 10)

The last seminar in my opinion was very well prepared and the most interesting. Giving some exercises before the presentation is nice and a good way to evaluate ourselves and late we could compare the results with the exercises given after. I learned lots of new things: "many a", rarely, scarcely and how to use none were the most relevant points for me. (Mônica 10)

Por que colocar esses três textos de colegas de Juliana? Porque, no seu conjunto, descrevem a surpresa vivida no seminário especialmente atraente preparado pela aluna e seu grupo. E, de modo particular, por enfatizarem a possibilidade de uma experiência prazerosa de aprendizagem da língua inglesa. São avaliações que, de diferentes formas, reconhecem a singularidade de uma experiência cheia de criatividade, e que ajuda a constituir a maneira como Juliana vê a aprendizagem da língua estrangeira – um traço particular que, entre outros, ajuda a compor sua identidade como pessoa e como aprendiz.

Um provocante e harmônico conjunto de identidades individuais

Mesmo antes de iniciar a análise dos dados propriamente dita, enquanto ainda no papel de professora lia e comentava os diários dos alunos, eu via já se destacar o que havia de único e original na experiência de cada um. Assim, se um aluno me chamava a atenção pela expressa necessidade de desenvolver relacionamentos pessoais que lhe permitissem vir a aprender, em outro encontrava a reafirmação da mais completa autonomia como caminho a perseguir; se alguém me instigava pela sempre demonstrada capacidade de reconstrução de experiências no fascínio entrevisto em cada situação, em outro o que se destacava era a relutância em abraçar a proposta de reflexão oferecida e de se deixar envolver mais plenamente pela totalidade da experiência; para uns, está no professor o ponto de referência maior, para outros, esta se encontra na relação com os colegas. Assim, com respeito a cada aluno, o encontro com uma novidade e uma descoberta que provocavam.

E assim também, com relação a cada aluno, uma história por mim vivida de modo particular e único. Quanto mais penetrava nas histórias contadas nos diários, tanto mais vi crescer meu interesse pelas experiências individuais, expressas nos encontros e relações que os alunos viviam com diferentes aspectos de sua vida em minhas aulas. Fui entendendo que palavras como aprendizagem, interação, reflexão, tinham significados e pesos diferentes na experiência de cada um dos participantes. Por isso, em um processo natural, este capítulo se organizou primeiramente em torno de experiências individuais. Que, no entanto, sob muitos aspectos são experiências compartilhadas; por isso, houve também aqui espaço para a descrição e interpretação de experiências comuns. Em seu conjunto, as novidades e descobertas relatadas, nas diferenças que revelam entre os participantes, vieram harmonicamente ajudar a compor este capítulo de análise e interpretação dos dados dos diários.

E, então, resta talvez a tentativa de formulação da resposta final para a pergunta que orientou a pesquisa, *Qual a natureza da construção da identidade do aprendiz em um curso de língua estrangeira que priorizou a reflexão por meio da*

escritura de diários?

Esta é, acredito, uma pergunta já amplamente respondida. Diz van Manen (1990:116) que somos o que somos pela relação conversacional que estabelecemos com o mundo; e a linguagem é a maneira que temos para manter essa relação. A reflexão sobre as experiências de aprendizagem propiciada pelo processo de escritura dos diários foi o caminho percorrido e aqui descrito como parte integrante da relação conversacional que cada um de meus alunos constrói com o mundo.

É possível dizer, portanto, que o fenômeno de construção da identidade dos alunos estruturou-se por meio dos encontros realizados e das interações estabelecidas com os variados componentes de sua vida como alunos – a experiência de aprender a língua estrangeira; os colegas, o professor, e outras pessoas diretamente ou indiretamente presentes em suas histórias contadas; os materiais e as atividades que compuseram sua aprendizagem. E, então, nos textos produzidos é possível encontrar, manifestada por cada aluno de maneira original e única, aquela que se revelou como a essência da sua experiência como aprendizes: o desejo e a busca de significado para cada detalhe da experiência.

Ao pensarmos os diários como uma proposta de memória da aula em que os alunos, por meio do resgate de suas histórias de vida como alunos, desenvolveram a capacidade de falarem de si e de suas vidas em primeira pessoa, podemos pensar o diário e a experiência de escrevê-los como uma oportunidade de *encontro com a própria pessoa – estabeleceu-se, para cada aluno, uma relação de confronto consigo mesmo e de diálogo com a própria experiência*, na busca de compreensão de si mesmo e da própria verdade.

Além disso, através da proposta de uma confrontação entre juízos e valores que lhe eram apresentados, e suas experiências vividas e realidades experimentadas, o aluno *desenvolveu a capacidade de relacionar-se criticamente também com os discursos alheios*. Porque, como em qualquer

situação constituída por relações humanas, a aprendizagem só se dará se perspectivas diferentes forem valorizadas e divididas. É muito mais, porém. Falamos de *experiências de encontro com a pessoa do colega, com o professor*, que permitiram e refletiram novas formas de engajamento e participação, que significaram novas oportunidades de relacionamento e diálogo, de um ‘fazer e pertencer juntos’.

Também, *uma experiência de uma nova relação com a aprendizagem da língua estrangeira*, uma aprendizagem entendida como um espaço de liberdade em que o aluno pôde ver despertado o desejo de escrever na medida em que lhe era proposto registrar suas idéias e experiências próximas; uma situação de aprendizagem que desejava permitir a manifestação do imprevisível, do instável, dos significados próprios ainda em construção – não a imposição de regras, mas a criação de possibilidades de novas descobertas sobre a língua ou sobre aprender a escrever na língua estrangeira através da experiência mesma de escrever.

E, por fim, como parte de toda esta história contada sobre o aprender, o papel que desempenharam *as relações estabelecidas com conteúdos e materiais e atividades em sala de aula*, uma relação tantas vezes marcada pela reinterpretção de histórias anteriores das quais faziam parte esses mesmos conteúdos, e semelhantes materiais ou atividades. São agora novas histórias, em que se descobre o valor dos seminários, por exemplo; ou que permitem novas percepções sobre *homework*; ou ainda, em que se encontra satisfação até mesmo em unidades centradas em itens lingüísticos. Foi em grande parte por intermédio de sua adesão às propostas oferecidas que os alunos puderam atinar para a própria capacidade de reconstruir seus conceitos sobre o aprender, sobre a escola, sobre a própria sala de aula e sobre si.

Para concluir o capítulo, transcrevo os relatos dos alunos participantes da pesquisa, os quais, na totalidade, atenderam ao convite formulado para que comentassem a interpretação que faço de seus diários. Seus textos de agora confirmam em grande parte o aluno que acerca de quatro anos atrás cada qual

mostrara ser, e a cada um dedico uma ou duas palavras.

Em Mônica, por exemplo, reencontro a postura marcada pelo desejo de enxergar o que a realidade pode lhe indicar de positivo – uma relação com o aprender e com a busca do conhecimento que transcende o imediato e permite reconhecer o valor presente em experiências vividas.

Ler este trabalho concluído fez com que eu re-significasse a frustração que sentia como aluna de primeiro ano de letras no ano de 2002. Era, devo confessar, um pouco frustrante receber os “journals” sem ao menos uma correção, ou um comentário que fosse, pois, como aprendiz de outra língua, eu estava interessada em identificar e corrigir apenas meus erros ortográficos.

Passados longos quatro anos pude compreender que o interesse da professora Maria era outro, muito mais abrangente que identificar pequenas falhas de escrita de seus alunos.

É muito gratificante percorrer os caminhos da pesquisa, entender como o problema de pesquisa transcendeu a intenção inicial e verificar o cuidado que foi tomado na análise de cada caso específico. Quando comecei a ler os capítulos estava interessada apenas em ler os parágrafos que me diziam respeito, mas achei tudo tão intrigante, fascinante e curioso que acabei lendo a totalidade dos capítulos, passando por todos os meus ex-colegas de sala. Vendo o trabalho pronto me senti honrada de ter participado desta pesquisa e de ter, de certa forma, contribuído para a evolução da ciência.

Léia, como Mônica, manifesta com certa surpresa sua compreensão tardia dos diários como instrumento de reflexão sobre a aprendizagem. Em certo momento diz, *Acima de tudo, para mim, era um espaço para dialogar com a professora abertamente e, sem eu perceber no momento, com minha própria experiência.* De novo, Léia conversa e se justifica com a professora e, mais uma vez, não teme falar de seus desconfortos. Desconfortos que não a intimidam, mas que se tornam parte integrante do caminho que percorre na reconstrução de um conceito de si e de seu aprender.

Oi Maria! Tudo bem? Me desculpa a demora mas é que eu sou muito esquecida. A Leila cansou de me falar e sempre que eu chegava no trabalho, já não me lembrava mais o que eu tinha que fazer. Mas hj não me esqueci!!

Antes de fazer meu comentário, gostaria de parabenizá-la pela tese! Não achei nem um pouco chata, ao contrário, é muito interessante pois você explica passo a passo detalhadamente, evitando que não se entenda algo. Um texto muito claro e muito bem escrito!

Quanto ao que se refere diretamente a mim: no final do meu primeiro semestre na PUC, minha professora de inglês básico me disse no final do curso que eu

era uma pessoa que precisava ser desafiada na sala de aula e ela tem razão. Além de ser desafiada, também necessito "estar engajada em atividades e reflexões que a ajudem a dar sentido ao mundo à sua volta, u ma revelada necessidade de 'ir além' do tradicional das aulas de línguas", conforme você sabiamente observou. Talvez seja por isso que eu tenha te dado tanto trabalho. Não que as atividades dadas durante o curso não eram importantes, apenas algumas (principalmente as iniciais) não me pareciam acrescentar muito. Mas as poucos, conforme você observou, meu interesse foi crescendo pois as atividades foram evoluindo, ao menos aos meus olhos. As atividades passaram a fazer mais sentido, conseqüentemente, passaram a ter mais importância. Quando digo que elas passaram a fazer mais sentido, quero dizer que elas deixaram de ser triviais (ao meu ver, aqui isto significa "fácil demais", logo sem muita importância para mim). Eu via o diário como um espaço para (tentar) refletir criticamente sobre diversos aspectos. Acima de tudo, para mim, era um espaço para dialogar com a professora abertamente e, sem eu perceber no momento, com minha própria experiência (conforme você mesmo aponta). Refletindo sobre meu diário, cheguei a conclusão que eu era sincera até demais, não me utilizava de muitas modulações (talvez as vezes necessárias). Falava o que de fato eu achava, com honestidade. Esta minha posição causou, em alguns momentos, mal entendidos entre a professora e eu, o que provocou a falsa sensação de desdém. Um exemplo disso: minhas constantes referências às atividades, principalmente as negativas pois estas causavam um desconforto na professora .Ela entendia como uma afronta pessoal quando, na verdade, eram apenas referências às atividades em si e não a quem as elaborou. Apesar de algumas vezes me utilizar de palavras fortes para me referir as atividades, nunca, dentro de mim, descartei a importância delas, talvez apenas eu não tenha me expressado bem a ponto de me fazer entender. Toda atividade é importante mas não para todos ou não do mesmo jeito. Para mim, algumas não eram mas sabia que seriam importantes para uma outra pessoa. Sua análise sobre o que escrevi foi muito bem feita É muito interessante ver como cada aluno tem uma representação peculiar sobre diversos assuntos. Como as opiniões podem ser tão semelhantes e contrastantes sobre a sala de aula, o que reforça o repertório único que cada aluno carrega com si. Sua percepção, ao menos sobre mim, foi bastante perspicaz. Apesar de eu ser sempre uma pessoa um tanto quanto sucinta inicialmente ao escrever, você pôde perceber certas coisas ao meu respeito. Boa sorte na sua defesa. Tenho certeza que dará tudo certo!! Nos avise, por favor, quando será a defesa tá?!

Bjs

Ver-se à distância no tempo, nos diários e na interpretação a eles oferecida, permite a Juliana recuperar e ao mesmo tempo reafirmar facetas de sua identidade como pessoa e como aluna: a *afinidade para com o criativo*, a prontidão para aprender, para envolver-se com os colegas, a busca pelo que lhe faz aprender inglês e a explícita negação daquilo não parece construir seu conhecimento da língua.

É difícil se auto avaliar estando na posição de aluna, porém, ao ler o parágrafo dedicado aos meus diários pude perceber o quanto me esforcei naquele primeiro semestre de faculdade, sempre buscando o meu melhor. A busca pela perfeição, a afinidade para com o criativo e a prontidão em ajudar são características típicas da minha personalidade que foram evidenciadas na sua análise, meus diários não me deixariam mentir. Um outro ponto a ser citado é o fato de eu não esconder a verdade, assim como elogio e aprecio atividades que considero produtivas para o meu crescimento lingüístico, não temo expor minha opinião sobre algo que me desagrada. Acredito que os diários são peças preciosas que hoje, 3 anos e meio depois, nos possibilitariam medir nosso avanço no idioma inglês.

De forma semelhante a Juliana, Daniela revela como a releitura de seus diários permitiu-lhe perceber o caminho desde então percorrido em sua aprendizagem da língua inglesa. E em Daniela, em particular, há a reafirmação de um traço de sua identidade fortemente marcado em textos anteriores e que a aluna neste com ênfase retoma: a importância da relação com o outro na construção de si e de seu aprender. É em grande parte nas relações humanas vividas que descobre a essência da aluna que é e suas potencialidades de desenvolvimento.

Fiquei muito feliz ao ler a análise dos diários da Prfa. Maria. Feliz por, de alguma forma, participar dessa etapa importante em sua vida. Feliz também por, estando no último ano de faculdade, poder ver, por meio do trabalho de Maria, o progresso que tive nesses anos de estudo. Acredito que minha essência como aluna continua a mesma. Quero dizer que não mudei minha maneira de ver a aprendizagem, apenas desenvolvi minha consciência crítica sobre o assunto. Continuo prezando muito o relacionamento com os colegas e professores. A troca de experiência é muito importante para mim. Experiências novas são adquiridas diariamente, o que significa que todos podem contribuir com a aula e compartilhar conhecimentos. A interação é uma necessidade ontológica, essa troca de experiências nos humaniza.

Ao aceitar a tarefa agora proposta de rever seus antigos textos e as interpretações a eles oferecidas, Alessandra fala *da parte que se referia ao meu desenvolvimento no diário*, destacando sua compreensão da relevância do instrumento para o aperfeiçoamento de sua escrita na língua estrangeira. Porém, e retorna à aluna que era, seu problema maior residia nos *termos mais formais que não conseguia encaixar nos textos*. Como já se mostrara nos diários, há em Alessandra um discurso onde novas percepções se confundem com antigas...

Oi Maria,

Primeiramente queria pedir desculpas pela demora da resposta, a Leila que enviou os capítulos para mim, pois não havia recebido.

Ao ler a parte que se referia ao meu desenvolvimento no diário, voltei um pouco para o passado e me lembrei da grande dificuldade que tive quando tinha que escrever os diários. Como foi falado na pesquisa eu morei um ano e meio com meus pais nos Estados Unidos, sabendo pouca coisa em inglês e frequentando High School acabei aprendendo a falar inglês com mais facilidade, mas a minha escrita não era tão boa quando a fala. Quando foi colocada a oposta de um diário ser escrito pela professora, fiquei um pouco assustada, porque sempre soube da minha dificuldade. No começo foi bastante difícil porque haviam alguns termos mais formais que eu não conseguia encaixar nos textos, mas com o tempo e com o apoio da professora, dos colegas de classe e do meu próprio esforço consegui melhorar a escrita do meu diário.

Gostei muito do seu trabalho Maria, quando estiver pronto queria muito ver.

Alessandra

E, eis Marina, de novo afirmando sua disponibilidade por aprender e vencer o adverso, aproveitando-se de exemplos concretos como justificativas para suas afirmações, um texto de agora que volta a experiências anteriores e ao mesmo tempo as reconstrói: *o tempo passa...*, é assim que inicia seu pequeno texto, como uma conversa de agora que tenta ligar a conversas de antes, exatamente como em seus diários em minhas aulas...

O tempo passa. Eu estava no primeiro ano do curso de Letras quando essa pesquisa começou e agora no último ano. Ler e reler o que Fachin apresentou sobre mim é muito interessante e verdadeiro, a sede do saber continuou, fiz dois anos de Iniciação Científica, o que ajudou muito a compreender a tese apresentada pela professora. Os diários que a princípio pareciam uma brincadeira revelaram atos e vivências verdadeiras que cresceram ao longo do tempo. Muita coisa escrita no diário é passado, experiência vivida, muita coisa ainda está presente, o “desejo de ultrapassar seus limites em relação à língua estrangeira” me levou a estagiar no British Council no Departamento de Exames, e como nunca estamos contente com o que temos, a sede de saber sempre viva dentro de nós, me levará a muitas outras grandes conquistas. Obrigada Maria por fazer parte dessa pesquisa e ver o quanto podemos crescer. Beijos e boa sorte.

Marina

Talvez seja Heloísa, mais do que qualquer outro aluno, quem revele a possibilidade que o diário abre de encontro com a própria pessoa. Neste seu último e recente texto para mim, Heloísa revê a aluna que era, reconstrói conceitos sobre ‘ser aluna’, reafirma a importância da aprovação dos colegas para uma definição de si. E, sem dúvida, a reconstrução maior é reconhecer que

um discurso antes marcado pela arrogância é substituído pela experiência presente de querer *ser professora para poder dividir com outras pessoas minha alegria*.

Cara Professora Maria,

Foi muito interessante reler passagens do meu diário de classe. Não me lembrava mais do que havia escrito. Pensava que meu diário seria somente a obra de uma aluna demasiadamente arrogante. Uma das características dos alunos de Línguas é a arrogância e a prepotência. Muitas vezes os alunos julgam ser melhores que as tarefas propostas. Avaliando a aluna que fui, sei que me portava dessa forma o que me envergonha muito hoje em dia.

Temia reler meu diário pois pensava que ele seria o reflexo da menina tola e de ego inflado que fui durante aquele ano.

Ao contrario disso, lí a obra de uma pessoa insegura. Apesar de toda arrogância a aprovação de meus colegas era importante pra mim.

Penso que aquela foi uma fase não tão proveitosa na minha vida estudantil pela maneira que encarava as aulas.

Naquela época não compreendia completamente o que era ser professor mas hoje sei o quanto é difícil ensinar.

É confortante saber que hoje sou humilde. Minha postura mudou assim como a maneira como encaro a Língua Inglesa.

Hoje sei que saber falar Inglês foi a melhor coisa que me aconteceu. Sinto-me realizada por poder me comunicar com pessoas de diferente culturas, um dos maiores prazeres que tenho na vida é ler um bom livro da cultura Norte Americana, Inglesa, Australiana no original. Hoje em dia quero ser professora para poder dividir com outras pessoas minha alegria.

Muito obrigada por ter me ajudado a melhorar como aluna no semestre em que nos conhecemos e por ter me mostrado meu antigo diário.

Estou muito feliz por ter feito parte de seu trabalho.

Muitos beijos e abraços da sua aluna,

Helô

Assim como Heloísa, na releitura dos diários Leila revê sua história como aluna, e a história da pessoa que era. Em seu relato, com liberdade se relaciona comigo, e mesmo com suas experiências anteriores e com as minhas interpretações sobre elas. E, retornando à aluna que nos diários se mostrara, busca reconstruir a visão que eu poderia dela ter, e justifica-se, *O que eu não gostava de escrever era o que eu estava pensando porque é complicado escrever o que pensa sobre algo para a pessoa que propos esse algo*. Neste seu último texto Leila confirma o papel dos diários como diálogos com a experiência – e como espaço de reconstrução desta mesma experiência.

Olá

Desculpa a demora para responder mas é que estou trabalhando e aí chegava cansada em casa e esquecia de responder. Mas agora vai.

Bom eu acho que algumas partes do meu diário não foram compreendidas da forma que eu vejo. Como estava entre amigos naquele ano, tínhamos a intimidade de fazer brincadeiras. E acho que meu senso de humor pode ter sido confundido com preguiça. Nessa parte, por exemplo:

"É, assim parece, um discurso de 'quanto menos, melhor'. E que vamos reencontrar mesmo mais tarde, quando ao seu texto para Juliana acrescenta um post-scriptum, P.S.: Next time please try to write your texts a little bit shorter."

Na verdade foi só uma brincadeira com ela por motivos que vinham de fora da sala de aula. Aí acho que fiquei parecendo preguiçosa e que não queria ler. Mas foi apenas uma brincadeira.

No geral acho que fiquei parecendo uma pessoa desinteressada, que não queria nada com nada. Mas a verdade é que nos dois primeiros anos da faculdade todos estamos perdidos. Quase ninguém tem certeza do que realmente quer. Muitos até chegam no final do curso e nem se decidiram ainda. E foi o que aconteceu. Eu não tinha certeza se eu realmente queria fazer letras (como você escreve no diário mesmo).

Também acho que na época faltou eu escrever mais o que eu estava pensando. Como eu escrevia apenas parte do que pensava, o que se concluía das minhas falas não poderiam ser necessariamente completa. Por exemplo, tem uma parte que está lá que eu disse que não gosto de escrever. Na verdade eu adoro escrever. O que eu não gostava de escrever era o que eu estava pensando porque é complicado escrever o que pensa sobre algo para a pessoa que propos esse algo. Fui muito sincera em minhas respostas. Mas creio que poucas pessoas realmente escreviam completamente o que pensavam porque é complicado. Mesmo porque às vezes não sabemos colocar em palavras o que queremos dizer. É complicado escrever algo porque pode ser mal interpretado.

No geral acho que eu deveria ter usado menos senso de humor em meus textos porque pode ser mal interpretado. O que não é culpa da pessoa que está analisando porque realmente as palavras não dizem muito sem a intonação de um discurso, sem as expressões faciais, etc.

Mas se foi essa a impressão que foi tirada de meu diário tudo bem.

Parabéns pelo trabalho. Espero que o diário tenha ajudado. Tudo de bom para você e avisa a gente o dia da defesa tá.

Parabéns novamente.

Beijos,

Leila

E, então, temos Thiago. Redescubro meu antigo aluno, e agora o compreendo mais. Em seu texto comenta (e aceita) minhas interpretações sobre seus diários e sobre si como um aluno que oferecia resistência às propostas para sua aprendizagem. Resistente a viver experiências como a “massa” as vivia, crítico em relação à maneira como ele próprio veio a pertencer a uma “nova massa”. E acrescenta, *Se me dizem ainda hoje que sou uma pessoa que resiste, talvez a justificativa resida no fato de eu tentar manter, selecionar e valorizar o que eu acho que valha a pena.* Thiago parte em busca daquilo que para ele possa vir a ter

significado, e em palavras próprias reconhece o caminho de reconstrução da história pessoal e como aluno que agora percorre...

Achei as conclusões bastante verdadeiras. Um dia desses estive conversando com uma professora e ela, num tom de brincadeira me disse, “nossa, mas você é um aluno que resiste muito”. Eu dei risada e respondi “você acha?”.

Após ter lido a tua conclusão na tese, refleti muito e acho que essa característica, que ainda possuo(pelo menos dizem) é, na realidade, um mecanismo de defesa.

Talvez por, nas minhas experiências anteriores, eu ter me decepcionado e, posteriormente ter desenvolvido uma personalidade reflexiva e crítica. Digo que é um mecanismo de defesa, pois na minha cabeça eu poderia ser qualquer coisa exceto o que a maioria era. Uma vez mais, referindo-me às experiências do passado, sinto uma certa repulsa com relação a atitudes e comportamentos da maioria. Talvez por ter feito coisas que a maioria fazia e nunca de acordo com o que eu gostava ou achava que deveria de ser, cheguei a uma idade em que disse “agora serei o que quero”. Não havia sentido mais fazer o que a maioria fazia ou esperava que eu fizesse e com esse estereótipo de “massa” julguei, de forma errada, a nova “massa” na qual eu estava inserido. Isto soa um pouco narcisista, mas não é isto. Minhas experiências de infância apontam para um Self massificado que decidiu, ao longo dos anos, trilhar seu caminho com base em coisas que o meu próprio Self buscava.

Enquanto escrevia a primeira versão de minhas reações aos textos recentes dos alunos para então incluí-las neste capítulo quarto, várias vezes iniciei meus parágrafos sobre eles com palavras como ‘surpreendeu-me no aluno...’, ‘intrigante e reveladora a maneira como...’, ‘sinto-me provocada por...’. Modifiquei a redação inicial reservando tais comentários para esta última conclusão, uma vez que exprimem impressões e sentimentos pessoais meus que dizem respeito a tantos e diferentes alunos e a tantas e variadas experiências – anteriores e atuais – por eles relatadas.

Surpreendeu-me, em primeiro lugar, a disponibilidade dos alunos em reler seus antigos textos, e as longas análises e interpretações apresentadas sobre eles e, mais ainda, a prontidão em novamente conversar com a professora por escrito.

Mais uma vez reveladora de identidades individuais foi a maneira singular com que cada aluno reagiu àquilo que sobre si era neste trabalho dito – seja confirmando minha compreensão sobre suas experiências relatadas, principalmente quando destacava aspectos ‘positivos’ sobre elas; seja lutando

contra minhas observações, ou mesmo corrigindo-as, especialmente quando lhes pareciam retratar apenas uma parte do aluno que eram ou que desejavam ser. Em particular, destacou-se em alguns alunos a (para mim inesperada) liberdade em aceitar interpretações sobre os textos de suas experiências vividas que apontavam para uma imagem não tão positiva de si como alunos, e sua (também para mim imprevista) capacidade de dialogar com essas experiências, no confronto reconstruindo-as e a si mesmos como alunos.

Vejo-me provocada pela totalidade da experiência aqui exposta. Os últimos textos produzidos pelos alunos confirmam os diários como instrumento que os auxilia nas relações que estabelecem com a própria aprendizagem e a língua estrangeira, com as pessoas que constituem seu ambiente de aprendizagem, com os materiais que a compõem. Seus últimos textos confirmam alunos – alguns mais do que outros, e em alguns momentos mais do que em outros – em um processo de se tornarem autores de suas palavras e ações e, então, protagonistas de suas vidas.

Retomando perguntas formuladas e respostas vislumbradas

E aqui se encerra o texto desta pesquisa. Um texto que relata histórias de aprendizagem por meus alunos vividas, e por mim reconstruídas. Histórias marcadas por imprevistos e descobertas, por dúvidas e constatações, por inúmeras perguntas e muitas outras respostas.

Para mim, esta foi uma história definida por duas grandes experiências de encontro – com meus alunos, de um lado, e com grandes autores, de outro; encontros que constituíram verdadeiros acontecimentos em minha trajetória como professora, ao me permitirem mais profundamente perceber, examinar e reconstruir meus pensamentos e práticas educacionais. Assim, com autores e alunos, e por meio principalmente dos relatos nos diários, ao experienciar a possibilidade de me ver sob novos ângulos e através de olhos diversos dos meus, vivi a reinterpretação de minhas próprias histórias pessoais – e não apenas daquelas vividas no ambiente escolar.

Encerra-se a pesquisa, mas não o desejo de continuar a encontrar o significado das experiências *na própria experiência*, como já diziam por exemplo Ales Bello (2004), Mahfoud (2003), Gadamer (1975) e Ricouer (2002), ao falarem sob a perspectiva da fenomenologia-hermenêutica; ou van Manen (1990) e Dewey (1938/1963; 1916/1967), partindo de um interesse pedagógico e educacional; ou ainda Clandinin&Connely (1998) ou Telles (1996), quando explicam a narrativa de experiências como um espaço para a construção do conhecimento e para a transformação das histórias que as pessoas vivem. Sem dúvida, é este um caminho de pesquisa que pretendo continuar perseguindo: lançar-me nas

possibilidades oferecidas pela fenomenologia-hermenêutica para a compreensão das histórias de vida dos alunos. E minha também.

Esta pesquisa é claramente baseada em experiências e eventos vividos – por meus alunos e por mim. As preocupações e interesses novos e inesperados que iam brotando de minha reflexão sobre os relatos nos diários geraram uma busca cada vez mais intensa por redescobrir e recuperar os significados e a relevância das experiências ali descritas – de novo, para mim e para meus alunos. Porque, conforme vemos em tantos dos autores aqui citados, a interação com as experiências vividas de fato constitui um caminho privilegiado para a compreensão de ‘quem somos no mundo’. Ao escolher falar da experiência de pertencer, da construção da autoria e do uso dos diários reflexivos como particular instrumento para tal, nada mais faço do que tentar melhor compreender algumas das possibilidades que se abrem na realidade escolar para esta apreensão do significado de quem – professores e alunos – somos no mundo...

Muitos foram aqueles que me ajudaram a encontrar e entender meu lugar no conjunto de tantas teorias sobre identidade, aprendizagem e educação disponíveis. Porém, mais relevante do que encontrar uma posição própria e definida diante de teorias foi aprender a contemplar com respeito cada detalhe das coisas que eu via, lia ou ouvia para, no decorrer do processo, vir a mais profundamente entender a natureza da experiência que estava diante de mim.

E, sem dúvida, é em Wenger (1998) que se originam as primeiras e determinantes descobertas que vieram a orientar a construção deste estudo. Suas reflexões sobre a inseparável interdependência existente entre a experiência de aprender e a percepção de quem somos no mundo, sua preocupação em apontar o papel do outro na constituição da pessoa e seu dizer, seu atento olhar para a tradição, entendida como o reconhecimento de um solo familiar que, ao nos permitir saber quem somos, torna-se referência para novas interações – acabaram por conduzir-me a outras buscas e novas descobertas sobre o significado da relação entre experiências vividas de

aprendizagem e identidade. Mais do qualquer outro pensamento seu, no entanto, direcionou meu trajeto de pesquisa a maneira contundente com que coloca a experiência do pertencer como elemento constitutivo da construção da identidade: “a aprendizagem está inserida no contexto experiencial de participação no mundo”, diz em determinado momento (p.3).

Depois de Wenger, outros autores e outras leituras contribuíram para expandir esta compreensão da aprendizagem como uma forma de pertencer. No entanto, foi seu livro *Communities of Practice* que maior número de provocações e perguntas me trouxe. E maior número de indicações de respostas também. Por exemplo, foi sua discussão sobre diferentes tipos de trajetórias e diferentes níveis de participação que me fez compreender e interpretar as participações periféricas de alguns de meus alunos como também legítimas construtoras da comunidade de prática que veio a se constituir dentro da disciplina Língua Inglesa.

Particular importância na constituição de minha própria identidade como pessoa e professora tiveram Dewey (1938/1963; 1916/1967), van Manen (1990), Bruner (1976; 1995), Frankl (1997) e Giussani (2004) – porque, antes de mim, falaram sobre educação, das possibilidades de desenvolvimento de meus alunos e do valor potencial de meu relacionamento com eles, de uma maneira que eu gostaria dessas coisas falar e, sozinha, não teria sido capaz. Esses autores, em particular, tornaram-me mais humana e atenta em meu olhar frente aos pormenores da realidade que compõem meu dia a dia na escola. Fizeram-me entender melhor o que é educar, ao explicitarem para mim mesma, e com maior perfeição, meus desejos e necessidades como professora e educadora.

Entre outros, foram também eles os responsáveis pela compreensão que fui construindo sobre o processo de autoria de meus alunos – de suas pessoas e dos textos que produziam. Perseguiu-me desde o início da pesquisa a interrogação sobre o que estaria envolvido no processo de se tornarem donos das palavras por eles pronunciadas e das ações por eles assumidas – e, no trajeto percorrido, esta foi a última resposta a ser vislumbrada e formulada.

Acompanhou-me o tempo todo a pergunta a respeito do que caberia ao meu aluno buscar, e o que caberia a mim oferecer, no caminho que percorríamos juntos de construção de sua aprendizagem e de sua identidade – de tal forma que a experiência vivida representasse, para cada aluno individualmente, uma abertura para a descoberta e afirmação de uma palavra própria. E, como fui pouco a pouco percebendo, uma palavra própria para mim também, como professora, pesquisadora, escritora.

Em Frankl (1997) encontrei as pistas primeiras para a compreensão que procurava. Embora a situação descrita pelo autor seja parte de um contexto totalmente diverso daquele que aqui está, foi com ele que vim a mais completamente compreender o quanto depende de cada pessoa descobrir e assumir uma atitude pessoal diante das circunstâncias que lhe são colocadas: seria de meus alunos a responsabilidade por buscar o significado da proposta educativa oferecida de confronto com a própria experiência para verem crescer sua consciência e brotar sua autoria como aprendizes. Ninguém poderia aceitar a proposta em nome deles. E, de fato, os dados dos diários revelam o quanto significou para o processo de formação da identidade de cada aluno, e mesmo para sua aprendizagem da escrita em língua estrangeira como uma experiência de ‘realização’, o maior ou menor empenho pessoal com que acolheram o convite de reflexão sobre aquilo que viviam.

Porém, conforme complementam de modo especial Giussani (2004), Bruner (1976/1995), Dewey (1938/1963; 1916/1967) e van Manen (1990), é na relação com o professor que um compromisso pessoal perante os diferentes aspectos da realidade encontrará maiores oportunidades de amadurecimento. Por meio das ofertas de aprendizagem que apresenta e da qualidade dos relacionamentos que promove, o professor poderá conduzir o aluno em seu caminho por uma mais plena realização de suas habilidades e desejos individuais, como pessoa e como aprendiz. Assim, na leitura desses autores, fui encontrando uma outra parte da resposta para a questão que mais intensamente me inquietava.

Dewey (1938/1963; 1916/1967) e Giussani (2004) referem-se ao professor como uma autoridade que, por sua maior maturidade e experiência, provoca e orienta o aluno na busca que este empreende pelo significado das experiências. Na relação que vive com este professor e no envolvimento que estabelece com o que ele lhe oferece, o aluno poderá experimentar seu crescimento em uma atitude de mais profundamente ‘tender a’ penetrar nos pormenores presentes em sua realidade para encontrar-lhes o sentido, e a esses pormenores poderá dar um rosto único, pessoal, original. Não posso ser um professor qualquer, portanto; para poder levar o aluno a desenvolver um itinerário em que se descubra mais humano, tenho *eu* de ser mais humana; para acompanhá-lo em seu percurso de reflexão e consciência, devo *eu* tornar-me sempre mais reflexiva e consciente em relação a tudo que me cerca. A construção da identidade e autoria minha e de meus alunos é, inevitavelmente, um caminho a ser percorrido em conjunto. Porque em meu aluno encontro as fronteiras de minha própria identidade.

Mas também eu não estou sozinha em minhas descobertas e escolhas. Minha história é construída na companhia de muitos outros, como dizia nas primeiras linhas da apresentação deste texto. Minhas concepções e comportamentos como pessoa e como professora têm suas origens na tradição que herdei, que me educou a certos olhares sobre a realidade; pelas experiências vividas fui alargando meus conhecimentos, interesses e pensamentos a respeito dessa mesma realidade; e pela presença em minha vida de pessoas carregadas de autoridade, fui compreendendo-lhe os detalhes de forma mais abrangente e completa, percebendo-lhes as conexões, no meio do trajeto tomando decisões sobre o que aceitar ou rejeitar, o que mudar e o que manter.

Não falo de abstrações aqui; refiro-me a aspectos concretos que envolveram a construção deste trabalho – a (re)construção de concepções sobre a linguagem, aprendizagem e identidade; a opção pelo uso dos diários reflexivos como um espaço alternativo de aprendizagem da escrita em língua estrangeira e de expressão de protagonistas; a determinação da perspectiva sob a qual consideraria os dados encontrados – são todos componentes de uma trajetória

que nasceu do desejo de apreender melhor o significado das experiências de escrever de meus alunos, e que se viu construída e reconstruída nos encontros vividos ao longo do processo. Entendo, agora, que os encontros vividos contribuíram para a construção de uma história, e esta pesquisa nada mais fez do que contá-la. Por isso, sem dúvida, uma outra indicação que este trabalho traz é aquela de começar a trilhar os caminhos da pesquisa narrativa.

Não é difícil localizar as mudanças ocorridas ao longo do percurso. São muitas. Novidades encontradas – nas leituras realizadas, nos dados dos diários, nos comportamentos observados dos alunos e nos relacionamentos pessoais vividos com eles, em conversas com colegas – foram determinando a decisão por adentrar caminhos antes não pensados. A primeira grande mudança aparece explicitada nos dois títulos dados ao trabalho – daquele inicialmente pensado para o projeto, *A experiência da escrita: um itinerário para a construção da identidade*, quando eu ainda não pensava em utilizar os diários como instrumento, para este que agora temos, *Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa*. A inesperada dedicação dos alunos aos diários permitiu-me entrar mais intimamente em contato com os significados por eles construídos para minhas aulas e tentar descobrir o reflexo dessa particular experiência de escrita sobre sua identidade – e este foi meu primeiro grande encontro vivido: com palavras de alunos que eram fruto e manifestação de suas experiências e anseios.

Depois, uma mudança no foco das reflexões pedidas aos alunos – de uma preocupação inicial quanto à atenção que deveriam oferecer à realidade mais ampla, àquela que se tornou de fato a proposta de reflexão dos diários – sua experiência vivida nos particulares que constituem o cotidiano de suas vidas como alunos de uma língua estrangeira. Não foi uma mudança de percurso formalmente formulada. Pelo contrário. As novas propostas que iam brotando emergiam exatamente do que eu percebia na leitura dos textos e comportamentos dos alunos. Obviamente, uma leitura determinada e limitada por meus próprios interesses e capacidades, que não deixa, porém, de ter seu valor único e original mesmo porque, e aqui retorno a Frankl (1997:10), todo e

qualquer aspecto da realidade tem um sentido potencial, e de nenhum pormenor devemos negligenciar o significado – porque é pelo pormenor que alcanço a totalidade. Porém, sem dúvida termino este estudo com o desejo de ver-me capaz de mais concreta e atentamente atrair o olhar – meu e de meus alunos – para um horizonte mais largo.

Finalmente, há as mudanças ocorridas na metodologia de análise e interpretação dos dados dos diários – de arcabouços lingüísticos de análise para a descoberta da fenomenologia-hermenêutica. A fenomenologia, porque me ajudou a descrever o fenômeno de constituição da identidade de meus alunos, ao levar-me a mais firmemente contemplar as experiências de aprendizagem por eles descritas; e a hermenêutica, porque me ajudou a interpretar o fenômeno, e me permitiu produzir um texto investido de um caráter conversacional que expressasse mais plenamente a maneira como me posiciono na vida em termos de educação. Devo a van Manen (1990), em especial, a orientação pedagógica que direcionou minha atenção.

Esta é a história vivida de construção e realização de minha pesquisa. Nasceu de uma preocupação em acolher todos os alunos, em todas as experiências que os constituíam como alunos; de um anseio por lhes permitir novas experiências cotidianas cheias de valor e positividade que produzissem, como conseqüência, um sadio e curioso apego à realidade; da necessidade de descobrir mais profundamente o que significa oferecer uma aprendizagem e um conhecimento vinculados à vida e através dos quais o aluno se sentisse alcançado. O que me moveu foi sempre a busca de uma proposta educativa que para o aluno representasse uma experiência de sentir-se pertencendo a algo que valesse a pena. São desejos e necessidades e perguntas que ainda me movem. A cada instante a realidade me provoca – que eu saiba perceber suas provocações e jamais desista de a elas procurar responder.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2001). "A escola reflexiva", in: ALARCÃO, I. (org). *Escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. pp. 15-30.

ALES BELLO, A. (2004). *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Bauru, SP: EDUSC.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. (1929/1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.

BAKHTIN, M. (1979/2000). "Os gêneros do discurso", in: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. pp. 277-326.

BRAIT, B. & ROJO, R. (2001). *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Pueri Domus Escolas Associadas. Coleção Linguagens e Códigos.

BRANDÃO, S.R.R.C. (2000). *Orientação vocacional: uma abordagem antropológica e filosófica*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. (1996). *Leis de diretrizes e bases da educação*. Brasília, MEC.

BRONCKART, J.P. (1996). "Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas". *Revista de Estudos da linguagem*. FALE/UFMG.

_____ (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

BROOKFIELD, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

BRUNER, J. (1995). "Vygotsky: a historical and conceptual perspective", in: WERSTSCH, J.V. (ed). *Culture communication and cognition – vygotskian perspectives*. USA: CUP. pp. 21-34.

_____ (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

CELANI, M.A.A. (2004a). Introdução a MARTINS, J. "Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica", in: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. pp.27-28.

_____ (2004b). "Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação", in: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. pp.37-56.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1998). "Personal experience methods", in: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds). *Collecting and interpreting qualitative material*. London: SAGE Publications. pp. 150-177.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing students' perspectives towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher* **31**(4), 3-14.

CORACINI, M.J.R.F. (1998). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras&Letras* **14**(1), 153-169. .

COULTER, D. & WIENS, J.R. (2002). Educational judgement: linking the actor and the spectator. *Educational Researcher* **31**(4), 15-25.

CYSNE, A.E.M. (2001). A aquisição de língua estrangeira revisitada. *Claritas* **7**, 79-83.

_____ (2002). *Comunicação em processo: aquisição de língua estrangeira revisitada*. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds). (1998a). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

_____ (1998b). *Collecting and interpreting qualitative material*. London: SAGE Publications.

DEWEY, J. (1916/1967). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

_____ (1938/1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.

DIAMOND, C.T.P. (1991). *Teacher education as transformation: a psychological perspective*. Milton Keynes, England: Open University Press.

DILTHEY, W. (1985). *Poetry and experience*. Selected Works **V**. Princeton University Press.

DUARTE, V.L.C. (1988). *As relações interpessoais em sala de aula num curso de inglês na universidade: o desempenho do aluno numa situação de medo*. Dissertação de mestrado. São Paulo:PUCSP.

DURIGAN, J. *et alii*. (1987). *A magia da mudança: vestibular da Unicamp*. Campinas: Editora da Unicamp.

FAIRCLOUGH, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language awareness* **8**(2), 71-83.

- FAZENDA, I.C.A. (2003). Palestra proferida em simpósio para alunos do curso de Letras da PUC-SP, em maio de 2003.
- FECHO, B. & GREEN, A. (2002). Madaz Publications: polyphonic identity and existential literacy transactions. *Harvard Educational Review* **32**(1), 93-120.
- FORNAZIERI, C.C. (1998). *Versos e versões*. Rio de Janeiro: Colégio Santo Agostinho.
- FRANCHI, E. (1987). *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- FRANCHI, C. (1977). Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque*, **5**. São Paulo: Brasiliense.
- FRANKL, V. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- _____ (1997). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo, RS: Sinodal/Vozes.
- FREIRE, M.M. (1998). *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. Tese de doutorado. Toronto, Canada.
- FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADAMER, H.G. (1975). *Truth and method. Continuum*. Second, revised edition. 1996.
- GEE, J.P. (2000). "Identity as an analytic lens for research in education", in: SECADA, W.G. (ed.). *Review of Research in Education* **25**, 99-125.
- GEERTZ, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GIUSSANI, L. (2004). *Educar é um Risco*. Bauru, SP: EDUSC.
- GRIGOLETTO, M. (2003). Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* **41**, 39-50.
- HALL, J.K. (1995). (Re)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics* **16**(2), 206-232.
- HANSEN, J.G. & LIU, J. (1997). Social identity and language: theoretical and methodological issues. *TESOL Quarterly* **31**(3), 567-576.
- HEIDEGGER, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper and Row.

INBERNÓN, F. (1999). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed.

IVANIC, R. (1994). I for Interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education* **6**, 3-15.

JANKS, H. (1999). Critical language awareness journals and student identities. *Language Awareness* **8**(2), 111-122.

KINCHELOE, J.L. (1997). *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KING, N.R. (1983). Recontextualizing the curriculum. *Theory into practice* **25**, 36-40.

LEHTONE, T. (2000). Awareness of strategies is not enough: how learners can give each other the confidence to use them. *Language Awareness* **9**(2), 64-77.

LIBERALI, F.C. (2004a). A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* **4**, 44-56.

_____ (2004b). "As linguagens das reflexões", in: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. pp.87-117.

_____ (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP/LAEL.

LITTLE, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness* **6** (2&3), 93-104.

MACHADO, A.R. (1998). *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1999). "O diário de leituras - escrevendo a própria leitura". Palestra proferida no Seminário *O texto na Escola*, Salão Internacional do Livro.

_____ (2005). "A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart", in: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. pp. 237-259.

MAGALHÃES, M.C.C. (org.). (2004). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (2004). "A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos", in: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. pp.59-85.

MAHFOUD, M. (2003). *Folia de reis, festa raiz: psicologia e experiência religiosa na Estação Ecológica Juréia-Itantins*. São Paulo: Companhia Ilimitada; Campinas, SP: Centro de Memória.

MARTINS, J. (2004). "Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica", in: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp.27-36.

MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.

McCOY, T.S. (1993). *Voices of difference: studies in critical philosophy and mass communication*. Cresskill, N.J: Hampton Press, Inc.

McLANE, J.B. (1990). "Writing as a social process", in: MOLL, L.C. *Vygotsky and Education*. Cambridge, CUP. pp. 304-308.

MELLO, D.M.de. (1999). *Viajando pelo interior de um ser chamado professor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP/LAEL.

_____ (2005). *História de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de inglês do curso de Letras*. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP/LAEL.

MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org). (2005). *Gêneros, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

MEY, J.L. (1988). "Etnia, identidade e língua", in: SIGNORINI, I. (org). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 69-88.

MOITA LOPES, L.P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras.

_____ (1998). "Discursos de identidade em sala de aula de leitura em L1: a construção da diferença", in: SIGNORINI, I. (org). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 303-330.

_____ (2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (2003). "A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política", in: BARBARA, L & RAMOS, R.C.G. (org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. pp.29-57.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários para a educação do próximo milênio*. São Paulo: Cortez Editora.

MOUSTAKAS, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications.

ORLANDI, E.P. (1998). "Identidade lingüística escolar", *in*: SIGNORINI, I. (org). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 203-212.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996). Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura e Educación* **2**, 31-41 (Tradução provisória de Roxane H. R. Rojo, circulação restrita).

PETRINI, J.C. (2003). *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*. Bauru, SP: EDUSC.

POW, E.M. (2003). *De jazidas, garimpos e artífices: a formação fonológica do professor e sua identidade profissional*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUCSP/LAEL.

QUINTÁS, A.L. (1995). *O amor humano: seu sentido e alcance*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1999). "A formação adequada à configuração de um novo humanismo". Apostila de conferência proferida para a disciplina Filosofia da Educação II, na Faculdade de Educação da USP, em 26 de novembro de 1999.

_____ (2003). *El secreto de una vida lograda*. Madri: Palama.

RAJAGOPALAN, K. (2004). "O discurso da lingüística aplicada e a construção da identidade do pesquisador". In: VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada – palestra . *Anais do VII CBLA*, p. 37.

REVUZ, C. (1998). "A língua Estrangeira entre o Desejo de um outro lugar e o Risco do Exílio", *in*: SIGNORINI, I. (org). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 213-230.

RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

SALLES, C.A. (1991). A Rasura na criação. *Cadernos de Textos* **5**, 47-60.

SAWICKI, M. (2003). The humane community: Husserl versus Stein. In: R. Feist & W. Sweet (ed). *Husserl and Stein*. Washington, D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy. Cultural Heritage and contemporary change series 1, Culture and values, 31. pp. 141-154.

SCHNEUWLY, B. (1994). "Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas", *in*: ROJO, R.H.R & CORDEIRO, G.S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola – textos de Schneuwly e Dolz*. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (1997). "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino", in: ROJO, R.H.R & CORDEIRO, G.S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola – textos de Schneuwly e Dolz*. Campinas: Mercado de Letras.

SERRANI-INFANTI, S. (1998). "Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA", in: SIGNORINI, I & CAVALCANTI, M.C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. pp.231-264.

SIGNORINI, I. (org.). (1998). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, T.T. da. (1999a). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (1999b). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SMYTH, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* **29**(2), 267-300.

STOVER, L. (1986). Writing to learn in teacher education. *Journal of Teacher Education*.

TELLES, J.A. (1996). *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese de doutorado. Toronto, Canada.

VAN DER LEEUW, G. (1960). *Fenomenologia della religione*. Torino: Boringhieri.

VAN LIER, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* **7**(2&3), 128-145.

VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: The Althouse Press.

VEIGA, I.P.A. (1997). "O seminário como técnica de ensino socializado", in: VEIGA, I.P.A. (org.) *Técnicas de ensino: Por que não?* 5ª. Edição. Campinas: Papyrus. pp.103-113.

VYGOTSKY, L.S. (1930/2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1934/2000). *Linguagem e pensamento*. São Paulo: Martins Fontes.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity* Cambridge: CUP

ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de sala de aula: contribuindo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora LDA.

ZAMEL, V. (1987). "Writing: the process of discovering meaning", *in*: LONG, M.H. & RICHARDS, J.C. (eds). *Methodology in TESOL: a book of readings*. Newbury House Publishers. pp.267-278.

ZEICHNER, K.M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange* **12**(4), 1981-1982.