



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Lingüística



**REPRESENTAÇÕES, SIGNIFICADOS E REFLEXÕES: UMA ANÁLISE LINGÜÍS-
TICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM DIÁRIO REFLEXIVO**

Cláudia Regina Ponciano Fernandes

JOÃO PESSOA – PB
JULHO DE 2009

Cláudia Regina Ponciano Fernandes

REPRESENTAÇÕES, SIGNIFICADOS E REFLEXÕES: UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM DIÁRIO REFLEXIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito avaliativo para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann.

JOÃO PESSOA - PB

JULHO DE 2009

Cláudia Regina Ponciano Fernandes

REPRESENTAÇÕES, SIGNIFICADOS E REFLEXÕES: UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM DIÁRIO REFLEXIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito avaliativo para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann -Universidade Federal da Paraíba

Prof^a Dr^a Betânia Passos Medrado -Universidade Federal da Paraíba

Prof^a Dr^a Marluce Pereira da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

JOÃO PESSOA-PB

JULHO DE 2009

DEDICATÓRIA

A Luiz Ponciano da Silva, meu pai, que partiu para um outro mundo e me deixou no percurso dessa jornada, mas que sempre se surpreendeu com as minhas conquistas e me amou de uma forma singular.

A Maria das Neves Simplício da Silva, minha mãe, meu exemplo de vida, de garra, de trabalho, de perseverança, a minha eterna musa.

A Marcos Túlio Fernandes, meu esposo, eterno namorado e amante incansável, que do seu jeito contribuiu para a concretização deste meu sonho, como sempre faz.

A Renan Henri e Rebecca Henri, meus filhos, os que mais sentiram as minhas constantes ausências.

A Gustavo Henrique, meu sobrinho recém-nascido, por me proporcionar momentos de paz.

Aos meus dois irmãos, *José Renato e Gláucio Robson*, por compreenderem e aceitarem meu jeito de ser, de amar, de me isolar e mergulhar no meu quarto de estudos desde pequenina.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ter me capacitado a chegar até aqui, por ter me fortalecido espiritualmente com Sua presença em cada momento desta produção, por ter restabelecido minha saúde e minha alma tão frágeis em alguns momentos, por ter me guiado e me orientado na escolha das palavras utilizadas. A Ele agradeço todo sucesso alcançado, independente do resultado;

A incansável *Érika de Oliveira*, que cuidou da minha casa, dos meus filhos e do meu marido sempre que eu saía do mundo deles;

A minha sogra, tios, tias, sobrinhos, sobrinhas, meio-irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas por me incentivarem a continuar nessa árdua caminhada;

A *Carla Reichmann*, minha orientadora, por suas valiosas contribuições;

Aos *professores do PROLING*, que me proporcionaram meios para a construção de novos conhecimentos;

A todos os *funcionários do PROLING*, em especial à Vera Lima, por sua presteza em me atender todas às vezes de que necessite;

Às queridas amigas do curso de mestrado, em especial à *Sabrina da Costa Rocha*, *Sandra Dias* e *Alessandra Meira* pela experiência compartilhada;

Aos *colegas do curso de mestrado*, pelo conhecimento compartilhado;

A *Prefeitura Municipal de Santa Rita-PB* por ter concedido meu afastamento para esta qualificação profissional;

A todos os *alunos da Escola Fernando Cunha Lima*, em Bayeux, pela falta de atenção e conversa nos corredores da escola devido ao meu estresse do mestrado;

E aos *amigos e vizinhos* por todas as vezes que me ausentei das conversas e momentos de lazer e descontração.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.(FREIRE, 1996, p.73).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Processo reflexivo x marcador lingüístico.....	28
Quadro 1.2 - Contexto da situação, semântica e lexicogramática.....	44
Quadro 1.3 - Processos, Participantes e verbos.....	46
Quadro 2.1 - Número total de narrativas por mês nas duas fases.....	55
Quadro 2.2 - Perguntas de pesquisa x método de análise.....	59
Quadro 3.1 - Quantidade e porcentagem total dos Processos da fase inicial por narrativa e por tipo de Processos.....	61
Quadro 3.2 - Participantes e escolhas léxico-gramaticais na fase inicial.....	67
Quadro 4.1 - Quantidade e porcentagem total dos Processos da fase final por narrativa e por tipo de Processos.....	77
Quadro 4.2 - Participantes e escolhas léxico-gramaticais na fase final.....	85
Quadro 4.3 - Quantidade e porcentagem total dos Processos nas catorze narrativas.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 - Porcentagem total dos Processos da fase inicial.....	61
Figura 3.2 - Ocorrências dos Participantes na fase inicial.....	67
Figura 4.1 - Porcentagem total dos Processos da fase final.....	77
Figura 4.2 - Ocorrências dos Participantes na fase final.....	85
Figura 4.3 - Frequência total dos Processos analisados nas catorze narrativas.....	93
Figura 4.4 - Ocorrências dos Participantes nas duas fases.....	94
Figure 5.1 - Pierre-Augusta Renoir - Barges on the Seine – 1869.....	99

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Processos da fase inicial de Ana.....	109
Apêndice B - Processos da fase final de Ana.....	114
Apêndice C - Narrativas da fase inicial.....	121
Apêndice D - Narrativas da fase final.....	125
Apêndice E - Narrativa 40, 49, 66 e 73.....	129

RESUMO

Situado no campo da Lingüística Aplicada, o presente estudo focaliza representações, construções de significados e processos reflexivos de uma professora de inglês da rede pública na região nordeste brasileira, atuando em um contexto acadêmico e profissional e documentando seu percurso por meio de um diário reflexivo (BAILEY apud MATTOS 1999; PEYTON, 1990; MACHADO, 1998, 2007; ZABALZA, 2004; LIBERALI, 1999; BURTON, 2005; REICHMANN, 2007). O diário é um meio de expor os sucessos, fracassos, sensações e percepções da professora ao longo da sua trajetória. É um estudo de caso em que catorze narrativas escritas no diário reflexivo compõem o *corpus* desta pesquisa. As narrativas docentes produzidas pela professora trazem à tona sua voz, suas ‘verdades pedagógicas’ (MOITA LOPES, 2004). Neste estudo, defendemos a idéia que a língua é usada para construir e manter relações interpessoais, para interpretar e representar o mundo do outro e o de nós mesmos, para representar o conhecimento e construir significados (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Defendemos também que o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem para que se possa melhorar a de amanhã (FREIRE, 1996). Alicerçado nessas idéias, o objetivo geral deste trabalho é investigar as representações de experiência docente e construção de significados por meio das narrativas escritas no diário. Os objetivos específicos envolvem descrever e interpretar as escolhas léxico-gramaticais em fragmentos selecionados nas narrativas, sob a ótica do sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994); investigar a construção de significados em relação ao contexto acadêmico-profissional constituído nas narrativas docentes, através da interpretação de outras escolhas lingüísticas significativas; como também observar de que maneira a prática diarista da professora exerce impacto no seu processo de reflexão crítica, focalizando a forma de ação *reconstrução* (SMYTH, 1992). Os fragmentos analisados revelam que a professora representa, reflete e reconstitui sua experiência acadêmico-profissional utilizando-se, prioritariamente, de Processos materiais e relacionais, como também, o seu processo reflexivo apresenta indícios de reflexão crítica. Concluindo, como contribuição para a área, este estudo reafirma a importância de pesquisas em que o professor de língua estrangeira assuma uma postura de professor-pesquisador, ou seja, investigando e refletindo sobre o uso da linguagem como prática social no seu próprio contexto acadêmico-profissional.

Palavras chave: diário reflexivo, reflexão crítica, narrativas, identidade, transitividade.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, the present study addresses the representations, construction of meaning, and reflective practice of a public school teacher of English in northeastern Brazil. The teacher documents her academic and professional trajectory through a reflective journal (BAILEY, 1990; PEYTON, 1990; MACHADO, 1998, 2007; ZABALZA, 2004; LIBERALI, 1999; BURTON, 2005, and REICHMANN, 2007). The journal is a way to unveil the teacher's successes, failures, sensations, and perceptions. In this case study, fourteen narratives in the reflective journal constitute the *corpus*; voice and 'pedagogical truths' (MOITA LOPES, 2004) surface in these teacher narratives. In this study, I defend the idea that language is used to construe and maintain interpersonal relations, to represent and interpret the world of others and our own, to represent knowledge and to construct meaning (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). I also argue that a crucial moment in teacher development is critical reflection on past or current practice, so as to improve future practice (FREIRE, 1996). Based on these assumptions, the main objective of this piece of research is to investigate representations of teacher experience and construction of meaning through written narratives in the journal. The three specific objectives are the following: to describe and to interpret lexico-grammatical choices in selected fragments, from the perspective of the transitivity system (HALLIDAY, 1994); to investigate meaning construction in relation to the academic-professional context construed in teacher narratives, through other significant linguistic choices; and to examine reflective practice in the journal, focusing on the form of action *reconstruction* (SMYTH, 1992). Linguistic analysis reveals that teacher discourse represents, reflects and reconstrues academic-professional experience mainly through material and relational Processes, signaling *doing*, *being* and *becoming*, and, furthermore, that there are signs of critical reflection. In sum, as a contribution to the field, this study highlights the importance of the teacher-as-researcher stance, whereby teachers investigate and reflect on language use as social practice in their own academic-professional contexts.

Keywords: reflective journal, critical reflection, narratives, identity, transitivity

SUMÁRIO

Introdução.....	11
CAPÍTULO I - UM PERCURSO TEÓRICO: REFLEXÃO CRÍTICA, PESQUISA NARRATIVA E GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	20
1.1 - Reflexão crítica.....	20
1.1.1- Categorias do processo reflexivo.....	27
1.2 - Pesquisa Narrativa.....	29
1.2.1- Narrativas.....	31
1.2.2- Identidades.....	34
1.2.3- Diário reflexivo.....	37
1.3 - Gramática sistêmico-funcional.....	41
1.3.1 - O sistema de transitividade.....	45
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	48
2.1 - Natureza da pesquisa.....	48
2.2 - Caracterização da participante.....	49
2.3 - Caracterização dos contextos.....	50
2.3.1 - Contexto acadêmico.....	51
2.3.2 - Contexto profissional.....	51
2.4 - Procedimentos de coleta de dados.....	52
2.4.1 - Descrição do <i>corpus</i>	53
2.5 - Procedimentos de análise dos dados.....	55
2.6 - Confiabilidade da pesquisa.....	56
CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO E REFLEXÃO NAS NARRATIVAS INICIAIS.....	60
3.1- Representações iniciais.....	61
3.1.1 – Processos: <i>...não sou participativa na sala de aula</i>	61
3.1.2 – Participantes: <i>Senti-me um grão de areia no deserto</i>	67
3.2 - Construção de significado: <i>...o seminário na próxima semana já me deixa apreensiva</i> ..	70
3.3 - Processo reflexivo na fase inicial do diário.....	72
CAPÍTULO IV - REPRESENTAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO E REFLEXÃO NAS NARRATIVAS FINAIS.....	76
4.1 - Representações finais.....	76
4.1.1 – Processos: <i>...preciso ir até o fim</i>	77
4.1.2 – Participantes: <i>Tenho certeza que faço o meu melhor</i>	84
4.2 - Construção de significado: <i>...e até participei rapidamente</i>	88
4.3 - Processo reflexivo na fase final do diário.....	89
4.4 - Contrastando as narrativas iniciais e finais.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
APÊNDICES.....	109

INTRODUÇÃO

O acto de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. (ALARCÃO, 2005, p. 52-53).

O professor, inserido no contexto escolar ou acadêmico, deveria compreender que a sua atuação envolve diretamente outros seres humanos: os alunos. Esses apresentam diversos níveis de conhecimento, diferentes culturas, etnias, faixas etárias, desejos, sonhos, frustrações, sucessos e fracassos. O professor assume um papel crucial na formação desses alunos, os quais independentemente do conhecimento prévio, bagagem cultural, idade, etnia ou religião são afetados pelo ensino, condutas e enganos do professor. Cotidianamente, o avanço tecnológico, a mídia, as mudanças aceleradas da sociedade impõem ao professor uma atualização constante sobre sua área de ensino. O professor que se mantém isolado, enclausurado na sua metodologia e nos conhecimentos, considerando-os suficientes para a fluidez do processo de ensino e aprendizagem deveria se colocar em estado de alerta, pois, seu distanciamento pode estar aumentando, provocando no aluno mais desinteresse, falta de atenção e indisciplina na sala de aula. Uma forma de manter o professor atualizado, mais próximo do aluno, de novas metodologias e conhecimentos é a conscientização de que sua formação profissional não acabou no curso de licenciatura, mas se renova continuamente.

Machado (2004, p. 226) define a formação contínua dos professores como “um trabalho conjunto de construção de conhecimentos científicos à disciplina envolvida e à transposição didática e não como simples aplicação de conhecimentos já desenvolvidos na área”. Isto significa que o professor não deve apenas aplicar os conhecimentos adquiridos, mas construir esses conhecimentos em conjunto com seus alunos e com outros professores considerando o contexto institucional, cultural e histórico. O professor de línguas estrangeiras, em especial, tem a oportunidade de ensinar não apenas os conhecimentos da língua alvo, mas o uso destes conhecimentos na construção de significados no meio social, alinhando-se à visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem que ancora os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (PCNs, 1998, p. 27), uma vez que, quando usamos a língua, a usamos de “algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição” (PCNs, 1998, p.35).

Também faz parte da formação contínua do professor, não só o de línguas, compartilhar com outros professores suas experiências docentes, tanto os sucessos e conquistas como seus insucessos e angústias. É necessário falar, pôr para fora, gritar, fazer-se ouvir, repensar, refazer, transformar, fazer diferente. Ecoando as palavras de Alarcão, na epígrafe, podemos dizer que escrever é um caminho que nos leva a reencontros - consigo mesmo, com outros e com o mundo onde vivemos. É uma forma de representação, expressão e reflexão sobre nós mesmos ou sobre os outros. Portanto, no contexto de formação docente, a escrita de professores pode se constituir em um encontro do professor com ele mesmo, do professor com seus alunos ou do professor com outros professores.

O professor não deve ser apenas um mero receptor e transmissor de um conhecimento pronto, acabado, mas construí-lo em contextos específicos, focalizando as necessidades de interação comunicativa em contextos locais, como também na educação além da sala de aula (CELANI e MAGALHÃES, 2002). Daí a relevância de uma formação contínua. O professor necessita construir um perfil de agente crítico e reflexivo durante seu processo de formação profissional, seja inicial ou continuada. O professor, prioritariamente o de línguas, precisa compreender que a língua está em constante mudança e renovação, como “um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso [...]” (BAGNO, 1999, p.10). Parece que o professor continua insistindo na concepção de língua como estrutura, talvez por comodidade, por “estar professor” e não por “ser professor”, ou por não reconhecer a importância do seu papel social diante dos alunos.

A concepção de língua varia de acordo com a abordagem teórica, como também é comum encontrarmos o termo linguagem ao invés de língua nas pesquisas acadêmicas. Martelotta (2008, p.15-16) distingue os termos linguagem e língua referindo-se ao primeiro, de uma forma ampla, como “qualquer processo de comunicação” e ao segundo, como “formas de linguagem” ao se referir às línguas naturais. Dentro do campo lingüístico, Martelotta (2008, p.16) define a linguagem como “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas”, enquanto que língua é definido como “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade lingüística”.

O professor deve entender que a língua “nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...]” (GERALDI, 1996, p. 28). A língua deve ser compreendida “como uma *atividade social*, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita” (BAGNO, 2003, p.19). A língua é vista “como instrumento de

interação social, com propósitos comunicativos, sendo as expressões lingüísticas analisadas em circunstâncias efetivas de interação verbal” (PEZATTI, 2004, p. 179).

Contrariamente à concepção tradicional de língua como forma ou estrutura, como norma a ser seguida, a língua enquanto prática social estará sempre inacabada, em processo, em construção. A maneira como o indivíduo usa a língua a torna um potencial expressivo de sua identidade psicológica e social. A noção de língua¹ adotada neste trabalho é a de língua como prática social, no sentido de que os participantes dessa prática são marcados por suas identidades culturais, históricas, institucionais e sociais específicas no momento da sua interação oral ou escrita com o outro (DOURADO, 2008, p. 122). Não que o professor de línguas despreze as formas e regras gramaticais, mas que entenda a língua, na visão de Halliday (1994), como um sistema de escolhas léxico-gramaticais e a linguagem como um fenômeno sociosemiótico, que esteja atento à sua função social e de produção de sentidos. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 61), “a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa”.

Esta dissertação de mestrado, inserida na área *Lingüística e Práticas Sociais* e na linha de pesquisa *Lingüística Aplicada*, apresenta os resultados de uma investigação sobre como uma professora de inglês da rede pública, em uma região nordestina brasileira, representa e constrói os significados de sua experiência acadêmico-profissional, como também, do seu processo reflexivo durante esse percurso. Seu trajeto é documentado por meio de uma prática específica de escrita, a produção diarista. É através do diário reflexivo que a professora fala com ela mesma, com seus alunos, com outros professores. No diário, a professora exterioriza sua experiência docente, faz-se ouvir, reflete, refaz, transforma. Conta sua história docente e revela como ela experiencia seu mundo (ALARCÃO, 2005).

Recentemente, no cenário educacional brasileiro, percebemos um crescimento em termos de pesquisas em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas nas quais o professor desenvolve um olhar para si próprio como participante e pesquisador, investigando e refletindo sobre sua prática, através, por exemplo, de uma escrita reflexiva² que permita ao professor a compreensão de suas próprias representações e construções de significados.

Como ilustração dessas pesquisas, citamos primeiramente a tese de Romero (1998). Nesse trabalho, a pesquisadora analisa sua própria ação como coordenadora, tendo como

¹ Usaremos o termo língua ao invés de linguagem, uma vez que entendemos a linguagem dentro de uma visão mais macro, incluindo a categoria verbal e não verbal, voltada respectivamente para o uso de palavras e para o gestual, visual, sonoro e simbólico.

² Para escrita reflexiva adotamos o conceito de Burton (2005) que a define com duas principais funções: documentação e análise.

objetivo a promoção de um relacionamento colaborativo entre a coordenadora-pesquisadora e uma professora de línguas estrangeiras em um instituto particular de ensino de línguas. Juntas, elas discutem e planejam um curso de português para estrangeiros, como também situações consideradas problemáticas pela professora. Em seu estudo, o diário não foi instrumento principal de coleta de dados, funcionou apenas como referência e informação adicional. Como teoria lingüística, usou-se a gramática sistêmico-funcional e as formas de ações do processo reflexivo (SMYTH, 1992). A ênfase do trabalho está na questão colaborativa no processo de construção de conhecimento, onde a reflexão é vista como um processo.

Do mesmo modo, Liberali (1999) investiga a utilização do diário como ferramenta para reflexão crítica com um grupo de cinco coordenadoras de escolas, alunas de um curso de extensão, ministrado pela professora-pesquisadora que atuou não apenas como professora do curso, mas também como observadora dos processos e práticas diaristas das coordenadoras. O diário reflexivo foi utilizado como instrumento principal de coleta e avaliação do curso, porém de forma dirigida, através da solicitação de tarefas específicas por parte da pesquisadora, com comentários escritos da mesma.

Outra ilustração é o trabalho de Reichmann (2001), que traz uma discussão sobre um diário dialogado reflexivo produzido por uma professora de inglês (numa extensão universitária) e a própria professora-pesquisadora em um período de quinze meses. O objetivo do trabalho foi esclarecer as representações e relações sociais construídas conjuntamente através de uma análise das interações escritas com base na lingüística sistêmico-funcional, focalizando os sistemas de modo e de transitividade (HALLIDAY, 1994). Reichmann produziu outros trabalhos (2007a, 2007b) focalizados em diários reflexivos, discutindo o impacto vital da produção diarista em contextos de formação docente.

Dentre os trabalhos nos quais o professor atua como pesquisador de sua prática docente, Tápias-Oliveira (2005) traz um recorte de um estudo mais amplo sobre a construção da identidade profissional de alunos primeiranistas no curso de Letras, futuros professores ou professores atuantes em sala. Tápias-Oliveira (2005, p.177) afirma que “há um tempo de maturação que é exercitado na prática diarista e que leva os alunos a pensarem na própria ação, presente ou futura”. Conclui que “foi no registro propriamente dito que aconteceu o processo entre o que eles pensam (forma) e a identidade (sentido) que está sendo construída”. Portanto, o tempo de maturação é fundamental para a construção de significados, de representações do professor sobre sua prática docente ou acadêmica.

Malatér (2005) investiga o uso que duas alunas do Curso de Letras Português/Inglês fazem da lexicogramática da Língua Inglesa para construir significado. A autora relaciona a

construção discursiva das participantes sobre o Curso de Licenciatura à sua auto-representação enquanto professora de língua estrangeira e à sua prática docente. Os textos produzidos pelas participantes são analisados através da transitividade (HALLIDAY, 1994).

Acreditamos que da mesma forma que a produção diarista da professora na extensão, das cinco coordenadoras e dos alunos primeiranistas do curso de Letras serviu como reordenação da vivência acadêmica e construção da vida profissional, a produção diarista pode funcionar como (re) construção identitária do professor do ensino fundamental e/ou médio a partir de revelações que a escrita reflexiva pode trazer.

Cabe mencionar um último trabalho, que embora não tenha sido voltado para a sala de aula, é relevante citarmos devido ao sistema de transitividade que foi usado na análise. Em sua tese de doutorado, Souza (2006) analisa a construção da opinião dos leitores de editoriais através dos tipos de Processos³ da transitividade. A autora considera que a frequência de um determinado Processo determina a constituição do significado, mas enfatiza que a significação da oração via transitividade não se dá apenas pelos tipos de verbos, mas pelo conjunto dos Processos, Participantes e Circunstâncias. A gramática desempenha uma função criadora de sentidos nos editoriais, como também em qualquer gênero textual.

Esta dissertação, realizada na UFPB, alinha-se a outros trabalhos, a exemplo de Dias (2009), Oliveira (2008) e Rocha (2008), os dois últimos em andamento, nos quais o professor se coloca como pesquisador de sua prática docente, utilizando-se do sistema de transitividade em suas análises.

Existem várias pesquisas voltadas para a observação do processo de ensino/aprendizagem de línguas, com foco nos professores e/ou alunos. Geralmente, nos resultados destas pesquisas são apresentadas possíveis soluções para os problemas levantados, soluções as quais muitas vezes os sujeitos da pesquisa nem tomam conhecimento. Como diz Gimenez (2003), os resultados de pesquisas deveriam ser disseminados, através de sua publicação em revistas de alcance aos professores. Esta alternativa baseia-se no fato de que muitas pesquisas não estão ao alcance de professores, pois geralmente são dissertações e teses que não saem das prateleiras das bibliotecas. Outra forma de divulgar resultados seria eventos científicos que incentivassem a presença de professores, os quais poderiam então ter contato com novas descobertas. Nesta pesquisa, optou-se por fazer um estudo que se aplique diretamente à formação continuada da professora participante. Assim, a professora

³ Os termos Processos e Participantes, como também outros termos pertencentes à nomenclatura de Halliday(1994), usadas adiante, serão escritas neste trabalho com inicial maiúscula.

acompanha todo o processo de investigação, conhecendo e usufruindo diretamente dos resultados.

Sacristán (2006, p. 81), professor da Universidade de Valencia, na Espanha, ao comparar o professor universitário com o professor do ensino fundamental, faz três advertências:

A primeira é de que os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos. [...] A segunda advertência é a de que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distinto, com poderes muito diferentes. [...] A terceira advertência: quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos. Isto é algo que não costuma acontecer com os militares que não investigam sobre os coronéis, nem com o corpo médico que não costuma investigar sobre os médicos. É algo que não ocorre, também, com os sacerdotes que investigam sobre Deus e não sobre os sacerdotes.

Tentando diminuir a inegável discrepância apontada por Sacristán (2006) existente entre o professor-pesquisador da universidade e o professor do ensino fundamental ou médio, onde aquele faz pesquisas sobre a prática docente deste, o qual muitas vezes se cala, a pesquisadora deste estudo, professora de ensino fundamental e mestrand, através desta dissertação, tenta adquirir voz, conquistar autonomia e visibilizar sua própria prática profissional e acadêmica de forma contextualizada, vivenciando uma situação real própria e não de outrem. Uma professora de inglês em formação contínua, que trabalha e reflete sobre sua prática discursiva, mesmo com pouco tempo, com poucos recursos. Não que a professora não tenha refletido antes. A questão é sobre o quê e como esta professora tem refletido. Desse modo, talvez, o descompasso entre o professor formador (o da universidade) e o professor em formação (o do ensino fundamental e médio) seja minimizado. Neste sentido, esta dissertação, produzida na Universidade Federal da Paraíba, traz um enfoque inovador.

A referida professora de inglês, de uma região nordestina brasileira, é a participante desta pesquisa e a professora-pesquisadora, autora deste trabalho. Trava-se assim, um desafio por parte da professora de, com um olhar de pesquisadora, analisar e interpretar as narrativas do diário produzidas por ela enquanto participante. Este desafio pode conduzi-la a descobertas, verdades e imagens antes despercebidas, pois pesquisar leva o professor a refletir

criticamente sobre sua prática (FREIRE, 1996), a descobrir suas verdades pedagógicas (MOITA-LOPES, 2004). Estas verdades, segundo Moita Lopes (2004, p.167) são:

muito mais verdades, por assim dizer, do que as ‘verdades científicas’, uma vez que são altamente contextualizadas, efêmeras, contingentes e criadas como ato de *bricolage*, para dar conta de -----um problema de sala de aula. E são provavelmente muito mais úteis do que tais ‘verdades científicas’ e seus ideais de conhecimento descontextualizado, universalizado, objetivo etc. São, portanto, muito mais próximas de como vivemos nossas vidas localmente do que como certas tradições de produção de conhecimentos de cunho modernista têm nos levado a operar com base em teorias totalizadoras e de natureza objetivista.

Este modo de fazer pesquisa talvez surpreenda e encante alguns pesquisadores ou talvez os incomode e lhes cause indignação. Um caminho é certo: não há a pretensão de fazer uma análise puramente objetiva e neutra, uma vez que, concordando com Gatti (2003) e Moita Lopes (2004), em qualquer pesquisa não existem objetividade e neutralidade total, tanto os instrumentos da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa estão sujeitos a valores e atitudes do pesquisador e do próprio pesquisado.

Após citarmos algumas pesquisas nas quais o professor investiga e reflete sobre sua prática, como também, justificarmos a relevância desta pesquisa, apontaremos o percurso que culminou na idéia da mesma e materialização desta dissertação, apresentaremos os objetivos, as questões de pesquisa e a organização da dissertação.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu após dois momentos distintos. Primeiramente, inquietação e insatisfação por parte da professora com suas próprias aulas de inglês ministradas na rede pública. Essa situação a levou a buscar ajuda no meio acadêmico, através do seu ingresso no Programa de Pós-graduação em Lingüística, como aluna especial de mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2006. Em segundo lugar, a continuação de um diário reflexivo, no qual a professora documentava sua trajetória na disciplina Fundamentos de Lingüística Aplicada (doravante FLA), cursada como aluna especial do mestrado. A combinação destes dois momentos despertou na professora o interesse em investigar suas representações do mundo acadêmico-profissional e as construções de significado nestes dois contextos, pesquisando e refletindo criticamente sobre sua própria prática discursiva docente através de um olhar sobre si mesma.

Assim, a presente dissertação surgiu desta escrita reflexiva, sistematizada, materializada via narrativas docentes no diário, onde a professora narra seus medos, anseios, sucessos e fracassos em um contexto acadêmico e profissional. Foi uma escrita iniciada na pós-

graduação, mas sem obrigações, exigências ou pretensões de se transformar em objeto de pesquisa, nascendo assim de uma forma genuína.

O objetivo geral deste trabalho é investigar as representações⁴ da experiência docente e construção de significados de uma professora envolvida no contexto de formação continuada por meio de narrativas escritas em um diário. Como será visto adiante, esta pesquisa focaliza as escolhas lingüísticas (HALLIDAY, 1994) da professora-pesquisadora, por meio de sua trajetória diarista como aluna de uma pós-graduação e como professora da rede pública.

Advogando a idéia que a língua implica em escolhas e é usada para interagir com o outro, construir e manter relações interpessoais, para interpretar e representar o mundo do outro e o de nós mesmos, para representar o conhecimento e construir significados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e que o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem a fim de melhorar a de amanhã (FREIRE, 1996), os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes: (i) identificar, descrever e interpretar os Processos e Participantes (como será explicado adiante) mais freqüentes, utilizados nas representações da experiência acadêmico-profissional da professora, através do sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994); (ii) investigar os Processos relevantes para a (re) construção de significados da identidade acadêmico-profissional nas narrativas docentes, através da busca e interpretação de outros Processos significativos e (iii) relacionar a produção diarista com o processo de reflexão crítica da professora.

Alinhando-se aos objetivos acima, esperamos encontrar as respostas para as seguintes questões de pesquisa que têm inquietado a professora-pesquisadora:

- a) De que maneira os Processos e Participantes nas narrativas constituem as representações da experiência docente?
- b) Em relação à construção de significados, quais Processos são relevantes para a (re) constituição de identidade acadêmico-profissional? Por quê?
- c) Em que medida a prática diarista da professora causa impacto no seu processo reflexivo?

Contreras (1997 apud GHEDIN, 2006, p.139) defende a idéia de que refletir criticamente permite ao professor atitudes de mudança na prática docente, partindo de uma própria transformação intelectual de valores e ideologias. Acrescentamos que a reflexão crítica começa a acontecer quando o professor dá o primeiro passo: vontade de mudança. Acomodar-se diante de situações de descrença, desesperança, desilusão em sala de aula talvez

⁴ O conceito de representação adotado para este trabalho será apresentado adiante, no capítulo 1.

seja mais fácil do que buscar alternativas. Sabe-se que a mudança gera desconforto, insegurança, descrédito. É mais fácil cruzar os braços. Principalmente, quando os professores exercem sua profissão há anos, com remuneração insatisfatória.

Após esta seção introdutória, o presente trabalho se desenvolve em quatro capítulos. O primeiro apresenta o aporte teórico utilizado na pesquisa, a saber: reflexão crítica, pesquisa narrativa e gramática sistêmico-funcional. Na seção sobre reflexão crítica começaremos por definições do termo *reflexão* em dicionários. Depois, uma discussão sobre o conceito de *reflexão* inserido no contexto docente baseado em Dewey(1933,1938,1979), Schön (1983,1987,1992), Zeichner(1993), Zeichner & Liston (1996), Van Manen (1977), Freire(1996) Perrenoud (2002), entre outros. Na seção sobre *pesquisa narrativa* abordamos *narrativas, identidade e diário reflexivo*. Para tanto, recorreremos a Connelly e Clandinin (1990, 2000), Telles (2002), Melo (2004), Moita-Lopes(2002), Kleiman (1998), Celani e Magalhães(2002), Machado (1998, 2007) Zabalza (2004) entre outros. Na última seção, a gramática sistêmico-funcional é o foco de discussão. O segundo capítulo é o de metodologia, onde caracterizamos a natureza da pesquisa como um estudo de caso, realizado pela própria professora-pesquisadora e participante da pesquisa. O *corpus* da pesquisa é composto por catorze narrativas produzidas pela participante em um diário reflexivo. Os dados são analisados de três formas distintas: através do sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994), via análise interpretativa e pela forma de ação *reconstrução* na ótica de (SMYTH, 1992). O terceiro capítulo traz resultados e discussão referente à representação, construção de significado e reflexão nas narrativas iniciais. O quarto capítulo segue a mesma linha, porém focalizando as narrativas finais. Concluindo, serão apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO I

UM PERCURSO TEÓRICO: REFLEXÃO CRÍTICA, PESQUISA NARRATIVA E GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. (ZABALZA, 2004, p.136).

Este capítulo apresenta o aporte teórico utilizado na pesquisa, definindo os principais termos e conceitos teóricos utilizados ao longo deste estudo, necessários para seu desenvolvimento, distribuído em três seções. A primeira seção apresenta a concepção de reflexão crítica e categorias do processo reflexivo. A segunda seção traz a concepção de pesquisa narrativa, com as subseções narrativas, identidades e diário reflexivo. A última seção aborda a gramática sistêmico-funcional (GSF), com foco no sistema de transitividade.

1. 1 Reflexão crítica

A prática reflexiva tem assumido uma posição de destaque entre os pesquisadores e formadores de professores, tanto nos encontros de capacitação de professores e formação continuada e inicial, numa tentativa de repensar as aulas tradicionais, mecânicas e repetitivas, como também, nas pesquisas acadêmicas, como paradigma alternativo, à pesquisa docente de cunho positivista. Embora o conceito de reflexão tenha se propagado no campo acadêmico e profissional dos professores, ainda há divergências sobre esse conceito.

Apresentaremos, primeiramente, definições do termo reflexão em dicionários. Depois, suas definições de acordo com alguns autores estrangeiros e brasileiros até chegarmos à concepção de reflexão defendida neste estudo.

O dicionário eletrônico Houaiss define o termo reflexão como:

Ato ou efeito de refletir (-se)¹ concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, idéias, sentimentos ²pensamento, consideração, observação que resultam de intensa cogitação e que são expressos por escrito ou em voz alta ³ virtude que consiste em evitar a precipitação nos

juízos, a imprudência, a impulsividade na conduta 4 hábito de refletir 5 Rubrica: física. O retorno completo ou parcial de um feixe de partículas ou de ondas que se propagam em um determinado meio, após a incidência sobre a interface de separação entre este meio e o outro 6 Rubrica: geometria. Operação que transforma um ponto no seu simétrico em relação a outro ponto, a uma linha ou a um plano.

O dicionário *Robert*, citado por Perrenoud (2002, p. 29) define o verbo refletir como:

I-Remeter por reflexão em uma direção diferente ou à direção de origem. II- (1672; sentido figurado do precedente ‘por um retorno do pensamento sobre si mesmo’; refletir sobre si mesmo, ‘recolher-se’, século XVI). Usar a reflexão. Pensar; calcular, procurar, cogitar, concentrar-se, deliberar, meditar, observar, recolher-se, entrar (em si mesmo), fechar-se, ruminar, sonhar.

Em ambos os conceitos, o termo reflexão está associado à ação de refletir, à observação, à imagem de si mesmo.

Etimologicamente, segundo Larrosa (1994, p. 59), o termo reflexão, que é originado do latim “‘*reflectere*, ’ significa ‘virar’ ou ‘dar a volta’, ‘voltar para trás’ e, também, ‘jogar ou lançar para trás’”. Para o referido autor, o termo reflexão é sinônimo de autoconhecimento, de ver a si mesmo em um espelho, de reconhecimento da auto-imagem exteriorizada. Nas palavras de Larrosa (1994), “‘reflexão’ significa também a reprodução dos objetos nas imagens oferecidas por um espelho e o processo que tem lugar entre um objeto e sua imagem tal como esta aparece em uma lâmina polida”.

O termo reflexão ou pensamento reflexivo, inserido no contexto docente, tem suas raízes em Dewey (1938) através de seu princípio pedagógico de aprender mediante a experiência, em uma situação real que faz o aprendiz parar para pensar. Segundo Dewey (1979 apud LIBÂNEO, 2006, p. 57),

o pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência - isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

De acordo com a citação acima, a reflexão decorre da e na experiência. É uma avaliação de nossas ações, a reação a uma situação. A reflexão então é retrospectiva e prospectiva (PERRENOUD, 2002, p. 36), pois liga o passado e o futuro, ou seja, em contexto de formação docente, o professor reflete sobre uma situação passada para saber como continuar,

como retomar futuramente a essa situação. Desse modo, o professor que não reflete sobre sua prática docente, aceita passivamente a realidade escolar na qual está inserido, de forma acrítica, submetendo-se a soluções sugeridas por outros que não estão vivenciando sua situação. Para que ocorra a reflexão, Dewey (1933) aponta três atitudes pessoais: a primeira atitude é ser humilde à recepção de novas idéias no sentido de estar atento às opiniões divergentes da nossa e aceitarmos possibilidades e sugestões dadas por outros, ou seja, *mentalidade aberta*. A segunda atitude é ter *responsabilidade* ao adotar novas posturas, analisando-as antes e visando as conseqüências delas para o aluno e para a sociedade. A terceira atitude é a *disposição e empenho* para assumir uma nova postura em determinada situação, com entusiasmo, empenho e predisposição.

Baseando-se em Dewey (1938), Schön (1983, 1987, 1992), trouxe-nos o conceito de profissional reflexivo ancorado a três momentos: ao *conhecimento na ação*, à *reflexão na ação* e à *reflexão sobre a ação*, implicando uma construção de conhecimento baseado na reflexão da prática. Estes três princípios estão definidos a seguir. Para Schön (1983), o *conhecimento na ação* é o conhecimento que está subentendido, inconsciente, no interior do profissional. É o conhecimento adquirido pela prática de um ato, por intuição, de forma espontânea, habitual e diária que tenta solucionar problemas habituais surgidos em sua prática. Schön diz que a *reflexão na ação* é um processo no qual o profissional constrói novos conhecimentos no decorrer da ação em aula devido a inesperadas situações. É um conhecimento prático, construído na ação. Outro momento é a *reflexão sobre a ação*. É o tipo de investigação feita pelo professor pesquisador, por exemplo, que desenvolve novas relações entre as causas e os efeitos dos problemas, que busca novas formas de analisar, interpretar e agir para encontrar soluções. Assim, Schön defende a idéia que se deve preparar o profissional para atuar em situações imprevistas fazendo com que ele reflita nestas situações e sobre estas situações, analisando-as e investigando-as em prol de uma solução. Dito de outra maneira, é uma reflexão voltada para o diálogo com uma situação singular vivenciada, voltada para resolução dos problemas da própria prática, uma reflexão que se não for compartilhada, estendida para além da sala de aula, pode levar a um processo reflexivo individual e à banalização da reflexão.

Esse tipo de reflexão de Schön é criticada por Zeichner (1993) por considerá-la voltada para um fazer técnico e individual no qual *treina* o professor para ser reflexivo. Zeichner (1993) defende que a prática reflexiva deve envolver uma ação coletiva, e não somente individual, a fim de corroborar em uma mudança individual, local, institucional e social. Anos mais tarde, Zeichner & Liston, (1996 apud MONTEIRO, 2006, p.118) afirmam que:

De acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, ele (a) é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva envolve, também, mais do que solução - de problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem.

De acordo com a citação acima, Zeichner & Liston (1996) concordam com Dewey e defendem a idéia de reflexão como um ato intuitivo e emocional, não mecanicista ou lógico a ser seguido. Com relação aos tipos de reflexão de forma mais detalhada, citamos Van Manen (1977).

Para Van Manen (1977 apud LIBERALI, 2004, p.88) existem três níveis de reflexão: a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica. A reflexão técnica está ancorada ao conhecimento técnico, visando os meios para se obter os fins desejados, ao controle. É uma reflexão voltada para a observação dos meios, mas é acrítica, sem propor mudanças. A reflexão prática está voltada para o conhecimento prático, para os problemas da ação, refletindo de forma didática sobre os resultados dos meios utilizados nas ações. É uma reflexão voltada para a descrição da prática. Já a reflexão crítica está voltada para ações sociais mais amplas, de forma autônoma e emancipatória, com proposta de reconstrução da ação. É esse conceito de reflexão que adotamos para o nosso trabalho. Uma reflexão que leve o professor a uma atuação docente de intervenções e mudanças, de forma emancipatória, metódica e regular como defende Perrenoud (2002) a seguir.

Perrenoud (2002) se refere à reflexão na formação docente fazendo uma comparação entre os verbos refletir e respirar. Para este autor, refletir é tão inerente ao ser humano quanto respirar, mas há uma diferença entre uma reflexão comum e uma prática reflexiva de um professor do mesmo modo que existem diferenças entre a respiração de um ser humano e a respiração de um atleta. Isto nos leva a compreender que o professor deve aprender a refletir sobre sua prática de forma sistemática, o que o conduz a uma reflexão crítica. Nas palavras de Perrenoud (2002, p.47), referimo-nos a uma postura docente e uma prática reflexiva consciente: “[...] que sejam à base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado”. Perrenoud (2002) defende a idéia de que o professor deve ser preparado para refletir sobre sua prática desde sua formação inicial, partilhando sua forma de pensar, decidir, reagir em sala de aula, assumindo uma postura reflexiva desde cedo.

No contexto brasileiro, o conceito de reflexão voltado para um olhar crítico começou a ser sinalizado por Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1970, p.118): “Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (grifo do autor). O mesmo autor (1996, p. 32), escrevendo sobre a pesquisa inserida no ensino, também traz à tona o conceito de reflexão crítica: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. O começo para encontrar muitas respostas talvez seja responder a uma das perguntas de Freire (1996, p. 34): “Por que não estabelecer ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. O professor não pode continuar passando para os alunos os conteúdos de um livro didático sem adquirir uma aproximação com o contexto que eles vivem. O professor deve ter uma curiosidade crítica quanto à experiência social de cada aluno, como bem coloca Freire (1996).

Freire (1996, p.43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para tanto, faz-se necessário refletir criticamente sobre a prática de hoje para que possa melhorar a de amanhã. É a prática de hoje que a professora-pesquisadora está pesquisando e as narrativas do diário são partes desta prática docente. Segundo Freire (1996, p.32),

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Se prestarmos atenção, Freire não se refere a uma formação acadêmica acabada do professor, mas sim a uma formação permanente. Isto significa que durante todo o processo de formação do professor, inicial ou contínuo, o professor deve se assumir como professor-pesquisador. Como também, o professor que na sua formação acadêmica não teve a chance de se perceber como pesquisador que o faça agora. Pesquisar não apenas nas enciclopédias, nos livros didáticos, nos dicionários, nas revistas, nos jornais, na internet, mas também e, principalmente, na sua prática docente. Assim, para Freire (1996), a pesquisa deve fazer parte da natureza docente.

Pimenta e Ghedin (2006) também abordam o tema reflexão crítica. Destacamos o texto de Pimenta (2006) no qual ela diferencia o termo reflexão em dois sentidos: adjetivo e conceito. Segundo a autora (2006, p.18), o termo reflexão enquanto adjetivo é visto como um “atributo próprio do ser humano”, dos professores, uma vez que “todo ser humano reflete”. Assim, entendemos que é senso comum atribuir a todo ser humano uma capacidade de reflexão sobre o que faz. Como conceito, Pimenta (2006) diz que o termo reflexão é entendido como “um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” denominado de professor reflexivo. Aqui, o termo reflexivo não deve ser levado à banalização da perspectiva de reflexão, mas a uma transformação da prática docente em uma perspectiva crítica.

Ghedin (2006, p. 138) diz que “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas”. Mais adiante, Ghedin (2006, p.139) seguindo as idéias de Contreras (1997) postula que:

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos; isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições.

Diante destas concepções sobre reflexão, cremos que não basta ao professor apenas refletir, mas refletir criticamente. Isto implica ao professor um agir diferente, um adotar de novas posturas, um transformar-se e transformar o outro, no caso, seus alunos ou mesmo outros professores. Caso contrário, o professor corre o risco de se fazer uma reflexão sem finalidades, refletindo por refletir, tornando a reflexão apenas uma qualidade inerente ao ser humano.

Em termos de pesquisa docente, compreendemos que a reflexão crítica sobre a prática do professor não se limita à observação dos momentos de atuação deste em sala de aula, através de aulas gravadas ou assistidas, mas também pode acontecer através de textos escritos. Afinal, a prática docente não se resume apenas ao ato de ensino em um período observado, está ancorada em um contexto histórico, político e social que constituem a identidade do professor.

Neste estudo, o conceito de reflexão utilizado está ancorado a uma perspectiva crítica, voltada para a apreciação, reconhecimento, avaliação e reformulação do objeto encontrado durante a investigação. A terminologia usada aqui se refere a uma reflexão crítica sobre a prática docente, partindo do próprio professor, permitindo-se ser pesquisado, observado,

apreciado e olhado por si mesmo, assumindo uma postura reflexiva, crítica, avaliativa e reparadora. Uma reflexão permanente que permita ao professor ser um construtor de sua própria formação contínua e não um mero seguidor de teorias construídas por outros profissionais, mesmo que estes também sejam professores.

A reflexão crítica a que nos referimos neste estudo é uma reflexão sobre a prática docente-acadêmica mediada pelo texto escrito. Cabe aqui citar Charlot (2006, p.94):

Dizer a sua prática é falar, seja num diálogo com o outro, seja nesse diálogo interior que cada um está fazendo dentro de sua própria cabeça. E, para se dizer a prática, usam-se categorias, palavras. As palavras, as categorias, recortam o mundo, interpretam o mundo [...].

Acreditamos que a reflexão crítica sobre a própria prática docente se inicia quando o professor se inquieta para responder alguns questionamentos e chegar a uma solução. Quantos professores não gostariam de descobrir uma receita pronta para acabar com a indisciplina, mau comportamento, falta de interesse, de aprendizagem, de atenção por parte dos alunos? Como professores, sabemos que não existem mágicas, milagres ou receitas. A reflexão crítica não se exerce instantaneamente, mas em um longo, e às vezes, doloroso processo. Embora, muitas vezes, necessitemos decidir intuitivamente, sem reflexão sistemática, devido a situações inesperadas em sala de aula (ou reflexão-na-ação). A reflexão crítica se inicia nesse ponto: com um processo de diálogo consigo mesmo ou com o outro. Uma reflexão que leve a reconstruções, a novas atitudes e posturas despertadas a partir do momento que o professor aprecia, examina, avalia, e julga suas atividades enquanto profissional. A postura reflexiva do professor sobre a própria prática pode ser o caminho para encontrar as alternativas de mudança. Assim, nesta pesquisa, nos parece que não basta à professora produzir uma escrita reflexiva no diário em forma de constatação, de reflexão de si mesma, mas em uma perspectiva de mudança, de ação.

Neste caso, a concepção de professor está voltada para professor-pesquisador e professor reflexivo (NÓVOA, 2001), pois segundo esse autor as terminologias designam o mesmo sentido: “fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise”. Nóvoa (2001) diz que não basta ao professor desempenhar práticas de reflexão tão inerentes à profissão docente, mas criar meios para que as práticas de reflexão, de troca de experiências e de partilhas sejam sinalizações para uma atitude reflexiva por parte dos professores.

Um meio de evidenciar como ocorre o processo reflexivo crítico, em narrativas docentes, por exemplo, é seguirmos as ferramentas teóricas postuladas por Smyth (1992), como veremos a seguir.

1.1.1 Categorias do processo reflexivo

Smyth (1992, p. 295) baseado em Freire (1970) diz que o processo reflexivo dos professores envolve quatro formas de ação relacionadas às questões específicas: “(1) Descrever - O que eu faço? (2) Informar - O que isso significa? (3) Confrontar - Como eu cheguei a agir desta forma? e (4) Reconstruir - Como posso fazer as coisas diferentemente?”.

Ao *descrever* as ações docentes em sala de aula, de forma escrita, por exemplo, o professor visualiza detalhadamente e de forma distanciada os eventos concretos realizados por ele e por outros participantes da ação. É uma forma de responder o que aconteceu em sala de aula, indicando o conteúdo trabalhado, as atividades realizadas, o número de alunos, o modo de participação deles etc. Segundo Liberali (2004, p. 90), as descrições das ações docentes “não são necessariamente complexas ou elaboradas numa linguagem técnica; além disso, essas descrições também podem significar uma ruptura com o mero intelectualismo e dar voz às ações dos praticantes como o ponto de partida para a reflexão”.

O *informar* surge após o percurso feito na descrição das ações. É a procura dos princípios pedagógicos que embasam as ações do professor. É uma interpretação, uma investigação e questionamentos das ações praticadas. Segundo Magalhães (2004, p. 78), “(e) sse é um espaço fundamental em contextos de formação crítica, pois permite ao agente refletir sobre o significado das escolhas feitas ao relacioná-las a teorias populares ou formais, explícitas ou não”. Neste caso, trata-se de uma retomada das ações e compreensão teórica das atitudes tomadas.

Confrontar é o momento em que o professor constata que seu agir é fruto de suas raízes culturais e históricas, como também da formação acadêmica recebida. É o momento de comparação entre o seu agir e as teorias que o embasam. Segundo Smyth (1992, p.299)⁵, uma série de perguntas pode guiar o professor nesta fase:

⁵ What do my practices say about my assumptions, values, and beliefs about teaching? Where did these ideas come from? What social practices are expressed in these ideas? What causes me to maintain my theories? What views of power do they embody? Whose interests seem to be served by my practices? What acts to constrain my views of what is possible in teaching?

O que minhas práticas dizem sobre minhas suposições, valores, e crenças sobre o ensino? De onde estas idéias vieram? Que práticas sociais estão expressas nesta idéias? Quais as causas que mantêm minhas teorias? Que visões de poder elas revelam? As minhas práticas estão a serviço de quem? Quais ações restringem minha visão do que é possível no ensino?

Compreender as práticas de sala de aula pode levar o professor a intervir de forma produtiva no contexto escolar, reconstruindo sua prática.

Reconstruir é o refazer as ações baseado no que foi descrito, informado, confrontado. É a emancipação da prática do professor, uma vez que ele percebe que as práticas acadêmicas aprendidas são mutáveis e contestáveis. Liberali (2004, p.94) diz que “(c) omo praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de auto-gerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade”. Ao reconstruir nossas ações, buscamos novas alternativas e nos posicionamos como agentes das práticas acadêmicas.

De acordo com a visão de Magalhães (2004, p. 72), Liberali (2004, p.106) e Romero (2004, p. 193) as ações do processo reflexivo de Smyth (1992) se organizam com marcadores lingüísticos diferentes. Romero (2004), baseada na gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), focalizada adiante, relaciona as ações do processo reflexivo de Smyth (1992) à padrões verbais, como pode ser conferido no seguinte quadro:

FORMAS DE AÇÃO DO PROCESSO REFLEXIVO	MARCADOR LINGÜÍSTICO
Descrição	Processos: material e verbal Tempo: pretérito perfeito ou imperfeito
Informação	Processos: relacional de identificação Tempo: presente do indicativo
Confronto	Processos: material, verbal, mental e atributivo relacional. Tempo: presente do indicativo e pretérito perfeito ou imperfeito Marcador textual de causa e razão
Reconstrução	Processos: material e verbal Tempo: futuro Modais

Quadro 1.1- Processo reflexivo x marcador lingüístico (ROMERO, 2004, p.194)

Para ilustrar o quadro 1.1, da autora acima citada, selecionamos alguns marcadores lingüísticos do *corpus* desta pesquisa. A *descrição* de experiências, de ações ou eventos geralmente se realiza, linguisticamente, por verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, o que na gramática sistêmico-funcional (GSF) é conhecido por Processos materiais e verbais:

assisti, organizei, encontrei. Já a *informação* se dá através de verbos no presente do indicativo que estabelecem relações de equivalência, de relações do tipo “a” é equivalente a “z”, a fim de esclarecer significações, teorias e princípios, ou através de Processos relacionais de acordo com a GSF: *está, é, sou.* A ação de *confronto* também ocorre através de verbos no presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito, ou seja, Processos materiais, verbais, atributivos relacionais ou mentais que produzem avaliações críticas adotadas pelo educador devido a uma análise cuidadosa de experiência passada: *...Confesso que é mais confortável e seguro para mim...; Estou perdendo, ou melhor, gastando mais tempo ensinando o vocabulário do texto para eles.* Além disso, podem ocorrer também marcadores textuais de causa e razão como *por quê* e *por que*. Por fim, a ação de *reconstrução* que implica sinalização de novas ações, é reconhecida por verbos no tempo futuro, Processos materiais e verbais, como também pelos modais: *Como faço para enfrentar esse medo? Preciso contribuir de alguma forma, não posso fazer de conta que nada acontece em volta.*

Esse modelo do processo reflexivo tem inspirado vários trabalhos na área de formação docente na PUC-SP, tais como os trabalhos das autoras supracitadas. No nosso estudo será utilizado o construto proposto por Smyth (1992), especificamente a forma de ação *reconstrução*, para respondermos à terceira questão de pesquisa: c) Em que medida a prática diarista da professora causa impacto no seu processo reflexivo? Nossa intenção ao responder essa pergunta é retomar os conceitos de reflexão crítica apresentados nessa seção e relacioná-los à prática diarista da professora-participante, tanto quanto professora de língua estrangeira (LE) como professora-pesquisadora.

A seguir, focalizaremos questões relativas a narrativas docentes.

1.2 Pesquisa narrativa

As narrativas têm se tornado objeto de investigação em educação entre os lingüistas aplicados e atraído diversos pesquisadores brasileiros. Segundo Telles (2002, p. 17), pelo seu caráter histórico e pelo seu rico potencial de representação da experiência humana, a pesquisa narrativa está presente em vários campos de conhecimento: “teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, lingüística, educação e até aspectos da ciência da evolução biológica”.

Dentro do campo de Lingüística Aplicada, os trabalhos de Connelly e Clandinin (1990, 2000), Telles (2002), Mello (2004) e Moen (2006) são bastante representativos. Segundo Connelly e Clandinin (1998 apud TELLES, 2002, p. 17), a pesquisa narrativa faz com que o

professor se torne participante e pesquisador de suas experiências, sujeito e objeto de investigação, uma vez que fornece

o contexto necessário para que o professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida- um movimento que parte *de dentro para fora- de seu 'si próprio' para trás e para frente.* ' (Grifos do autor).

Complementando a citação anterior, Connelly e Clandinin (1990 apud MOEN, 2006, p. 2) afirmam que “os professores, como todos os outros seres humanos, são contadores de histórias, que individual e socialmente lidam com vidas historiadas” (tradução minha). Desse modo, as narrativas docentes se tornam um meio riquíssimo de investigação da prática docente, pois tratam de experiência de vida, de histórias docentes.

Na visão de Telles (2002), os professores que aderem a pesquisa narrativa se emancipam enquanto pesquisadores porque reconstroem e representam sua própria prática pedagógica, garantindo assim um espaço para expor suas experiências docentes para outros professores, a exemplo do Projeto AMFALE, coordenado por Vera Menezes Paiva da UFMG (Universidade de Minas Gerais) que reúne narrativas e histórias de vida de aprendizes e de professores de línguas.

Para Mello (2004, p. 98), a pesquisa narrativa é uma oportunidade para que participantes e pesquisadores “construam suas vozes e possam construir e compor significados de suas próprias histórias também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos”. Segundo a autora (2004, p.99), a pesquisa narrativa entrelaça a história atualmente estudada com histórias passadas e possíveis histórias futuras. Mais que isso, alinhando-se a Connelly e Clandinin (1998), Mello (2004, p.110) afirma que a pesquisa narrativa tem quatro movimentos: movimento para dentro, movimento para fora, movimento para trás e movimento para frente. O primeiro refere-se às percepções, sensações e emoções do *eu* com relação às experiências vividas. O segundo movimento refere-se à análise e questionamento do contexto da nossa experiência ou da experiência do *outro*. O movimento para trás refere-se ao olhar e refletir sobre visões anteriores. O movimento para frente trata-se da reconstrução da experiência, da composição de novos significados, ou seja, como na forma de ação *reconstrução* proposta por Smyth (1992), uma vez que se refere ao refazer de ações.

Mello (2004, p. 91) afirma que as histórias são a própria pesquisa, “o como a experiência é recontada, revivida e interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado. Pinnegar e Daynes (2007 apud PAIVA 2008) também compartilham dessa idéia quando dizem que a pesquisa narrativa utiliza as narrativas como

método e como fenômeno de estudo. Dito de outra forma, as narrativas são as histórias contadas, mas também são os meios do pesquisador descobrir como os participantes experienciam e compõem os significados de suas histórias.

Cabe mencionar a pesquisa de Medrado (2009), voltada para narrativas, prática reflexiva e formação de professores de língua estrangeira, por meio de auto-confrontação e relatos de experiência. Para a autora, as narrativas funcionam como um instrumento de pesquisa e de reflexão no qual os professores podem atribuir sentidos à sua prática docente, interpretar e reconstruir suas ações.

Desse modo, na nossa pesquisa, há um interesse em descobrir como a professora-participante constrói o significado de sua história acadêmico-funcional, o que nos ajudará a responder a segunda pergunta de pesquisa: b) Em relação à construção de significados, quais Processos são relevantes para a (re) constituição de identidade acadêmico-profissional? Por quê?

Enfim, “a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 263). A coleta de histórias se desenvolve em forma de narrativas, temas da próxima subseção.

1.2.1 Narrativas

Para o professor, as narrativas constituem fontes riquíssimas para investigação da prática docente. O diário reflexivo utilizado pela professora desta pesquisa é composto por narrativas que documentam suas experiências no contexto acadêmico-profissional. Se associarmos a concepção de narrativa à concepção de discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2001; MOITA LOPES, 2002) podemos entender a narrativa como uma prática discursiva, ou seja, uma forma de agir no mundo e atribuir-lhe significados através da língua, neste caso, a produção diarista docente. Mais ainda, a narrativa pode ser entendida como uma prática social, discursiva, dialógica, de produção e construção de sentidos, na visão de Spink (2004, p. 41), uma vez que o sentido “é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta”. Complementando essa visão, nossas identidades sociais “são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro: ‘as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual

se vinculam a um discurso - no seu próprio e no discurso do outro” (SHOTTER e GERGEN 1989 apud MOITA LOPES, 2002, p.32).

Essa visão de narrativa como uma forma de prática social, como uma forma de interação entre o *eu* e o *outro*, implica em um constante processo de construção discursiva, situado em um contexto histórico, social e cultural dos participantes envolvidos, uma vez que “sabemos muito bem que não somos livres para dizer qualquer coisa, que não podemos falar qualquer coisa quando e onde queremos, e que uma pessoa, em resumo, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 1971). As narrativas nos posicionam diante de nós mesmos e dos outros através de representações que expressamos no ato de narrar.

Ricoeur (1983) aponta a narrativa como um trabalho de edição, reorganização dos acontecimentos que vêm a nossa memória de forma seletiva. Essa seleção ocorre porque ao narrar uma história a contamos de forma retrospectiva, ordenada, seletiva, “impondo uma ordem lógica aos acontecimentos que não preexiste ao ato da narrativização” (FABRICIO, 2006, p.192). Para Ricoeur (1980), a narrativa tem um tempo cronológico e outro não cronológico, onde aquele se caracteriza como episódico e este como configurativo, de construção de sentidos, de conexão de significados. Não basta a uma narrativa ser uma sequência temporal de eventos, deve haver um elo significativo sobre o que é narrado. É o que Mishler (2002) chama de tempo do relógio/cronológico e tempo narrativo/experiencial. Segundo o autor (2002, p.98), “a ordem temporal não é suficiente, especialmente se quisermos fazer uma distinção maior entre seqüências de eventos que são meramente listas e seqüências que são histórias”. Em outras palavras, a seqüência e entrelaçamento dos fatos em uma narrativa leva a uma criação de significados do enredo, conduzindo o leitor a um início, meio e fim, a um desenrolar da história. Os fatos narrados estão interligados sem necessariamente serem relatados próximos um do outro, como fios que se cruzam. Esse tempo experiencial é mais significativo que a simples sucessão de acontecimentos marcada pelo relógio, pois é o tempo da experiência de si mesmo, o tempo individual.

Larrosa (1994), sob um olhar foucaultiano, cita cinco dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, a saber: narrativa (o narrar-se), ótica (ver-se), discursiva (expressar-se), jurídica (julgar-se) e prática (dominar-se). A narrativa é “a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da auto-identidade” (LARROSA, 1994, p.58).

Para Larrosa (1994, p. 68),

‘*Narrare*’ significa algo assim como ‘arrastar para a frente’, e deriva também de ‘*gnarus*’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’. E ‘o

que viu' é o que significa também a expressão grega '*istor*' da qual vem 'história' e 'historiador'. (...) O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. Por outro lado, 'contar' vem de '*computare*', literalmente 'calcular' e derivado de '*putare*' que tem o duplo sentido de 'enumerar', literalmente 'ordenar numericamente' e de 'conferir uma conta'. Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. E é essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como 'conferir as contas' daquilo que ocorreu.

Ao narrar-se no diário, a professora ativa o que estava armazenado na sua memória, o que sabe e o que viu. Diz o que mantém de si mesma e o que conserva em sua memória. Reflete consigo mesma enquanto sujeito, com o outro e com o mundo. Exterioriza e revela o que é através de rastros deixados na memória.

Segundo Souza (2006, p. 104), "ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo do que ficou na sua memória". Nesta pesquisa, o processo metanarrativo envolve exatamente a documentação dos relatos de fatos, impressões, dados, reflexões e sentimentos referentes às representações externas e internas do contexto acadêmico-profissional da professora que são construídas através de narrativas docentes em um diário e podem ser retomadas, consultadas, (re) lidas posteriormente. As anotações no diário desta professora funcionam exatamente como o espaço físico descrito por Larrosa (1994, p.68), o local do narrar-se: "uma espécie de depósito ou armazém, um "espaço físico" que "contém" objetos e rastros ao qual é possível voltar de quando em quando".

Essa exteriorização ocorre através da língua escrita, das narrativas do diário, um lugar privilegiado de expressão de si. Porém, o sentido de quem o sujeito é para si mesmo nas narrativas já existe antes mesmo do que é autonarrado, independente ao que acontece no decorrer da construção discursiva. O que parece acontecer é que a conscientização deste *eu* se materializa pelo ato do narrar-se, constituindo-se, portanto, na narração. Conforme Larrosa (1994, p. 70), "cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado". Através desta citação, percebemos que além de a narrativa ser uma prática discursiva intrínseca às pessoas, uma vez que o ato de narrar é um hábito comum e cotidiano, ela é rica em significados. Mais que isso, Fabrício (2006, p.200) caracteriza a narrativa de três formas:

1) uma forma de ação social situada que nos dá acesso ao modo como as pessoas organizam a experiência; 2) uma prática discursiva dialógica, criadora de sentidos para a vida social, que envolve conhecimento de convenções retóricas e interacionais adquiridos através da participação em uma comunidade discursiva, configurando uma rotina social de alta convencionalização; e 3) uma forma de cognição e pensamento, ao ordenar a experiência segundo uma lógica específica.

Segundo Fabrício (2006), essas características estão inseridas em um contexto mais amplo de práticas sociais, uma vez que ao narrar uma história nos posicionamos dentro de um contexto social e cultural ao qual estamos envolvidos. Mais ainda, o narrador ao produzir sua narrativa se posiciona e se auto-representa para um interlocutor, se constitui em um sujeito e sinaliza sua identidade. Para Moita Lopes (2002, p.64) “as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo”. As narrativas representam então o local onde nossas identidades são reveladas, posicionadas e (re) construídas. É sobre esse tema que focalizaremos a seguir.

1.2.2 Identidades

Ao escrever no diário, a professora representa seu mundo acadêmico-profissional, (re) constrói significados sobre ele e reflete criticamente sobre o contexto que a cerca. Assim, progressivamente, ela sinaliza sua identidade enquanto profissional e mestrande. Com relação à concepção de identidade, citaremos algumas definições a seguir.

O termo construção identitária já implica uma posição da concepção de identidade por parte daquele que usa o termo *construção*. *Construção* implica *criação, processo, elaboração*, algo que não está pronto. Kleiman (1998) acredita que a identidade é construída através da interação em práticas discursivas. Desse modo, a autora define a identidade da seguinte forma:

Um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação. [...] a construção das identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças (ver Fairclough, 1992). As identidades são (re) criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social. (KLEIMAN, 1998, p.280-281)

De acordo com a visão de Kleiman (1998), a identidade é construída através da interação, da produção de significados dos sujeitos envolvidos em uma prática discursiva e nas relações sociais entre eles. É nessa interação entre os sujeitos que outros significados são criados, reproduzidos ou transformados, transformando também a identidade do sujeito.

Seguindo esta linha, Moita Lopes (1998, p. 307) compreende a identidade social como aquela que está sempre em processo, “pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso”. O mesmo autor (2002a, p.62), aponta a fragmentação, a contradição e o processo como traços característicos das identidades sociais. A fragmentação ocorre porque as pessoas não têm uma única identidade, uma vez que o fator sexo, idade, religião, profissão, classe social faz com que ela assuma papéis diferenciados. A contradição se revela de acordo com a prática discursiva em que a pessoa está envolvida e como se posiciona diante dela. O terceiro traço característico da identidade, o processo, indica que as pessoas estão sempre (re) construindo, (re) significando o seu discurso para o outro. Desta forma, a identidade é heterogênea, de acordo com o papel que desempenhamos em contextos específicos.

Ainda com relação à identidade, Moita Lopes (2003, p.20) afirma que “aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula”. Para o autor, esses discursos que marcam as identidades das pessoas são situados dentro da história, do social, da cultura e da instituição. São também dirigidos para alguém e carregados de significados. Mais ainda, a identidade é “construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com um si-mesmo unitário” (MOITA LOPES, 2003, p.21).

Celani e Magalhães (2002, p.321) acreditam que a identidade profissional do professor da rede pública seja representada por meio de significações construídas na interação entre os participantes do discurso, situados em contextos particulares, ou seja, na escola. Esta é vista como uma instituição social geradora de valores e verdades determinantes para a construção de significados, portanto, para a construção identitária do professor. Desse modo, a identidade do professor está em constante mudança, de acordo com representações que ele faz de si mesmo e do contexto que se insere.

Dentro desta visão socioconstrutivista sobre identidade soma-se a de Tápias-Oliveira (2005, p.172): “a identidade é produzida nos encontros e interações da prática social; a identidade permite à organização, a reorganização, a reconciliação dos foros íntimos dos

sujeitos (como eles vêem a si mesmos) com seus foros públicos (como os outros o vêem)”. Isto significa que a identidade não é fixa, ela é determinada pelo modo como nos vimos e queremos nos apresentar ao outro em determinadas situações.

Com relação à ligação entre o *eu* e o *outro* na questão de identidade, Silva (2007, p.74) coloca a identidade e a diferença como algo que se remete a si próprio, em uma relação de interdependência, onde o conceito de um termo só faz sentido pela existência do outro. Alguém só se diz professor porque existem outras profissões, se todos fossem professores não fazia sentido se identificar como tal. O mundo é heterogêneo por natureza e as pessoas possuem identidades culturais e sociais diferentes. Porém, não é apenas neste sentido que o autor se refere à identidade e a diferença, mas também “como atos de criação lingüística” (2007, p. 76), como produzidas no contexto social e cultural, compreendidas dentro de um sistema de significação que lhes dê sentido, ou seja, por meio da língua. Nas palavras de Silva (2007, p.96-97),

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Tanto nesta citação de Silva (2007), como nas outras concepções apresentadas, a identidade é vista como algo inacabado, flexível, mutável, em processo de (re) construção situado em espaços históricos, culturais e sociais particulares. É dentro desta perspectiva que a visão de identidade profissional da professora desta pesquisa se enquadra. É uma identidade construída pelo discurso, isto é, por suas narrativas docentes, onde outras identidades sociais se mesclam de acordo com sua religião, conhecimento de mundo, posição social. É uma identidade construída no discurso e pelo discurso.

Desse modo, as narrativas docentes assumem o papel de representação e (re) construção da identidade profissional, onde o professor registra e reflete sobre sua história, repensa e refaz suas atitudes. As narrativas são os espaços onde as identidades se materializam por meio da língua, sendo assim, o diário se torna um instrumento valioso de documentação dessas identidades. A próxima seção aborda esse instrumento.

1.2.3 O diário reflexivo

O termo ‘diário reflexivo’ é comumente encontrado on line. No site de pesquisas Google⁶ encontramos um total de 75.500 referências ao termo diário reflexivo relacionadas às mais diversas práticas sociais: blogs, artigos acadêmicos, anais de congressos, palestras, resumos, dissertações, teses. Isto sinaliza que o diário como instrumento de pesquisa vem se expandindo.

Considerando a pesquisa como uma atividade social comum ao professor, aproximando-a de seu cotidiano e como um meio de enriquecer sua prática docente (LÜDKE, 1986, p. 2), em uma perspectiva qualitativa, o diário pode se constituir como ‘corpus’. Para compreendermos o conceito de diário adotado neste estudo, citaremos a definição dada por alguns autores que utilizaram o diário em suas pesquisas.

Bailey (apud MATTOS, 1999, p.149), define o diário como:

um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes.

Esta afirmação de Bailey indica que o diário pode ser produzido tanto pelo professor quanto pelo aluno para registrar suas experiências de ensino e aprendizagem. É um documento de experiências pessoais narradas pelo próprio experienciador e funciona como instrumento de análise.

Peyton (1990, p.ix) diz que a escrita diarista é um modo de envolver os alunos em uma comunicação significativa, é um modo de interação escrita entre professor e aluno que focaliza o significado ao invés da forma. Seguindo as idéias da autora (1990), a escrita diarista é para o aluno um recurso riquíssimo para comunicação de suas idéias de forma significativa, para desenvolvimento de suas habilidades de escrita e da língua, como também de progressão dos níveis discursivos e gramaticais.

No cenário brasileiro, a concepção de diário já estava implícita na concepção de documentos dada por Phillips (1974, apud LÜDKE, 1986, p.38) quando se refere a documento como qualquer material escrito com informações sobre o comportamento humano que possa ser analisado. Lüdke (1986, p.39-40), parafraseando Guba e Lincoln (1981), pontua uma série de vantagens e desvantagens a respeito do uso de documentos (diários). Entre as

⁶ Acesso dia 21/12/2008 às 10h12min.

vantagens, destacamos: local riquíssimo de afirmações e declarações do pesquisador de forma contextualizada que pode ser consultado constantemente e em qualquer época. Como desvantagens, Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE, 1986, p.40) criticam a falta de objetividade e validade questionável dos documentos, críticas feitas não só aos documentos, mas a qualquer instrumento de pesquisa qualitativa, o que a própria Ludke atribui aos pesquisadores com postura objetivista e positivista. Sobre esta questão de objetividade e validade nos diários, nos posicionaremos no capítulo de metodologia.

Machado (1998), uma das autoras pioneiras no Brasil a utilizar o diário, propôs uma discussão sobre o diário de leituras como um novo instrumento de interação na sala de aula brasileira. O diário de leituras foi introduzido em uma experiência didática nas aulas do primeiro ano de Jornalismo da PUC-SP, ministradas pela autora-pesquisadora. Foi constatado que o diário de leituras funcionou como um instrumento de percepção tanto para o aluno quanto para o professor, permitindo que o aluno se conscientizasse do seu próprio processo de aprendizagem e que “o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele, assim, interferir mais eficazmente para o seu desenvolvimento” (MACHADO, 1998, p. xxx) Somando-se a isso, ao longo do seu texto, percebemos outras concepções de diário ou produção diarista como: instrumento de pesquisa, instrumento de ensino e aprendizagem; uma forma de fala escrita; um instrumento de acesso ao conhecimento de nós mesmos.

Para Machado (1998), a produção diarista é um meio de familiarização consigo mesmo, de busca de conhecimento das próprias ações e pensamentos, de auto-avaliação, de diálogo interior consigo mesmo ou com um outro eu. Canetti (1965 apud MACHADO, 1998, p.31) refere-se a este outro eu como o “interlocutor cruel”, o qual exige mais de si mesmo, apontando as próprias falhas, mas ao mesmo tempo o mais volúvel porque desempenha distintas funções ao expressar-se. Daí, a caracterização como diário reflexivo e não simplesmente diário.

A mesma autora, posteriormente, (MACHADO, 2007, p.113) diz que a produção diarista “é uma prática social desenvolvida há séculos”. Neste caso, a autora se refere à produção diarista praticada por pessoas mundialmente conhecidas. Do mesmo modo, acrescenta Reichmann (2007 a) que a utilização de diários como forma pessoal de escrita, de documentação, de diálogo, de voz própria é uma prática que vem ocorrendo não somente na vida de pessoas mundialmente conhecidas, as quais os diários se transformaram em registros históricos, como Anne Frank que escreveu seu famoso diário durante a II Guerra Mundial e Che Guevara que deu origem ao filme *Diários de Motocicleta*, mas também de pessoas

anônimas como os alunos da sala 203 da professora Erin Gruwell no filme *Escritores da Liberdade*, (que escreveram em seus diários fatos, problemas e conflitos familiares, resultando em um livro publicado em 1999, nos EUA). Na citação abaixo, Machado (2007, p.114) reforça a idéia da utilização do diário também por pessoas inseridas na educação:

Já nas pesquisas das ciências da educação ou da lingüística aplicada, a escrita diarista tem sido continuamente valorizada, considerando-se que ela é extremamente útil para os pesquisadores, para os alunos e indivíduos em processo de formação profissional e para professores em exercício. Portanto, não só como instrumento de pesquisa, mas também como instrumento de ensino e aprendizagem.

Liberalli (1999, p. 32) define o diário como um megainstrumento de reflexão com a função de “criar as condições e ser o palco para o desenvolvimento de um tipo de reflexão que, além de capturar a prática, crie a base para a crítica consciente dessa ação, sua colocação sócio-histórica, e transformação”. A mesma autora (2004, p.97) baseada em Zeichner (1981) afirma que o diário é um meio do professor se tornar metacognitivo sobre suas ações ao escrever sobre seus saberes, sentimentos, ações. Assim, Liberalli (2004) vê o diário como um meio de reflexão crítica, de prática social discursiva e contextualizada.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Magalhães (2004, p. 80) conceitua o diário como um meio de descrever, interpretar, criticar e reconstruir a prática do professor, o que corrobora com as categorias lingüístico-discursivas do processo reflexivo de Smyth (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir, descritas anteriormente. Mais ainda, Magalhães (2004) compreende o diário como um meio de construção da identidade do professor de forma reflexiva e crítica.

Zabalza (2004, p. 15) também vê o diário como um instrumento de pesquisa e como um meio de reflexão crítica do professor, destacando dois pontos significativos no diário: “a riqueza informativa que o diário apresenta” e “a sistematicidade das observações recolhidas”. Estes dois permitem uma visão do desenvolvimento pessoal do escritor e um desfecho dos acontecimentos.

Zabalza (2004, p. 42) afirma que o diário é “um espaço narrativo dos pensamentos dos professores [...] um recurso para se chegar ao pensamento do professor [...], um recurso de grande potencialidade expressiva”. O diário se torna um potente meio de expressão do professor através de quatro dimensões que o constituem como tal, descritas a seguir.

A primeira dimensão é que o diário é um recurso de prática da escrita. Segundo Yinger (1981 apud ZABALZA, 2004, p. 43), o processo de escrever representa imagens que o professor traz na sua memória. Para Yinger (1981, p. 43), o processo de escrever pode ser

visto como: (i) “multirepresentacional e interativo”; (ii) “um feedback auto-proporcionado”, no sentido “cíclico de criação-revisão, de saída e entrada de informação sobre nós mesmos e sobre o que estamos escrevendo”; (iii) “uma estruturação deliberada do significado”; (iv) “um envolvimento pessoal, cognitivo e motor”.

A segunda dimensão constitutiva do diário é a reflexão. Segundo Zabalza (2004, p. 45), narrar implica refletir e a reflexão é um antecedente intrínseco e necessário à escrita. A reflexão é vista como um dos componentes fundamentais dos diários de professores.

A terceira dimensão diz respeito ao modo como a reflexão se projeta no diário, tornando-o um recurso valioso de potencialidade expressiva. A reflexão aparece em duas vertentes complementares, denominadas de acordo com a terminologia de Jakobson (1975, apud ZABALZA, 2004, p. 45) em vertente referencial e vertente expressiva. Na primeira vertente, “uma reflexão sobre o objeto narrado”, o professor faz referências a um evento da aula, da escola; as características dos alunos; andamento das aulas. Na vertente expressiva, “uma reflexão sobre si mesmo, sobre o narrador”. Nesta vertente, como ator protagonista do que ele mesmo narrou, expressando-se através de sensações, emoções, desejos.

A última dimensão relevante no diário diz respeito ao aspecto histórico e longitudinal da narração. Seu caráter histórico deve-se ao fato de que a narração está vinculada ao transcorrer da ação, ao momento em que o professor atua, se questiona, reflete. Já o aspecto longitudinal do diário ocorre devido à evolução dos fatos narrados, à evolução do pensamento dos professores ao longo do período de escrita diarista.

Ainda com relação à concepção de diário adotada para este estudo, citamos Tápias-Oliveira (2005) quando utilizou a produção diarista para realizar um estudo sobre a construção da identidade profissional de alunos primeiranistas no curso de Letras. Neste estudo, ela refere-se ao diário como:

Instrumento de auto-percepção e auto-monitoração dos alunos, um caminho para o registro de impressões, fatos, observações e sentimentos ocorridos antes\durante\depois das práticas de leitura e de produção textual, e do conteúdo da disciplina, pela ótica dos próprios alunos sobre seu processo de construção e aprendizagem. (TÁPIAS OLIVEIRA, 2005, p.165-166)

Embora Tápias-Oliveira (2005) se refira ao diário utilizado por alunos, o diário também pode ser visto como um instrumento de auto-percepção e auto-monitoração de professores e seu processo de (re) construção identitária. Pois, da mesma forma que a produção diarista dos alunos primeiranistas do curso de Letras serviu como reordenação da vivência acadêmica e construção da vida profissional, diários podem funcionar como reordenação da postura do professor e de sua (re) construção identitária.

A concepção de diário apresentada por Reichmann (2007b, p. 112) complementa as anteriores. Ao escrever sobre o diário, em contexto universitário, a autora postula que:

Como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos – enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar conceitos e práticas. Colocado na posição de autor, o professor/aprendiz constrói um espaço narrativo singular, textualizando um diálogo interior.

As concepções de diário apresentadas caracterizam o diário como um local de narração, de documentação, de identificação consigo mesmo. A seguir, focalizaremos a teoria social da linguagem, postulada por Halliday (1994).

1.3 Gramática sistêmico-funcional

Como já mencionado na introdução, consideramos a língua como um sistema de escolhas léxico-gramaticais, como prática social, histórica e cognitiva, como um meio de interagir com o outro, de construir e manter relações interpessoais, para interpretar e representar o mundo do outro e o de nós mesmos, para representar o conhecimento, criar e construir significados (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; DOURADO, 2008; MARCUSCHI, 2008). Para compreendermos as representações e construções de significados nas narrativas desta professora, analisaremos as orações do ponto de vista da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF).

A GSF se enquadra dentro de uma corrente funcionalista desenvolvida por Michael A.K. Halliday cujo interesse não está apenas na estrutura da língua, mas também no contexto de situação em que ocorrem as interações sociais. Dentro da perspectiva da GSF, citando Halliday(1994), “a língua é vista com um sistema de escolhas, um sistema semiótico, em que o falante tem a possibilidade de fazer escolhas léxico-gramaticais para alcançar seu propósito, construir seus significados” (PASINI, 2008, p. 27), ou seja, a língua é usada para atingir um objetivo pré-estabelecido. Desse modo, as escolhas lingüísticas não são feitas aleatoriamente, uma vez que a língua é usada para produzir significados ou sentidos no mundo. Esses significados estão ligados ao contexto social e cultural do indivíduo (EGGINS, 1993). Segundo Halliday(1994) esses significados se estruturam em três metafunções, a saber: ideacional, interpessoal e textual.

A GSF é uma teoria de base social, que estuda a língua (gem) como um fenômeno social e semiótico, dentro de um contexto situacional e cultural. É nesta perspectiva teórica que direcionamos nosso trabalho e responderemos à primeira pergunta de pesquisa: De que maneira os Processos e Participantes nas narrativas constituem as representações da experiência docente?

Diferentemente da perspectiva de uma gramática formalista, que não prioriza a língua em uso e o contexto, a GSF se caracteriza por ser sistêmica e funcional. Concordamos com Cunha e Souza (2007) quando dizem que a GSF se volta para compreender e descrever a língua em funcionamento, como forma de interação entre os falantes, não como um conjunto de regras soltas do contexto em que estão sendo utilizadas. Portanto, nesse estudo, não consideramos a gramática como modelo de regras ou formas obrigatórias para cada situação de uso, mas dentro da perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994), inserida em um contexto específico de uso: narrativas docentes em um contexto de formação continuada. Enfim, optamos pela GSF para analisar as narrativas docentes pelo fato de a mesma oferecer ferramentas para se investigar como as experiências do contexto acadêmico-profissional da professora estão sendo construídas e organizadas, através das suas escolhas lingüísticas.

Entendamos então porque a GSF se caracteriza como sistêmica e funcional. Halliday & Matthiessen (2004, p. 23, tradução nossa) afirmam que a gramática de uma língua é representada por redes sistêmicas, não como um inventário de estruturas. As estruturas são partes essenciais da descrição de uma língua, mas são interpretadas como formas derivadas de escolhas sistêmicas feitas pelo falante/escritor, uma vez que a língua é uma fonte de produção de significados que residem em padrões sistêmicos de escolhas. Complementando essa visão, Cunha e Souza (2007, p. 20) dizem que o termo *sistêmico* justifica-se por ser a língua uma rede de sistemas e de formas a qual o falante/escritor seleciona para expressar o significado pretendido, como por exemplo, o sistema de transitividade visto adiante. Para essas autoras, o nível sistêmico implica a consideração de escolhas, nem sempre conscientes, entre os termos do paradigma com a idéia de que cada escolha produz significados.

Com relação ao caráter funcional da GSF, Halliday (1994, p.xiii, tradução nossa) enfatiza uma gramática que prioriza a língua em uso, o texto e o sistema. Para este lingüista, são os usos da língua que dão forma ao sistema da língua. A língua é usada de modo a satisfazer as necessidades humanas, de modo funcional com respeito a essas necessidades. Dessa forma, a língua não é arbitrária, pois se organiza funcionalmente, de acordo com o contexto, na interação comunicativa, isto é, a língua é vista como um instrumento de interação social com fins comunicativos. Já sobre o termo *funcional*, Cunha e Souza (2007, p. 20)

dizem que ele se aplica pelo fato de a língua assumir propósitos funcionais para produzir significados. Enfim, a GSF para Halliday (1994, apud LIMA, 2008, p. 154) é vista como “um processo de escolhas constituído em um sistema lingüístico”. Lima (2008) entende que o ato de fazer uma escolha de uma unidade dentre outras é obrigatório, mas o tipo de escolha feita pelo falante/escritor depende do contexto de produção do discurso.

Seguindo a visão hallidayana, a unidade de análise mais importante para a gramática funcional é a oração. É através do modo como as orações se organizam em um texto, o qual expressa significados relevantes, que percebemos os propósitos funcionais identificados pelas metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Vejamos cada uma dessas funções.

A metafunção ideacional inscreve a representação da nossa experiência, nossa consciência e visão de mundo, isto é, como construímos imagens da nossa realidade em relação às coisas, às pessoas e aos lugares. É o uso da língua como representação do mundo exterior e do mundo interior. Essa representação da experiência consiste de eventos - de acontecer, de fazer, de sentir, de significar e de ser e tornar-se - representados pela gramática da oração, isto é, pela transitividade, nosso foco de análise.

É importante aqui, apresentarmos o conceito de representação adotado para este trabalho. Além do conceito de representação de Halliday (1994), que coloca a representação como uma imagem mental da realidade, como manifestação do conteúdo da experiência do mundo exterior e interior, acrescentamos também a visão de Magalhães(2004, p.66) quando afirma que a representação consiste em

Uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas.

De acordo com Magalhães (2004) a representação consiste em uma rede de significados construídos pelo agente em um contexto sócio-histórico e cultural. No caso desta pesquisa, a representação envolve a experiência acadêmico-profissional de uma professora, expressada através da linguagem escrita, ou seja, narrativas docentes produzidas pela própria professora em um contexto de universidade e escola pública. Sendo assim, o modo como as orações se

organizam nas narrativas docentes, as escolhas lingüísticas feitas pela professora revelam as representações de sua experiência docente.

A metafunção interpessoal inscreve as relações sociais entre o falante/ouvinte, escritor/leitor, a interação e os papéis assumidos por eles. Através das escolhas léxico-gramaticais do falante/escritor, são constituídas suas intenções, propósitos e atitudes para com o ouvinte/leitor, ou seja, é a língua usada para interagir, para estabelecer e manter relações com os outros, para influenciar, para expressar um ponto de vista. Halliday(1994) postula que as funções de interação nesse caso são quatro: declaração, pergunta, oferta e comando. É através dos papéis desempenhados nas interações sociais que as pessoas (re) constituem suas identidades.

Já a metafunção textual indica como a mensagem do texto está organizada. Refere-se ao fluxo de informação e organização do texto por meio do sistema temático. Nessa dimensão, o escritor/falante realiza escolhas quanto à expressão, lógica, coerência e elementos coesivos.

Estas três funções ocorrem simultaneamente, uma vez que a língua é multifuncional (HALLIDAY, 1994), representando modelos de experiências, desempenhando relações entre participantes, organizando e estruturando a mensagem simultaneamente com dimensões voltadas para o contexto de situação, significado e léxico-gramática, como pode ser visto no quadro caracterizando estas funções de formas interrelacionadas:

<i>Contexto de situação</i>	<i>Semântica</i>	<i>Lexicogramática</i>
Características do contexto	Funções da linguagem	Categoria: Oração
Campo -O que está acontecendo -Atividade social em andamento	Significados ideacionais Representação da experiência	Estruturas da Transitividade: processos, participantes e circunstâncias. (A oração como representação)
Relações -Quem participa e a implicação da relação entre os participantes	Significados interpessoais Interação pessoal.	Estruturas de Modo (A oração como troca)
Modo -O papel reservado à linguagem - Canal simbólico ou retórico.	Significados textuais Estrutura textual	Estruturas de Tema. (A oração como mensagem)

Quadro 1.2 – Contexto da situação, semântica e lexicogramática (Adaptado de HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY, 1973; VENTOLA, 1988; HERBELE, 1997 apud REICHMANN 2001, p. 45, tradução nossa)

Nesta pesquisa, faremos uma análise seguindo o eixo horizontal, *campo do discurso*, *significado ideacional e transitividade*. Nosso campo do discurso é a produção diarista da

professora, suas narrativas docentes, investigando as representações e construções de significados dessa professora em seu contexto acadêmico-profissional via transitividade, especificamente os Processos e Participantes. Dito de outra maneira, o aspecto da GSF a ser utilizado nesta pesquisa, relaciona-se à metafunção ideacional, cuja base é o sistema de transitividade, descrito a seguir.

1.3.1 O sistema de transitividade

Deixando de lado a perspectiva formal e estrutural apresentada pela gramática tradicional, classificando os verbos em transitivos diretos ou indiretos, o conceito de transitividade abordado nesta pesquisa está ancorado em uma perspectiva funcionalista, que compreende a língua como uma atividade social, de interação entre os participantes dentro de um contexto situacional.

O sistema de transitividade é compreendido por Halliday (1994) como um elemento gramatical referente à metafunção ideacional da GSF que permite a identificação de ações e atividades humanas representadas pela língua. Segundo Halliday (1985, 1994), o sistema de transitividade tem como base a oração, representada por meio de Processos (ações ou estados propriamente ditos, os verbos), pelos Participantes envolvidos nos Processos, (aqueles que realizam a ação ou são por elas afetados, os sintagmas nominais), e Circunstâncias que expressam informações adicionais (advérbios ou sintagmas adverbiais). Esses aspectos da oração formam um potencial riquíssimo de significados e estão relacionados respectivamente às perguntas *quem faz o quê*, *a quem* e *em que* circunstâncias (CUNHA e SOUZA, 2007, p.53-54).

No sistema de transitividade há seis tipos de Processos. Os principais Processos são os materiais, mentais e relacionais, seguidos dos Processos verbais, comportamentais e existenciais, vistos como secundários. Halliday (1985, 1994) define cada Processo e Participante, como ilustramos no quadro seguinte:

Processos	Participantes	Realizados pelos verbos nas narrativas
Materiais	Ator Meta Extensão, Beneficiário	sentei, apresentei, leciono, expor, trancar
Mentais	Experenciador Fenômeno	preocupou, sinto, tento, relutei, confio, pensei
Relacionais	Portador Atributo Característica Valor	está, pareceram, sendo
Verbais	Dizente Receptor Verbiagem	apresentei, trocava, participar, pergunto, dizem, pediu
Comportamentais	Comportante	ouvi, suar, chorei
Existenciais	Existente	haveria, há

Quadro 1.3 – Processos, Participantes e verbos

Os Processos materiais são identificados por verbos expressando o agir, o fazer, o acontecer, constituindo-se em ações externas, físicas, concretas e perceptíveis onde alguém ou algo faz alguma coisa: *sentei-me, apresentei-me, leciono, expor, trancar, etc.* Neste tipo de Processo a ênfase está na ação, a qual exige pelo menos um Ator. Outros Participantes deste Processo são chamados de Meta, Extensão, Beneficiário: *Eu, a professora, os alunos.*

Os Processos mentais referem-se à reações mentais, a verbos voltados para a afeição, cognição e percepção: gostar, amar adorar, odiar (afeição); pensar, saber, compreender (cognição); ver, ouvir, perceber (percepção). Os Participantes deste Processo são o Experenciador e o Fenômeno, respectivamente aquele que sente e o que é sentido. Nas narrativas da professora, encontramos os seguintes exemplos deste tipo de Processo: *preocupou, sinto, tento, relutei, confio, pensei.*

Os Processos relacionais referem-se à ordem do “ser”, são reconhecidos pelos verbos de ligação (parecer, ser, estar, ter) que estabelecem a função de atribuir e identificar. Estes Processos podem ser classificados em intensivos, circunstanciais e possessivos. Os intensivos expressam caracterização. Os circunstanciais relacionam os participantes às circunstâncias. Os possessivos estabelecem uma relação de posse. Os Participantes destes Processos são chamados de Portador e Atributo, Característica e Valor. Como exemplos de Processos relacionais encontrados nas narrativas da professora destacamos: *está, pareceram, sendo.*

Os Processos verbais são os verbos que expressam ou constroem o *dizer*: *comunicar, apontar, falar, questionar.* Os Participantes são chamados de Dizente, aquele que comunica, diz, aponta algo; de Receptor, Participante opcional para quem o Processo verbal se dirige; de Verbiagem, Participante que codifica o que é dito ou comunicado.

Os Processos existenciais representam algo que existe ou acontece e se constroem com apenas um Participante, o Existente. Eles se realizam pelos verbos *haver* e *existir*.

Finalmente, os Processos comportamentais são os responsáveis pela construção de comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas como *desanimo*, *entristeço*, *ouvi*; atividades fisiológicas como *suar*, *chorei*. Temos o Comportante como Participante.

Os significados experienciais realizados por meio do sistema de transitividade constroem a experiência do falante/escritor por meio do discurso a partir de suas próprias perspectivas dentro de seu contexto social (MARTIN E ROSE, 2003 apud CASTRO E RENDA, 2008, p. 171). Desse modo, uma análise via o sistema de transitividade esmiúça o modo como representamos o mundo por meio de escolhas lógicas, realizadas em orações. Por isso, esta pesquisa focaliza as representações que a professora constrói de si mesma e dos seus contextos acadêmico e profissional ao longo da produção diarista. Ao narrar-se no diário, a professora representa e constrói os significados de suas experiências como aluna de uma pós-graduação e professora de inglês da rede pública, como também suas experiências do seu mundo interior: os sentimentos, medos, frustrações, sensações. Para compreendermos as representações docentes, em termos de Processos e Participantes, analisaremos as orações das narrativas via transitividade, respondendo assim nossa primeira pergunta de pesquisa: a) De que maneira os Processos e Participantes nas narrativas constituem a representação da experiência docente?

Concluindo, este capítulo apresentou os conceitos teóricos necessários para a compreensão deste estudo. A reflexão sobre a prática docente é entendida como um processo que vai além de reflexões das observações de aulas, de um ponto de vista lingüístico-discursivo, mediado pela escrita reflexiva e sistemática. Para detectarmos se há momentos da reflexão crítica nas narrativas docentes utilizaremos a ação *reconstruir*, uma das categorias do processo reflexivo de Smyth (1992), as outras ações são identificadas como: descrever, informar e confrontar, mas não serão focos de investigação. O diário reflexivo é visto como o local do narrar-se, de construção identitária, de reflexão crítica sobre a prática docente e acadêmica. Para investigarmos as representações docentes e as construções de significados ao longo da produção diarista, utilizaremos o sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994) e a pesquisa narrativa.

O próximo capítulo apresentará a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. (LÜDKE, 1986, p. 18).

No capítulo anterior, foi delineada a fundamentação teórica deste estudo focalizando um diário reflexivo de uma professora de inglês como língua estrangeira. Este capítulo descreve a metodologia da pesquisa e está organizado nas seguintes seções: natureza da pesquisa, caracterização da participante e dos seus contextos institucionais, procedimentos da coleta dos dados, procedimentos de análise dos dados e os critérios de confiabilidade da pesquisa. É neste capítulo que podemos perceber como a pesquisa se desenvolve com o intuito de responder às três questões de pesquisa: a) De que maneira os Processos e Participantes nas narrativas constituem as representações da experiência docente? b) Em relação à construção de significados, quais Processos são relevantes para a (re) constituição de identidade acadêmico-profissional? Por quê? c) Em que medida a prática diarista da professora causa impacto no seu processo reflexivo?

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa investiga as representações e as ações do processo reflexivo nas narrativas de uma professora de inglês da rede pública, documentadas em seu diário. Trata-se de um estudo de caso, combinando análise quantitativa e qualitativa, contrastando duas fases acadêmico-profissionais narradas no diário. Com relação à pesquisa se constituir um estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que:

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (...) O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

A singularidade do estudo de caso utilizado nesta pesquisa recai sobre o fato de uma professora-pesquisadora investigar sua própria (re) construção identitária através da escrita

diarista. Acredita-se que o caso em questão seja de grande relevância não somente para professora-pesquisadora, mas para outros professores que se identificarem com sua trajetória.

Lüdke e André (1986, p. 18) afirmam também que estudos de caso têm algumas características específicas, relevantes para este estudo, tais como foco na descoberta, tentativa honesta e completa de retratar a realidade, respeito a pontos de vista contraditórios e uma linguagem acessível, por exemplo. Posteriormente, durante a análise dos dados, poderemos identificar estas características.

Semelhantemente à idéia acima, André (2005, p.93) aponta que o estudo de caso possibilita ao pesquisador uma aproximação com o evento investigado, “possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-los dos contextos e das circunstâncias especiais em que se manifestam”, o que se adequa perfeitamente à nossa pesquisa.

2.2 Caracterização da participante

A participante desta pesquisa é a própria professora-pesquisadora, ela se torna ao mesmo tempo agenciadora e autora de suas representações na perspectiva de Connelly & Clandinin (1998), citados acima. A participante é identificada como Ana, nome fictício da professora. A preferência por um nome fictício justifica-se pelo fato de existir um *eu*, professora de inglês (Ana), referente à professora-participante, e, um *eu* pesquisadora e autora deste trabalho. Embora ocorra o encontro de vários ‘eus’ se referindo à mesma pessoa, a autora assume papéis diferentes ao longo da pesquisa, pois de um lado encontramos Ana, a professora participante, sujeito da pesquisa, e de outro lado, encontramos a professora-pesquisadora. Ana é professora de língua inglesa com cargo efetivo na rede pública de ensino do estado da Paraíba, nordeste brasileiro. Ela ensina nos municípios de Bayeux e Santa Rita. Ministra quarenta aulas semanais, vinte aulas em cada município, nos turnos tarde e noite.

Ana nasceu e cresceu no estado da Paraíba. Coursou a educação infantil e o ensino médio em escolas particulares e o ensino fundamental em escola pública. Graduiu-se em Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal da Paraíba entre 1990 e 1994. Nesta

mesma universidade, fez ainda especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras em 2001⁷.

Em 1990, iniciou sua carreira profissional como professora de inglês para crianças e adolescentes em escolas de idiomas, onde trabalhou oito anos. Entre 1994 e 2005, Ana passou também a ensinar inglês para o ensino fundamental e médio em escolas particulares. Em 2002, foi aprovada em concurso público no município de Santa Rita-PB, onde iniciou sua experiência docente em escola pública, ensinando inglês para o ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos (EJA). Em 2003, por aprovação em outro concurso público, no município de Bayeux-PB, Ana deu continuidade à experiência docente em escola pública onde atua até a presente data. Sempre preocupada com sua formação profissional, foi em busca de novos conhecimentos através de palestras, cursos, seminários e conferências voltados para o ensino de línguas.

Em 2006, na busca de aperfeiçoar sua atuação profissional como professora de inglês do município, Ana foi mais além. Matriculou-se como aluna especial de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PROLING), UFPB, na disciplina Fundamentos de Lingüística Aplicada (FLA). Sua intenção, ao se inscrever nesta disciplina, foi entender porque a gramática de uma língua estrangeira nas escolas é abordada tradicionalmente, com exposição explícita de regras e de exercícios de memorização, como também, encontrar sugestões práticas e atividades comunicativas.

Em 2007, Ana se tornou aluna regular do mestrado cujo objeto de estudo é sua produção diarista, ou seja, suas narrativas docentes iniciadas um ano antes.

A seguir serão descritos os contextos onde Ana atua.

2.3 Caracterização dos contextos

As narrativas docentes produzidas no diário de Ana envolvem contextos de produção diferentes. Existem narrativas produzidas em um contexto acadêmico de pós-graduação na UFPB e narrativas produzidas em um contexto profissional de escola pública. Contextos nos quais Ana atua respectivamente como mestranda e como professora de inglês de município⁸.

Os dois contextos institucionais descritos nesta seção são os contextos de produção nos quais as narrativas docentes de Ana se inserem. Estes contextos de produção envolvem duas

⁷ A monografia da participante no Curso de Especialização intitula-se *A interação entre a gramática implícita da língua materna e a gramática explícita de uma língua estrangeira como facilitadora do processo ensino/aprendizagem*, com orientação da Prof^a Dra. Betânia Passos Medrado.

⁸ Há ainda narrativas inseridas em um contexto pessoal, que não serão incluídas na análise

fases distintas. A fase inicial focaliza o trajeto feito por Ana ao longo da disciplina FLA, como também, momentos de elaboração do pré-projeto para ingresso no mestrado durante o percurso em outra disciplina. A fase final focaliza o trajeto acadêmico de Ana após seu ingresso na pós-graduação como aluna regular e seu trajeto profissional como professora de inglês da rede pública. Os dois contextos institucionais nos quais Ana está inserida serão detalhados a seguir.

2.3.1 Contexto acadêmico

O contexto acadêmico de Ana é o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), oferecido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A UFPB é uma instituição pública localizada na capital do estado, Campus I, que oferece cursos de graduação e pós-graduação em programas distintos. Um deles é o PROLING, criado em 2006. Esse é um programa que oferece cursos de especialização, mestrado e doutorado, o primeiro de caráter privado, uma vez que os alunos pagam pelo serviço prestado. Atualmente⁹, o corpo discente é constituído de sessenta e um (61) alunos de doutorado, cento e quarenta e sete (147) alunos de mestrado e cento e dezesseis (116) alunos de especialização assim distribuídos: cinquenta e seis (56) na 1ª turma, trinta e cinco (35) na segunda turma e vinte e cinco (25) na terceira turma. O corpo docente é formado por vinte e nove (29) professores. O PROLING disponibiliza oito (8) salas para as aulas: LAFE, VALPB, LEO, Hernani Cidade, Grupo de Estudos CIDADE, Grupo de Estudos em Processamento Lingüístico, duas salas de aulas equipadas, além de um Laboratório de Estudos Cognitivos e Neurolingüísticos. É um programa que envolve duas áreas de concentração: Teoria e Análise Lingüística, com também, Lingüística e Práticas Sociais. É nessa última que esta pesquisa se insere.

2.3.2 Contexto profissional

O contexto profissional no qual Ana faz parte também está relacionado ao setor público. Envolve duas escolas da rede pública, uma do município de Santa Rita e outra do município de Bayeux, municípios vizinhos a João Pessoa, capital da Paraíba. Contrariamente ao contexto acadêmico de Ana, a escola de Santa Rita é localizada em Marcos Moura, bairro de difícil

⁹ Os dados citados para formar o perfil do Proling foram informados pela Secretaria do programa em 19/08/2008.

acesso e conhecido pela mídia local como de alta periculosidade. A estrutura física da escola tem aparência de suja e mal cuidada. Existe uma parte térrea e um 1º andar, que juntos comportam mais de doze salas de aula, uma sala de leitura e uma de vídeo (as quais raramente funcionam), sala para professores com armários individuais, quadra descoberta, extensa área de terra que funciona como espaço para educação física e estacionamento. O corpo discente é composto por crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental durante o dia, e por jovens e adultos à noite que estudam na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os alunos, em geral, são educados, respeitam o professor e são carentes de carinho, atenção e comida. Muitos desistem dos estudos e não concluem o ano letivo. O corpo docente é formado por professores efetivos, concursados, que trabalham em outras escolas.

A escola do município de Bayeux é localizada no bairro de Tambay, um bom bairro da cidade e de fácil acesso. A estrutura física da escola aparenta ser limpa, cuidada e é um prédio pequeno. Dispõe de cinco salas na parte interna e seis na externa. Há uma quadra descoberta e nenhuma outra área de lazer. Há uma sala para vídeo e outra para leitura praticamente desabitada no turno da noite. Na sala dos professores também há armários individuais e uma TV. O corpo discente e docente é semelhante ao descrito na outra escola, com a diferença que os alunos se assemelham mais aos alunos de escola particular: bem nutridos e bem vestidos.

De uma maneira geral, a produção diarista de Ana na fase inicial (a divisão em fases será justificada no item 2.4.1) está centralizada no seu contexto acadêmico, com trechos do seu contexto profissional. Já na fase final, a produção diarista está, predominantemente, voltada para o contexto profissional.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Como descrito anteriormente na seção da caracterização da participante, Ana procurou ajuda no meio acadêmico na tentativa de contribuir efetivamente com o processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, especialmente, em escola pública. Essa ajuda se efetivou através do seu ingresso como aluna especial de mestrado na disciplina FLA, na UFPB em 2006. Ao longo dessa disciplina, foi proposto um ‘projeto diarista’ à turma. Ana foi receptiva à idéia e anotava em um caderno suas impressões, sentimentos, receios e dúvidas com relação aos textos lidos e àquele contexto de pós-graduação, iniciando assim uma prática regular de escrita reflexiva via diário. A experiência com o diário já tinha sido praticada em sua adolescência, em um contexto pessoal, não como um modo sistemático de escrita reflexiva. Esta forma de escrita reflexiva já tinha sido praticada (mas não

continuada) por Ana no curso de especialização citado anteriormente, onde um professor solicitou à turma uma reflexão escrita, como avaliação, ao final de cada aula.

O diário de aprendizagem foi sem dúvida um meio encontrado por Ana para compartilhar seus medos, ansiedades, frustrações, descobertas, sucessos e conquistas do caminho que decidiu percorrer. Tornou-se mais tarde, o instrumento onde foram produzidas as narrativas docentes, o *corpus* para esta pesquisa.

Telles (2002, p. 30) refere-se ao diário como um meio de coletar histórias dos professores, desde que nele apareça “registros descritivos e reflexivos de eventos contendo respostas pessoais aos questionamentos [...]”. Ao longo da análise das narrativas poderemos encontrar evidências destes registros descritivos e reflexivos.

2.4.1 Descrição do *corpus*

As narrativas no diário foram produzidas regularmente, de forma manuscrita em um caderno, em média uma vez por semana ou quinzenalmente, de acordo com observações consideradas relevantes sobre a prática docente e acadêmica de Ana. Há observações que a motivaram a parar, reviver e escrever o que vinha à sua memória. As narrativas iniciaram em abril de 2006 e não têm uma previsão para acabar. Porém, como precisamos delimitar um *corpus* para análise, serão consideradas as narrativas produzidas até agosto de 2007¹⁰ (cf. Apêndices C e D). Assim, os dados desta pesquisa consistem em narrativas escritas por Ana em seu diário.

As narrativas docentes produzidas entre abril de 2006 e agosto de 2007 somam um total de quarenta (40), ao longo de dezesseis meses. Elas estão em ordem cronológica. Para critérios de organização da pesquisa, dividimos a produção diarista em duas fases ou anos. A fase inicial começou com narrativas produzidas durante o trajeto de Ana em FLA. Ainda na fase inicial, temos os momentos de elaboração do pré-projeto para ingresso no mestrado durante o trajeto em outra disciplina cursada como aluna especial. Essa fase ocorre entre abril e dezembro de 2006. A fase final refere-se ao trajeto acadêmico de Ana após seu ingresso na pós-graduação como aluna regular e está registrada entre fevereiro e agosto de 2007. Vinculado às duas fases, está seu trajeto profissional como professora de inglês da rede pública, registrado ora ao longo de uma narrativa inteira ora em apenas um parágrafo ou frase. Esta divisão em duas fases partiu do princípio que, na inicial, Ana escreve no diário com o

¹⁰ Os registros no diário ainda continuam sendo feitos, mas o mês de agosto de 2007 foi escolhido como finalização porque depois disso a pesquisadora iniciou seu contato com a GSF.

olhar de aluna especial, seria o início da escrita diarista sistematizada, bastante significativa para ela. Na fase final, a escrita diarista passa a ser mais regular e freqüente, passa a ser o *corpus* da sua pesquisa de mestrado, gerando uma quantidade maior de narrativas e com produções mais longas.

Do total de quarenta narrativas, analisamos os resultados de catorze narrativas, sete produzidas na fase inicial e sete produzidas na fase final da produção diarista. Assim, o *corpus* da pesquisa consiste essencialmente de: (i) todas as narrativas produzidas em 2006 (exceto a narrativa de número 5 que se caracteriza como um resumo de textos lidos), somando sete e (ii) as sete mais longas¹¹ da fase final, escritas entre fevereiro e agosto de 2007.

Poderíamos ter escolhido as primeiras ou as últimas narrativas de cada fase ou mês. Poderíamos ainda ter escolhido as últimas narrativas de 2007, ou mesmo uma narrativa qualquer de cada mês, mas procuramos um critério que mantivesse um equilíbrio com relação aos contextos institucionais os quais Ana está inserida e atingisse o máximo do aspecto longitudinal em meses, uma vez que Ana continua escrevendo no diário. Na fase inicial, todas as narrativas estão voltadas para o contexto acadêmico, com menções ao contexto profissional, somando oito. Já na fase final, os dois contextos aparecem, mas predominam as narrativas com o contexto profissional e somam trinta e duas. Verificamos o número de palavras de todas as narrativas em cada fase. Na fase inicial há 2.787 palavras, enquanto que na fase final há 7.903 palavras. Na tentativa de equiparar o número de palavras escritas na fase final com o número de palavras escritas na fase inicial, mapeamos as sete narrativas mais longas da fase final¹² e encontramos um total de 2.534 palavras. Constatamos que as sete narrativas mais longas da fase final focalizam o contexto profissional de Ana. Assim, conseguimos atingir os dois contextos os quais Ana está inserida em um número compatível de palavras por fases e atingir o máximo do aspecto longitudinal em meses, uma vez que a última narrativa mais longa a ser analisada é datada em 16/08/2007, último mês escolhido para análise. Acreditamos que estes se constituem em critérios coerentes, uma vez que o número de narrativas por mês é muito irregular. Há meses que Ana escreve sete ou cinco vezes, há meses que ela escreve uma ou duas vezes, em outros meses ela não escreve narrativa alguma, como pode ser visto no quadro a seguir.

¹¹ Utilizamos o item ferramentas (contar palavras, do programa Microsoft Word) em cada narrativa para verificar o número de palavras e identificar as mais longas.

¹² Exceto as narrativas de cunho pessoal ou caracterizada como resumos de textos lidos.

Fase inicial(2006)		Fase final (2007)	
Mês	Nº de narrativas	Mês	Nº de narrativas
Abril	3	Janeiro	0
Maio	2	Fevereiro	1
Junho	0	Março	5
Julho	0	Abril	7
Agosto	0	Maio	5
Setembro	1	Junho	4
Outubro	0	Julho	5
Novembro	0	Agosto	5
Dezembro	2		
Fase inicial	8 narrativas	Fase final	32 narrativas
Total de narrativas nas duas fases= 40 narrativas			

Quadro 2.1 – Número total de narrativas por mês nas duas fases (40 narrativas)

Poderíamos ainda analisar as quarenta narrativas, mas acreditamos que catorze seja um número significativo em dezesseis meses de produção diarista selecionados para esta análise, quase chegando a uma narrativa por mês.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise das catorze narrativas do diário, adotamos procedimentos analíticos diferentes para atender às três perguntas de pesquisas citadas anteriormente.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa voltada para as representações de Ana em termos de Processos e Participantes, há um mapeamento das orações de cada narrativa através da transitividade (HALLIDAY, 1984), focalizando primeiramente os Processos, classificando-os e verificando os tipos mais recorrentes em cada fase de produção diarista, conforme mostram os Apêndices A e B respectivamente. Esse mapeamento está ilustrado na discussão dos resultados através de quadros e figuras indicando a frequência, a porcentagem e o total dos Processos em todas as narrativas, por fases, da produção diarista. Os tipos de Processos mais recorrentes serão analisados não apenas pela transitividade, mas também interpretativamente. Continuando a análise das representações de Ana, verificaremos os Participantes principais mais recorrentes em cada narrativa, também por fases de produção. Ainda na seção da primeira pergunta de pesquisa, faremos uma contextualização das catorze, caracterizando-as por temas.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, com relação às construções de significados relevantes, há uma análise interpretativa de Processos considerados significativos nas orações, independente de serem ou não os tipos mais recorrentes.

Para responder a terceira pergunta de pesquisa, voltada para o impacto da produção diarista no processo reflexivo da professora, procuramos nas narrativas com a ação *reconstrução*, na ótica de Smyth (1992), uma vez que essa ação implica em novas atitudes e posturas após descrições, informações e confrontos. É nesse momento que incluiremos questões relativas à aprendizagem de Ana como professora de LE e como professora-pesquisadora, resgatando os teóricos citados para conceituar reflexão crítica.

Estes procedimentos de análise serão realizados do mesmo modo para as duas fases das narrativas, mas os resultados encontrados serão discutidos em capítulos separados, capítulo 3 focalizando as narrativas iniciais e capítulo 4 as narrativas finais. As narrativas, na íntegra, estão nos Apêndices C e D¹³.

2.6 Confiabilidade da pesquisa

Produzir conhecimento é uma das funções do pesquisador. A questão fundamental para a credibilidade de seu conhecimento recai no modo como este conhecimento foi produzido, uma vez que as verdades estão ancoradas às ideologias e crenças pessoais arraigadas a personalidade de cada um, durante um longo processo de formação familiar, cultural, escolar e acadêmica.

A produção de conhecimento no campo de estudos lingüísticos não deve ser vista apenas por uma visão tradicional. Como citado na introdução desta dissertação, Moita Lopes (2004) constata que atualmente nas Humanas, questiona-se o fazer pesquisa tradicionalmente, com um enfoque positivista. Afirma que “vivemos mudanças em nosso campo: as questões que estão sendo estudadas têm se modificado e os modos de estudá-las também, o que tem acarretado a redefinição de áreas de investigação...” (MOITA LOPES, 2004, p.160). O ‘ousar’, o novo modo de fazer pesquisa nestas áreas de investigação incomoda o meio acadêmico e tem levado a questionamentos. E na academia é difícil dialogar com a diferença, acrescenta Moita Lopes (2004, p. 160), pois “a mesmidade dá conforto, acolhe, e

¹³ As narrativas encontram-se digitadas porque foram escritas de lápis grafite, o que dificultaria a visualização de forma escaneada.

nos faz mirar em um espelho. O outro é igual a nós mesmos, ou seja, não existe como outro. A diferença interroga, assusta, e questiona nossas verdades”.

Este estudo mescla pesquisa qualitativa com pesquisa quantitativa, pois a professora-pesquisadora produz suas narrativas docentes, qualitativamente, e utiliza formas de quantificação a serviço de sua pesquisa em sua análise. De acordo com Mattos (1999, p.2):

nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados.

Há discussões sobre a questão da subjetividade e confiabilidade em pesquisas identificadas como um estudo de caso, com o enfoque qualitativo e interpretativo, porém, acreditamos que em qualquer tipo de pesquisa não há objetividade, neutralidade ou imparcialidade total. Segundo Menezes de Souza e Grigoletto (1993 apud ROMERO, 1998, p. 108):

a neutralidade é uma utopia teórica e enganosa, uma vez que qualquer observação pode ser interpretada distintamente por diferentes pesquisadores, pois que o ponto de vista e o próprio enxergar do objeto observado é permeado por conhecimentos, sentidos e julgamentos de valor inerentes a ideologias pessoais.

Lüdke (1986, p.51) refere-se à subjetividade como ponto polêmico nas abordagens qualitativas. Com relação à subjetividade, Lüdke (1986) explicita duas posições antagônicas: os defensores de uma postura tradicional que não concordam com a interferência dos julgamentos de valor do pesquisador na análise dos dados e os defensores da não objetividade. É neste extremo que a pesquisadora desse estudo se posiciona. Advogando a idéia da autora que para equilibrar estes posicionamentos, uma saída seria reconhecermos a impossibilidade da subjetividade na pesquisa. Assim, pretendemos relacionar critérios que conduzam à confiabilidade desta pesquisa.

A fim de assegurar a confiabilidade desta pesquisa, neste capítulo abordamos detalhadamente os passos da pesquisa e como a pesquisadora pretende responder às perguntas levantadas. Isto reforça sua confiabilidade e validade, uma vez que as etapas do trabalho são esclarecidas, claramente mostradas do início às conclusões da pesquisa e disponíveis nos Anexos.

Concordamos com Freeman (1998, p. 164) quando avalia a validade de uma pesquisa pelo julgamento dos processos de investigação, condução e organização da mesma. Para Freeman (1998, p.168, tradução nossa) a

validade está classicamente dividida em validade interna e a validade externa. A primeira refere-se às questões dentro do próprio processo da pesquisa; a segunda refere-se a como os resultados da pesquisa se enquadram com o mundo.[...] A validade externa é uma questão de testar e retestar explicações até se chegar a um entendimento adequado ao fenômeno que se está estudando.

Enfim, a confiabilidade de uma pesquisa acontece por meios que explicitam sua validade, à medida que o pesquisador esclarece para o leitor as perguntas de pesquisa, etapas, procedimentos, descobertas da investigação. A validade é também construída passo a passo, por meios argumentativos do pesquisador à medida que ele leva o leitor a perceber claramente seu objeto de investigação e como esta investigação ocorre.

A circulação deste trabalho mostrará uma forma ousada de fazer pesquisa: narrativas docentes como *corpus*, sendo a própria professora a participante e a pesquisadora. Aquela que reflete de forma sistematizada e crítica sobre sua prática docente, descobrindo suas verdades. Suas narrativas expressam uma história real, local, vivenciada por Ana em uma fase de sua vida. As narrativas docentes analisadas estão documentadas no diário, visto como um instrumento de coleta de dados assim como um questionário, uma entrevista, uma gravação em outras pesquisas. Vejamos o pesquisador como a pesquisadora Adriana Lopes (apud MOITA LOPES, 2004, p.167) vê em qualquer modalidade de pesquisa, não somente como aquele que coleta os dados e os analisa, mas como alguém que descobre novos conhecimentos, investiga minuciosamente, se informa e informa.

Fechando o capítulo, vimos que a natureza da pesquisa é um estudo de caso, combinando análise quantitativa e qualitativa. O *corpus* selecionado é composto por catorze narrativas docentes escritas por Ana em fases distintas do seu diário reflexivo. A análise dos dados será feita via o sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994), via análise interpretativa e a forma de ação *reconstrução* do processo reflexivo (SMYTH, 1992), de acordo com as perguntas de pesquisa, como pode ser visualizado no Quadro 2.2:

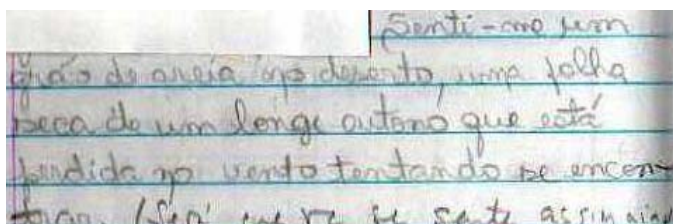
PERGUNTAS DE PESQUISA	MÉTODO DE ANÁLISE
a) De que maneira os Processos e Participantes nas narrativas constituem as representações da experiência docente?	Transitividade (HALLIDAY, 1994), especificamente os construtos Processos e Participantes
b) Em relação à construção de significados, quais Processos são relevantes para a (re) constituição de identidade acadêmico-profissional? Por quê?	Análise interpretativa, baseada nos Processos
c) Em que medida a prática diarista da professora causa impacto no seu processo reflexivo?	Categoria do processo reflexivo: reconstruir (SMYTH, 1992)

Quadro 2.2 – Perguntas de pesquisa x método de análise

Passaremos agora ao capítulo de apresentação e discussão dos resultados encontrados nas narrativas docentes.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO E REFLEXÃO NAS NARRATIVAS INICIAIS



(18/04/2006, Nº 1)¹⁴

Este capítulo inicia uma discussão dos resultados encontrados nas narrativas iniciais de uma professora de inglês da rede pública identificada por Ana, conforme a metodologia proposta no capítulo anterior e visa responder às três perguntas de pesquisa indicadas na introdução. A discussão dos resultados será apresentada em três seções de acordo com cada pergunta de pesquisa. A primeira seção focaliza as representações, em termos de Processos e Participantes, ocorridas nas narrativas e a transitividade (HALLIDAY, 1994) será utilizada como método de análise. Ao longo da discussão, os Processos mais recorrentes serão analisados de forma quantitativa e interpretativa (ver Apêndice A, orações organizadas de acordo com o tipo de Processo e pelo número da narrativa). A segunda seção discute as construções de significados mais relevantes nas narrativas através de uma análise narrativa e interpretativa. A terceira seção está voltada para o impacto da produção diarista no processo reflexivo de Ana, trazendo como método de análise a categoria *reconstruir* do processo reflexivo de Smyth (1992). Abrindo as discussões, na primeira seção, cada narrativa será contextualizada e caracterizada por tema. As sete narrativas, na íntegra, se encontram no Apêndice C e são identificadas por números cardinais em ordem crescente e cronológica.

Passaremos, então, aos resultados encontrados na primeira fase da produção diarista.

¹⁴ Senti-me um grão de areia no deserto, uma folha seca de um longe outono que está perdida no vento tentando se encontrar (18/04/2006, Nº 1).

3.1 - Representações iniciais

Esta seção visa responder a primeira pergunta de pesquisa. Para tanto, primeiramente, discutiremos o mapeamento, classificação e verificação dos tipos de Processos mais recorrentes nas sete narrativas docentes iniciais (Apêndice A). Depois, focalizaremos os Participantes principais mais recorrentes, os quais estão interligados aos Processos, mas que merecem um enfoque separado.

3.1.1 Processos: ...*não sou participativa na sala de aula*

Os tipos de Processos mais recorrentes nas narrativas iniciais podem ser vistos a seguir, no Quadro 3.1 e Figura 3.1:

Processo	Relacional		Material		Mental		Verbal		Comportamental		Existencial		Total de processos por narrativa
Narrativa	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Nº1	7	35	3	15	8	40	2	10	0	0	0	0	20
Nº2	8	36	8	36	5	23	0	0	0	0	1	5	22
Nº3	4	31	3	23	5	38	1	8	0	0	0	0	13
Nº4	13	36	9	24	10	27	3	8	0	0	2	5	37
Nº6	11	42	7	27	7	26	0	0	0	0	1	4	26
Nº7	4	29	7	50	2	15	1	7	0	0	0	0	14
Nº8	3	27	4	36	3	27	1	10	0	0	0	0	11
Total dos tipos de Processo na fase inicial	50	34	41	28	40	27	8	5	0	0	4	2	143

Quadro 3.1 - Quantidade e porcentagem total dos Processos da fase inicial por narrativa e por tipo de Processos

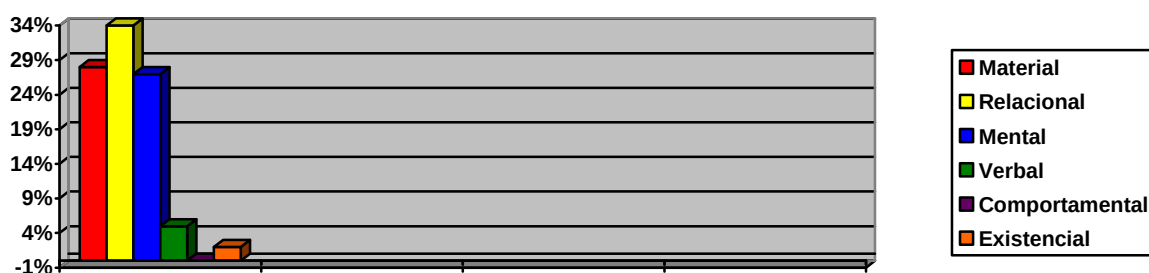


Figura 3.1- Porcentagem total dos Processos da fase inicial

Conforme o quadro 3.1 acima, as orações selecionadas contabilizam um total de 143 Processos, nas quais percebemos, lendo o quadro na vertical ou a figura 3.1, a predominância de Processos relacionais, 50 casos ou 34 % do total em toda a fase inicial. O segundo tipo de Processo mais freqüente foi o material, com 41 casos ou 28 % do total. Segundo o sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994), isto significa que a professora Ana representa sua experiência acadêmica através de *identificações e/ou atribuições* feitas por ela ou por outros Participantes e também através do *agir, fazer, acontecer*. Para uma melhor compreensão dos resultados encontrados, faremos uma discussão dos tipos de Processos predominantes por narrativa, contextualizando-a cronologicamente, ou seja, discutiremos as representações de Ana, através de Processos, em cada narrativa da fase inicial. (Conforme dito no início deste capítulo, as orações enumeradas, nas quais os Processos destacados são discutidos, encontram-se no Apêndice A).

A **primeira narrativa** de Ana registra os acontecimentos na sua primeira aula de FLA. Ana, na função de aluna, atribui significados a sua experiência ao deparar-se com o cenário da pós-graduação. Ana escreve sobre seu desconforto ao participar das aulas com pessoas mais cultas, letradas e atuantes na área do que ela e como ela se sente pequena (*um grão de areia*) diante deles. Ana afirma que mesmo sabendo que o diário poderia ser lido por outra pessoa, foi o meio encontrado para aliviar seus medos, sensações, frustrações, ansiedades, descobertas, fracassos e sucessos do novo caminho que decidiu trilhar. Por isso, é uma narrativa a qual podemos intitular como *iniciando a trajetória acadêmica*. Essa narrativa contabiliza 20 Processos, dos quais predominam os mentais, 8 casos ou 40%.

Interpretando esses Processos mentais, dentro do contexto da primeira narrativa, percebemos que eles expressam as sensações, sentimentos, desejos, anseios de Ana com relação à primeira aula de FLA. O Processo *preocupou* sinaliza que Ana estava apreensiva, inquieta com *a questão da participação em sala*, porque ela não se sentia confortável para discutir um conteúdo em uma turma numerosa, como em *não me sinto à vontade*. Retomando a epígrafe, *Senti-me*, mostra como Ana se sentiu diante da turma da pós-graduação e ela se compara a algo minúsculo, diminuto, a *um grão de areia no deserto*. O Processo *relutei* mostra que, inicialmente, Ana resistiu à idéia de ter o diário como companheiro, mas depois se sentiu confiante. O Processo *confio* indica que Ana acredita na sinceridade, nas boas intenções de quem, por algum motivo, leia seu diário. O Processo *pensei* mostra que ela ponderou, refletiu sobre a questão de trancar a disciplina, mas logo compreendeu que não seria o caminho, como mostra o Processo *percebi*. O Processo *incentivou* indica que a leitura de alguns textos lidos no curso estimulou e encorajou Ana a perceber sua utilidade em sala de

aula. Observando esses Processos, vimos que Ana representa seu contexto acadêmico, principalmente, através do seu mundo interno, mental, por Processos de cognição, afeição e percepção: o que ela pensa, sente, percebe. Seu mundo interno é identificado pelos Processos *preocupou, sinto, senti-me, relutei, confio, pensei, percebi, incentivou*.

A **segunda narrativa** do diário pode ser caracterizada pelo tema: *sala de aula como um local de mudança X identidade do professor*. Ana faz um resumo dos primeiros textos lidos por ela. Um texto focaliza o termo letramento, professor mediador, mobilizador (KLEIMAN, 2005). O outro texto aborda as mudanças de pesquisa em lingüística aplicada (COHEN, 1989). Ana faz suas observações e inicia seu contato com algumas terminologias antes desconhecidas. Essa narrativa contabiliza 22 Processos nos quais predominam os materiais e os relacionais com 8 casos ou 36% cada um do total de 22.

Interpretando esses Processos materiais, percebemos o seguinte: o Processo *foi buscar* indica o agir de Ana com relação às terminologias novas, no caso, letramento. Ana foi pesquisar, descobrir, investigar o termo. O Processo *assisti* esclarece como Ana foi buscar o significado do termo letramento, através de um DVD que assistiu. O Processo *participar* antecedido de *precisa* indica o que Ana concluiu do DVD assistido sobre letramento: ela acredita que o professor deva tomar parte, compartilhar das práticas sociais de letramento. Não só isto, o Processo *construir* indica que o professor deve fabricar, criar, produzir sua identidade de professor. Ana acredita que esteja agindo assim, ou seja, construindo sua identidade profissional, na oração 5. O Processo *mostram*, na oração 6, expõe a questão da mudança da abordagem quantitativa para qualitativa. *Apresenta* antecedido de *não* mostra que os relatos verbais não são tão precisos, como qualquer outro instrumento de pesquisa. *Vem variando* indica a mudança de foco na pesquisa em lingüística aplicada.

Já com relação aos Processos relacionais destacados nessa segunda narrativa, temos: o Processo *foi* identificando o primeiro texto lido em sala de aula; O Processo *fiquei* mais o atributo *intrigada* caracterizando como Ana se posiciona em relação ao significado da *sala de aula* como um local de mudança; *São* e *é* introduzindo o significado dos termos alfabetização e letramento atribuídos por Ana após a leitura; *Seja*, na oração 5, mostrando a característica que se espera do professor, a de um mobilizador de conhecimentos em sala de aula; *Seja*, na oração 6, estabelecendo a relação de dúvidas de Ana com relação a sua atuação em sala, mas também podendo revelar um desejo de Ana em se tornar uma mobilizadora. Essa relação de dúvida é reforçada pelo sintagma adverbial *talvez* abrindo a oração; Já o *seja* da oração 7 se refere a uma dúvida de Ana sobre o auto-relato e a faixa etária adequada para sua produção; O *será* da oração 8 expressa a finalidade futura do tipo de texto lido.

Desse modo, podemos dizer que nessa terceira narrativa as ações materiais de Ana remetem a seu agir de Aluna: *fui buscar, assisti, estou fazendo, participar* etc. Já às identificações de Ana com relação às terminologias novas são sinalizadas pelos Processos *foi, fiquei, é, seja, são, será...*

A **terceira narrativa** caracteriza-se pelo tema *esclarecendo o uso do diário*. Ana descreve o que aconteceu na última aula ministrada pela professora da disciplina FLA, antes da sequência de seminários, e suas orientações para a produção do diário: liberdade para escrever, não obrigatoriedade de seguir a sequência dos seminários, não obrigatoriedade de escrever diariamente. Ana faz ainda uma comparação entre sua liberdade de escrever e sua prisão diante de um grupo heterogêneo da pós-graduação. Nessa narrativa os Processos predominantes são os mentais, com 5 casos ou 38%.

As orações com Processos mentais destacados nessa terceira narrativa trazem o seguinte: O Processo *sentir* que aparece 3 vezes na mesma narrativa, sendo que nas orações 1 e 2 refere-se à sensação de liberdade de Ana ao escrever, como algo anterior ao diário, que já fazia parte dela, já no exemplo 4, o Processo *sinto* antecedido da negativa, indica a sua sensação de prisão para a participação oral, o contrário da escrita; *Esforço-me* revela como ela se enche de forças, aplica o máximo de sua capacidade para lê os textos e questionar; O Processo *estará achando* indica uma preocupação de Ana com a opinião da professora da disciplina de FLA sobre a sua atuação passiva nas participações orais. Assim, os Processos mentais representam os sentimentos de Ana com relação à escrita, aos esforços para participação em sala.

A **quarta narrativa** é caracterizada pelo tema *preparando-se para um seminário*. Mostra as impressões, questionamentos e sensações de um texto lido para a apresentação de um seminário de Ana, sua primeira exposição oral diante de uma turma que ela considera mais culta, letrada e informada do que ela. É uma narrativa na qual Ana faz uma comparação do texto lido com sua realidade em sala de aula. Nessa narrativa os Processos relacionais predominam, com 13 casos ou 34% de um total de 37 Processos.

Interpretando os relacionais que predominam nessa quarta narrativa, observamos que a maioria traz o Processo ser ou estar. O Processo *é* aparece 4 vezes com sentidos diferentes. Na oração 1, *é* expressa uma relação entre teoria e prática, onde Ana caracteriza a teoria como fácil e prática. Na oração 2, o Processo *é* identifica o problema que Ana enfrenta: *medo de falar, passar vergonha, esquecer, suar frio, errar tudo*. Nas orações 4 e 5 o Processo *é* inicia questionamentos de Ana sobre sua identidade profissional e acadêmica naquele momento. Na oração 3, o Processo *estou* estabelece a identidade que Ana está construindo naquele

momento, a identidade acadêmica. Na oração 6, *sou* continua o questionamento de Ana sobre o seu papel profissional, iniciado na oração 4. *Seja*, na oração 7, no modo subjuntivo, revela o que se espera da sala de aula: um local de mudança. *Estão*, na oração 8, identifica os alunos de Ana como aqueles que fisicamente se encontram na sala, mas o Processo *parece estar* na oração seguinte expressa a opinião de Ana com relação aos seus alunos: que eles estão apenas fisicamente em sala, mas não se concentram. O Processo *seria*, na oração 10, estabelece uma condição que Ana questiona sobre o fato de os alunos não se concentrarem. O Processo *sai*, oração 11, estabelece o resultado de se preparar uma aula atrativa, o custo e o tempo. *São*, na oração 12, caracteriza a identidade das pessoas envolvidas no processo de letramento. O Processo *está* expressa uma finalidade temporária, transitória do aluno na sala de aula. Isto significa que as representações de Ana nessa narrativa se voltam por um lado para a identificação e caracterização de si mesma e de seus alunos através de Processos como *é*, *sou*, *estão*, *parece estar*, *seria*.

A **sexta narrativa**¹⁵ caracterizamos como *Será que vou conseguir?* Nela, Ana escreve sobre seus medos, anseios, sensações e percepções tanto sobre a 2ª disciplina cursada como aluna especial, como em relação a sua preparação para fazer a seleção para o mestrado. Os Processos relacionais predominam, com 11 casos ou 43% do total de 26, destacados também no Apêndice A.

O Processo *sou*, antecedido do *não*, na oração 1 inicia a característica negativa que Ana atribui a si mesma na segunda disciplina da pós-graduação. Ou seja, Ana continua não participativa como aluna da pós e enfrenta outro problema, introduzido pelo Processo *é* na oração 2: a preparação para a seleção de mestrado. Ana não tem certeza de sua aprovação, pois se caracteriza como leiga e sem conhecimento na oração 3. Classifica seu ritmo de leitura como lento, na oração 4. O Processo *leva* na oração 5 refere-se ao tempo demorado, consumido para adquirir conhecimento. O Processo *parece* ocorre duas vezes no sentido de emitir uma opinião negativa de Ana sobre seu esposo quanto ao seu possível curso de mestrado. O Processo *é* nas orações 7, 8 e 9 é referente a identidade profissional e pessoal do esposo de Ana: professor, com muitas leituras, inteligente e trabalhador. Na oração 10, o Processo *é* sinaliza o que Ana parece provocar em seu esposo: cobrança, reclamação, exigência. O último *é* sinaliza que Ana terminou sua conversa com o diário naquele dia. Assim, os Processos do *ser*, *estar*, *parecer* classificam Ana e estabelecem sua relação com a seleção de mestrado, seu ritmo de leitura, seu esposo.

¹⁵ Relembrando o que foi dito na metodologia, a quinta narrativa foi omitida por que se refere a um resumo de textos lidos. Portanto, as narrativas analisadas na 1ª fase foram as de número 1, 2,3, 4, 6,7 e 8.

A **sétima narrativa** pode ser caracterizada de *Passei!Passei!.* Nessa narrativa, Ana descreve suas ações, sensações, vibrações, sentimentos e agradecimentos ao saber da sua aprovação na prova escrita da seleção de mestrado e como aconteceu a entrevista. Nessa narrativa, os Processos materiais aparecem em 7 casos ou 50 % de um total de 14 Processos.

Os Processos materiais encontrados foram: *passei* escrito duas vezes seguidamente revela a alegria de Ana diante da sua aprovação na prova escrita. Ela atravessou uma etapa. Este fato dá continuidade a seqüência de ações de Ana no contexto da pós-graduação; *Perdi* antecedido de *quase* indica que Ana por pouco desperdiçou sua entrevista e pôs tudo a perder; O processo *ligaram* mostra que alguém telefonou para a casa de Ana para avisar sobre a entrevista, porém ela já tinha agido sozinha, como mostra o Processo *ido*; O Processo *cheguei* acompanhado das circunstâncias *ofegante*, *quase sem ar*, e *desesperada* revela que Ana pôs-se a caminho, foi atrás de mais uma etapa da seleção, chegou para fazer a entrevista respirando fora do ritmo normal, arfante, aflita; O Processo *fiz* indica que Ana realizou a outra etapa da seleção: a entrevista. Mesmo sem ter passado os olhos no projeto, sem tê-lo visto novamente; O Processo *abençoou* indica a ação de Deus para com ela, indica que Deus também atuou, concedeu-lhe bênçãos. Todos esses Processos mostram o agir de Ana e os acontecimentos entre as etapas de aprovação na prova escrita e a entrevista.

A **oitava narrativa** da fase inicial pode ser caracterizada como *Fui classificada!* É uma narrativa que registra as sensações, emoções e agradecimentos de Ana a Deus e ao esposo mediante sua aprovação e classificação no mestrado. É a mais curta entre as narrativas iniciais, por isso o número de Processos é reduzido, apenas 11, sendo 4 casos ou 36% de Processos materiais.

Interpretando os Processos materiais encontrados na oitava narrativa observamos o seguinte: O Processo *saiu* revela que o resultado final da seleção tornou-se público, foi divulgado: Ana *foi classificada*. Este Processo indica que Ana foi aprovada, foi julgada, colocada em uma posição. O Processo *insistir* revela a ação do esposo para com Ana: ele perseverou, reiterou, reforçou que ela era competente, inteligente. O Processo *leia* mostra o que Ana pede para alguém que leia o diário fazer, talvez seu próprio marido, como retribuição pela sua aprovação. Ela pede para se ter acesso, pôr os olhos em um versículo da Bíblia.

Fechando essa subseção, após a análise dos tipos de Processos por narrativas, observamos que a predominância dos tipos de Processos varia de acordo com o contexto situacional de cada narrativa e que no conjunto de narrativas da fase inicial, Ana se apropria principalmente de Processos relacionais para externar suas experiências no campo acadêmico, representando assim, seu definir, classificar, caracterizar, generalizar e o identificar de si

mesma e de outros em sua volta. Passemos agora para as representações de Ana em termos de Participantes.

3.1.2 Participantes: *Senti-me um grão de areia no deserto*

Após verificar as escolhas léxico-gramaticais de Ana em termos de Participantes mais recorrentes nas sete narrativas da fase inicial, produzimos o Quadro 3.2 e a Figura 3.2 a seguir:

Narra-tiva	Participante	Escolhas léxico-gramaticais
Nº1	Ana → Diário → Alunos da pós-graduação →	Professora de inglês X aluna especial de mestrado (grão de areia); Companheiro e válvula de escape; Pessoas letradas;
Nº2	Ana → Texto lido em FLA → Alfabetização e letramento → Professor → Relatos verbais e focos de pesquisa em LA →	Aluna atuante; Diário como uma prática de letramento; Termos interligados; Mediador, mobilizador; Novos focos de pesquisa
Nº3	Ana → Professora da disciplina → Aula de FLA → Alunos de FLA →	Aluna esforçada; Esclarece sobre o diário; Esclarecedora; Heterogêneos;
Nº4	Ana → Teoria x prática → Identidade profissional e acadêmica → Aluno de escola pública → Sala de aula →	Aluna/ apreensiva X professora / preocupada Leitura de textos, fácil e prático x Medo, difícil, exposição oral Questionamentos Cabeça longe, identidade formada, ignorantes; Local de mudança;
Nº6	Ana → Dilema → Ritmo de leitura → Esposo de Ana →	Aluna não participativa, leiga, sem conhecimento; Aprovação na seleção de mestrado Lento Incentivador X não gosta da idéia do mestrado
Nº7	Ana →	Aluna aprovada, ofegante, desesperada, alegre, grata a Deus.
Nº8	Ana →	Aluna aprovada na seleção final, abençoada, vitoriosa.

Quadro 3.2- Participantes e escolhas léxico-gramaticais na fase inicial

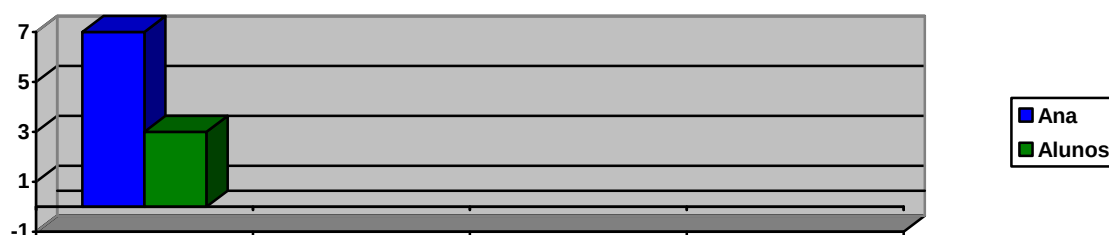


Figura 3.2- Ocorrência dos Participantes na fase inicial

Ambas ilustrações mostram que o Participante *Ana* predomina na fase inicial de produção diarista, aparecendo nas sete narrativas. Em segundo plano, o Participante *alunos* aparece três vezes, sendo duas vezes referentes à pós-graduação e uma vez à escola pública. Em cada narrativa, os Participantes têm significados diferentes, como veremos a seguir.

Na **primeira narrativa**, os Participantes são *Ana*, o *diário* e os *alunos da pós-graduação*. Esses Participantes são experienciadores e portadores de atributo e são identificados por *Ana* diferentemente. *Ana* é representada tanto como Experienciadora quanto como Portadora na sua função de aluna. *Ana* se preocupa com sua exposição oral, sente-se minúscula, reluta, volta atrás. *Ana* é classificada como *professora de língua inglesa, folha seca, aluna especial, grão de areia no deserto*. O *diário* é definido como *companheiro, válvula de escape, grito de socorro, fotografia do meu eu acadêmico e profissional*. Os *alunos da pós* são classificados como *pessoas desconhecidas, mais cultas, letradas, informadas e atuantes na área*.

Na **segunda narrativa** os Participantes são basicamente *Ana*, o *texto lido em FLA*, os termos *alfabetização e letramento*, o *professor*, *relatos verbais*, *foco de pesquisa* em lingüística aplicada. *Ana* é representada principalmente como *Atora*: uma aluna que lê, se questiona, busca material sobre terminologias desconhecidas. O *texto lido em sala* refere-se ao *diário* como uma prática de letramento. Os termos *alfabetização e letramento* são pesquisados por *Ana* através de um DVD da TV Escola. Para *Ana*, os dois termos estão interligados, um é condição para o outro, pois se deve alfabetizar letrando. O *professor* é visto como mediador, mobilizador. Os *relatos verbais* são vistos como novos focos de pesquisa, mas não são descrições fiéis do processo de aprendizagem.

Na **terceira narrativa**, os Participantes são *Ana* – aluna, a *professora da disciplina*, a *aula de FLA*, *alunos de FLA*. *Ana-aluna* é principalmente Experienciadora, aquela que se sente livre para escrever, mas não consegue participar de discussões na sala, aquela que se esforça. A *professora da disciplina* é vista como aquela que deixa os *alunos à vontade* para escrever, que esclarece o uso do *diário*. A *aula de FLA* é bastante esclarecedora. Os *alunos de FLA* são identificados como heterogêneos por serem *professores da universidade*, *professores substitutos*, *professores de escolas públicas ou particular*.

Na **quarta narrativa**, os Participantes destes Processos variam entre *Ana - aluna* e *Ana - professora*, *teoria e prática*, *identidade profissional e acadêmica*, *sala de aula*, *aluno*. *Ana* é representada como Experienciadora. Como aluna, *Ana* se sente apreensiva diante de um seminário, não se sente à vontade na sala de aula, *continua com medo de falar*, *passar vergonha*, *esquecer*, mas também como aquela que está atenta às leituras de texto propostas.

Já Ana - professora mostra-se preocupada com seus alunos, com sua metodologia, é uma professora que pergunta aos seus alunos: *Vocês estão conseguindo aprender*. A teoria é vista como Leitura de textos, fácil e prático, já a prática como o que causa medo, é difícil, referindo a sua exposição oral no seminário. A identidade acadêmica e profissional de Ana é questionada por ela na maior parte da narrativa. Já o aluno de Ana, da escola pública, é representado como aquele que tem a cabecinha no outro mundo, alguns com identidade formada, outros ignorantes quanto à aprendizagem de inglês. A sala de aula é vista como um local de mudança.

Na **sexta narrativa**, Os Participantes dos Processos são: *Ana - aluna, dilema, ritmo de leitura e esposo de Ana*. Ana – aluna é representada principalmente como Portadora: não participativa, leiga, sem conhecimento. O Participante dilema é identificado por falta de leitura, de conhecimento. O dilema de Ana é sua aprovação na seleção de mestrado o qual ela pretende fazer. O ritmo de leitura de Ana é identificado como lento, que leva tempo. O esposo de Ana, professor de literatura, é representado como aquele que a incentiva, mas ao mesmo tempo, não gosta da idéia do mestrado.

Na **sétima narrativa**, o Participante *Ana* predomina como Atora: aquela que passa na prova escrita, chega ao PROLING, faz a entrevista para a seleção de mestrado. Há ainda os Participantes: funcionária do PROLING, professora C e Deus.

Por último, na **oitava narrativa**, *Ana-aluna* aparece mais uma vez como Atora. Ana desta vez é representada por uma seqüência de ações bem sucedidas: foi classificada na seleção de mestrado, aprovada. Com isso Ana se considera inteligente e vitoriosa. Com essa narrativa, Ana fecha seu ciclo como aluna especial de mestrado, partindo para uma outra etapa do seu contexto acadêmico.

Vimos nessa subseção que ‘Ana’ predomina como Participante na fase inicial de produção diarista. Depois, o Participante ‘alunos da pós-graduação’. Ana é representada como Portadora, Experienciadora, Atora. Inicialmente, Ana se vê como alguém minúsculo no contexto da pós-graduação, leiga, sem conhecimento, enquanto que os alunos do mesmo contexto são vistos como superiores. Aos poucos, Ana começa a atuar: lê, se questiona, busca o significado de terminologias, elabora seu pré-projeto de mestrado e é classificada, atingindo assim o ápice, tornando aluna regular do mesmo modo que os alunos vistos como superiores.

Passaremos agora para a construção de significados no diário ao longo da fase inicial.

3.2 - Construção de significado: ...o seminário na próxima semana já me deixa apreensiva

Esta seção focaliza a segunda pergunta de pesquisa. Para respondê-la, analisamos interpretativamente Processos relevantes da produção diarista que não estão entre os mais freqüentes, mas são significativos em termos de representações docentes. É interessante informar que não encontramos Processos significativos em todas as narrativas, por isso, a ordem delas não é seqüencial como na seção anterior.

Na **primeira narrativa**, embora os Processos predominantes sejam os mentais, destacamos três Processos materiais que consideramos significativos, pois revelam o fato de Ana praticamente não agir na primeira aula de FLA. Seu agir resume-se a um *sentei-me; encontrei e foi solicitado*, como em: *Como de costume, em turmas grandes, sentei-me atrás para assistir à primeira aula...; Graças a Deus encontrei um companheiro para dividir meus medos, sensações, frustrações...; Ele foi solicitado pela professora desta disciplina...*

Na verdade, as ações materiais de Ana são apenas duas: *sentei-me* e *encontrei*. O primeiro agir de Ana na aula de FLA é identificado pelo Processo *sentei*, acrescido da Circunstância de localização *atrás*. A primeira ação em FLA confirma a estagnação de Ana, mostra que ela ficou sentada, que ela se estabeleceu num local pouco visível durante a aula. A expressão *Como de costume, em turmas grandes* mostra que sentar-se atrás é um hábito de Ana diante de turmas grandes. Através do Processo *encontrei* percebe-se que Ana deparou-se com uma solução para aquela situação de inferioridade, de desconforto e começou a reagir. A solução encontrada foi *um companheiro*, o diário de aprendizagem. Com o diário, Ana pode compartilhar seus medos, sensações, frustrações, ansiedades, descobertas, fracassos e sucessos de um novo caminho que buscou percorrer. A terceira ação partiu da professora da disciplina. Foi ela quem sugeriu o diário. Estes três Processos, embora insignificantes em número, trazem significados importantes para a identidade de Ana enquanto aluna da pós-graduação: Ana senta-se atrás em turmas grandes e compartilha suas angústias com o diário.

Ainda na **primeira narrativa**, destacamos sete Processos relacionais que nos auxiliam a traçar uma representação de Ana enquanto aluna da pós-graduação. São eles: O Processo *fiquei* marcando a posição estática, de inação de Ana na primeira aula de FLA. *Sendo* abrindo a identificação de Ana enquanto profissional, professora de inglês; O Processo *pareceram* seguido de *mais* iniciando os atributos que Ana dá aos colegas de sala, colocando-os em uma posição de superioridade em relação a si mesma; O Processo *está* apresentando como Ana, metaforicamente identificada como uma folha seca, se auto-avalia momentaneamente na aula relatada de FLA: perda, distante, em um mundo que não é o dela; O Processo *é* nas orações

5 e 6 sinalizando o sentido do diário para Ana. O diário é visto como sua *válvula de escape*, seu *grito de socorro* e a *fotografia do seu eu acadêmico e profissional*; O Processo sou identificando Ana no seu contexto da pós-graduação, atribuindo a si mesma um sentido de inferioridade marcada por *apenas* e pelo uso de aspas em “*especial*”, já que as aspas podem indicar um sentido figurado da palavra. Esses Processos relacionais indicam como Ana define, classifica, caracteriza, generaliza e identifica a si mesma e os outros que estão a sua volta.

Na **terceira narrativa**, embora os Processos mais freqüentes tenham sido os mentais, não podemos deixar de lado os Processos relacionais *foi, é, tenho*, referindo-se às identificações de Ana com relação a si mesma e aos alunos da pós-graduação. O Processo *foi* mais o complemento *esclarecedora* indica a opinião de Ana sobre a última aula da professora a respeito da produção diarista. O Processo *é* nos exemplos 2 e 3 iniciam a caracterização, respectivamente, da liberdade de Ana para escrever e do perfil do grupo que ela estuda. O Processo *tenho* sinaliza um sentido de posse de algum atributo que Ana traz consigo.

Na **quarta narrativa**, os Processos relacionais foram os mais freqüentes, porém, destacamos os significados relevantes dos Processos mentais de percepção e cognição representando as impressões e preocupações de Ana antes da apresentação de um seminário: *deixa, senti-me, sentisse, consigo, preciso ter, chamou atenção, conseguindo, preocupo-me, sinto*. *Deixa* mais o adjetivo *apreensiva* tem o mesmo sentido de provocar apreensão, apreender. *Sentisse* indica a sensação de liberdade desejada diante do grupo. *Consigo* antecedido da negativa mostra o desabafo de Ana quanto a sua sensação desconfortável diante do grupo. *Preciso*, escrito duas vezes indica a necessidade de Ana em conscientizar-se, em contribuir com sua construção identitária. O Processo *chamou* mais *atenção* indica atrair, fascinar. O Processo *sinto* antecedido da negativa revela a impressão negativa que Ana tem dos seus alunos. Os Processos de cognição: *consigo, lembro, preocupo-me, tentei, tento* se relacionam com conhecimento (conseguir), pensamento (lembrar, preocupar, tentar).

Do mesmo modo, na **sexta narrativa**, mesmo os Processos relacionais sendo os mais freqüentes, destacamos alguns Processos mentais significativos que estão voltados para os sentimentos, percepções e necessidades de Ana referentes à segunda disciplina cursada no mestrado, a seleção, suas expectativas, seu esposo: *Engraçado que me senti mais à vontade com a professora e os colegas...; Pelo menos, se conseguir ser aprovada...; Sinto que o aborreço...; Ele também não gosta quando eu falo sobre o mestrado dele...; Apesar disso, sinto uma vontade imensa de fazer a seleção; Preciso antes vencer meus medos e limitações; Preciso de muitas leituras para encaminhar meu projeto*. O Processo *senti* mais o

complemento *mais à vontade* indica a sensação de Ana diante da professora e dos colegas na segunda disciplina da pós-graduação como aluna especial. O Processo *conseguir* expressa o desejo de Ana em ser bem sucedida na seleção, em alcançar, em obter aprovação. *Sinto*, mostra que Ana percebe, se dá conta do aborrecimento provocado por ela em seu esposo. *Gosta*, precedido de *não* significa que o esposo de Ana não aprova sua atitude de cobrança com relação ao mestrado. Mesmo consciente desses fatores negativos, Ana sente o desejo de fazer a seleção. Porém, ela reconhece que necessita enfrentar seus medos e de mais leitura.

Na **oitava narrativa**, destacamos três Processos mentais: *Vi agora no site do PROLING; Eu, que sempre me achei “burra”; ...consequi ser aprovada em um mestrado da UFPB*. O Processo *vi* revela como Ana teve conhecimento da sua aprovação, vendo no site. *Achei* no passado acrescido de “burra” entre aspas expressam a opinião de Ana sobre si mesma: sem inteligência. Talvez, esse pensamento de Ana ocorra devido a experiências negativas ocorridas antes de sua produção diarista, que marcaram profundamente sua identidade acadêmico-profissional ao ponto de rotular a si mesma como “burra”. O Processo *consequi* revela o êxito de Ana na seleção, superando suas expectativas.

Concluindo essa seção, vimos que há construções de significados relevantes em Processos que não foram listados quantitativamente como os mais recorrentes, indicando que, em uma pesquisa, não devemos prestar atenção somente aos dados quantitativos, mas analisar os significados dos dados. O (re) posicionamento de Ana em relação ao seu contexto acadêmico é revelado gradativamente através do significado de Processos como: *sentei-me, encontrei, assisti, adiei, organizei a apresentação, sentava, estou cursando, estou lendo, passei*. Processos iniciais voltados para atitudes passivas de Ana, depois para atitudes ativas.

Veremos agora como a prática diarista de Ana causou impacto no processo reflexivo nessa fase inicial.

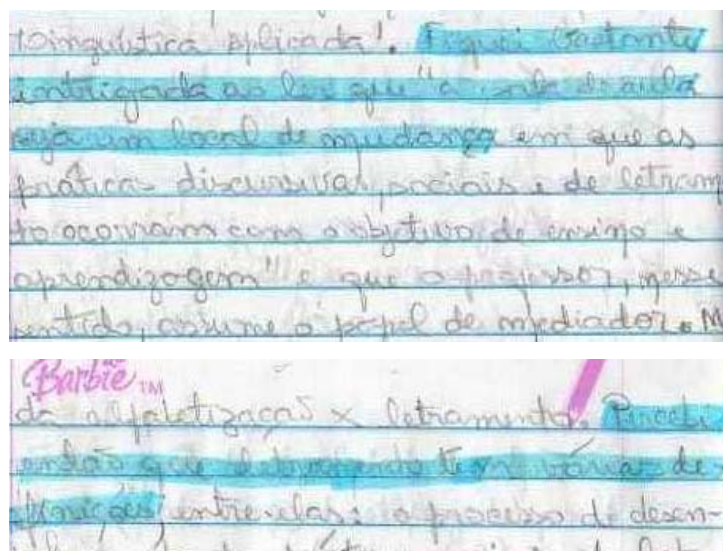
3.3 – Processo reflexivo na fase inicial do diário

Esta seção responde a terceira pergunta de pesquisa e discute os resultados encontrados em relação ao impacto que a prática diarista causou no processo reflexivo de Ana.

Voltando à introdução desse trabalho, encontraremos os motivos que levaram Ana a ingressar na pós-graduação: inquietação e insatisfação com suas aulas da rede pública e a continuação de um diário reflexivo. Isto comprova que Ana reage a uma situação advinda da e na experiência docente, iniciando seu processo de reflexão, segundo Dewey (1979). Como já mencionado, o processo de reflexão de Ana foi iniciado em um diário através de narrativas

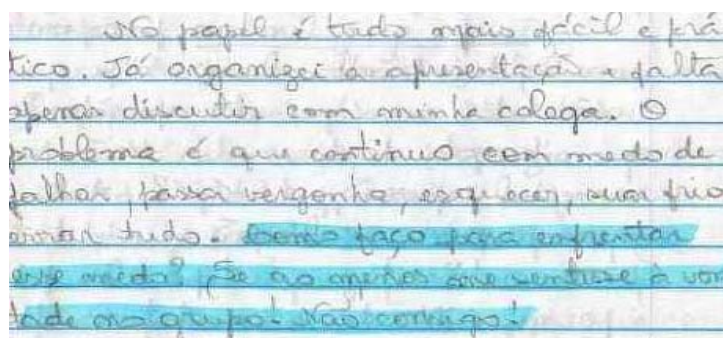
voltadas para sua prática acadêmica, narrativas escritas de forma sistemática. Essa sistematização, segundo Perrenoud (2002), pode conduzir a uma reflexão crítica. Reflexão crítica que, na ótica de Freire (1996), começa quando o professor busca, pesquisa, indaga, constata, intervém. Indagações e constatações como estas destacadas a seguir, que sinalizam o processo de reflexão crítica de Ana:

Fragmento 1¹⁶



(Quarta, 19/04/2006 N°2)

Fragmento 2¹⁷



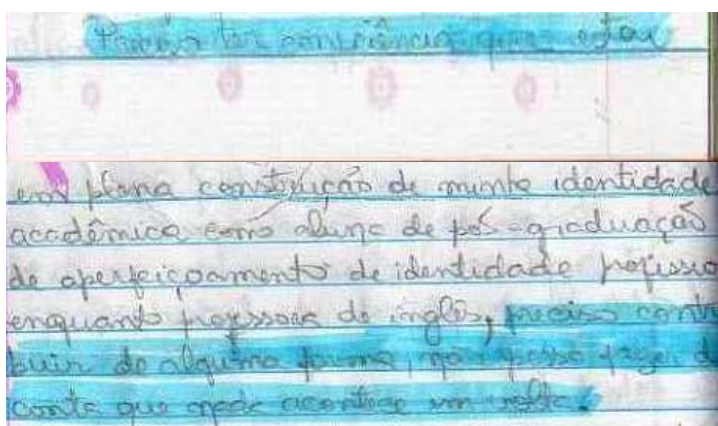
(Quarta, 10-05-2006 N°4)

¹⁶ **Fiquei bastante intrigada ao ler que a “sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com o objetivo de ensino e aprendizagem” e que o professor nesse sentido assume o papel de mediador. [...] Percebi então que letramento tem várias definições** (Quarta, 19/04/2006 N°2)

¹⁷ **No papel é tudo mais fácil e prático. Já organizei a apresentação e falta apenas discutir com minha colega. O problema é que continuo com medo de falar, passar vergonha, esquecer, suar frio, errar tudo. Como faço para enfrentar esse medo? Se ao menos me sentisse à vontade no grupo! Não consigo!** (Quarta, 10-05-2006 N°4)

Em busca de outras evidências linguísticas que comprovem como ocorreu o processo reflexivo, fizemos um mapeamento de marcadores linguísticos indicadores da ação *reconstrução* na ótica de Smyth(1992). A ênfase na *reconstrução* ocorre devido ao fato de esta sinalizar uma reflexão crítica, um refazer de ações como consequência do *descrever*, *informar* e *confrontar*. Como indícios linguísticos de *reconstrução* na fase inicial de produção diarista, destacamos o trecho do seguinte fragmento:

Fragmento 3¹⁸



(Quarta, 10-05-2006 Nº4)

Como podemos ler na parte destacada do fragmento 3, há uma sinalização de mudança de postura docente. O fato de Ana perceber que sua identidade acadêmica e profissional está se construindo, conforme Kleiman (1998), Moita Lopes (1998; 2002; 2003), Reichmann (2001; 2009), Tápias-Oliveira (2005) e Silva (2007), faz com que ela necessite *contribuir de alguma forma*. Os marcadores linguísticos *preciso* e *posso* revelam a contribuição de Ana, que embora não explícita na narrativa, está dirigida tanto para a turma da pós-graduação, durante a apresentação do seminário, como também para sua sala de aula. Ana enquanto aluna é quieta, calada, não participa explicitamente, mas ao mesmo tempo ela sinaliza contribuição, atuação, fazeres diferentes.

Dessa forma, podemos dizer que há indícios de reflexão crítica já nessa fase inicial de produção diarista, uma vez que Ana projeta e sinaliza mudanças de postura na sua identidade

¹⁸ **Preciso ter consciência que estou em plena construção da minha identidade acadêmica como aluna de pós-graduação e de aperfeiçoamento de identidade profissional enquanto professora de inglês. Preciso contribuir de alguma forma, não posso fazer de conta que nada acontece em volta.** (Quarta, 10-05-2006 Nº4)

acadêmica a partir de sua percepção como uma aluna não bem-sucedida, isto é, Ana refletiu a partir de uma situação ocorrida com ela. Quanto à identidade profissional de professora de LE, não encontramos evidências linguísticas de reflexão crítica até mesmo porque na fase inicial as narrativas estão voltadas para o contexto acadêmico.

Enfim, o impacto da prática diarista foi evidente desde a narrativa inicial quando Ana dialoga com o diário, representado por ela como *um companheiro, válvula de escape, grito de socorro, fotografia do eu acadêmico e profissional*. Foi com e no diário que Ana compartilhou seus fracassos e sucessos. Constatamos então que a produção diarista foi se tornando aos poucos uma prática de letramento (KLEIMAN, 2005) e o diário o local do narrar-se (LARROSA, 1994), um instrumento de grande potencialidade expressiva (ZABALZA, 2004), proporcionando a Ana a oportunidade de construir sua voz e compor significados de sua própria história (MELLO, 2004).

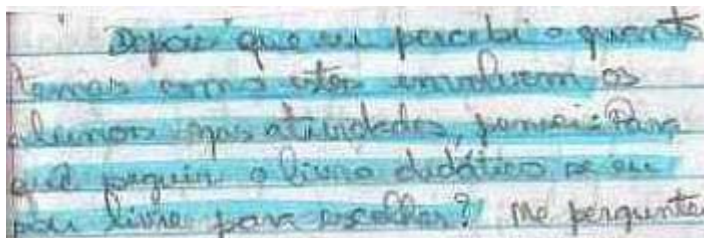
Como professora-pesquisadora, posso dizer seguramente que o diário não funcionou apenas como o espaço físico do narrar-se descrito por Larrosa (1994) ou como um instrumento de acesso ao conhecimento de mim mesma (MACHADO, 1998), mas também como uma espécie de oásis reflexivo (ZABALZA, 2004) em meio ao deserto da pós-graduação- um bálsamo, um refúgio.

Resumindo o capítulo, discutimos as três perguntas de pesquisa adotando uma triangulação teórica na análise dos dados. As representações iniciais de Ana foram traçadas através de Processos e Participantes analisados pelo sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994). As orações foram classificadas de acordo com os Processos materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais considerados sinalizadores das representações docentes. Outros Processos foram analisados interpretativamente, enfatizando assim as construções de significados relevantes. Embora a ação de *reconstrução* tenha ocorrido em apenas um fragmento, sinalizando reflexão crítica por parte de Ana, foram ilustradas outras evidências perceptíveis de reflexão crítica ao longo das narrativas, constatando assim o impacto da prática diarista não somente em Ana, professora-participante, construída discursivamente no diário, mas também na professora-pesquisadora, autora deste trabalho.

Passaremos agora a análise dos resultados encontrados na fase final de produção diarista.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO E REFLEXÃO NAS NARRATIVAS FINAIS



(25/10/2007, Nº 49)¹⁹

Este capítulo continua a discussão dos resultados encontrados nas narrativas analisadas. Como já mencionado, dividimos a produção diarista em duas fases. A primeira foi discutida no capítulo anterior. Desta vez, o foco está na fase final de produção diarista que envolve as sete narrativas mais longas produzidas até agosto de 2007. Semelhantemente à fase inicial, os procedimentos para a análise dessa fase final foram os mesmos. Assim, triangulamos a análise da seguinte maneira: a seção 4.1 destina-se a responder a primeira pergunta de pesquisa, focalizando as representações da professora Ana em termos de Processos e Participantes, as orações com os Processos destacados encontram-se ao longo do Apêndice B. A seção 4.2 focaliza as construções de significado de Ana através dos Processos mais significativos, embora não inclusos nos tipos de Processos mais recorrentes. A seção 4.3 responde a terceira pergunta de pesquisa, voltada para o impacto da prática diarista no processo reflexivo crítico.

4.1 - Representações finais

Esta seção visa responder a primeira pergunta de pesquisa voltada agora para a fase final de produção diarista. Para tanto, desdobramos esta seção em duas. Primeiramente, destacamos os Processos mais recorrentes nas sete narrativas finais (Apêndice B). Depois, focalizaremos os Participantes.

¹⁹ *Depois que eu percebi o quanto temas como estes envolvem os alunos nas atividades, pensei: Para que seguir o livro didático se eu sou livre para escolher?* (25/10/2007, Nº 49)

4.1.1 Processos: ...preciso ir até o fim

Nas narrativas finais, os tipos de Processos mais recorrentes podem ser visualizados a seguir no Quadro 4.1 e Figura 4.1:

Processo	Material		Relacional		Mental		Verbal		Comportamental		Existencial		Total de processos por narrativa
Narrativa	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Nº9	22	40	22	40	11	20	0	0	0	0	0	0	55
Nº26	17	53	6	19	5	16	4	12	0	0	0	0	32
Nº27	8	32	13	52	4	16	0	0	0	0	0	0	25
Nº30	11	40	13	49	3	11	0	0	0	0	0	0	27
Nº31	10	42	9	38	3	12	2	8	0	0	0	0	24
Nº33	10	30	6	17	10	30	5	15	0	0	3	8	34
Nº37	8	32	5	20	9	36	3	12	0	0	0	0	25
Total dos tipos de Processo na fase final	86	38	74	33	45	20	14	6	0	0	3	1	222

Quadro 4.1 - Quantidade e porcentagem total dos Processos da fase final por narrativa e por tipo de Processos



Figura 4.1 - Porcentagem total dos Processos da fase final

Conforme mostra o Quadro 4.2, as orações selecionadas contabilizam um total de 222, nas quais percebemos, lendo o quadro na vertical, a predominância de Processos materiais, 86 casos ou 38% do total em toda a fase final. O segundo tipo de Processo mais freqüente foi o relacional, com 74 casos ou 33% do total. Percebemos então que nessa fase final acontece o inverso: os Processos materiais são os mais recorrentes, seguidos dos relacionais. Esses dados nos mostram que a professora Ana representa sua experiência profissional, principalmente, através do agir, do fazer. E, em segundo plano, através de classificações, definições, generalizações e identificações feitas por ela ou por outros participantes. Faremos primeiramente uma apresentação dos tipos de Processos predominantes por narrativa, verificando assim como Ana se representa, através de Processos, na fase final.

A **nona narrativa** é intitulada por *Como vejo a minha prática docente?*. Ana faz uma reflexão retrospectiva do início da sua carreira docente até o momento de produção dessa narrativa. Relata sobre sua primeira experiência profissional como professora de língua inglesa, as instituições e escolas onde ensinou da experiência com escola pública e privada, de quanto tempo ensina e do que se sente mais confortável para ensinar, como são seus alunos atuais, sobre salário nas prefeituras. Relata também sobre sua experiência acadêmica, cursos de aperfeiçoamento, especialização e o recente ingresso no mestrado. Os Processos materiais e relacionais ocorrem na mesma quantidade, 22 ou 40% do total de 55 Processos. Os Processos materiais estão voltados para as ações de Ana com relação a sua prática docente desde o início de sua carreira, são experiências em instituto de idiomas, em escolas privadas e públicas. Os Processos materiais encontrados serão analisados a seguir.

O Processo *ensino* indica o que Ana faz como profissional. O Processo *comecei* sinaliza o início de sua experiência profissional, a idade e o local onde Ana iniciou sua carreira. *Lecionei mais lá* mostra a função de Ana na mesma escola por oito anos. Nas três orações seguintes, percebemos que Ana teve experiências em outras escolas, como mostra os Processos *inicie*, *comecei* e *ensinei* acompanhados das Circunstâncias de lugar: *escola privada*, *ensino médio*, *CCAA*. *Fiz* acrescido do complemento *curso de aperfeiçoamento*, na oração 7, indica que Ana atuou também na pós-graduação durante seu trajeto profissional. Os Processos *voltei*, *estendi*, *farei* e seus complementos, nas orações seguintes, revelam que Ana iniciou sua prática reflexiva de forma discursiva. As demais orações têm Processos voltados para a atual experiência docente de Ana dentro de sala: não falta às aulas, as planeja regularmente, trabalha conteúdos dos textos, xeroca material e reutiliza em outras aulas, dá mais atenção a leitura e a escrita, faz prova com pesquisa, cumpre as regras da escola, aponta os erros dos alunos.

Semelhantemente aos Processos materiais da narrativa de número 9, os Processos relacionais também ocorrem 22 vezes ou 40% do total de 55 Processos. São Processos voltados para o tempo de permanência de Ana nas escolas onde trabalhou, para a experiência de sua prática reflexiva, para as dificuldades de falar sobre si mesma, para a opinião que os colegas de trabalho têm dela, do seu estado emocional etc. São eles: O Processo *fiquei* mais a Circunstância de tempo, na oração 1, indica que Ana permaneceu na escola privada por dois anos. Os Processos das orações 2, 3, 4 e 5 remetem para o mesmo sentido: prática reflexiva. *Foi* (oração 2) sinaliza de onde surgiu a prática reflexiva. Na oração 3, *foi mais positiva* indica a atribuição dada por Ana à experiência com a prática reflexiva. Ana considera *complexo* escrever sobre si mesma e acrescenta ser mais fácil falar sobre os outros. Certamente, Ana não

é a única professora a pensar assim. O Processo *sou* nas duas orações seguintes refere-se respectivamente a uma característica de Ana naquele momento e ao estado permanente dela com relação a sua profissão. O Processo *é* mostra que Ana classifica como um *ideal antigo* ensinar em escola pública. Ana está segura de fazer o melhor na escola, sinalizado pelo Processo *tenho* nas orações 9 e 17, embora a Prefeitura onde trabalha não tenha livro didático de inglês como mostra o Processo *dispõe* antecedido da negativa. As orações seguintes referem-se à posição de Ana em sala de aula: consciente do conteúdo que deve ser trabalhado, prática de leitura reduzida a textos e comandos, professora controladora, a que trabalha diferenciado. O Processo *fico*, seguido do atributo *triste* (repetido quatro vezes), revela o estado emocional de Ana diante de situações comuns na rede pública: falta de estrutura física, baixo salário, não funcionamento de recursos didáticos, atitude negativas de seus alunos.

A **narrativa vinte e seis**²⁰ inicia-se com *Ontem eu estava inspirada!* Ana narra em detalhes o que aconteceu nas aulas da 5ª e 6ª séries um dia antes do momento em que escreveu no diário, considerando estas aulas excelentes. Ana descreve qual foi o material utilizado, o conteúdo trabalhado, os alunos que se envolveram e como se envolveram. É uma narrativa que predomina a descrição de ações realizadas por Ana e por seus alunos. Isto justifica a predominância dos Processos materiais, com 17 casos ou 53% de um total de 32 Processos. As ações de Ana, como professora, foram: *preparei, digitei, elaborei, tinha sistematizado, enfatizei, passei, estava explicando, ensinei, induzi, escrevi, fiz*. As ações dos alunos da 5ª e 6ª série estão voltadas basicamente para a repetição e leitura de frases através dos Processos *envolveram, começava, leria, leram*. Isso é uma péssima constatação. Ana é realmente controladora e seus alunos passivos. O mais intrigante é que Ana considera este tipo de aula *excelente*, uma vez que ela estava *inspirada*, como podemos conferir através dos Processos relacionais: *estava, foram, tinha sido, foi, ficou*. Se Ana considera as aulas voltadas para repetição, pronúncia e resolução de exercícios excelentes, como é sinalizado na oração 2 e 4, significa que as outras aulas não são boas. Significa que Ana não está entusiasmada, animada ou inspirada como estava naquele dia (oração 1) em outras aulas. Essa aula considerada excelente também se tornou cansativa para Ana, oração 5, talvez porque Ana tenha trabalhado demais sozinha. Um aspecto positivo em Ana é sua flexibilidade no plano de aula, de direcioná-lo para atender às expectativas dos alunos, como mostra a oração 6.

²⁰ Relembrando o que foi explicado na metodologia, nesta segunda fase analisamos as sete narrativas mais longas, por isso, o número de narrativas analisadas não é sequencial, passando da narrativa 9 para a narrativa 26, depois para a narrativa 27, 30, 31, 33 e 37.

A **narrativa 27** pode ser caracterizada como *as aulas de toda segunda feira à noite*. Esta narrativa focaliza a descrição das aulas ministradas nas turmas 8ª C, 5ª E, 5ª F e 7ª E. Desta vez, as aulas são consideradas não atrativas e cansativas por serem voltadas para regras gramaticais. Outro foco de atenção nesta narrativa é a apreensão de Ana mediante sua primeira comunicação oral em um evento científico no dia seguinte ao que escreve no diário. Nessa narrativa predomina os Processos relacionais, com 13 casos ou 52% do total de 25. Isso sinaliza que Ana está representando sua experiência profissional e acadêmica através de identificações, atribuições, posses. O Processo *foram* sinaliza as turmas nas quais Ana ministrou as aulas. O Processo *foi* mais o atributo *expositiva* na oração 2 indica o tipo de aula, considerada por Ana, na oração seguinte, como sem finalidade, não construtiva, um *desastre*. Com isso, compreendemos porque Ana considerou excelente as aulas de repetição, pronúncia e de resolução de exercícios. Ou seja, entre uma aula expositiva e uma aula de repetição oral, Ana prefere a última. As demais orações referem-se aos sentidos atribuídos ao dia seguinte à narrativa: um dia estressante, com 20 minutos considerados eternos. Ana justifica sua apreensão considerando-se ansiosa, como aquela que pensa bobagens, orações 11 e 12.

A **narrativa 30** é caracterizada como *estou repleta de textos para ler*. Esta narrativa relata o que Ana está fazendo na semana em que escreve essa narrativa e focaliza quatro aspectos que ocupam sua memória naquele momento: a produção de um artigo em inglês (e sua dificuldade em fazê-lo) para um trabalho final de disciplina do mestrado; sua empolgação para preparar a segunda comunicação oral para um evento científico, o SINALE 2007; a falta de tempo para dedicar-se a família e a leitura de um texto que a incomodou. Os Processos relacionais e materiais predominam nessa narrativa. O primeiro com 13 casos ou 48 % e o segundo com 11 casos ou 40%. Os relacionais encontrados foram os seguintes: O Processo *estou* aparece três vezes. Primeiramente, indica o estado de afazeres que Ana se encontra. Segundo, na oração 2, *estou* indica o estado apreensivo de Ana com relação ao trabalho final de uma disciplina, apreensão esta justificada na oração 3 por sua dificuldade em escrever em inglês. O terceiro caso, na oração 4, *estou* indica o estado entusiasmado de Ana para a preparação de uma segunda comunicação em um evento científico, diferentemente da narrativa de número vinte e sete, onde Ana escreve sobre sua ansiedade, estresse, tensão para a primeira comunicação, que só agora, sabemos que foi positiva, na oração 5. Na oração seguinte, o Processo *está* seguido de *chuva*, simboliza o fato de Ana já está imersa na pós-graduação, no meio acadêmico e, portanto arcar com as consequências: comunicações em eventos científicos, trabalhos finais escritos em inglês. O Processo *é* introduz a angústia de Ana com relação ao tempo reduzido para dedicar-se à família. Para comprometer ainda mais

sua angústia, Ana ler um texto sobre a finalidade de uma tese e escreve três orações sobre ele, orações 8, 9 e 10. O Processo *fala* tem o sentido de identificar o conteúdo abordado no texto, o qual Ana considera *interessantíssimo*, oração 10. O *sou concursada* aparece novamente, semelhante à narrativa número 9, mas desta vez com a informação de ser concursada em duas prefeituras. Talvez, isto indique uma justificativa de Ana caso não seja bem sucedida no mestrado. O Processo *é*, antecedido da negativa mais o adjetivo *seguro*, na oração seguinte, identifica o emprego do esposo de Ana como inseguro por ser em instituição privada, o que confronta com a estabilidade financeira de Ana nas prefeituras. A última oração, com o Processo *temos* indica a posse de Ana e seu marido referente a quantidade de filhos do casal e a situação financeira equilibrada. O que nos fornece indícios de que o mestrado por um lado é necessário, por ser possivelmente uma estabilidade financeira melhor no futuro, mas por outro lado, Ana e seu marido já possuem uma *situação financeira equilibrada*.

A **narrativa 31** pode ser intitulada como *as aulas destinadas a revisão de conteúdos*. É meramente descritiva. Descreve o que Ana e seus alunos fizeram nas aulas, o conteúdo ministrado e relata uma atitude de cobrança do direito de um aluno para com a supervisora, direito este que Ana concordou e tentou intervir a favor do aluno sem o mesmo perceber. Os Processos predominantes são os materiais com 10 casos ou 40% do total de 24 Processos. Depois, os relacionais com 9 casos ou 37% do total. Começaremos pelos materiais: *estava precisando, vão, entrar, escrevi, fui falar, deixei, esperou, foram, pagar*. Os Processos materiais expressam ações rotineiras e ações passadas da turma, dos alunos e de Ana. Com relação às turmas, mostra que uma turma da mesma série *estava precisando* mais de revisão que outra; que alguns dos alunos não *vão à escola* na sexta, que uma turma não *esperou* pela 5ª aula, que *foram* embora. Com relação à escola, indica quando as provas *começariam*. Com relação às ações de Ana os Processos mostram que ela *entrou* em sala, *escreveu* no quadro, *agiu* diante de uma situação de injustiça, *pagará* as cópias. Os Processos relacionais estão voltados para a identificação das turmas, das aulas, da revisão. Entre eles, os mais comuns foram *ser* e *estar* no passado, identificando o conteúdo das aulas e em qual turma Ana esteve na noite anterior, como em: *Ontem à noite as aulas foram destinadas à revisão dos conteúdos para a prova bimestra; As minhas duas primeiras aulas foram na 8ª C e O calendário foi destinado à revisão na segunda e terça*. O *foi* mais o complemento mostra que a revisão para as provas ocorreu apenas em dois dias e que isto causou desconforto para um aluno diante da impossibilidade de revisão de todas as matérias. Ana concorda com o aluno e diz *ele está certíssimo*. O fato de a revisão ser em dois dias também incomodou outros alunos, como mostra o Processo *era* em *...este assunto abordado por Diego também era o alvo de alguns*

alunos. Esse fato não foi resolvido, pois a supervisora *estava ocupada*. A revisão feita por Ana foi voltada para a gramática e exercício oral como mostram os Processos destacados em: *O exercício de revisão foi voltado para regras de gramática na 8ª C ; Foi feito um exercício oral*. Este fato reforça o que Ana revelou na narrativa de número 9 com relação ao seu gosto pela gramática.

A **narrativa 33** pode ser caracterizada como *uma noite de muita irritação*. Ana narra sua irritação ao aplicar provas de recuperação. Ela escreveu sobre um aluno que não freqüentou as aulas e insistiu em fazer recuperação. Outro fato que irritou Ana foi perceber que alguns alunos, que não leram os enunciados das questões, queriam que ela explicasse como responder a prova. Além disso, Ana também se irritou ao perceber como alguns professores são desorganizados, pois em uma semana de recuperação já havia professores dando o resultado final. Nesta narrativa, há 10 casos ou 29% de Processos materiais, como também 10 casos ou 29 % de Processos mentais em um total de 34. Os Processos *apliquei, levei, mostrei, estava reprovando* indicam o agir de Ana em uma noite de prova de recuperação. *Apliquei* indica que Ana mesma entregou a prova aos alunos. *Levei* indica que Ana trouxe a prova para a escola, como ela já fez outras vezes, xerocando as cópias com o seu dinheiro. *Mostrei* significa que Ana expôs, pôs à mostra as observações que ela anotou na caderneta a respeito de um aluno que não estava freqüentando as aulas. *Estava reprovando-os* antecedido de *não* indica que Ana não estava julgando aprovado ou reprovado os alunos com situação semelhante ao aluno inconformado, mas que ela julgou-os como desistentes. Com relação aos Processos mentais, encontramos os seguintes: o Processo *queria* repetido duas vezes expressando a intenção do aluno, que não freqüentou as aulas, em fazer a recuperação, em ter o mesmo direito dos outros; o Processo *conformou* antecedido de *não* indicando que o aluno não concordou com a opinião da professora; o Processo *reconheceram* no plural indicando que os outros alunos, que não freqüentaram, concordaram com Ana, admitiram que eles falharam; *compreendeu* mostrando a atitude da diretora da escola com relação à decisão de Ana em não permitir àquele aluno não fazer a recuperação; *sabem* antecedido de *não* indicando que os alunos de Ana não tem conhecimento, habilidade para *classificar, enumerar, traduzir*; *percebi* indicando que Ana formou uma idéia a respeito de alguns professores da escola: *desorganizados*; o Processo *inventa* mostrando o que uma professora citada por Ana faz regularmente: *alegar, arquitetar desculpas*; *Conseguia* antecedido de *nunca* mais o complemento da oração indicando que um aluno não alcançava, não encontrava um horário definido para estudar sozinho; *Descobri* mostrando a percepção de Ana com relação a uma informação nova sobre seu aluno.

A **narrativa 37**, a última narrativa analisada, pode ser intitulada como *trabalhando um texto com a 8ª série e minha 1ª aula com a orientadora*. Traz a narração de dois momentos: a descrição das aulas de Ana que foram preparadas, focalizando as estratégias de aprendizagem que seus alunos mais gostam de aprender, e a primeira aula que Ana assistiu com sua orientadora, em outra disciplina, já na função de aluna regular do mestrado. Ana narra sua impressão sobre a disciplina e sobre os novos alunos da pós-graduação que ela se depara. Desta vez, é um grupo menor, menos temido por ela. Ana termina sua narrativa com projeções futuras em relação a esse cenário e o que ela espera dela mesma. Nessa narrativa a predominância é de Processos mentais, com 9 casos ou 36% e de Processos materiais com 8 casos ou 32% do total de 25. Os Processos mentais estão voltados para preferências dos alunos de Ana, identificadas, por exemplo, pelo Processo *gostam* em *Eles gostam de pronunciar palavras em inglês*. Há Processos mentais voltados para os planos de aula de Ana, das suas opiniões, como mostram os Processos *pensei* e *acho*, nas orações *Pensei em preparar umas fichas com o vocabulário* e *Acho que vai ser divertido*. Outros Processos mentais estão voltados para as sensações de Ana na primeira aula com sua orientadora, para seus esforços e expectativas futuras, como mostram os Processos destacados em: *Por ser minha orientadora, sinto-me na obrigação de ser uma aluna exemplar*; *Acho que não a decepcionei*; *Ela sabe das minhas limitações e está conhecendo meus esforços*; *Leio os textos, procuro entendê-los*; *-Como o grupo de alunos não chega a doze, senti-me mais à vontade e até participei rapidamente*; *Espero que eu consiga vencer estas barreiras e surpreender a mim mesma!*

Já as ações dessa última narrativa analisada indicam que mudanças ocorreram tanto da parte de Ana quanto dos seus alunos. Embora Ana continue trabalhando textos, como mostra o Processo destacado em *Ontem continuei o texto “Traveling around the world” nas turmas da 8ª série*, Ana está centrada, dedicada mais no vocabulário, não só na leitura e pronúncia como conferimos com os Processos *dediquei*, *perdendo*, *gastando* em: *... ontem me dediquei ao vocabulário e tradução do texto*; *Estou perdendo, ou melhor, gastando mais tempo ensinando o vocabulário do texto para eles*. Os alunos de Ana estão participando ativamente, acrescentando informações ao texto, como indica o Processo *trouxeram* repetido duas vezes nas orações: *Para minha surpresa, alguns alunos trouxeram informações adicionais para o texto*; *Estas informações não estavam no texto, mas eles trouxeram para a turma*. Ana como mestranda cumpre a agenda da pós-graduação, lê os textos, está engajada e não desistiu do seu curso, como podemos conferir nas orações: *Faço tudo que está agendado* e *Leio os textos, procuro entendê-los*.

Enfim, vimos que nessa fase final, os Processos materiais são os mais freqüentes. Isso significa que as ações de Ana se sobressaem, sinalizando novas atitudes, novas ações tanto em relação ao seu contexto profissional quanto ao contexto acadêmico, como em: *voltei o olhar para mim mesmo*; *Agora, estendi este hábito para minha prática docente*; *preciso ir até o fim*; *Depois de ler este texto comecei a me questionar se realmente vale à pena investir tanto no mestrado*; *Mas, em termos de acréscimo financeiro o que lucrarei?*; *Ontem me dediquei ao vocabulário e tradução do texto*; *alguns alunos trouxeram informações adicionais para o texto*; *Faço tudo que está agendado*. Já os Processos relacionais revelam a reconstrução identitária de Ana enquanto professora e aluna da pós-graduação. Ana classifica suas aulas, como em: *Na 7ª E foi outro desastre*; *Nas 5ªs séries a aula foi melhor*; Ana se vê como uma aluna regular atuante e diz: *estou repleta de textos para ler, reler*; *estou empolgadíssima para preparar minha segunda comunicação*; Ao invés de se rotular com expressões como *sou apenas uma aluna “especial” de mestrado*, Ana agora modaliza as impressões de si mesma, dizendo *eu pareço ser a menos habilidosa a se expressar oralmente na turma*. Essas mudanças simbolizam um novo olhar de Ana sobre si mesma.

Fechando essa subseção, podemos dizer que os Processos predominantes variam de acordo com cada narrativa, como aconteceu nas narrativas iniciais. No total de narrativas dessa fase final, Ana se apropria de Processos materiais para externar seu mundo profissional, expressando suas ações, seus afazeres, suas atuações como professora. Em segundo plano, Ana define, classifica, caracteriza, generaliza e identifica a si mesma e aos outros envolvidos no seu contexto profissional. Fica evidente que ao analisar as narrativas, os Processos, os Participantes e as Circunstâncias são essenciais para a produção de sentidos das orações e embora essas categorias estejam entrelaçadas, mais uma vez, separamos uma subseção para discutirmos as representações de Ana em termos de Participantes, o que acontece a seguir.

4.1.2 Participantes: *Tenho certeza que faço o meu melhor*

Após verificar as escolhas léxico-gramaticais de Ana em termos de Participantes mais recorrentes nas sete narrativas da fase final, produzimos o Quadro 4.2 e a Figura 4.2 a seguir:

Narrativa	Participante	Escolhas léxico-gramaticais
Nº9	Ana →	Professora de inglês, concursada e realizada, ciente do seu bom desempenho profissional.
	Ana →	Professora “mal” vista pelos outros professores;
	Ana →	Professora em formação contínua;
	Aluno da escola pública →	Entristece a professora
Nº26	Ana →	Professora inspirada e atuante;
	Alunos da escola pública →	Alunos envolvidos e interessados em pronunciar palavras;
Nº27	Ana →	Professora tradicional, perceptiva de uma aula não atrativa;
	Ana →	Professora atuante na pós-graduação;
	Alunos da escola pública →	Alunos interessados em pronunciar palavras
Nº30	Ana →	Aluna de mestrado, empolgada, angustiada
Nº31	Ana →	Professora atuante: entra, explica, paga cópias
	Aulas →	Revisão de conteúdos, exercício de revisão, exercício oral;
	Alunos da escola pública →	Questionador dos direitos X Ausente na sexta-feira, na última aula.
Nº33	Ana →	Professora irritada
	Alunos da escola pública →	Questionador dos direitos e não cumpridor dos deveres; não lêem as questões da prova; chega atrasado porque trabalha;
	Professores →	Desorganizados, que inventam desculpas;
Nº37	Ana →	Professora atuante X Aluna ansiosa;
	Alunos da pós →	Grupo pequeno

Quadro 4.2- Participantes e escolhas léxico-gramaticais na fase final

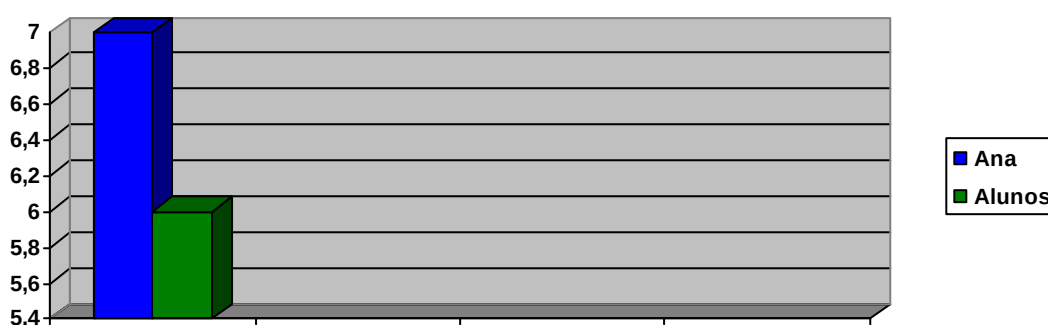


Figura 4.2- Ocorrências dos Participantes na fase final

Como podemos verificar nas narrativas finais, nas ilustrações acima, o Participante *Ana* aparece em sete narrativas e o Participante *alunos* aparece em seis narrativas, sendo que em cinco delas referem-se a alunos da escola pública e em uma narrativa refere-se a alunos da pós-graduação. Diferentemente do papel desempenhado por Ana nas narrativas iniciais, nas quais predominam sua identidade acadêmica, nas narrativas finais, Ana é representada

principalmente como profissional, professora de inglês. Em termos de representação, isso significa que Ana se representa, escreve no diário, de acordo com o contexto situacional que mais lhe aflige. Ou seja, nas narrativas iniciais Ana estava envolvida com sua seleção de mestrado, já nas narrativas finais, ela estava envolvida com suas aulas na rede pública.

Na **narrativa 9**, por exemplo, o Participante Ana aparece diversas vezes como Atora, em ações relacionadas à prática docente, informando seu tempo de serviço, escolas onde trabalhou, cursos de pós-graduação já frequentados. Ana se representa como: professora de inglês em institutos, em escolas privadas e públicas; como professora concursada, que se sente realizada por ensinar em escola pública; como professora ciente de que faz o melhor em sala, que não falta, que planeja regularmente, que trabalha conteúdos a partir dos textos, que xeroca material do próprio bolso, que prioriza a leitura e a escrita; professora que se sente segura em ensinar a gramática; controladora, empolgada e entusiasmada no início do ano letivo, mas contaminada e entristecida com o serviço público posteriormente; professora que continua sua formação através de cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado. Ana também relata como se vê representada pelos outros professores: eficiente demais, atribuidora de notas aleatórias, que facilita demais, que baba a direção, que dá a resposta ao aluno. O Participante aluno da escola pública é visto por Ana como aquele que lhe causa tristeza por atender a seus pedidos: *Fico triste quando insisto para um aluno tirar o boné, usar a farda, parar com tal comportamento e ele não atende.*

Na **narrativa 26**, Ana e seus alunos da 5ª e 6ª séries são os Participantes que predominam como Atores. Ana e seus alunos são atuantes em sala, se envolvem nas atividades e transformam as aulas em *excelentes*. Ana é a professora que xeroca material, sistematiza forma e estrutura gramatical, elabora exercícios, faz jogos. Os alunos de Ana são interessados em conteúdos que não estão inclusos no plano e em pronunciar palavras: *Os alunos se envolveram muito quando eu ensinei a pronúncia de I am, I'm, you are, you're etc.*

Na **narrativa 27**, o Participante *aula* predomina como Portador e Característica: a aula das turmas 8ªC, 5ªE, 5ªF e 7ªE. Desta vez, as aulas não foram tão envolventes como as descritas na narrativa anterior. Ana descreve a aula como *expositiva, não atrativa, que cansa o aluno*. Por isso, ela é representada como tradicional, que ministra as aulas como de costume, que explica a forma, usos e exemplos de estruturas gramaticais, que dá visto no caderno. Mas ao mesmo tempo, Ana é uma professora perceptiva, consciente de uma aula não atrativa, desastrosa. Ana está inserida e envolvida na sua formação contínua através de eventos científicos na universidade, mesmo continuando ansiosa, não confiante. Os alunos de Ana continuam interessados em pronúncia das palavras em inglês.

Na **narrativa 30**, o Participante principal é Ana – aluna de mestrado. Ana aparece tanto como Portadora quanto como Atora. Ela está *repleta de textos para ler, apreensiva, empolgadíssima*. Ana está envolvida em trabalhos acadêmicos, em exposições orais, em leituras de textos e conflitos pessoais por conta do mestrado, ou seja, ela está angustiada com as vantagens e desvantagens do mestrado e com o tempo reduzido com a família.

Na **narrativa 31**, verifica-se o Participante *aulas* nas turmas da 5ª, 7ª e 8ª séries, Ana e alunos. O Participante *aulas* tem como Características: revisão de conteúdos, exercício de revisão, exercício oral. O Participante Ana desempenha a função de Atora, aquela que entra em sala, escreve, explica, paga cópias. Os alunos são representados como aqueles que questionam seus direitos. Isso se deve ao fato de um aluno ter cobrado o direito de ter revisão em todos os dias da semana para contemplar todas as disciplinas.

Na **narrativa 33**, Ana, seus alunos e professores da escola são os Participantes principais. Esses Participantes podem ser classificados como Atores e Portadores, uma vez que tanto os alunos de Ana, os professores da escola e ela mesma estão envolvidos em ações materiais e relacionais. Ana aplica prova de recuperação, se irrita com os alunos que exigem seus direitos, mas não cumprem seus deveres. Isso se deve ao fato de um aluno que não assistiu às aulas implorar e exigir fazer a prova de recuperação. Ana se mostra irritada por perceber que os alunos não lêem os enunciados das questões da prova. Os alunos são representados como não cumpridores dos deveres, exigentes dos seus direitos, mas também como trabalhadores. Os professores da escola são vistos como desorganizados por não cumprirem o calendário e como aqueles que inventam desculpas para não terminar o expediente.

Na última narrativa analisada, **número 37**, Ana é novamente o Participante principal, desta vez como Experienciadora, aquela que se surpreende, percebe, sente, tanto desempenhando o papel de professora quanto de aluna, o que nos possibilita enxergar a evolução de sua identidade acadêmica e profissional nessa última narrativa. Como professora, Ana se dedica em preparar as aulas, se surpreende com o desempenho de seus alunos, como em: *Para minha surpresa, alguns alunos trouxeram informações adicionais para o texto*. Ana percebe as preferências deles e pensa em novas ações: *Eles gostam de pronunciar palavras em inglês e Pensei em preparar umas fichas com o vocabulário praticado em cada série...Acho que vai ser divertido*. Como Aluna da pós-graduação, Ana se mostra ansiosa por cursar uma disciplina com sua orientadora, revela suas expectativas e sensações. Ana sinaliza novas posturas diante de um grupo da pós-graduação:... *senti-me mais à vontade e até*

participei rapidamente. Isto revela que Ana não se mostra mais como *um grão de areia no deserto*, mas como alguém que está “criando asas e voando”, amadurecendo.

Fechando essa subseção, vimos que nas narrativas finais, Ana é representada principalmente como Atora, envolvidas em suas ações e afazeres como profissional, professora de inglês e aluna de mestrado. Os alunos da escola pública são representados primeiramente como aqueles que lhe causam tristeza por não atenderem a seus pedidos, depois como interessados em conteúdos que não estão inclusos no plano e em pronunciar palavras, como aqueles que trazem informações extras aos textos, mas também como aqueles que questionam seus direitos e não cumprem seus deveres.

Passemos agora as construções de significados mais relevantes traçados por Ana nessa fase final.

4.2 - Construção de significado: ... e até *participei rapidamente*

Esta seção responde a segunda pergunta de pesquisa voltada agora para as narrativas finais. Apresenta uma análise interpretativa de Processos relevantes nas narrativas finais que não estão entre os mais frequentes, porém significativos com relação às representações docentes. Não seguiremos a ordem sequencial das narrativas, uma vez que não encontramos os Processos procurados em todas elas.

Na **narrativa nove**, embora os Processos mentais não sejam os mais recorrentes, destacamos alguns que consideramos significativos para a compreensão da identidade de Ana enquanto professora de inglês. O Processo *confesso* aparece duas vezes na mesma narrativa. Na primeira vez, indica que Ana está revelando sua não preocupação em refletir sobre a prática docente, já na segunda vez revela sua segurança em trabalhar com a gramática de um texto. Desta forma, podemos inferir que Ana não refletia sobre sua prática docente de forma discursiva e que ela se sente mais segura ensinando gramática. O Processo *sinto* aparece três vezes nessa narrativa e com sentidos diferentes: na oração 2, *sinto* sinaliza uma sensação de insegurança por parte de Ana diante da sua função de pesquisadora e participante; *sinto*, na oração 6, revela uma sensação de segurança por parte de Ana com relação à gramática.; já na oração 10, *sinto* revela uma sensação positiva e regular de Ana enquanto profissional. O Processo *sei* acrescido de *exatamente* revela que Ana tem um conhecimento seguro do valor de sua remuneração e do dia do recebimento. Nesse momento Ana está se referindo ao seu cargo público e efetivo de professora. O Processo *gosto* aparece duas vezes revelando preferências docentes de Ana: gramática e controle das coisas.

Na **narrativa vinte e seis**, destacamos um Processo mental que sinaliza percepções de Ana com relação aos seus alunos: *Percebi nas duas turmas que a pronúncia das palavras é importante para eles se sentirem participantes*. O Processo *percebi* mostra que Ana formou uma idéia a respeito de seus alunos, ou seja, Ana descobre que a pronúncia é importante para eles.

Na **narrativa vinte e sete**, dois Processos mentais revelam outras percepções de Ana ao longo de sua construção identitária profissional, como mostram os Processos *senti* e *sei* referindo-se a uma aula não atrativa: *Senti que ela não foi tão atrativa para os alunos porque alguns deles estavam dispersos; Sei que este tipo de aula cansa o aluno*.

Por último, na **narrativa trinta e sete**, destacamos um Processo verbal significativo com relação à identidade acadêmica de Ana: ... e até *participei* rapidamente. O Processo *participei* revela que houve uma ação de mudança por parte de Ana nas últimas aulas da pós-graduação, uma vez que em narrativas anteriores encontramos trechos mostrando seu medo de participar das aulas.

Fechando essa seção, vimos que os Processos mentais trouxeram significados relevantes para compreendermos como Ana representa seu mundo interno com relação a experiência acadêmico-profissional. Assim, mais uma vez, reforçamos o fato de que em uma pesquisa não devemos considerar somente os dados quantitativos.

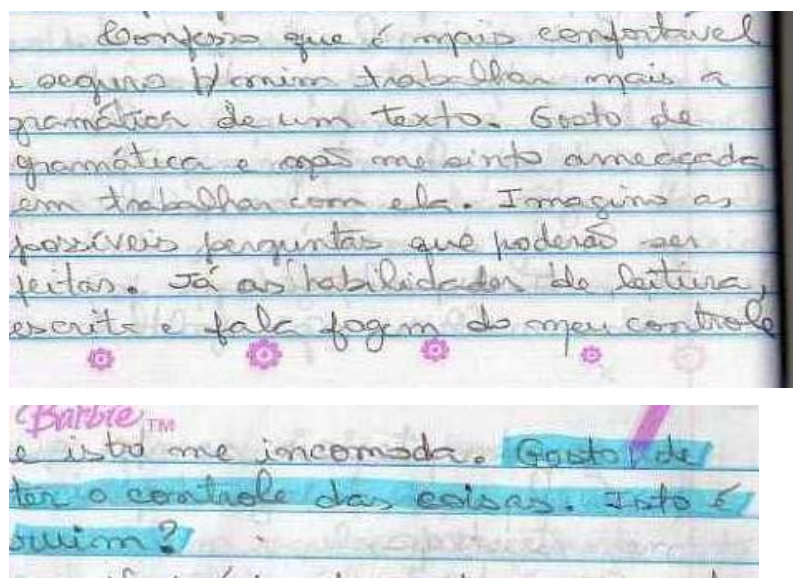
A seguir, discutiremos o processo reflexivo no diário na fase final.

4.3 – Processo reflexivo na fase final do diário

Alinhando-se ao capítulo anterior, esta seção responde a terceira pergunta de pesquisa voltada para o impacto da prática diarista no processo reflexivo no diário de Ana, focalizando agora as narrativas finais.

Como mencionado anteriormente, as narrativas voltadas para o contexto profissional predominam nesta fase final. É o momento de procurarmos evidências lingüísticas sinalizadoras de reflexão crítica nas narrativas da professora Ana dentro do seu contexto de escola pública. Para tanto, fizemos um mapeamento de marcadores lingüísticos indicadores da ação *reconstrução* na ótica de Smyth(1992) e não encontramos exemplos nessa fase final de produção diarista, pois as narrativas são predominantemente descritivas. Por outro lado, se percorremos as narrativas (Apêndice D), encontraremos alguns questionamentos de Ana – professora, como no trecho seguinte:

Fragmento 1²¹



(Segunda, 05/02/2007 Nº 9)

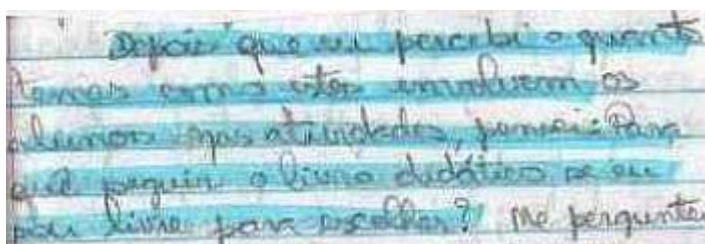
Como podemos perceber nesse fragmento, há uma indagação de Ana quanto ao seu controle das coisas, ou seja, na escolha de estruturas gramaticais e possíveis perguntas dos alunos. Ana começa a indagar se é positivo ou não ter controle. Essa indagação é um primeiro passo, pois como bem coloca Freire (1996, p.32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Voltando a Ghedin (2006, p. 139), vimos que um processo de reflexão crítica leva a uma transformação da prática pedagógica; constatamos na narrativa 26, que Ana não se mostra mais tão controladora: ***Ensinar os dias da semana e os meses do ano não estava nos meus planos para ontem. Porém, escrevi tudo no quadro e pedi que eles anotassem. Quando terminaram, fiz uma repetição individual e em grupo das palavras. Repeti e ouvi deles a seqüência exposta no quadro várias vezes. Para fechar, fiz um jogo que veio na minha cabeça.*** (Quinta, 31/05/2007, nº26). Lendo essa narrativa na íntegra, percebemos que Ana tinha preparado material com o uso do verbo ‘to be’ relacionado às profissões, mas um aluno cobrou o ensino dos dias da semana e dos meses do ano. Ana foi flexível, saiu do planejado e atendeu ao pedido do aluno.

Além dessa mudança de postura de Ana em relação ao controle de conteúdos, não podemos excluir um trecho do diário (também epígrafe desse capítulo) escrito dois meses

²¹ Confesso que é mais confortável e seguro para mim trabalhar mais a gramática de um texto. Gosto de gramática e não me sinto ameaçada em trabalhar com ela. Imagino as possíveis perguntas que poderão ser feitas. Já as habilidades de leitura, escrita e fala fogem do meu controle e isto me incomoda. **Gosto de ter controle das coisas. Isto é ruim?** (Segunda, 05/02/2007 Nº 9)

após a última narrativa analisada, que não está incluído no *corpus*²², mas sinaliza a forma de ação *reconstrução*, indicando que houve reflexão crítica. O seguinte fragmento foi extraído da narrativa 49 (Apêndice E).

Fragmento 2²³



(Quinta, 25/10/2007, Nº 49)

Como podemos ler no fragmento acima, há uma sinalização de mudança na postura de Ana. Os Processos mentais *percebi* e *pensei* anunciam a forma de ação *reconstrução* de Ana a partir do momento que a professora percebe que existem outros temas mais atrativos para os alunos do que os temas abordados nos livros didáticos. Essa percepção faz com que ela reflita sobre uma nova atitude em relação ao livro didático, sentindo-se *livre para escolher* temas atrativos para o aluno. Nesse sentido, a reflexão de Ana é valiosíssima, indicando uma mudança em relação ao livro didático. Em escolas públicas os livros não são comprados pelos pais, mas são emprestados aos alunos durante o ano inteiro. O professor não precisa seguir o livro página por página. Assim, por meio dessa *reconstrução*, vemos a professora reformulando sua prática discursiva, sinalizando que professores de escola pública devem ter autonomia para escolher temas envolventes e atrativos, compatíveis com a faixa etária que ensina.

Percebemos que houve reflexão crítica no fragmento citado, mesmo essa narrativa não fazendo parte do *corpus* da pesquisa. Ana sinalizou uma nova atitude em relação ao uso do livro didático, mostra-se autônoma, confiante, independente. Essa nova postura na identidade

²² Uma vez que optamos por analisar as narrativas mais longas da fase final até o mês de agosto de 2007, como mencionado no capítulo de metodologia, a narrativa de número 49, escrita em outubro de 2007 não faz parte do *corpus*.

²³ Depois que eu percebi o quanto temas como estes envolvem os alunos nas atividades, pensei: **Para que seguir o livro didático se eu sou livre para escolher?** (Quinta, 25/10/2007, Nº 49)

profissional ocorreu a partir de uma situação vivenciada com sua turma em sala de aula ao preparar um trabalho, ou seja, houve reflexão crítica por parte de Ana enquanto professora. Já no fragmento 1, capítulo anterior, a reflexão crítica de Ana estava voltada para sua identidade acadêmica.

Enfim, o impacto da prática diarista também se torna evidente no processo reflexivo no diário de Ana nessa fase final, conduzindo-a a uma reflexão de forma autônoma e emancipatória (VAN MANEN, 1977). O diário continua sendo o *oásis reflexivo*, o companheiro com o qual Ana dialoga e se questiona.

A próxima seção contrasta as narrativas iniciais e finais.

4.4 Contrastando as narrativas iniciais e finais

Como já mencionado, a produção das narrativas do diário reflexivo de Ana foi realizada geralmente um dia após o evento narrado, no mesmo dia dele e até mesmo dias após esse evento. O contexto de produção varia entre o contexto acadêmico, predominante na fase inicial e o contexto profissional, predominante na fase final. Em ambas as fases, as narrativas se voltam especificamente para eventos ou pessoas envolvidas no contexto de sala de aula de Ana tanto como aluna quanto como professora.

Os conteúdos abordados nas narrativas também são variados. Na fase inicial, encontramos percepções da primeira aula da pós-graduação como aluna especial, resumos e interpretações de textos lidos, expectativas de preparação para a seleção de mestrado, sensações e agradecimentos após a aprovação no mesmo, como mostramos na discussão da primeira pergunta de pesquisa, no item 3.1. Na fase final temos a fotografia de sua prática docente em forma de retrospectiva; aulas ministradas por Ana; suas expectativas para produção de artigos de disciplinas; preocupação com sua performance em eventos científicos; sua pouca dedicação à família; suas impressões e projeções futuras para o contexto acadêmico, como mostramos na discussão do item 4.1. Enfim, as catorze narrativas analisadas apresentam condições de produção e conteúdos diferentes. Em cada uma delas, a professora Ana ora desempenha sua função de mestranda, ora desempenha sua função profissional, relacionando uma função à outra. Na fase inicial, o contexto de produção é mais solto, com produções menos frequentes. Na fase final, o contexto de produção é mais sistematizado, mais regular.

Após analisar todas as narrativas, podemos observar que as representações da experiência acadêmico-profissional de Ana são identificadas predominantemente por Processos materiais, 127 casos ou 34 % do total de 366 Processos analisados nas catorze narrativas, como mostram as ilustrações a seguir:

Total de Processos da fase inicial	Processos Materiais		Processos Relacionais		Processos Mentais		Processos Verbais		Processos Comportamentais		Processos Existenciais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
143	41	29	50	35	40	28	8	5	0	0	4	3
Total de Processos da fase final												
222	86	39	74	33	45	20	14	7	0	0	3	1
Total de Processos nas duas fases												
365	127	35	124	34	85	23	22	6	0	0	7	2

Quadro 4.3 – Quantidade e porcentagem total dos Processos nas catorze narrativas

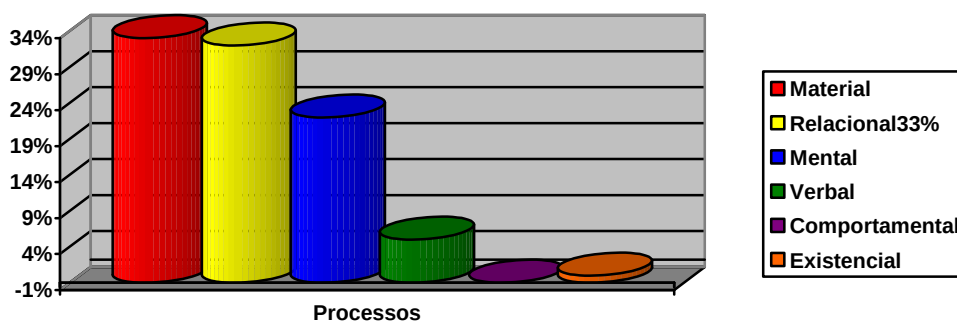


Figura 4.3 - Frequência total dos Processos analisados nas catorze narrativas

Esses Processos materiais sinalizam hábitos como aluna ou professora, ações rotineiras como profissional. Na fase final, há um aumento de Processos materiais, indicando ações de mudança, revelando novas ações assumidas por Ana, tais como: *comecei a me questionar, preciso ir até o fim, estou gastando mais tempo ensinando o vocabulário do texto para eles.*

Com relação aos Participantes dos Processos, na maioria deles, Ana é a participante primária, Atora, como ilustra a Figura 4.4 a seguir:

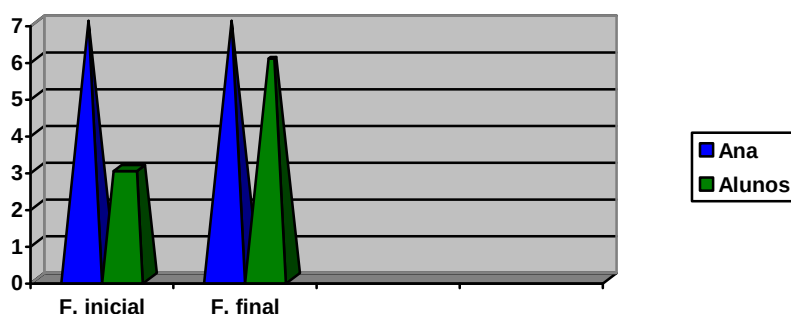


Figura 4.4- Número de ocorrências dos Participantes nas duas fases

Na fase inicial o Participante Ana aparece em sete narrativas e o Participante alunos aparece 3 vezes. Na fase final, Ana aparece sete vezes e o Participante alunos aparece seis vezes. Ana é identificada pelo pronome *eu* implícito nos Processos conjugados na 1ª pessoa e o Participante aluno(s) é identificado pela 3ª pessoa do plural ou singular. Há também outros Participantes: colegas de sala, professora da disciplina, alunos, professores, esposo, diário, Deus. São representações e significados construídos através da junção dos Participantes, Processos e Circunstâncias visualizadas pelo texto escrito no seu narrar-se no diário.

Em termos de construção de significado nas narrativas, encontramos na maioria delas, Processos que não foram analisados nas representações iniciais ou finais, por não serem os mais freqüentes, mas que foram focalizados devido aos efeitos de sentidos significativos sinalizadores da (re) construção identitária de Ana, do seu (re) posicionamento. Gradativamente, o *eu* se constitui como sujeito em si mesmo, caracterizando situações do contexto acadêmico que partem de um *Senti-me um grão de areia no deserto* (1ª narrativa) até momentos que caracterizam sua evolução nesse mesmo contexto, como em *Senti-me mais à vontade e até participei rapidamente* (37ª narrativa).

Podemos dizer que as representações e os significados do mundo acadêmico-profissional de Ana são construídas dentro de um contexto específico de pós-graduação (UFPB), primeiramente como aluna especial, mais tarde como aluna regular, como também em um contexto profissional de escola pública, portanto sócio-histórico e cultural. São representações relacionadas a valores e verdades que Ana está construindo ao conviver nestes dois contextos, a exemplo do grupo da pós-graduação, o qual detém o poder da fala e do

conhecimento na opinião de Ana, enquanto que ela representa algo minúsculo, o medo, a não participação verbal.

Observamos também que a prática diarista causou impacto no processo reflexivo de Ana nas duas fases, levando-a a reagir, a reconstruir e agir diferentemente e adotar novas posturas enquanto professora e mestrand. As marcas lingüísticas de *reconstrução* foram poucas, mas desempenharam um papel importante na identificação da reflexão crítica. Através do fragmento de *reconstrução* presente nas narrativas, já ilustrados nesse capítulo e no anterior, podemos afirmar que Ana reflete criticamente sobre sua prática acadêmico-profissional.

Resumindo o capítulo, discutimos as três perguntas de pesquisa adotando uma triangulação teórica na análise dos dados. As representações finais de Ana foram traçadas através de Processos e Participantes analisados através da transitividade (HALLIDAY, 1994). As orações foram classificadas de acordo com os Processos materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais considerados sinalizadores das representações docentes. Outros Processos foram analisados interpretativamente, mesmo sem serem os mais recorrentes, enfatizando assim as construções de significados relevantes. A ação de *reconstrução* ocorreu também em apenas um fragmento, encontrado em uma narrativa escrita dois meses depois da última narrativa analisada, não pertencente ao *corpus*, sinalizando reflexão crítica por parte de Ana enquanto professora. Por último, contrastamos as narrativas iniciais e finais.

No capítulo seguinte faremos algumas considerações finais a respeito da análise dos resultados encontrados, como também uma avaliação, as dificuldades encontradas para a realização deste estudo e suas contribuições para o campo da Lingüística Aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é fácil notar que o texto pode tornar-se uma ‘armadilha e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também não é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir uma grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Até por uma questão de economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. (MARCUSCHI, 2008, p.241)

Após a análise dos resultados encontrados, levantaremos algumas considerações sobre a importância desta pesquisa. Discorreremos sobre as dificuldades encontradas ao longo da pesquisa, farei uma avaliação da mesma, apontarei suas limitações e contribuições para o campo de Linguística Aplicada, em especial, para os professores de línguas. As considerações apontadas não representam o fim deste estudo, apenas cessam temporariamente para novos olhares, novas contribuições.

Ao escolhermos uma pós-graduação, percorremos um caminho árduo, às vezes solitário. É um alto preço que pagamos até chegarmos aqui, nas palavras “finais”. Isto tem que ser dito, registrado, tornado conhecido, não há porque omitir ou fingir, afinal, não somos máquinas operadoras de conhecimento acadêmico, mas pesquisadores que produzem conhecimento. E, como qualquer ser humano, agimos ou estagnamos, perdemos ou ganhamos, pensamos, sentimos e sofremos. Sem dúvidas, o término desta dissertação significa um sucesso alcançado e a abertura para novas escolhas.

Esta dissertação comprova a concretização de um projeto genuíno, antes inalcançável, que partiu da inquietação e insatisfação de uma professora de inglês da rede pública, identificada por Ana nesta pesquisa, o que a levou a procurar ajuda no meio acadêmico. Como também, partiu da continuação de um diário reflexivo iniciado por Ana como aluna especial de mestrado em 2006. Foi um estudo que investigou as representações, construções de significados e reflexões sobre sua experiência docente através de uma prática de escrita reflexiva via produção diarista. Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos na introdução e respondido as perguntas de pesquisa, como discorreremos a seguir.

Com relação à primeira pergunta de pesquisa, *De que maneira os Processos e Participantes nas narrativas constituem as representações da experiência docente?*,

investigamos como os Processos e Participantes constituem as representações acadêmico-profissional de Ana. Vimos que ela representou suas experiências nos dois contextos institucionais, utilizando-se com maior recorrência de Processos materiais e relacionais de acordo com o sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994). Na fase inicial, quando Ana ainda era uma aluna especial, os Processos relacionais foram os mais recorrentes, com 50 casos ou 34% do total de 143. Já na segunda fase de produção diarista os Processos materiais são os predominantes, com 86 casos ou 38% do total de 222 Processos analisados. Somando os Processos das duas fases, os materiais predominam, com 127 casos ou 34% em toda a produção diarista. Estes números significam que a identidade acadêmico-profissional de Ana é representada predominantemente pelo seu agir, fazer, classificar, identificar e atribuir significados a ela mesma e aos outros que a cercam.

Respondendo a segunda pergunta de pesquisa, *b) Em relação à construção de significados, quais Processos são relevantes para a (re) constituição de identidade acadêmico-profissional? Por quê?*, reforçamos as palavras de Bauman (1992 apud MOITA LOPES, 2004, p.168): “[s]ignificância e números estão separados. Fenômenos estatisticamente insignificantes podem mostrar ser decisivos”. Nesta pesquisa, além de prestar atenção nos dados quantitativos, também foi relevante interpretar os significados dos dados, uma vez que encontramos construções de significados importantes na produção diarista, através de Processos que não foram listados quantitativamente como os mais recorrentes. Construções essas que mostraram Ana construindo significados do contexto acadêmico-profissional de forma gradativa. Suas representações atingem o ápice à medida que Ana vivencia novas experiências e compartilha em seu diário. Discursivamente, percebemos uma mudança da postura de Ana, de suas ações, de suas classificações com relação aos dois contextos. A respeito do contexto acadêmico Ana se considera inicialmente *um grão de areia no deserto, uma folha seca, apenas uma aluna “especial” do mestrado*. Catorze meses depois, assistindo aula em uma turma como aluna regular com menos alunos, ela se sente *mais à vontade* e participa *rapidamente*. Com relação ao contexto profissional, no início Ana se questiona: *Gosto de ter o controle das coisas. Isto é ruim?* Meses depois, Ana descobre que é livre para fazer escolhas: *Para que seguir o livro didático se eu sou livre para escolher?*...

Já com relação à terceira pergunta de pesquisa, *Em que medida a prática diarista da professora causa impacto no seu processo reflexivo?*, percebemos que a prática diarista causou impacto na identidade acadêmica e profissional de Ana, conduzindo-a a uma reflexão crítica, além de suas indagações. As ações do *reconstruir*, uma das categorias do processo reflexivo (SMYTH, 1992), funcionaram como sinalizadores dessa reflexão crítica por parte de

Ana nos dois contextos institucionais nos quais ela está inserida. As marcas lingüísticas do processo reflexivo de Ana têm sido sinalizadas desde a primeira narrativa, através de sua postura reflexiva simbolizada por ações de confronto a exemplo de *Outras vezes, percebi que se assim fizesse, estaria desistindo também da possibilidade de contribuir para o efetivo sucesso de meus alunos da escola pública e me transformando em uma estátua de cera*. O mesmo acontece na última narrativa analisada quando Ana termina a última narrativa dizendo *Espero que eu consiga vencer estas barreiras e surpreender a mim mesma!* Com isso, percebi que o tempo de maturação (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005) foi crucial na prática diarista de Ana, levando-a a representar-se, a construir significados e a refletir sobre sua prática acadêmico-profissional ao longo do tempo.

Dessa forma, podemos dizer que a produção diarista de Ana atingiu as quatro dimensões de potencialidade expressiva citadas por Zabalza (2004), no início deste trabalho. Primeiramente, Ana escreve sobre seu contexto acadêmico-profissional a partir de imagens representadas por ela no diário, como no trecho em que ela se compara aos alunos da pós-graduação, representando-se como algo minúsculo. Segundo, no diário da professora podemos encontrar momentos de reflexão sobre situações em sala de aula, como, por exemplo, através de um questionamento sobre o motivo da dispersão dos alunos: *Muitos estão presentes fisicamente, a “cabecinha” parece estar em outro mundo. Seria por conta de uma aula não atrativa?* Por último, o aspecto histórico e longitudinal no seu diário se percebe pelo registro da seqüência dos fatos e o desenvolvimento deles ao longo da escrita diarista, ou seja, pelo aspecto diacrônico. Dito de outra forma, Ana inicia sua escrita diarista narrando sua primeira aula como aluna especial da pós-graduação e continua sua escrita como aluna regular em outras disciplinas, concomitantemente com seu contexto profissional de escola pública, em um período de dezesseis meses.

Com relação às limitações de pesquisa, este trabalho, apesar de mostrar claramente os procedimentos utilizados, traz duas limitações. A primeira delas é que o diário foi o único instrumento de dados; poderia ter ocorrido uma triangulação de fontes, talvez, o diário, gravações em áudio e questionários. A segunda é que a análise dos Participantes poderia ter sido feita de forma mais detalhada, talvez de acordo com os Processos mais recorrentes.

Como contribuições para a Lingüística Aplicada, esta pesquisa soma-se às pesquisas de natureza narrativa e indica que o paradigma de pesquisa qualitativa vem ganhando espaço no campo das ciências humanas, não como rival do paradigma quantitativo, positivista, mas propondo um entrecruzamento do qualitativo com o quantitativo.

Certamente, a professora Ana tem vencido e vencerá suas barreiras, surpreendendo a si mesma, uma vez que o professor é um agente em construção de sua própria identidade. Esta não pára, mas se renova constantemente movida por novos conhecimentos e experiências, como o rio da Figura 5.1 a seguir:



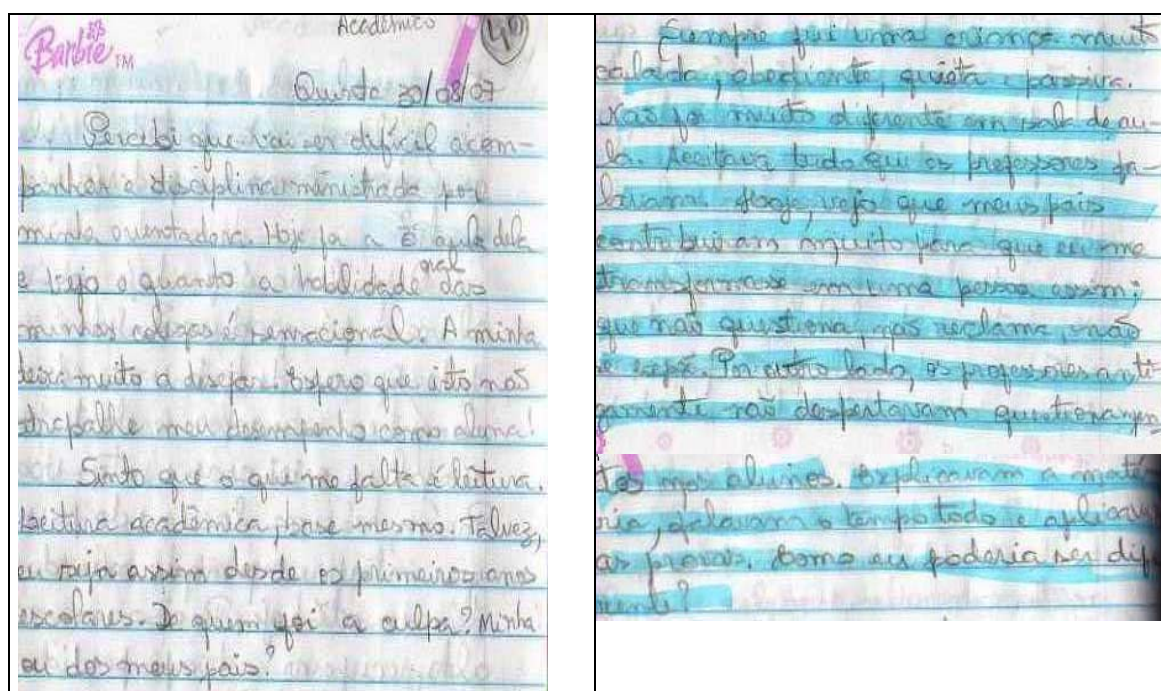
Figura 5.1 - Pierre-Auguste Renoir - Barges on the Siene – 1869 (Extraído do google images, em 25/02/09)

A produção diarista é, indiscutivelmente, um instrumento valioso para acompanhar a (re) construção identitária de professores e seu processo de reflexão crítica. Refletindo sobre esses resultados, acreditamos que como Ana, outros professores insatisfeitos com sua prática docente podem encontrar ajuda no campo acadêmico, por meio de pesquisa sobre sua própria prática. Pesquisa de forma contextualizada, que permita ao professor vivenciar uma situação real própria e não de outrem, construir novos conhecimentos, compartilhar experiências, fazer-se ouvir através da escrita reflexiva, encontrando-se consigo mesmo e com o mundo que o cerca, como aponta Alarcão (2005), na introdução. Pesquisas assim podem levar o professor a refletir sistematica e criticamente sobre sua prática docente, - a questão recai no quê e como o professor vem refletindo.

No caso de Ana, a reflexão sobre sua prática acadêmico-profissional aconteceu discursivamente através de narrativas escritas em um diário reflexivo, mostrando sua trajetória antes e depois do seu ingresso no mestrado. Qual foi a importância desta prática diarista para Ana? O que mudou então? Ana encontrou uma solução para sua insatisfação com

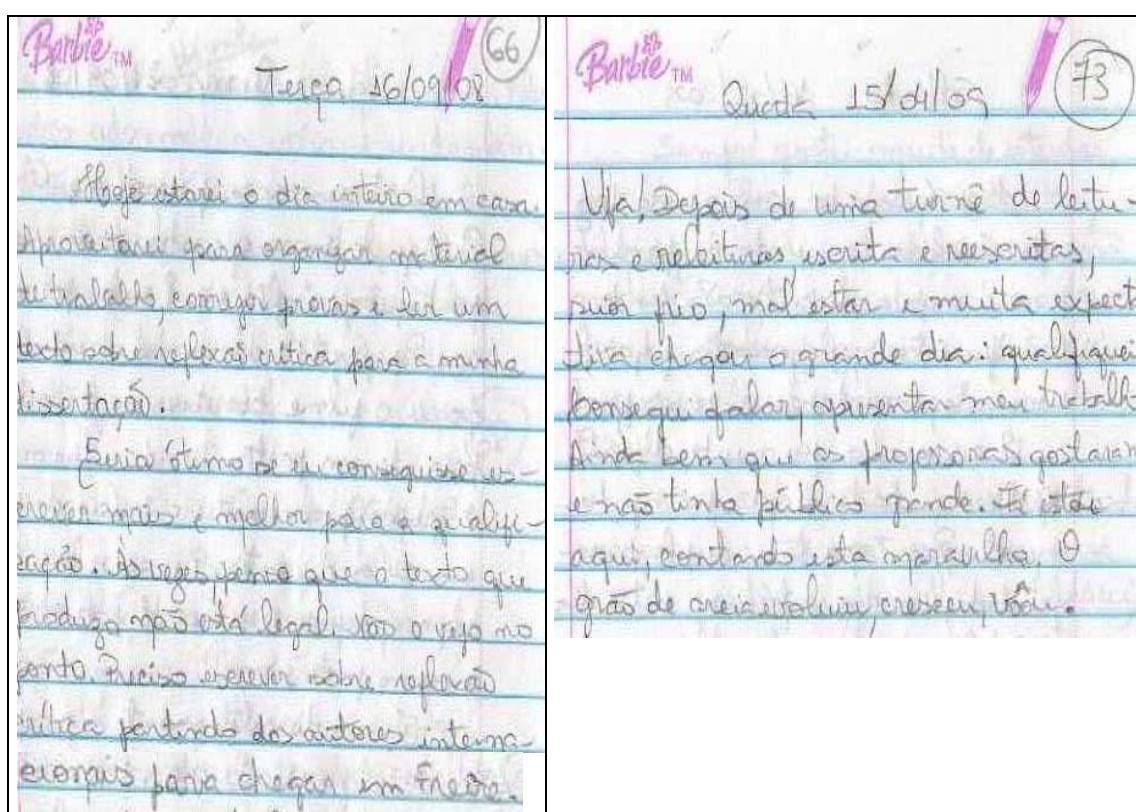
as aulas na rede pública? Na verdade, Ana não encontrou uma solução, mas visualizou sua prática, observou-a e compreendeu-a melhor. Com isso, traçou novos olhares sobre seus alunos, sobre seu contexto da pós-graduação, passou a agir diferentemente, não apenas como aluna da pós, mas também como professora da rede pública. Diminuindo a discrepância apontada por Sacristán (2006) no início desta dissertação, Ana continuou trabalhando (pelo menos em um município) e agiu discursivamente sobre ela, falou sobre sua prática e não de outrem. Quem sabe assim, de professor para professor, de professor para aluno, em instituições mais sensíveis e solidárias, não diminuimos ainda mais essa discrepância existente entre o professor formador e o professor em ação, como aponta Sacristán.

Fechamos estas considerações com alguns trechos significativos de outras narrativas de Ana, escritas posteriormente, comprovando que sua identidade tanto acadêmica quanto profissional estará sempre em construção. São trechos de narrativas diferentes que não estão inclusas no *corpus* desta pesquisa, mas que poderão ser analisadas com novos olhares, posteriormente. A produção diarista de Ana não acabou na narrativa de número 37. Ana continua escrevendo em seu diário sempre que sente vontade, historiando sua vida de professora.



(Quinta, 30/08/2007, Nº 40)²⁴

²⁴ Narrativas digitadas no Apêndice E.



(Terça, 16/09/08, N°66)²⁵

(Quinta, 15/04/09, N°73)

²⁵ Narrativas digitadas no Apêndice E.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 40-59.
- ANDRE, M. E. D. A. Estudos de Caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. *Revista Lusófona de Educação*. v. 06, p. 93-115, 2005
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A norma culta-língua & poder na sociedade brasileira*. 3ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.
- BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p.215-226.
- BAILEY, K.M. & NUNAN, D. (eds). *Voices from the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p.88-113.
- (BARTHES, R.1979). Délibération: sur le journal intime. Reimpresso em: _____. *Essais critiques IV: Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil, 1984, pp.399-413. In MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 24.
- BAUMAN, Z. Intimations of postmodernity. Londres: Routledge, 19992. In _____, L.P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*. Belo Horizonte, v.7, ° 14, p. 159-171, 1º semestre 2004.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. *Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- CANETTI, E. Diálogo com o interlocutor cruel. (1965). In: _____. *A consciência das palavras*, São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp.55-71.
- CASTRO, S.T.R. & RENDA, V.L.B.S. A Construção das Identidades de Alunos Ingressantes em um Curso de Letras vista pelo prisma da Gramática Sistemico-Funcional. In: NININ. M.O.G.; ROMERO, T. S. (org.). *Linguística Sistemico-Funcional como Instrumento na Educação*. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2008, p. 167-179.
- CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais. In: L.P.M.LOPES e L.C. BASTOS. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. SP: Mercado das Letras, 2002. p 319-338.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006, p.89-108

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M. A. F. & SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

DEWEY, J. (1938). *Experience & education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series -Collier Books. New York: Collier Macmillan Publishers.

DIAS, S. M. A. *Um estudo de caso sobre um diário reflexivo na perspectiva da gramática sistêmico-funcional: I wish I had learnt about journal writing before*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, 2009.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNS de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, p. 121-148, 2008.

FABRICIO, B.F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006. p.191-209.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. I. Magalhães(Coord.). Trad. I. Magalhães et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERNANDES, C.R.P. *A produção diarista e a (re) construção identitária de uma professora de língua inglesa da rede pública: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Projeto de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, 2008.

_____. *A interação entre a gramática implícita da língua materna e a gramática explícita de uma língua estrangeira como facilitadora do processo ensino/aprendizagem*. Monografia não publicada. Curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura)

_____.(1970). *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREEMAN, D. *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. Washington. Heinle & Heinle Publishers. 1998.

GATTI, B.A. *A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas*. Outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>> Acesso em: 20 de julho de 2007, 14h32min.

GARRIDO, E. Pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional docente. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. (Org.). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. 1ª ed. Mercado de Letras: Campinas, 2007, v. 1, p. 177-202.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 27-47.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. p.129-150.

GIMENEZ, T. Pesquisa e ensino de línguas estrangeiras: o elo perdido. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I. ; PACHALSKI, L. J. N.; MACHADO, M. G.S; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2003, p. 112-120.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. 2004.

HALL, S. (2004). “Quem precisa da identidade?”, In: SILVA, T. A. T. (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes.

HERBELE, V.M. A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres. Trabalho publicado na *Revista iberoamericana de DISCURSO y SOCIEDAD*, Barcelona: Editorial Gedisa. vol 1 (3) set. 1999: 73-86. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/Heberle.pdf>, acessado em 29 de janeiro de 2008, 21h24min.

HOLLAND, D. et al. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Harvard University Press, 1998.

HOUAISS *dicionário eletrônico da língua portuguesa*.

KLEIMAN, A. A. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.) – Campinas, SP: Mercado das letras, 1998, p.267-302.

LARROSA, J. (1994). “Tecnologias do eu e educação”. In SILVA, T. T. *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 35-85.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006, p.53-79.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta crítica*. Tese de doutorado inédita. PUC-SP, 1999.

_____. As linguagens das reflexões. In: *A formação do professor reflexivo como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. MAGALHÃES, M. C. C.(org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 87-117.

LIMA, S.L.A. Gramática Sistêmico-Funcional como Instrumento de análise de Relatos de Professores em Pesquisa sobre o Ensino (ou Não) da Gramática Teórica na Educação Básica. In: NININ, M.O.G.; ROMERO, T. S. (org.). *Linguística Sistêmico-Funcional como Instrumento na Educação*. São Carlos,SP: Pedro e João Editores, 2008, p.153-166.

LÜDKE, M. & ANDRÈ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. 1ª. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1998.

_____. A formação de professores como *lócus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org). *A formação do professor reflexivo como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 225-250.

_____.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, v. 1.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MALATER, L.S.O. *What I am teaching, why I am teaching and also to whom I'm teaching: Discursive Construction of Prospective EFL Teachers*, Tese (doutorado). Programa de pós-graduação de inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. 2005

MARTELOTTA, M.E.(Org.) *Manual de Lingüística*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTIN, J. R.; MATHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. London: Edward Arnold, 1997.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, MG, v. 8, n. 1, p. 147-158, jan./jun. 1999.

MEDRADO, B.P. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, R.C. ROCA, P.(org.) *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 91-111.

MELLO, D.M. *Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistência: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. Tese de doutorado, LAEL, PUC-SP, 2004.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: A mão dupla do tempo. In MOITA LOPES, I. P. & BASTOS, L. C. (Org.) *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p.97-119.

MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A Construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 303-330.

_____, L. P. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002a.

_____, L.P. & BASTOS, L.C. *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002b.

_____, L.P. (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____, L.P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*. Belo Horizonte, v.7, ° 14, p. 159-171, 1º semestre 2004.

MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods* 5(4) December 2006. Disponível em <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5/4/pdf/moen/pdf>.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006, p.111-127.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova escola*, 142. Maio de 2001.

ORLANDI, E. P. Identidade Lingüística Escolar. In: Inês Signorini. (Org.). *Língua (gem) e identidade*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 203-212, 1998.

OLIVEIRA, A. M. *Narrativas de professores de língua inglesa e práticas reflexivas: um estudo lingüístico sobre um diário dialogado no CECPLIN*. Projeto de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, UFPB, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa narrativa: uma introdução. In: REVISTA BRASILEIRA DE LINGUISTICA APLICADA, v.8, n.2, 2008, p. 261-266.

PASINI, T.H. A linguagem Instrucional e a Lingüística Sistêmico-Funcional. In: NININ. M.O.G.; ROMERO, T. S. (org.). *Lingüística Sistêmico-Funcional como Instrumento na Educação*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008.

PERRENOUD, P. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Editora ARTMED. Porto Alegre, 2002.

PEZZATI, E. G. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos* São Paulo: Cortez, 2004, p. 165-218.

PEYTON, J. K. (Ed.). *Students and teachers writing together: Perspectives on journal writing*. Alexandria, VA: TESOL. 1990, p.ix-xiv.

PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

PRADO, G.V.T. & MOTA, E. A. D. Saberes Docentes: Narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. (Org.). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. 1 ed. Mercado de Letras: Campinas, 2007, v. 1, p. 15-28.

REICHMANN, C.L. *Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal*. Tese de doutorado inédita. PGI, UFSC, 2001.

_____. Professores-em-construção: mapeando fazeres e reposicionamentos docentes em relatos reflexivos. In: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: ABRAPUI-UFMG, 2007a.

_____. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. *Signum*. Estudos de Linguagem, 2007b, v. 10, p. 109-126.

_____. Ensinar, escrever, refazer (-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R.C. ROCA, P.(org.) *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGUISTICA APLICADA, v.8, n.2, 2008 - Belo Horizonte:MG: Faculdade de Letras da UFMG.

ROCHA, S.C. *A co-construção discursiva de duas professoras de inglês em um diário dialogado: um estudo de caso na perspectiva da GSF*. Projeto de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, UFPB, 2007.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado inédita, LAEL, PUC-SP, 1998.

_____. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. 1ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, v. 1, p. 189-202.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. 81-87.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

_____. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.

_____. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-52.

SIGNORINI, I. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. SP: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 73-102

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29 (2), p. 267-300, 1992.

SOUZA, E. C. *O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SOUZA, M.M. *Transitividade e construção de sentido no gênero editorial*. Tese de doutorado, UFPE-PE, 2006.

SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua prática diarista. In KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.165-179.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. 2ª ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002, p. 1-186.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London, Arnold. 1996.

VAN MANEN, (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6. 205-228.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. *A Formação Reflexiva dos Professores, Idéias e Práticas*. EDUCA Lisboa, 1993.

APÊNDICE A

Processos da fase inicial

Verbo sublinhado = Processo

Material

Nº1(3)

- 1- Como de costume, em turmas grandes, sentei-me atrás para assistir à primeira aula...
- 2- Graças a Deus encontrei um companheiro para dividir meus medos, sensações, frustrações...
- 3 Ele foi solicitado pela professora desta disciplina....

Nº2(8)

- 1- Meu primeiro passo foi buscar material sobre o termo 'letramento'...
- 2- Assisti a um DVD da TV Escola abordando o tema...
- 3-O professor precisa participar destas práticas sociais de letramento...
- 4-... precisa construir sua própria identidade profissional.
- 5- Talvez seja isto que eu estou fazendo agora.
- 6- As mudanças de abordagens de pesquisas meramente quantitativas para qualitativas mostram os avanços e crescimentos na área de lingüística aplicada
- 7-A obtenção de relatos verbais do aprendiz... não apresenta uma descrição fiel do processo ...
8. Além da metodologia de pesquisa apresentar mudanças, o foco da pesquisa em LA também vem variando.

Nº3(3)

- 1- A professora nos deixou à vontade para escrever...
- 2-O contrário acontece com meu discurso oral...
- 3-... mas nunca os faço diante do grupo.

Nº4(9)

- 1- Adiei por tantas vezes minha fala...
- 2- Já organizei a apresentação...
- 3- Como faço para enfrentar esse medo?
- 4-... Preciso contribuir de alguma forma...
- 5- Atendo às expectativas deles se conseguirem me convencer.
- 6-- Desde o 1º dia de aula que tento mostrar a importância do idioma nas oportunidades que aparecem...
- 7- Preciso me agarrar aos poucos que querem alguma coisa.
- 8- Com esses eu posso provocar mudança,...
- 9-... posso ajudar a construir sua identidade escolar e/ou profissional.

Nº6 (7)

- 1-Há alguns meses não sentava para...
- 2- Estou cursando como aluna especial a 2ª disciplina a que tenho direito antes de fazer a seleção para o mestrado.
- 3- Estou cursando 'Leitura e Interação' com a professora X¹.
- 4- Estou lendo alguns textos bakhtinianos...
- 5- Há tanta coisa que gostaria de conversar, discutir, debater com alguém, mas, não encontro essa pessoa.
- 6- Mas, não me apóia muito.
- 7- Se eu passar ótimo, maravilha!.

¹ Os nomes dos professores das disciplinas da pós-graduação foram substituídos por letras do alfabeto.

Nº7(7)

- 1-Passei! Passei na prova escrita da seleção do mestrado.
- 2- Quase perdi a entrevista.
- 3- Ligaram até para minha casa...
- 4- ... mas eu já tinha ido para lá.
- 5- Ofegante, quase sem ar, cheguei ao PROLING desesperada.
- 6- Fiz a entrevista sem ter relido o projeto.
- 7- Deus me abençoou de tal maneira...

Nº8 (4)

- 1-Saiu o resultado final da seleção: fui classificada!
- 2- ...fui aprovada na seleção de mestrado.
- 3-Por insistir em dizer que não sou burra!
- 4-Leia o salmo 9:1.

41 processos materiais**Mental****Nº1(8)**

- 1-Um dos pontos que mais me preocupou foi a questão da participação em sala.
- 2-... não me sinto à vontade para participar de discussões em grandes grupos
- 3-. Senti-me um grão de areia no deserto....
- 4- Inicialmente, relutei se deveria mesmo me expor nestes relatos...
- 5- Confio certamente na discrição de quem por ventura ler estes traços...
- 6- Algumas vezes pensei em desistir,...
- 7- Outras vezes, percebi que se assim fizesse, estaria desistindo também da possibilidade de contribuir para o efetivo sucesso de meus alunos da escola pública e me transformando em uma estátua de cera.
- 8- A leitura de alguns textos do curso me incentivou a perceber o quanto posso ser útil na atuação em sala de aula.

Nº2 (5)

- 1-... e que o professor, nesse sentido, assume o papel de mediador.
- 2- ...sobre o termo 'letramento' que já tinha ouvido falar, mas não conhecia uma definição técnica.
- 3- Percebi então que letramento tem várias definições...
- 4- ...ele precisa adquirir com clareza tais conhecimentos...
- 5- ...e saber como mediá-los para seus alunos.

Nº 3 (5)

- 1- Senti-me mais livre para escrever então!
- 2- ...mesmo antes dos esclarecimentos acerca do diário já me sentia livre.
- 3- Esforço-me para ler os textos e apontar questionamentos...
- 4-... porém não me sinto à vontade para participar oralmente das aulas
- 5- O que a professora estará achando disso?

Nº4 (10)

- 1- Ler o texto para apresentar o seminário na próxima semana já me deixa apreensiva.
- 2- Se ao menos me sentisse à vontade no grupo!
- 3- Não consigo!
- 4- Preciso ter consciência que estou em plena construção da minha identidade acadêmica...
- 5- ...O texto de Eveline Mattos me chamou atenção em dois aspectos...
- 6- Vocês estão conseguindo aprender?

- 7- Preocupo-me com esta citação...
- 8- ...uma vez que muitas vezes não sinto meus alunos totalmente em sala de aula...
- 9- Já tentei e ainda tento tornar as aulas atrativas...
- 10-...mas não consigo fazer isso sempre..

Nº6 (7)

- 1-Engraçado que me senti mais à vontade com a professora e os colegas...
- 2-Pelo menos se consegui ser aprovada...
- 3- Sinto que o aborreço...
- 4- Ele também não gosta quando eu falo sobre o mestrado dele...
- 5- Apesar disso, sinto uma vontade imensa de fazer a seleção.
- 6- Preciso antes vencer meus medos e limitações.
- 7- Preciso de muitas leituras para encaminhar meu projeto.

Nº7(2)

- 1-Realmente não esperava!
- 2- Achei que a prova não tinha sido tão boa como imaginava.

Nº8(3)

- 1-Vi agora à noite no site do PROLING.
- 2- Eu, que sempre me achei “burra”,
- 3- ...consegui ser aprovada em um mestrado da UFPB.

40 processos mentais

Relacional

Nº1(7)

- 1-Fiquei a aula inteira sem participar explicitamente...
- 2- Mesmo sendo professora de língua inglesa há 16 anos...
- 3-... principalmente com pessoas desconhecidas que me pareceram mais cultas, letradas, informadas e atuantes na área de pós-graduação do que eu.
- 4-... uma folha seca de um longe outono que está perdida no vento...
- 5- Porém, é a minha válvula de escape...
- 6-... é o meu grito de socorro e a fotografia do meu eu acadêmico, profissional...
- 7-... já que sou apenas uma aluna “especial” do mestrado.

Nº2(8)

- 1- Este foi o meu primeiro texto lido em sala na disciplina ‘Fundamentos em Lingüística Aplicada’.
- 2- Fiquei bastante intrigada ao ler que a “sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com o objetivo de ensino e aprendizagem”
- 3- Alfabetização e letramento são processos diferentes, cognitivos e metodológicos diferentes e indissociáveis.
- 4- Um é condição para o outro e que se deve alfabetizar letrando.
- 5- Para que o professor seja “um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes”...
- 6- Talvez seja isto que eu estou fazendo agora.
- 7- Talvez o auto-relato seja mais adequado para uma determinada faixa etária,...
- 8- Esse tipo de texto será útil para quem fizer pesquisa utilizando relatos verbais.

Nº3(4)

- 1- A última aula que assisti de Fundamentos de Lingüística aplicada dada pela professora foi bastante esclarecedora em relação à produção deste diário.
- 2- É interessante a liberdade que tenho para escrever...
- 3- É um grupo bastante heterogêneo, alguns professores universitários, outros professores substitutos, outros professores de escolas públicas ou particulares...
- 4- Certamente, tenho muito a contribuir...

Nº4 (13)

- 1- No papel é tudo mais fácil e prático.
- 2- O problema é que continuo com medo de falar, passar vergonha, esquecer, suar frio, errar tudo.
- 3- Preciso ter consciência que estou em plena construção da minha identidade acadêmica...
- 4- Qual é o meu papel como professora de inglês do ensino fundamental?
- 5- Qual é o meu papel como aluna especial de pós-graduação em Lingüística Aplicada?
- 6- Sou uma professora mediadora, promotora, agente de letramento?
- 7- A sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento...
- 8- Muitos estão presentes fisicamente...
- 9-... a “cabecinha” parece estar em outro mundo.
- 10- Seria por conta de uma aula não atrativa?
- 11-... Sai caro e leva tempo.
- 12-... “As pessoas são agentes em construção de suas próprias identidades”.
- 13- Às vezes, o aluno está ali apenas para obter um certificado de conclusão de 1º grau...

Nº6(11)

- 1- ... mesmo assim não sou participativa na sala de aula.
- 2- Meu dilema agora é: será que vou conseguir?
- 3- Sou tão leiga em alguns textos, falta-me tanto conhecimento.
- 4- Meu ritmo de leitura é lento .
- 5- Tudo leva tanto tempo!
- 6- Meu esposo, que tanto me incentiva para o sucesso, parece não gostar muito da idéia do mestrado.
- 7- E olhe que ele é professor de literatura, tem muitas leituras,
- 8-... é inteligente, trabalhador.
- 9- Parece que ele se frustra com o assunto porque não consegue fazer o mestrado dele por n motivos.
- 10- Ele também não gosta quando eu falo sobre o mestrado dele é como se eu o cobrasse.
- 11-- Por hoje é só!

Nº7 (4)

- 1- A professora C foi muito atenciosa comigo...
- 2- Mesmo que eu não fosse selecionada para mim já bastaria.
- 3- Serei eternamente grata por isso.
- 4- Minha alegria foi tanta que ao ouvir SOM DOS ADORADORES no carro chorei muito, sozinha, agradecendo a Deus por essa batalha ganha.

Nº8(3)

- 1- Por insistir em dizer que não sou burra!
- 2- Hoje, 18 de dezembro de 2006 é um dos dias especiais em minha vida...
- 3- Essa vitória é minha e sua!

50 processos relacionais

Verbal

Nº1(2)

- 1- Apresentei-me rapidamente à turma, dizendo meu nome...
- 2-... apenas trocava algumas palavras com minha colega sobre a apresentação do programa e os critérios de avaliação.

Nº2(0)

Nº3 (1)

- 1-... não consigo participar de discussões na sala.

Nº4(3)

- 1-...e pergunto: Vocês estão conseguindo aprender?
- 2- Antes de marcar uma avaliação quantitativa procuro discutir que tipo eles preferem e por que.
- 3- Uns ainda dizem que vão aprender inglês para quê se eles não vão usá-lo!

Nº6 (0)

Nº7 (1)

- 1- B² me pediu calma e paciência que ainda daria tempo e deu!

Nº8(1)

- 1- Por insistir em dizer que não sou burra!

8 processos verbais

Comportamental >Em nenhuma narrativa

Existencial

Nº1[0] =nenhum

Nº2(1)

- 1-... não haveria uma preocupação na organização do discurso...

Nº3[0] =nenhum

Nº4(2)

- 1- Há alunos que trazem consigo uma identidade formada,...
- 2- Não há professor que mude isso.

Nº6(1)

- 1- Há tanta coisa que gostaria de conversar, discutir, debater com alguém...

Nº7[0]

Nº8[0]

4 processos existenciais

Processos materiais	Processos mentais	Processos relacionais	Processos Verbais	Processos comportamentais	Processos existenciais	total
41	40	50	8	0	4	143

Processos da fase inicial

² O nome da funcionária foi substituído por letras do alfabeto.

APÊNDICE B

Processos da fase final

Verbo sublinhado = Processo

Material

Narrativa nº 9(22)

- 1-Ensino inglês desde 1990.
- 2-Comecei aos 17 anos nas Escolas FISK, pois já estudava lá desde 1988.
- 3-Lecionei lá até 1998.
- 4-Antes disso, em 1994, iniciei também minha experiência docente no ensino fundamental numa escola privada.
- 5-Em 1996, comecei minha experiência com ensino médio que foi até 2005.
- 6-No meio deste percurso ensinei também no CCAA.
- 7- Fiz o curso de aperfeiçoamento em 1999.
- 8-Porém, apenas no ano passado voltei o olhar para mim mesmo...
- 9- Agora, estendi este hábito para minha prática docente...
- 10-Mesmo assim, farei uma reflexão sobre a profissional que sou hoje.
- 11- Hoje, ensino inglês apenas em escolas públicas...
- 12- Tenho certeza que faço o meu melhor
- 13- Não falto às aulas..
- 14- ...as planejo regularmente
- 15- ...procuro trabalhar conteúdos a partir dos textos selecionados por mim.
- 16- Muitas vezes eu xeroco o material do meu bolso e
- 17-...reutilizo em várias turmas da mesma série.
- 18-...dou mais atenção à leitura e à escrita.
- 19-Já as habilidades de leitura, escrita e fala fogem do meu controle
- 20- Se fizer prova com pesquisa estou facilitando demais.
- 21- Se tentar cumprir uma regra da escola estou “babando a direção”.
- 22- Se ...aponto os erros dos alunos... estou dando a resposta.

Narrativa nº 26(17)

- 1- Preparei material xerocado para as 5^{as} séries sobre o uso do verbo to be relacionado às profissões. 2.
- 2- Digitei um quadro com as formas afirmativas, interrogativas, negativas,...
- 3-Na mesma folha, elaborei 20 questões para preenchimento de lacunas com am, is e are.
- 4-... porém eu ainda não tinha sistematizado as formas, as estruturas. Então, ontem foi o dia.
- 5- Os alunos se envolveram muito quando eu os ensinei a pronúncia de I am, I’m, you are, you’re, etc.
- 6-Não enfatizei a tradução, enfatizei a pronúncia.
- 7-Passei o exercício de preenchimento de lacunas para casa..
- 8-Na turma da 6ªD estava explicando o uso do imperativo e as funções dele nos textos do livro.
- 9-Também ensinei para a turma a pronúncia de alguns conselhos, proibições e instruções.
- 10- ...eu os induzi a adivinhar
11. ...eu escrevi no quadro todos os dias e os meses...
- 12-Porém, escrevi tudo no quadro..
- 13- Quando terminaram, fiz uma repetição individual e em grupo das palavras.
- 14-Para fechar, fiz um jogo que veio na minha cabeça.
- 15- O primeiro da fila começava a falar o 1º dia da semana, o segundo da fila falava o 2º dia da semana e assim por diante.
- 16-Quem errasse, leria os sete dias.
- 17-Apenas 2 alunos leram os sete dias.

Narrativa nº27(8)

- 1-OnTEM à noite ministrei cinco aulas como de costume em toda segunda-feira.
- 2-Na 8ª C, eu expliquei a forma, usos e escrevi alguns exemplos do “simple future” no quadro.
- 3-... aproveitei para revisar o tempo presente...
- 4- .. explicar o futuro e os pronomes reflexivos.
- 5-..Porém, nem sempre consigo preparar uma boa aula.
- 6-Deixei a aula inteira para os alunos que estavam com o conteúdo atrasado colocar o caderno em dia.
- 7-Viajarei para Campina Grande com o meu esposo para apresentar meu 1º trabalho como mestranda no SELIMEL.
- 8- ...preciso ir até o fim.

Narrativa nº30 (11)

- 1-Esta semana não fui dar aulas no município por conta de recesso junino.
- 2-Estou terminando um artigo em inglês, para a disciplina de João.
- 3- Leio, releio, reescrevo para ver se ele vai compreender o que quero dizer.
- 4- Já perdi tantas horas de frente ao computador...
- 5- Li um texto esta semana intitulado “Uma tese é uma tese” de Mario Prata que me caiu como um balde d’água fria.
- 6- Define os tipos de tese, da sensação que ela dá quando é contada e da decepção ao lê-la.
- 7-O texto termina com um trecho dialogado entre um casal que elabora sua tese há 10 anos e sua filha de 10 anos.
- 8- Depois de ler este texto comecei a me questionar se realmente vale à pena investir tanto no mestrado.
- 9- ...não recebo um salário alto, mas dá para eu me manter...
- 10-Estou fazendo mestrado porque posso financeiramente fazer.
- 11- Mas, em termos de acréscimo financeiro o que lucrarei?

Narrativa nº31(10)

- 1-Esta 8ª não estava precisando tanto de revisão como a 8ª D.
- 2-...as sextas, a maioria dos alunos não vão à escola.
- 3-Na quarta começariam as provas.
- 4- Daí tive que entrar em sala e..
- 5- Escrevi o exercício de revisão no quadro...
- 6-Enquanto eles copiavam fui falar com a supervisora sobre a bendita revisão.
- 7-Eu deixei para lá.
- 8-A turma da 7ª E não esperou pela 5ª aula.
- 9-Os alunos foram embora...
- 10-Mais uma vez, vou ter que pagar as cópias com meu dinheiro.

Narrativa nº 33(10)

- 1-OnTEM à noite apliquei a prova de recuperação na escola.
- 2- Levei a prova separada por turma com a folha de frequência.
- 3- ...um aluno da 8ª D que não frequêntou as aulas por serem na sexta...
- 4- ...fez a prova bimestral...
- 5- tirou um 3,0...
- 6- Ele só veio em duas sextas e queria o mesmo direito dos outros alunos.
- 7- ...mostrei a caderneta, as observações, mas ele não se conformou.
- 8- ...eu não estava reprovando-os, mas considerando-os desistentes.
- 9- Ele trabalha das 8h da manhã até às 18h e vai direto para escola.
- 10-Como precisa pegar dois ônibus, chega sempre atrasado.

Narrativa nº37(8)

- 1- Ontem continuei o texto “Traveling around the world” nas turmas da 8ª série.
- 2- ...ontem me dediquei ao vocabulário e tradução do texto.
- 3- Para minha surpresa, alguns alunos trouxeram informações adicionais para o texto.
- 4- Estas informações não estavam no texto, mas eles trouxeram para a turma.
- 5- Escolhi este texto para revisar o simple present, o verbo to be no presente e no passado
- 6- ...Estou perdendo, ou melhor, gastando mais tempo ensinando o vocabulário do texto para eles...
- 7- Faço tudo que está agendado.
- 8- Leio os textos, procuro entendê-los.

86 processos materiais**Mental****Narrativa nº 9 (11)**

- 1- Confesso que durante todo este tempo nunca me preocupei em refletir sobre minha prática docente.
- 2- Sinto receio de confundir a pessoa com a profissional, por serem ambas uma só pessoa.
- 3- ... sei exatamente quanto receberei de salário e quando verei o dinheiro
- 4- Confesso que é mais confortável e seguro para mim trabalhar mais a gramática de um texto.
- 5- Gosto de gramática e...
- 6- ... não me sinto ameaçada em trabalhar com ela.
- 7- Imagino as possíveis perguntas que poderão ser feitas.
- 8- Já as habilidades de leitura, escrita e fala fogem do meu controle e isto me incomoda.
- 9- Gosto de ter controle das coisas.
- 10- No início de cada ano sinto-me mais empolgada, entusiasmada com os novos alunos e turmas.
- 11- ...mas às vezes desanimo e me entristeço.

Narrativa nº26(5)

- 1- ... eles gostam de pronunciar palavras e frases em inglês
- 2- Para minha satisfação, a maioria dos alunos aprendeu a pronúncia que ensinei.
- 3- ... ouvi deles a seqüência exposta no quadro várias vezes
- 4- Esta turma também gosta de pronunciar as palavras.
- 5- Percebi nas duas turmas que a pronúncia das palavras é importante para eles se sentirem participantes.

Narrativa nº27 (4)

- 1- Senti que ela não foi tão atrativa para os alunos porque alguns deles estavam dispersos.
- 2- Sei que este tipo de aula cansa o aluno.
- 3- Os alunos gostam de pronunciar frases e palavras em inglês.
- 4- Acho que não terei uma boa performance.

Narrativa nº30 (3)

- 1- Como minha performance no SELIMEL foi uma surpresa para mim, resolvi investir neste aspecto.
- 2- ...Uma tese é uma tese” de Mario Prata que me caiu como um balde d’água fria.
- 3- ...da sensação que ela dá quando é contada e da decepção ao lê-la.

Narrativa nº31 (3)

- 1- Antes de ir para a 8ªC ouvi um aluno da turma cobrar da supervisora uma revisão de todas as matérias.
- 2- Logo pensei: ele está certíssimo!
- 3- ... e percebi que este assunto abordado por Diego também era o alvo de alguns alunos.

Narrativa nº33(10)

- 1-...e queria fazer recuperação.
- 2- ... e queria o mesmo direito dos outros alunos.
- 3- ... mas ele não se conformou.
- 4-... mas os alunos reconheceram que foram falhos
- 5-Ainda bem que a diretora compreendeu e não apoiou a atitude dele.
- 6- Eles não sabem o que é classificar, enumerar, traduzir.
- 7- ...percebi o quanto alguns professores desta escola são desorganizados.
- 8- ... sempre inventa uma desculpa.
- 9-...ele nunca conseguia um horário certo para estudar pela apostila.
- 10- Foi aí que descobri que ele trabalha como desenhista numa loja para bebê muito conceituada em Miramar...

Narrativa nº37(9)

- 1- Eles gostam de pronunciar palavras em inglês.
- 2-- Pensei em preparar umas fichas com o vocabulário praticado em cada série para fazer um game com cada turma.
- 3-Acho que vai ser divertido.
- 4-... ser minha orientadora, sinto-me na obrigação de ser uma aluna exemplar.
- 5- Acho que não a decepcionei.
- 6- Ela sabe das minhas limitações e está conhecendo meus esforços.
- 7- Leio os textos, procuro entende-los.
- 8-Como o grupo de alunos não chega a doze, senti-me mais à vontade e até participei rapidamente.
- 9- Espero que eu consiga vencer estas barreiras e surpreender a mim mesma!

45 processos mentais**Relacional****Narrativa nº 9 (22)**

- 1-.... numa escola privada, fiquei dois anos lá.
- 2- Foi na disciplina Fundamentos em Lingüística Aplicada que iniciei minha prática reflexiva como aluna.
- 3- Agora, estendi este hábito para minha prática docente, já que foi uma experiência positiva.
- 4- Falar sobre mim mesma como professora de inglês é um tanto complexo.
- 5- Seria mais fácil escrever sobre uma outra pessoa, um outro profissional.
- 6- ..., ensino inglês apenas em escolas públicas e sou imensamente feliz por isso...
- 7- ... pois sou concursada
- 8- É um ideal antigo ministrar aulas de inglês em escolas públicas sem ser ‘amiga da escola’.
- 9- Tenho certeza que faço o meu melhor.
- 10- A prefeitura não dispõe livro didático de inglês para o aluno.
- 11--Embora seja consciente de trabalhar as 4 habilidades de uma língua estrangeira em sala, , dou mais atenção à leitura e à escrita.
- 12--Geralmente, a leitura é voltada para textos e comandos.
- 13-Gosto de ter controle das coisas. Isto é ruim?
- 14-É como se eu estivesse remando contra a maré.
- 15- Se cumprir meu horário, sou vista como “eficiente demais “ pelos colegas.
- 16-Se não reprovou alunos ou raramente os deixo na prova final é porque atribuo notas a eles aleatoriamente.
- 17- Tenho plena consciência que utilizo as melhores estratégias e recursos materiais sempre que possível...
- 18- Fico triste porque as escolas em que ensino não oferecem estrutura física compatível com a minha saúde.

- 19- Tenho tido consecutivas enxaquecas por conta do sol, calor, medo das gangs do bairro, medo de depredarem meu carro, de me assaltarem.
- 20- Fico triste por conta do salário que recebo principalmente em Bayeux.
- 21- Fico triste quando planejo uma aula, agendo o material que precisarei usar e quando chego à escola nada funciona e eu preciso usar o plano B.
- 22- Fico triste quando insisto para um aluno tirar um boné, usar a farda, parar com tal comportamento e ele não atende.

Narrativa nº26(6)

- 1- Ontem eu estava inspirada!
- 2- Minhas aulas foram excelentes.
- 3- O verbo to be já tinha sido apresentado no início do semestre...
- 4- Então, ontem foi o dia.
- 5- Ficou um pouco cansativo para mim.
- 6- Ensinar os dias da semana e os meses do ano não estava nos meus planos para ontem.

Narrativa nº27(13)

- 1- As duas primeiras aulas foram na 8ª C, a terceira na 5ª E, a quarta na 5ª F e a quinta aula na 7ª E.
- 2- A aula inteira foi expositiva, para copiar do quadro e repetir oralmente alguns exemplos.
- 3- O pior é que eu sei que aula expositiva, com regras gramaticais para serem copiadas não leva a lugar algum.
- 4- Nas 5ªs séries a aula foi melhor.
- 5- Foi uma aula usando e treinando o verbo to be com as profissões.
- 6- Na 7ª E foi outro desastre.
- 7- Fiquei dando visto nos cadernos dos alunos.
- 8- Amanhã também será um dia estressante.
- 9- Serão apenas 20 minutos,
- 10-... porém parecerão uma eternidade.
- 11- Sou ansiosa e...
- 12- fico pensando bobagens.
- 13- Porém, o que me encoraja é que como Deus me capacita para fazer o mestrado, preciso ir até o fim.

Narrativa nº30(13)

- 1- ...estou repleta de textos para ler, reler e organizar nos trabalhos finais de cada disciplina.
- 2- Estou apreensiva com o que escrevo.
- 3- Além do mais, não tenho tanta facilidade de escrever em inglês.
- 4- Por outro lado, estou empolgadíssima para preparar minha segunda comunicação...
- 5- Como minha performance no SELIMEL foi uma surpresa para mim...
- 6- Afinal, quem está na chuva é para se molhar.
- 7- A questão que me angustia é o tempo reduzido que disponho para minha família.
- 8- O texto fala pra que é feita uma tese.
- 9- Fala dos assuntos chatíssimos, do abandono à família, da diminuição do dinheiro, das viagens, da compra de livros caros, das horas na internet, das separações, pensão para os filhos.
- 10- É um texto interessantíssimo.
- 11- Já sou concursada por duas prefeituras....
- 12- Porém, o emprego dele não é seguro por ser uma empresa privada.
- 13- Temos 2 filhos e uma situação financeira equilibrada.

Narrativa nº31(9)

- 1- Ontem à noite as aulas foram destinadas a revisão dos conteúdos para a prova bimestral.
- 2- As minhas duas primeiras aulas foram na 8ª C.
- 3-...o calendário foi destinado à revisão na segunda e terça.
- 4- Pois, segundo ele, com a revisão em apenas dois dias não seria possível revisar todas as matérias, 6-
- 5- Logo pensei: ele está certíssimo!

6- ...percebi que este assunto abordado por Diego também era o alvo de alguns alunos.

7-Ela estava ocupada.

8-O exercício de revisão foi voltado para regras de gramática na 8ªC.

9- Foi feito um exercício oral.

Narrativa nº37(5)

1-Estas informações não estavam no texto, mas eles trouxeram para a turma.

2- Hoje pela manhã foi minha primeira aula de Tópicos em Lingüística Aplicada ministrada por minha orientadora.

3-No início, fiquei um pouco ansiosa...

4-... eu pareço ser a menos habilidosa a se expressar oralmente na turma.

5-O problema maior a ser superado não é tanto o medo de falar em inglês, mas a participação verbal em sala.

74 processos relacionais

Verbal

Narrativa nº9 (0)

Narrativa nº26 (4)

1- Eles também pediram a tradução das frases...

2- Um dos alunos me cobrou o ensino dos dias da semana e dos meses do ano que eu os prometi em uma das aulas.

3-...e pedi que eles anotassem.

4- Repeti e ouvi deles a seqüência exposta no quadro várias vezes.

Narrativa nº27(0)

Narrativa nº30(0)

Narrativa nº31(2)

1-... expliquei e pedi que eles respondessem sozinhos.

2- ... Cleide da secretaria me informou que não havia como rodar minhas provas por falta de material

Narrativa nº33(5)

1-Eu disse que isto era impossível. Ele só veio em duas sextas e queria o mesmo direito dos outros alunos.

2-Expliquei para ele, mostrei a caderneta, as observações, mas ele não se conformou.

3-Sugeri a um aluno da 6ªD para fazer o supletivo de provas, pagando cada uma em uma escola e estudando em casa.

4.Para minha surpresa, ele disse que já tentou...

5.Eu sugeri isto a ele porque ele sempre estava atrasado.

Narrativa nº37(3)

1-Um aluno disse que a “Statue of Liberty” ficava em Nova Iorque.

2-Um outro aluno disse que a torre de Pisa ficava na Itália.

3-e até participei rapidamente.

14 processos verbais

Comportamental

Nenhuma narrativa

0 processos existenciais

Existencial

Narrativa nº 9, nº 26, nº 27, nº30, nº 31 e nº37(0)

Narrativa nº33(3)

1. Houve outros casos desses, mas os alunos reconheceram que foram falhos...
2. Ontem, era a recuperação de inglês e ciências, mas tinha professor dando o resultado.
3. Existe uma professora que nunca dá a última aula da quarta feira, sempre inventa uma desculpa.

3 processos existenciais

Processos materiais	Processos mentais	Processos relacionais	Processos Verbais	Processos comportamentais	Processos existenciais	total
86	45	74	14	0	3	222

Processos da fase final

APENDICE C

Narrativas da fase inicial

Terça, 18/04/2006 Nº 1 (348 palavras)

Primeira aula da disciplina de pós-graduação ‘Fundamentos em Lingüística Aplicada’

Como de costume, em turmas grandes, sentei-me atrás, próximo a uma colega de trabalho para assistir à primeira aula da disciplina ‘Fundamentos em Lingüística Aplicada’.

Apresentei-me rapidamente à turma dizendo meu nome, disciplina que leciono e a instituição pública onde trabalho. Fiquei a aula inteira sem participar explicitamente, apenas trocava algumas palavras com minha colega sobre a apresentação do programa e os critérios de avaliação.

Um dos pontos que mais me preocupou foi a questão da participação em sala. Mesmo sendo professora de língua inglesa há 16 anos, não me sinto à vontade para participar de discussões em grandes grupos, principalmente com pessoas desconhecidas que me pareceram mais cultas, letradas, informadas e atuantes na área de pós-graduação do que eu. Senti-me um grão de areia no deserto, uma folha seca de um longe outono que está perdida no vento tentando se encontrar.

Graças a Deus encontrei um companheiro para dividir meus medos, sensações, frustrações, ansiedades, descobertas, fracassos e sucessos deste novo caminho que tento trilhar: o diário de aprendizagem. Ele foi solicitado pela professora desta disciplina como uma forma de reflexão da minha prática acadêmica e profissional enquanto professora de línguas e aprendiz. Inicialmente, relutei se deveria mesmo me expor nestes relatos, uma vez que ele seria lido por uma outra pessoa e acompanhado por ela. Porém, é a minha válvula de escape, é o meu grito de socorro e a fotografia do meu eu acadêmico, profissional e às vezes pessoal que estarei revelando e descobrindo aqui. Confio certamente na descrição de quem por ventura ler estes traços e perdão por falhas ou decepções que encontrarem.

Algumas vezes pensei em desistir, em trancar a disciplina, já que sou apenas uma aluna “especial” do mestrado. Outras vezes, percebi que se assim fizesse, estaria desistindo também da possibilidade de contribuir para o efetivo sucesso de meus alunos da escola pública e me transformando em uma estátua de cera. A leitura de alguns textos do curso me incentivou a perceber o quanto posso ser útil na atuação em sala de aula.

Quarta, 19/04/2006 Nº2 (396 palavras)

Texto: Por que usar o diário: uma prática de letramento ecológica? (Kleiman, 2005)

Este foi o meu primeiro texto lido em sala na disciplina ‘Fundamentos em Lingüística Aplicada’. Fiquei bastante intrigada ao ler que a “sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com o objetivo de ensino e aprendizagem” e que o professor, nesse sentido, assume o papel de mediador. Meu primeiro passo foi buscar material sobre o termo ‘letramento’ que já tinha ouvido falar, mas não conhecia uma definição técnica. Assisti a um DVD da TV Escola abordando o tema cujo título é Alfabetização, leitura e escrita-Parte I, onde Magda Soares(UFMG) discute a questão da alfabetização x letramento. Percebi então que letramento tem várias definições, entre elas: o processo de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita. Alfabetização e letramento são processos diferentes, cognitivos e metodológicos diferentes e indissociáveis. Um é condição para o outro e que se deve alfabetizar letrando.

Para que o professor seja “um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos alunos” (Kleiman 2005, p.7) ele precisa adquirir com clareza tais conhecimentos e saber como mediá-los para seus alunos. O professor precisa participar destas práticas sociais de letramento, precisa construir sua própria identidade profissional. Talvez seja isto que eu estou fazendo agora.

Texto: Metodologia de Pesquisa em Lingüística aplicada: mudanças e perspectivas (Cohen, 1989).

As mudanças de abordagens de pesquisas meramente quantitativas para qualitativas mostram os avanços e crescimentos na área de lingüística aplicada.

A obtenção de relatos verbais do aprendiz, um novo foco de pesquisa, pelo visto, não apresenta uma descrição fiel do processo usado nas estratégias de aprendizagem, uma vez que boa parte dele acontece de forma inconsciente. Talvez o auto-relato seja mais adequado para uma determinada faixa etária, uma vez que, em crianças, por exemplo, não haveria uma preocupação na organização do discurso ou em impressionar o professor.

Além da metodologia de pesquisa apresentar mudanças, o foco da pesquisa em LA também vem variando.

Foco novo: comparação entre língua materna e língua estrangeira em leitura, escrita e conversação.

2º foco: preocupação com o professor e com os alunos em sala de aula.

3º foco: coleta de relatos verbais de alunos de suas próprias intravisiões sobre as estratégias que usam.

Esse tipo de texto será útil para quem fizer pesquisa utilizando relatos verbais.

Quarta 26-04-2006 Nº.3 (148 palavras)

A última aula que assisti de Fundamentos de Lingüística Aplicada dada pela professora foi bastante esclarecedora em relação à produção deste diário. A professora nos deixou à vontade para escrever, sem seguirmos a seqüência das leituras dos seminários, sem nos preocuparmos em escrever todo dia e sem nos prendermos a um só tema. Senti-me mais livre para escrever então! É interessante a liberdade que tenho para escrever, mesmo antes dos esclarecimentos acerca do diário já me sentia livre. O contrário acontece com meu discurso oral, não consigo participar de discussões na sala.

Esforço-me para ler os textos e apontar questionamentos, mas nunca os faço diante do grupo. É um grupo bastante heterogêneo, alguns professores universitários, outros professores substitutos, outros professores de escolas públicas ou particulares. Certamente, tenho muito a contribuir, porém não me sinto à vontade para participar oralmente das aulas. O que a professora estará achando disso?

Quarta, 10-05-2006 Nº4 (460 palavras)

Lendo o material para apresentação do meu seminário com base no texto: 'A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista' de Eveline Mattos-Unitau

Ler o texto para apresentar o seminário na próxima semana já me deixa apreensiva. Adiei por tantas vezes minha fala para todo o grupo que agora não tenho como fugir. Terei que falar diante de todos, apontando os pontos relevantes do texto.

No papel é tudo mais fácil e prático. Já organizei a apresentação e falta apenas discutir com minha colega. O problema é que continuo com medo de falar, passar vergonha, esquecer, suar frio, errar tudo. Como faço para enfrentar esse medo? Se ao menos me sentisse à vontade no grupo! Não consigo!

Preciso ter consciência que estou em plena construção da minha identidade acadêmica como aluna de pós-graduação e de aperfeiçoamento de identidade profissional enquanto professora de inglês. Preciso contribuir de alguma forma, não posso fazer de conta que nada acontece em volta.

O texto de Eveline Mattos me chamou atenção em dois aspectos: 1º-Qual é o meu papel como professora de inglês do ensino fundamental? 2º - Qual é o meu papel como aluna especial de pós-graduação em Lingüística Aplicada?

Sou uma professora mediadora, promotora, agente de letramento? Às vezes.

Sempre que lembro, paro em sala de aula, diante dos alunos e pergunto: Vocês estão conseguindo aprender? Em que situações do dia-a-dia, vocês podem usar tal expressão, estratégia? Antes de marcar uma avaliação quantitativa procuro discutir que tipo eles preferem e por que. Atendo às expectativas deles se conseguirem me convencer.

"A sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com o objetivo de ensino aprendizagem". Preocupo-me com esta citação, uma vez que muitas vezes não sinto meus alunos totalmente em sala de aula para promover 'mudança'. Muitos

estão presentes fisicamente, a “cabecinha” parece estar em outro mundo. Seria por conta de uma aula não atrativa? Talvez. Já tentei e ainda tento tornar as aulas atrativas, mas não consigo fazer isso sempre. Sai caro e leva tempo.

“As pessoas são agentes em construção de suas próprias identidades”. Há alunos que trazem consigo uma identidade formada, conformam-se com ela e pronto. Não há professor que mude isso. Às vezes, o aluno está ali apenas para obter um certificado de conclusão de 1º grau para conseguir um emprego. Uns ainda dizem que vão aprender inglês para quê se eles não vão usá-lo! Quanta ignorância! Desde o 1º dia de aula que tento mostrar a importância do idioma nas oportunidades que aparecem, mas mesmo assim, para alguns não adianta mesmo.

Preciso me agarrar aos poucos que querem alguma coisa. Com esses eu posso provocar mudança, posso ajudar a construir sua identidade escolar e/ou profissional.

Quinta, 28-09-2006 N°6 (252 palavras)

Há alguns meses não sentava para escrever, refletir, desabafar.

Estou cursando como aluna especial a 2ª disciplina a que tenho direito antes de fazer a seleção para o mestrado. Estou cursando ‘Leitura e Interação’ com a profª. A³. Engraçado que me senti mais à vontade com a professora e os colegas, mesmo assim não sou participativa na sala de aula. Estou lendo alguns textos bakhtinianos e poderei aproveitá-los na seleção.

Meu dilema agora é: será que vou conseguir? Sou tão leiga em alguns textos, falta-me tanto conhecimento. Meu ritmo de leitura é lento, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Tudo leva tanto tempo! Pelo menos se conseguir ser aprovada posso tirar licença do trabalho com vencimento e me dedicar mais.

Há tanta coisa que gostaria de conversar, discutir, debater com alguém, mas, não encontro essa pessoa. Meu esposo, que tanto me incentiva para o sucesso parece não gostar muito da idéia do mestrado. Sinto que o aborreço quando falo neste assunto. E olhe que ele é professor de literatura, tem muitas leituras,, é inteligente, trabalhador. Mas, não me apóia muito. Parece que ele se frustra com o assunto porque não consegue fazer o mestrado dele por n motivos. Ele também não gosta quando eu falo sobre o mestrado dele, é como se eu o cobrasse.

Apesar disso, sinto uma vontade imensa de fazer a seleção. Se eu passar ótimo, maravilha! Preciso antes vencer meus medos e limitações. Preciso de muitas leituras para encaminhar meu projeto.

Por hoje é só!

Quarta, 06 /12/ 06 N° 7(127 palavras)

Passei! Passei na prova escrita da seleção do mestrado. Realmente não esperava! Achei que a prova não tinha sido tão boa como imaginava. Quase perdi a entrevista. Ligaram até para minha casa, mas eu já tinha ido para lá.

Ofegante, quase sem ar, cheguei ao PROLING desesperada. B⁴ me pediu calma e paciência que ainda daria tempo e deu! A professora C foi muito atenciosa comigo, me deu a maior força. Fiz a entrevista sem ter relido o projeto.

Mesmo que eu não fosse selecionada para mim já bastaria. Deus me abençoou de tal maneira que eu ainda não entendi. Serei eternamente grata por isso. Minha alegria foi tanta que ao ouvir SOM DOS ADORADORES no carro chorei muito, sozinha, agradecendo a Deus por essa batalha ganha.

Segunda, 18/12/06 N°8(82 palavras)

³ Os nomes dos professores das disciplinas da pós-graduação foram substituídos por letras do alfabeto.

⁴ O nome da funcionária foi substituído por letras do alfabeto.

Saiu o resultado final da seleção: fui classificada! Vi agora à noite no site do PROLING.

Eu, que sempre me achei “burra”, consegui ser aprovada em um mestrado da UFPB. Muita benção!

Obrigada meu amor pela força, paciência, carinho, atenção, amor, dedicação, empenho. Por insistir em dizer que não sou burra!

Hoje, 18 de dezembro de 2006 é um dos dias especiais em minha vida: fui aprovada na seleção de mestrado. Essa vitória é minha e sua!

Beijos,

Leia o salmo 9:1.

APENDICE D

Narrativas da fase final (as mais longas por número de palavras)

Segunda, 05/02/2007 N°9 (617 palavras)

Como vejo a minha prática docente?

Ensino inglês desde 1990. Comecei aos 17 anos nas Escolas FISK, pois já estudava lá desde 1988. Lecionei lá até 1998. Antes disso, em 1994, iniciei também minha experiência docente no ensino fundamental numa escola privada, fiquei dois anos lá. Em 1996, comecei minha experiência com ensino médio que foi até 2005. No meio deste percurso, ensinei também no CCAA. Confesso que durante todo este tempo nunca me preocupei em refletir sobre minha prática docente.

Fiz o curso de aperfeiçoamento em 1999 e especialização em 2001. Porém, apenas no ano passado voltei o olhar para mim mesma, por conta das aulas do mestrado que assisti como aluna especial.

Foi na disciplina Fundamentos em Lingüística Aplicada que iniciei minha prática reflexiva como aluna. Agora, estendi este hábito para minha prática docente, já que foi uma experiência positiva.

Falar sobre mim mesma como professora de inglês é um tanto complexo. Seria mais fácil escrever sobre uma outra pessoa, um outro profissional. Sinto receio de confundir a pessoa com a profissional, por serem ambas uma só pessoa. Mesmo assim, farei uma reflexão sobre a profissional que sou hoje.

Hoje, ensino inglês apenas em escolas públicas e sou imensamente feliz por isso, por dois motivos: 1º) Segurança profissional, pois sou concursada e sei exatamente quanto receberei de salário e quando verei o dinheiro; 2º) É um ideal antigo ministrar aulas de inglês em escolas públicas sem ser ‘amiga da escola’.

Tenho certeza que faço o meu melhor. Não falto às aulas, as planejo regularmente e procuro trabalhar conteúdos a partir dos textos selecionados por mim.

A prefeitura não dispõe livro didático de inglês para o aluno. Muitas vezes eu xeroco o material do meu bolso e reutilizo em várias turmas da mesma série.

Embora seja consciente de trabalhar as 4 habilidades de uma língua estrangeira em sala, dou mais atenção à leitura e à escrita. Geralmente, a leitura é voltada para textos e comandos. Já a escrita para o vocabulário ou a gramática específicos.

Confesso que é mais confortável e seguro para mim trabalhar mais a gramática de um texto. Gosto de gramática e não me sinto ameaçada em trabalhar com ela. Imagino as possíveis perguntas que poderão ser feitas. Já as habilidades de leitura, escrita e fala fogem do meu controle e isto me incomoda. Gosto de ter controle das coisas. Isto é ruim?

No início de cada ano sinto-me mais empolgada, entusiasmada com os novos alunos e turmas. Depois, o desânimo do serviço público me contamina. É como se eu estivesse remando contra a maré. Se cumprir meu horário, sou vista como “eficiente demais” pelos colegas. Se não reprovo alunos ou raramente os deixo na prova final é porque atribuo notas a eles aleatoriamente. Se fizer prova com pesquisa estou facilitando demais. Se tentar cumprir uma regra da escola estou “babando a direção”. Se ao corrigir uma prova, aponto os erros dos alunos antes de colocar a nota na prova, estou dando a resposta.

Tenho plena consciência que utilizo as melhores estratégias e recursos materiais sempre que possível, mas às vezes desanimo e me entristeço.

Fico triste porque as escolas em que ensino não oferecem estrutura física compatível com a minha saúde. Tenho tido consecutivas enxaquecas por conta do sol, calor, medo das gangs do bairro, medo de depredarem meu carro, de me assaltarem.

Fico triste por conta do salário que recebo principalmente em Bayeux. Fico triste quando planejo uma aula, agendo o material que precisarei usar e quando chego à escola nada funciona e eu preciso usar o plano B.

Fico triste quando insisto para um aluno tirar um boné, usar a farda, parar com tal comportamento e ele não atende.

Quinta, 31/05/2007 nº26(393 palavras)

Ontem eu estava inspirada! Minhas aulas foram excelentes. Preparei material xerocado para as 5^{as} séries sobre o uso do verbo to be relacionado às profissões. Digitei um quadro com as formas afirmativas, interrogativas, negativas, forma contracta, respostas curtas na afirmativa e negativa. Na mesma folha, elaborei 20 questões para preenchimento de lacunas com am, is e are. O verbo to be já tinha sido apresentado no início do semestre em diálogos de apresentação de pessoas, com um texto sobre as características de alguns animais, porém eu ainda não tinha sistematizado as formas, as estruturas. Então, ontem foi o dia.

Os alunos se envolveram muito quando eu os ensinei a pronúncia de I am, I'm, you are, you're, etc. Eles gostam de pronunciar palavras e frases em inglês. Ficou um pouco cansativo para mim. Eu tive que repetir algumas formas várias vezes. Para minha satisfação, a maioria dos alunos aprendeu a pronúncia que ensinei. Não enfatizei a tradução, enfatizei a pronúncia. Passei o exercício de preenchimento de lacunas para casa após responder a primeira questão com eles.

Na turma da 6^aD estava explicando o uso do imperativo e as funções dele nos textos do livro. Também ensinei para a turma a pronúncia de alguns conselhos, proibições e instruções. Eles também pediram a tradução das frases e eu os induzi a adivinhar. Esta turma também gosta de pronunciar as palavras.

Um dos alunos me cobrou o ensino dos dias da semana e dos meses do ano que eu os prometi em uma das aulas. Como eles mostraram interesse, eu escrevi no quadro todos os dias e os meses mesmo tendo como objetivo para as 2 aulas seguidas o uso do imperativo.

Ensinar os dias da semana e os meses do ano não estava nos meus planos para ontem. Porém, escrevi tudo no quadro e pedi que eles anotassem. Quando terminaram, fiz uma repetição individual e em grupo das palavras. Repeti e ouvi deles a seqüência exposta no quadro várias vezes. Para fechar, fiz um jogo que veio na minha cabeça. O primeiro da fila começava a falar o 1º dia da semana, o segundo da fila falava o 2º dia da semana e assim por diante. Quem errasse, lia os sete dias. Apenas 2 alunos leram os sete dias.

Percebi nas duas turmas que a pronúncia das palavras é importante para eles se sentirem participantes.

Terça, 05/06/2007 nº27 (304 palavras)

Ontem à noite ministrei cinco aulas como de costume em toda segunda-feira.

As duas primeiras aulas foram na 8^a C, a terceira na 5^a E, a quarta na 5^a F e a quinta aula na 7^aE.

Na 8^a C, eu expliquei a forma, usos e escrevi alguns exemplos do “simple future” no quadro. Como o texto lido anteriormente trazia uma frase no “simple future”, outras no “simple present” e alguns pronomes reflexivos, aproveitei para revisar o tempo presente, explicar o futuro e os pronomes reflexivos. A aula inteira foi expositiva, para copiar do quadro e repetir oralmente alguns exemplos. Senti que ela não foi tão atrativa para os alunos porque alguns deles estavam dispersos, levantaram para tomar água e não se mostraram atraídos pelo conteúdo. O pior é que eu sei que aula expositiva, com regras gramaticais para serem copiadas não leva a lugar algum. Sei que este tipo de aula cansa o aluno. Porém, nem sempre consigo preparar uma boa aula. Às vezes por falta de tempo, às vezes por falta de vontade, às vezes por puro comodismo.

Nas 5^{as} séries a aula foi melhor. Os alunos gostam de pronunciar frases e palavras em inglês. Foi uma aula usando e treinando o verbo to be com as profissões.

Na 7ª E foi outro desastre. Deixei a aula inteira para os alunos que estavam com o conteúdo atrasado colocar o caderno em dia. Fiquei dando visto nos cadernos dos alunos.

Amanhã também será um dia estressante. Viajarei para Campina Grande com o meu esposo para apresentar meu 1º trabalho como mestrandia no SELIMEL. Serão apenas 20 minutos, porém parecerão uma eternidade. Sou ansiosa e fico pensando bobagens. Acho que não terei uma boa performance. Porém, o que me encoraja é que como Deus me capacita para fazer o mestrado, preciso ir até o fim.

Sexta, 29/06/2007 nº30(344 palavras)

Esta semana não fui dar aulas no município por conta de recesso junino. Porém, estou repleta de textos para ler, reler e organizar nos trabalhos finais de cada disciplina.

Estou terminando um artigo em inglês, para a disciplina de Felix. Estou apreensiva com o que escrevo. Leio, releio, reescrevo para ver se ele vai compreender o que quero dizer. Além do mais, não tenho tanta facilidade de escrever em inglês.

Por outro lado, estou empolgadíssima para preparar minha segunda comunicação para um evento científico: SINALE 2007. Como minha performance no SELIMEL foi uma surpresa para mim, resolvi investir neste aspecto. Afinal, quem está na chuva é para se molhar. Já perdi tantas horas de frente ao computador, fazendo pesquisas no google, escrevendo artigos, lendo textos que uma a mais não fará tanta diferença.

A questão que me angustia é o tempo reduzido que disponho para minha família. Li um texto esta semana intitulado “Uma tese é uma tese” de Mario Prata que me caiu como um balde d’água fria. O texto fala pra que é feita uma tese, diz que é feita pra ser atacada pela banca. Define os tipos de tese, da sensação que ela dá quando é contada e da decepção ao lê-la. Fala dos assuntos chatíssimos, do abandono à família, da diminuição do dinheiro, das viagens, da compra de livros caros, das horas na internet, das separações, pensão para os filhos. O texto termina com um trecho dialogado entre um casal que elabora sua tese há 10 anos e sua filha de 10 anos. É um texto interessantíssimo. Vale a pena ler! Depois de ler este texto comecei a me questionar se realmente vale à pena investir tanto no mestrado. Já sou concursada por duas prefeituras, não recebo um salário alto, mas dá para eu me manter porque meu marido ganha 5x mais que eu. Porém, o emprego dele não é seguro por ser uma empresa privada. Temos 2 filhos e uma situação financeira equilibrada. Estou fazendo mestrado porque posso financeiramente fazer. Mas, em termos de acréscimo financeiro o que lucrarei?

Terça 03/07/07 nº31(278 palavras)

Ontem à noite as aulas foram destinadas a revisão dos conteúdos para a prova bimestral.

As minhas duas primeiras aulas foram na 8ª C. Esta 8ª não estava precisando tanto de revisão como a 8ª D. A 8ª D tem aulas apenas na sexta-feira, e como todo semestre, as sextas, a maioria dos alunos não vão à escola. Mesmo assim, o calendário foi destinado à revisão na segunda e terça. Na quarta começariam as provas.

Antes de ir para a 8ªC ouvi um aluno da turma cobrar da supervisora uma revisão de todas as matérias. Pois, segundo ele, com a revisão em apenas dois dias não seria possível revisar todas as matérias, já que a revisão seguiria o horário normal de aulas. Logo pensei: ele está certíssimo! Daí tive que entrar em sala e percebi que este assunto abordado por Diego também era o alvo de alguns alunos. Escrevi o exercício de revisão no quadro, expliquei e pedi que eles respondessem sozinhos. Enquanto eles copiavam fui falar com a supervisora sobre a bendita revisão. Ela estava ocupada. Eu deixei para lá.

O exercício de revisão foi voltado para regras de gramática na 8ªC. Na 5ªE e 5ªF a revisão enfatizou o verbo to be, as profissões e os números cardinais. Foi feito um exercício oral.

A turma da 7ª E não esperou pela 5ª aula. Os alunos foram embora, mas um teve a consideração de me avisar sobre isto dizendo que só havia ele na sala.

Para terminar a noite, Cleide da secretaria me informou que não havia como rodar minhas provas por falta de material. Mais uma vez, vou ter que pagar as cópias com meu dinheiro.

Quinta 12/07/07 nº33(298 palavras)

Ontem à noite apliquei a prova de recuperação na escola. Levei a prova separada por turma com a folha de frequência.

Foi uma noite de muita irritação. Primeiro, um aluno da 8ª D que não frequentou as aulas por serem na sexta, fez a prova bimestral, tirou um 3,0 e queria fazer recuperação. Eu disse que isto era impossível. Ele só veio em duas sextas e queria o mesmo direito dos outros alunos. Expliquei para ele, mostrei a caderneta, as observações, mas ele não se conformou. Houve outros casos desses, mas os alunos reconheceram que foram falhos e eu não estava reprovando-os, mas considerando-os desistentes. Ainda bem que a diretora compreendeu e não apoiou a atitude dele. Segundo, estava impaciente com perguntas feitas na turma da 6ª D sobre algumas questões da prova. Eles não sabem o que é classificar, enumerar, traduzir. Terceiro, percebi o quanto alguns professores desta escola são desorganizados. Ontem, era a recuperação de inglês e ciências, mas tinha professor dando o resultado. Existe uma professora que nunca dá a última aula da quarta feira, sempre inventa uma desculpa. Por último, algo positivo. Sugeri a um aluno da 6ªD para fazer o supletivo de provas, pagando cada uma em uma escola e estudando em casa. Para minha surpresa, ele disse que já tentou, mas foi mais difícil por que ele nunca conseguia um horário certo para estudar pela apostila. Na escola, ele tinha a obrigação de ir. Eu sugeri isto a ele porque ele sempre estava atrasado. Foi aí que descobri que ele trabalha como desenhista numa loja para bebê muito conceituada em Miramar, nas praças das muriçocas. Ele trabalha das 8h da manhã até às 18h e vai direto para escola. Como precisa pegar dois ônibus, chega sempre atrasado. Isto para mim foi formidável.

Quinta, 16/08/07 nº37(300 palavras)

Ontem continuei o texto “Traveling around the world” nas turmas da 8ª série.

Como na semana passada já havia lido o texto com eles, ontem me dediquei ao vocabulário e tradução do texto.

Para minha surpresa, alguns alunos trouxeram informações adicionais para o texto. Um aluno disse que a “Statue of Liberty” ficava em Nova Iorque. Um outro aluno disse que a torre de Pisa ficava na Itália. Estas informações não estavam no texto, mas eles trouxeram para a turma.

Escolhi este texto para revisar o simple present, o verbo to be no presente e no passado e apresentar a question tag para eles antes de continuar com os tempos verbais que separei para a 8ª série.

Estou perdendo, ou melhor, gastando mais tempo ensinando o vocabulário do texto para eles e praticando a pronúncia de algumas palavras. Eles gostam de pronunciar palavras em inglês.

Pensei em preparar umas fichas com o vocabulário praticado em cada série para fazer um game com cada turma. Acho que vai ser divertido.

Hoje pela manhã foi minha primeira aula de Tópicos em Linguística Aplicada ministrada por minha orientadora. No início, fiquei um pouco ansiosa porque a disciplina é ministrada em inglês e eu pareço ser a menos habilidosa a se expressar oralmente na turma. Além disso, por ser minha orientadora, sinto-me na obrigação de ser uma aluna exemplar.

Acho que não a decepcionei. Ela sabe das minhas limitações e está conhecendo meus esforços. Faço tudo que está agendado. Leio os textos, procuro entende-los. O problema maior a ser superado não é tanto o medo de falar em inglês, mas a participação verbal em sala. Como o grupo de alunos não chega a doze, senti-me mais à vontade e até participei rapidamente.

Espero que eu consiga vencer estas barreiras e surpreender a mim mesma!

APÊNDICE E

Narrativa 40

Quinta 30/08/07

Percebi que vai ser difícil acompanhar a disciplina ministrada por minha orientadora. Hoje foi a 3ª aula dela e vejo o quanto a habilidade oral das minhas colegas é sensacional. A minha deixa muito a desejar. Espero que isto não atrapalhe meu desempenho como aluna!

Sinto que o que me falta é leitura. Leitura acadêmica, base mesmo. Talvez, eu seja assim desde os primeiros anos escolares. De quem foi a culpa? Minha ou dos meus pais?

Sempre fui uma criança muito calada, obediente, quieta e passiva. Não foi muito diferente em sala de aula. Aceitava tudo que os professores falavam. Hoje, vejo que meus pais contribuíram muito para que eu me transformasse em uma pessoa assim: que não questiona, não reclama, não se expõe. Por outro lado, os professores antigamente não despertavam questionamentos nos alunos. Explicavam a matéria, falavam o tempo todo e aplicavam as provas. Como eu poderia ser diferente?

O problema é que hoje sou uma aluna da pós-graduação. Isto é um fato. Apesar de toda uma educação doméstica e escolar bastante tradicional eu criei asas e estou voando. Porém, há uma lacuna do passado que interfere no meu mundo acadêmico até hoje. Preciso voar mais alto, recuperar o tempo perdido e vencer batalhas mesmo que eu não assuma uma posição de destaque.

Confesso que é muito difícil competir, atuar e fazer parte de um grupo que se destaca em sala de aula a cada dia. Não consigo compreender os textos em inglês com facilidade. Meu ritmo de leitura é lento. Já estou na batalha, não posso recuar. Como chegarei ao término da jornada?

Narrativa 49

Quinta 25/10/2007 n°49

Impressionante como alguns temas despertam o interesse dos alunos.

A escola elegeu professores de disciplinas diferentes para fazer um trabalho conjunto com uma turma sobre um tema relacionado à Educação e Cultura. Eu, o professor de matemática e o de ciências decidimos abordar sexualidade na adolescência com a turma da 7ª série.

Eu fiquei com a parte de textos pesquisados na internet ou em livros, revistas etc. Trouxe para a turma textos sobre DST, AIDS, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência. Os alunos foram convidados a ler mais, traduzir os textos e ilustra-los em cartolinas.

Sortiei entre eles três agendas do ministério da saúde que abordam masturbação masculina e feminina, a hora certa, AIDS, DSTs, ficas, baladas e um espaço para colocarem as dúvidas sobre sexo.

Os alunos ficaram empolgados e se envolveram com o trabalho. Alguns já me entregaram as cartolinas com as ilustrações. Outros se encarregaram de confeccionar uma caixa para o depósito de dúvidas sem identificação do aluno. Um outro grupo foi ao PSF(Posto de Saúde da Família) atrás dos índices de gravidez na adolescência no município em que trabalham e estudam.

Depois que eu percebi o quanto temas como estes envolvem os alunos nas atividades, pensei: Para que seguir o livro didático se eu sou livre para escolher? Me perguntei isto porque estou no 2º bimestre e não saí das duas primeiras páginas do livro. Mesmo assim, estou satisfeita com o desempenho de alguns alunos.

Narrativa 66**Terça 16/09/2008**

Hoje estarei o dia inteiro em casa. Aproveitarei para organizar material de trabalho, corrigir provas e ler um texto sobre reflexão crítica para a minha dissertação.

Seria ótimo se eu conseguisse escrever mais e melhor para a qualificação. Às vezes, penso que o texto que produzo não está legal. Não o vejo no ponto. Preciso escrever sobre reflexão crítica partindo dos autores internacionais para chegar em Freire. Tudo parece tão difícil. Custa-me tanto produzir esta dissertação. Para quê? Não pretendo ser professora da UFPB, no máximo da CEFET. Sinto-me bem onde estou trabalhando, apenas uma turma me tira do sério. Se meu marido conseguir a pós-graduação dele é mais que suficiente para mim!

Narrativa 73**Quarta 15/04/09**

Ufa! Depois de uma turnê de leituras e releituras, escritas e reescritas, suor frio, mal estar e muita expectativa chegou o grande dia: qualifiquei! Consegui falar, apresentar meu trabalho. Ainda bem que as professoras gostaram e não tinha público grande. Já estou aqui, contando esta maravilha. O grão de areia evoluiu, cresceu, voou.