

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MÁRCIA OZINETE DE ALCÂNTARA PINHO

***QUEM SABE AJUDAR A CONSTRUIR SONHOS?: UM ESTUDO LINGUÍSTICO
SOBRE UM DIÁRIO REFLEXIVO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA***

João Pessoa, PB

Março de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MÁRCIA OZINETE DE ALCÂNTARA PINHO

**QUEM SABE AJUDAR A CONSTRUIR SONHOS?: UM ESTUDO LINGUÍSTICO
SOBRE UM DIÁRIO REFLEXIVO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como requisito avaliativo de qualificação para obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

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

JOÃO PESSOA – PB

MARÇO DE 2011

MÁRCIA OZINETE ALCÂNTARA PINHO DA NÓBREGA

**QUEM SABE AJUDAR A CONSTRUIR SONHOS?: UM ESTUDO LINGUÍSTICO
SOBRE UM DIÁRIO REFLEXIVO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como requisito avaliativo de qualificação para obtenção do grau de Mestre.

Data da aprovação: 04 / 03 / 2011

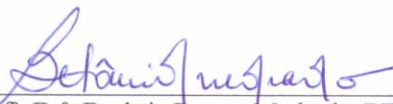
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Carla Lynn Reichmann (PROLING – UFPB)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Tania Regina de Souza Romero (UFLA)
Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Examinadora

DEDICATÓRIA

*Dedico aos verdadeiros amores da minha vida:
Vocês fazem despertar o que há de melhor em meu coração.*

AGRADECIMENTOS

A Deus – por tudo. Por Ele ser um Pai que cuida maravilhosamente bem da minha vida.

Aos meus filhos – Por toda felicidade que eles representam no meu viver.

Aos meus pais – Eles continuam sendo meus super-heróis.

A Eddie – Por ser minha inspiração.

Aos meus irmãos: Márcio e Marquinhos - Amigos sempre presentes nas horas
(in)certas.

À minha amiga-irmã: Andréa Brandão – Por ser um anjo de carne e osso em minha vida.

Aos meus familiares, em especial: Minhas queridas tias Il e Nei – Por me ajudarem tanto.

A Dora – Por todo seu carinho no zelo da minha casa e por ser amiga dos meus filhos.

À minha amiga-xará: Marcinha – Por tantas felizes coincidências, inclusive em compartilhar as alegrias, angústias, vozes e reflexões no processo de mestres-to-be.

Às amigas do DEMAT: Élide, Rosangela, Rafaela e Karla – Por toda compreensão, alegria, amizade e tentativas de silêncio no local de trabalho.

A Silvio Romero de Barros – Por ser o chefe mais shooooooooow do mundo.

Aos demais amigos – Vocês fazem minha vida ser mais colorida.

A professora Betânia Passos Medrado – Por estar ao lado das minhas escritas com seu olhar cuidadoso já por um bom tempo.

A professora Tania Regina de Souza Romero – Por suas valiosas contribuições trazidas para esse trabalho.

Ao professor Jeová Mendonça – Por ser o responsável por meu despertar para a escrita acadêmica.

Aos demais professores – Por terem contribuído para que eu chegasse até aqui.

O meu muito obrigada – de coração!!!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À estimada Carla Reichmann.

Por todo crescimento acadêmico, profissional e pessoal
que ela representa na minha vida.
Por ser um maravilhoso exemplo de competência, responsabilidade e sensibilidade
nas / para as questões mais significativas da vida.

Espero traduzir um pouco do meu sentimento de gratidão ao dizer:
*“A gratidão libera a plenitude da vida. Ela torna suficiente o que temos e muito mais.
Transforma negação em aceitação, caos em ordem, confusão em clareza. Pode
transformar uma refeição num banquete, uma casa num lar, um estranho num amigo”.*
Melody Beattie

RESUMO

Esta pesquisa-ação situada no campo da Linguística Aplicada tem como objetivo geral investigar as representações da experiência em um diário reflexivo de uma professora-pesquisadora, em contexto de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública na Paraíba, em relação a um projeto de letramento em inglês como língua estrangeira, cujo intuito é a elaboração de um *folder* cultural. Mais especificamente, objetiva examinar as formas de ação do processo reflexivo (SMYTH, 1992) em relação à prática da professora-pesquisadora ao desenvolver o projeto de letramento, aprofundando a análise por meio do sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994). Para atingir o objetivo proposto, este estudo está ancorado nos pressupostos teóricos sobre diários e prática reflexiva (BAILEY, 1990; SMYTH, 1992; ZABALZA 1994, 2004; ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, entre outros), práticas de letramento (KLEIMAN, 1995, 2000; BARTON et al 2000; OLIVEIRA e KLEIMAN 2008) e Linguística Sistêmico-Funcional, em especial, os Processos (HALLIDAY, 1994). A análise do *corpus* revela que a forma de ação mais recorrente e significativa corresponde a *descrever*. Em relação às representações da professora-pesquisadora, verificamos que ocorreram, principalmente, por meio de Processos materiais, inscrevendo fazeres e incluindo mais Atores, ou seja, a professora e os alunos. É possível perceber uma grande incidência de Processos materiais, que passam a sinalizar fazeres diferentes, sugerindo uma *transformação* da prática da professora-pesquisadora em termos de mudanças nas aulas de língua estrangeira em contexto de EJA. Concluindo, esta pesquisa demonstra a importância do diário reflexivo como prática de letramento e como instrumento de autoformação, proporcionando uma (re)significação do papel do professor, como também ressalta a necessidade de reinventar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, enfatizando a relevância de projetos de letramento, dando um maior enfoque na questão da escrita como prática social.

Palavras-chave: diários reflexivos, projetos de letramento, ensino e aprendizagem de inglês como LE, transitividade.

ABSTRACT

This action-research placed in the field of Applied Linguistics has as general objective to investigate the representations of experience in a reflective journal of a researcher-teacher, in context of Educação de Jovens e Adultos in a public school at Paraíba, in relation to a literacy project in English as FL which aims to elaborate a cultural *folder*. More specifically, I objective to examine the ways of acting of the reflexive process (SMYTH, 1992) in relation to the practice of the researcher-teacher when developing the literacy project, deepening the analysis through the system of transitivity (HALLIDAY, 1994). To achieve the proposed objectives, this study is based on the theoretical assumptions on journals and reflective practice (BAILEY, 1990; ZABALZA 1994, 2004, LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, among others), on literacy practices (KLEIMAN, 1995, 2000; BARTON et al 2000; OLIVEIRA and KLEIMAN 2008; TINOCO, 2008; ROJO, 2008) and on Sismic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994). The results reveal that the way of acting occurred the most correspond to *describing*; it is also the most significant one. In relation to the researcher-teacher's representations concerning her own practice, it is verified that that representation happened, mainly, through the material Processes, portraying the concrete actions, including more Actors, i.e., the teacher and the students. It is possible to notice a great incidence of material Processes, that signalizes different doings suggesting a transformation of the researcher- teacher in terms of changes in foreign language teaching in context of EJA. In conclusion, this study demonstrates the importance of reflective journaling as a literacy practice and as an instrument of self-development tool, (re)signifying the role of the teacher. This study also underscores the need to reimagine English language teaching/learning process, emphasizing the importance of focusing on writing as a social practice and on literacy projects.

Key-words: reflective journals, literacy projects, EFT *teaching and learning*, *transitivity*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.1 Letramento como prática social.....	23
Quadro 2.1 Relação entre contexto de situação, metafunções da linguagem e sistemas.....	42
Quadro 3.1 Quadro de informações sobre o perfil dos alunos.....	57
Quadro 3.2 Questões de pesquisa e dos procedimentos de análise.....	54
Quadro 4.1 Temas mais recorrentes nas quatro formas de ação.....	57
Quadro 5.1 Frequência e Porcentagem dos Processos (fase inicial e final).....	89
Figura 1.1 Projetos de letramento.....	27
Figura 1.2 Ciclo com as Formas de Ação.....	32
Figura 2.1 A representação da experiência: A classificação dos Processos.....	46
Figura 3.1 Plano de atividades para a elaboração do <i>folder cultural</i>	61
Figura 5.1 Porcentagem dos Processos nas <i>descrições</i>	74
Figura 5.2 Porcentagem dos Processos nas <i>descrições</i> iniciais.....	75
Figura 5.3 Porcentagem dos Processos nas <i>descrições</i> finais.....	83
Figura 5.4 Ocorrência de Processos (Fase Inicial)	89
Figura 5.5 Ocorrência de Processos (Fase Final)	89
Figura 6.1 Algumas contribuições da presente pesquisa-ação.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E REFLEXÃO.....	16
1.1 PERSPECTIVAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	16
1.1.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
1.2 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO.....	22
1.2.1 PROJETOS DE LETRAMENTO.....	25
1.3 PRÁTICA REFLEXIVA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	28
1.3.1 DIÁRIOS REFLEXIVOS.....	33
CAPÍTULO II - A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	39
2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E AS METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM.....	40
2.1.1 A METAFUNÇÃO IDEACIONAL: O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE.....	42
2.2 UM BREVE HISTÓRICO DE PESQUISAS NO BRASIL UTILIZANDO A LSF.....	46
2.2.1 A LSF E A LINGUÍSTICA APLICADA.....	47
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	52
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
3.2.1 A ESCOLA.....	54
3.2.2 OS PARTICIPANTES	55
3.2.2.1 A PROFESSORA-PESQUISADORA.....	55
3.2.2.2 OS ALUNOS.	57
3.2.3 O PROJETO DE LETRAMENTO.....	58
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	62
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	63
CAPÍTULO IV - REFLEXÃO NAS FORMAS DE AÇÃO	66
4.1 TEMAS NAS FORMAS DE AÇÃO.....	66
4.1.1 AS TRADICIONAIS AULAS DE INGLÊS NO ENSINO PÚBLICO NOTURNO....	67
4.1.2 MUDANÇAS A CAMINHO... AS TRANSFORMAÇÕES NAS AULAS DE INGLÊS	70
4.1.3 OS DESAFIOS DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	72
4.1.4 AS AULAS-PASSEIO: CULTURA E NOVOS MUNDOS DENTRO DA PRÓPRIA CIDADE.....	74
4.1.5 O PROCESSO DE ESCRITA DO <i>FOLDER</i> CULTURAL.....	76
4.1.6 <i>GRAND FINALE</i> DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	77
4.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	81

CAPÍTULO V - A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS FORMAS DE AÇÃO	83
5.1 REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS DESCRIÇÕES: UMA VISÃO GERAL.....	83
5.2 REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS <i>DESCRIÇÕES</i> INICIAIS.....	85
5.3 REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS <i>DESCRIÇÕES</i> FINAIS.....	92
5.4 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A (Diário reflexivo).....	119
APÊNDICE B (Classificação da Formas de Ação).....	140
APÊNDICE C (Descrições iniciais e finais).....	149
APÊNDICE D (Classificação dos Processos).....	154
APÊNDICE E (Folder Cultural)	161
ANEXO A (Termo de consentimento).....	163

INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstância. (FREIRE, 1983)

Situada no campo da Lingüística Aplicada, esta pesquisa se debruça sobre um diário reflexivo docente, que, por sua vez, discute um projeto de letramento em língua estrangeira. Podemos dizer de forma mais particular que nossa análise será sobre um diário reflexivo da professora-pesquisadora de inglês como língua estrangeira que faz parte do programa de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede estadual da Paraíba. No diário, nosso foco está no desenvolvimento de um projeto de letramento voltado para a produção de um *folder cultural* sobre a cidade de João Pessoa, como será visto adiante. Vale observar a importância de ressignificar processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um contexto de Educação de Jovens e Adultos, promovendo uma aprendizagem por meio de textos reais, autênticos.

Pesquisas recentes (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, entre outros) indicam que através da escritura de diários reflexivos, narrativas de professores podem ser construídas, analisadas e divulgadas, visibilizando e problematizando práticas discursivas docentes. Podemos nos questionar em relação ao porquê da escrita reflexiva ser considerada relevante para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e também reconstruir práticas e discursos que supostamente conhecemos tão bem, relacionados ao professor, aos alunos e à construção de conhecimento. No entanto, quando paramos para pensar de maneira mais profunda sobre a importância que o professor pode ter neste universo de sala de aula e os desafios que tem que enfrentar neste contexto, facilmente percebemos a relevância da prática diarista como pesquisa docente (LÜDKE 2009; ZEICHNER, 2009; entre outros), possibilitando um reinventar das suas narrativas sobre a prática através da escrita reflexiva (BURTON et al, 2009).

Sabemos, também, que, durante esse processo, o professor pode vivenciar dúvidas, anseios, alegrias, descontentamento, ansiedade, satisfação, enfim, uma infinidade de sentimentos que são frutos das situações vividas em sala de aula e que são refletidas sobre si e sobre suas ações. Portanto, um ponto importante a ser enfatizado é a

necessidade de reflexão por parte do professor sobre a própria prática pedagógica e como isso pode influenciar mudanças no processo de ensino. Essas mudanças podem acontecer a partir da (re) leitura da prática, entendimentos de pontos positivos e / ou negativos acerca do processo de ensino e pela conscientização de que o ensino exige permanente avaliação por parte dos docentes.

Diários reflexivos realizados por professores a respeito de suas próprias práticas podem ser considerados elementos de grande valia para o seu desenvolvimento profissional (BAILEY, 1990; ZABALZA 1994, 2004, entre outros). Nessa perspectiva, alinhando-nos a outras pesquisas realizadas na Pós-Graduação em Linguística na UFPB, focalizando diários e a Linguística Sistêmico-Funcional, (DIAS, 2009; FERNANDES, 2009; OLIVEIRA, 2009; ROCHA, 2009), gostaríamos de ressaltar a importância do diário reflexivo como um instrumento que pode proporcionar um outro olhar sobre a prática, possibilitando um pensamento crítico e reflexivo sobre o fazer docente.

O nosso interesse por diários e prática reflexiva surgiu através da experiência vivida na disciplina *Reflection and action in the English language classroom: teacher research*, durante o Curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa oferecido pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM, 2007) da Universidade Federal da Paraíba. Além das leituras e discussões sobre textos que abordavam esse tema, o fator decisivo por despertar esse interesse foi o de ter vivenciado a importância dos diários reflexivos de maneira prática com os nossos colegas de disciplina. Em outras palavras, foi possível ler, discutir, refletir e escrever sobre / em diários reflexivos conjuntamente com outros professores, e assim, tivemos a oportunidade de progredirmos profissionalmente através de uma postura reflexiva sobre a nossa prática docente; ancorada na Linguística Sistêmico-funcional, em especial nos Processos (HALLIDAY, 1994), esta experiência desencadeou uma monografia (NÓBREGA, 2007), já sinalizando a relevância de um aprofundamento em relação ao construto de formas de ação do processo reflexivo (SMYTH, 1992).

No caso desta pesquisa, enfatizamos a necessidade de refletir sobre projetos de letramento e de que forma ressignificam a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um contexto de EJA. Além disso, gostaríamos de sinalizar que as discussões sobre a importância de práticas e projetos de letramento têm se tornado relevantes no meio acadêmico (BARTON et al, 2000;

KLEIMAN, 2007; OLIVEIRA e KLEIMAN 2008; TINOCO, 2008, entre outros). São perceptíveis as transformações que estão acontecendo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, dando um maior enfoque na questão da escrita como prática social. É fundamental que estudos venham colaborar com o esforço que se tem empregado para estabelecer mudanças no processo de ensino-aprendizagem de línguas a fim de contribuir para a formação de sujeitos capazes de ler e escrever o mundo de forma mais plena e mais crítica. Cabe lembrar que a presente pesquisa, ao se voltar para um projeto de letramento em LE, apresenta um diferencial aos estudos brasileiros supracitados, voltados para práticas de letramento em língua materna.

O papel das relações sociais que podem ser estabelecidas no desenvolvimento de projetos de letramento deve igualmente ser destacado. Entendemos como um fator enriquecedor, a oportunidade que professores e alunos podem ter ao compartilharem práticas de escrita de forma mais significativa por meio desses projetos, como neste caso, mais especificamente, um *folder cultural* sobre João Pessoa, produzido por alunos de EJA para universitários estrangeiros da Universidade Federal da Paraíba, vinculados ao Programa de Intercâmbio Internacional (PIANI). Enfim, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) *Quais as formas de ação mais recorrentes e significativas no diário reflexivo da professora-pesquisadora em relação ao projeto de letramento? Quais as suas implicações?*
- 2) *De que maneira a representação da prática docente, em relação ao projeto de letramento, se desenvolve na(s) forma(s) de ação mais recorrente(s) no diário?*

Considerando que a prática diarista é desenvolvida com o objetivo de documentar, (re) pensar e discutir a prática docente, como hipótese podemos supor que identificaremos várias representações da professora sobre sua própria prática, suas aulas, seus alunos e sobre o desenvolvimento do *folder cultural* como projeto de letramento. Podemos ainda supor que as formas de ação do processo reflexivo serão encontradas e que as mais significativas serão as de *confrontar* e *reconstruir*, sinalizando transformação.

Baseando-se nesses pontos, desenvolvemos uma pesquisa-ação de vertente narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 1999) centralizada na análise do diário reflexivo. Nosso questionamento principal é a respeito de como a professora representa a experiência docente em termos de prática reflexiva e qual a relação entre as formas de ação e como a professora representa as atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento.

Em relação aos problemas levantados, temos como **objetivo geral** investigar as representações em um diário reflexivo de uma professora em relação a um projeto de letramento em inglês como LE.

Os **objetivos específicos** são os seguintes:

- Examinar as formas de ação do processo reflexivo em relação à prática da professora-pesquisadora ao desenvolver o projeto de letramento em inglês como LE;
- Analisar as representações da professora-pesquisadora acerca de sua própria prática, em especial ao desenvolver o projeto de letramento, por meio do sistema de transitividade.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos algumas concepções trazidas por documentos oficiais, tais como PCN-LE (BRASIL, 1998) e PCN-LE /EJA (BRASIL, 2000), como também algumas considerações a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras serão abordadas, focalizando o contexto de educação de jovens e adultos. Em seguida, tratamos os novos estudos de letramento com ênfase no desenvolvimento de projetos de letramento como prática social. A seção seguinte focalizará a prática reflexiva e os diários reflexivos como instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e as três metafunções da linguagem, como também delineamos um breve panorama sobre algumas pesquisas envolvidas com a LSF que estão sendo desenvolvidas no Brasil. No terceiro capítulo será apresentada a abordagem metodológica, com informações sobre o contexto, os participantes (a professora-pesquisadora e os alunos) e o projeto de letramento. A seguir, serão descritos os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Sendo a análise organizada em dois capítulos: o capítulo IV focaliza a primeira pergunta de pesquisa, sobre as formas de ação; e o capítulo V corresponde à segunda questão de pesquisa deste trabalho, discutindo as representações no diário. Por fim, apresentamos nossas conclusões e acrescentamos considerações acerca das implicações desta pesquisa.

CAPÍTULO I

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E REFLEXÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.
(FREIRE, 2000)

Neste capítulo abordaremos o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) tendo como base algumas das concepções trazidas por documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), além da visão elaborada por alguns estudiosos. A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre os estudos de letramento, com um enfoque especial sobre projetos de letramento. E adiante, este capítulo apresentará um breve panorama sobre prática reflexiva, formação docente e diários reflexivos.

1.1 A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O conhecimento de uma LE pode trazer novas expectativas para a formação educacional e ampliar a visão de mundo, uma vez que o aluno terá chances de entrar em contato com discursos não apenas veiculados em sua língua materna, mas também com os discursos produzidos na LE.

Nos PCNs-LE (BRASIL, 1998), encontramos várias orientações que dizem respeito a aspectos sociais que podem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Destacamos o seguinte pressuposto básico para a aprendizagem de uma LE:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os

processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (op.cit, p. 18).

Embora essa passagem resuma alguns dos principais objetivos para o ensino de uma língua estrangeira, ela representa um desafio à maioria dos professores de inglês devido à insegurança que é gerada por causa das inovações propostas nos PCNs para o processo de ensino-aprendizagem. Essa insegurança sentida por parte dos professores pode ser entendida porque é possível perceber que apesar das concepções de ensino abordadas nos PCNs serem trabalhadas e debatidas na vida acadêmica, parece haver uma lacuna entre o entendimento dessas concepções e a práxis docente. Além disso, podemos até afirmar que essa insegurança é justificada, em alguns casos, pela falta de preparo recebido na formação acadêmica, uma vez que parte dos currículos dos cursos de formação não contemplam de modo eficaz a maneira pela qual as concepções de ensino abordadas nos PNCs sejam exploradas em sala de aula.

Para ilustrar como essa abordagem de linguagem proposta pelos PCNs representa um desafio aos professores, citamos Lessa (2003) que relata a experiência sobre (transforma)ações de ensino no curso *Reflexão sobre a Ação: O Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*¹, a autora avalia que “no princípio, há sempre muita dificuldade em selecionar materiais e atividades que pratiquem a linguagem com uma abordagem socialmente significativa. Só no decorrer do módulo começam a surgir propostas [...] do ponto de vista da construção social” (op.cit., p. 88). Sendo assim, a autora menciona a importância de discutir sobre concepções de linguagem com o grupo de professores a fim de proporcionar tanto um posicionamento crítico sobre as concepções de linguagem que permeiam as suas práticas pedagógicas quanto uma possível adequação de suas práticas para a concepção de linguagem que os PCNs propõem. A partir da análise feita pelos professores sobre a concepção de linguagem proposta nos PCNs, é compreensível que uma série de (transforma)ações podem acontecer na busca de ajustar as práticas pedagógicas. Ajustes que transformariam as práticas pedagógicas que apenas estão baseadas na transmissão de conhecimentos sistêmicos em práticas que objetivam implementar o aspecto social da linguagem nas aulas de LE.

¹ Curso vinculado ao programa de formação contínua de docentes de Inglês – *A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um contexto para a Reconstrução da Prática* – desenvolvido pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (SBCI) e por professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC – SP.

Tornar o aluno mais consciente do contexto social que ocupa pode ser considerado um dos maiores objetivos do professor que tem o propósito de oferecer um maior significado ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Faz-se necessário que o aluno observe e conheça este contexto para que possa nele atuar de forma mais plena. Falar em ensino de LE de maneira mais significativa é refletir o seu uso situado. Para que isto venha acontecer, concordamos que “em sala de aula, é central que atuemos por meio de uma percepção aguçada do momento sócio-histórico em que nos encontramos, para situar nossa prática e, assim, para situar nossos alunos” (MOITA LOPES, 2003, p. 32). Essa reflexão, emitida por Moita Lopes, dialoga harmonicamente com o que tratamos quando pensamos em (re)significação do ensino de LE levando em consideração o fato de fazer com que os alunos apliquem o conhecimento da LE que foi produzido dentro de sala de aula no cotidiano deles.

Existe a necessidade de se observar para as peculiaridades que compõem o contexto social em que o aluno está envolvido e esta observação é decisiva para uma aprendizagem significativa. Acreditamos que quando o professor se preocupa em proporcionar esclarecimentos em relação às exigências impostas pelas práticas de escrita que circulam na sociedade, capacita melhor o aluno por oferecer uma formação cujos fatores sociais que compõem o seu contexto estão sendo contemplados em sala de aula. Moita Lopes comenta ainda que os profissionais da área devam ter “a consciência de que o uso da linguagem envolve as possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e construí-lo” (op. cit., p. 46). Desse modo, o ensino-aprendizado de línguas é permeado por percepções de o conhecimento de uma LE ser construído com bases em necessidades reais de uso.

Portanto, quando se procura pensar nas possíveis associações que são feitas entre o ensino da escrita e leitura em LE com situações reais vividas fora da sala de aula, esta atitude contribui de forma abrangente para uma formação mais integral dos alunos envolvidos na aprendizagem de uma LE. Segundo Moita Lopes (2003), “é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, por conseguinte, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende” (p. 31). Citamos esse posicionamento por fazer menção à necessidade de conhecer o mundo que nos cerca, além de parecer resumir de maneira pertinente o que está sendo aqui tratado. Para os professores de LE, é interessante notar que analisar o contexto que rodeia os seus

alunos ainda é considerada uma postura de caráter transformador no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, é válido ressaltar a importância do desenvolvimento de aulas que privilegiem o uso real da LE auxiliando o professor a repensar a sua prática pedagógica, inclusive, em contexto de EJA que será o foco da próxima seção.

1.1.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando pensamos em ensino-aprendizagem de LE, um questionamento persiste: O que fazer dentro de sala de aula que seja significativo para a vida do aluno fora da sala? Por esta razão, apresentaremos algumas considerações sobre o ensino significativo de LE, que visa à construção do conhecimento baseada no uso da língua e que contribua para a formação de cidadania.

Vale enfatizar que neste trabalho, quando nos referimos à formação de sujeitos mais preparados para usar a LE fora da sala de aula, estamos nos referindo de maneira mais enfática aos alunos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA)².

Pensando sobre o perfil dos alunos que geralmente freqüentam as aulas da EJA, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98 que “são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada”. Sobre os alunos que fazem parte de classes sociais menos favorecidas, Moita Lopes (2003, p.133) adverte que são exatamente “os marginalizados que precisam como nunca de práticas discursivas na escola que sejam situadas, que tornem significativo para eles o que está sendo dito e o que são”.

Para caracterizar como as aulas de LE geralmente acontecem nesse contexto de ensino, podemos recorrer ao perfil das aulas traçado por professores que lecionam na EJA encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a). Esses professores afirmam que desenvolvem suas aulas de modo expositivo e utilizam apostilas e livros didáticos cujos conteúdos estão voltados para “cumprimentos, dias de semana, meses, profissões, cores, o verbo *to be*, *to have*, pronomes pessoais, nacionalidades, números, artigos, adjetivos,

² A Educação de Jovens e Adultos está fundamentada legalmente com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394 de 20/12/96 (artigos 37 e 38), que consagra a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica da Educação Básica, visando promover a escolarização ou a continuidade de estudos daqueles que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária regular (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, 2000b).

preposições, formas interrogativas, respostas curtas” (op.cit., p.4). Para completar o perfil das aulas de LE, ainda nos PCNs/LE – EJA, há informações retiradas de pesquisas realizadas com professores retratando de maneira crítica como desenvolvem suas práticas pedagógicas. Os PCNs/LE - EJA informam que os professores utilizam basicamente leitura, repetição em voz alta e tradução de textos; além disso, os professores julgam as aulas que utilizam entrevistas, programas de TV, cartas, reportagens, poemas, editoriais como sendo irrelevantes.

Quando dizemos que os PCNs retratam de maneira crítica as informações das entrevistas com os professores, queremos expor que o que é mostrado pelos professores vai de encontro ao que é proposto nos próprios PCNs. Podemos perceber, então, que há uma crítica em relação à prática pedagógica dos professores que foram entrevistados, por justamente eles não perceberem ainda o valor e a necessidade de se trabalhar com gêneros e/ou materiais autênticos e por basearem suas aulas apenas em um conhecimento sistêmico.

Santos e Oliveira (2009) discutem sobre o papel da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, na modalidade ensino de jovens e adultos e apontam três funções básicas que o ensino de LE pode desempenhar, a saber: Além de ser (a) um cumprimento de determinação do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e (b) a aprendizagem de LE cumprir a função de auxiliar o desenvolvimento cognitivo do aluno, as autoras esclarecem que (c) “o desenvolvimento da leitura em LE pode ajudar o estudante no processo de inserção cultural na medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si mesmo e dos outros” (op.cit., p. 30). Com relação às dificuldades para que alvos eficazes sejam atingidos no desenvolvimento do aluno, as autoras enumeram as seguintes razões: “o grande número de alunos por turma, níveis de proficiência distintos em uma turma, falta de recursos físicos, e até a formação deficitária dos professores de línguas estrangeiras no Brasil” (op.cit, p. 28).

É fundamental que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE em um contexto de EJA leve em consideração as necessidades reais dos alunos, além de oferecer o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para que eles possam ter acesso aos discursos em LE nas mais diferentes áreas, como advertem os PCNs/LE – EJA, “a aprendizagem deve representar para o aluno a possibilidade de usar a língua para obter acesso ao conhecimento nas diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre as pessoas de várias nacionalidades, no uso de

tecnologias” (BRASIL, 2000a, p.1), como veremos mais adiante nas discussões dos dados.

É válido ainda ressaltar que além do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita³ em LE a fim de o aluno ter a capacidade de acesso aos textos produzidos em LE, o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente do papel que pode desempenhar em seu contexto social deve ser igualmente enfatizado. Para que isto venha a acontecer, a abordagem de ensino de língua que será aplicada nas aulas de LE definirá a formação dos alunos. Os PCNs/LE – EJA consideram que através da abordagem de linguagem desenvolvida de forma contextualizada e autêntica, possibilitaria aos alunos perceberem suas atuações no mundo através do discurso, contribuindo assim para um posicionamento de um cidadão crítico na medida em que entende a produção de textos, como e para quem foram produzidos em um determinado contexto social.

Outro aspecto que pode ser considerado como fundamental quando o processo de ensino-aprendizagem de LE em contexto de EJA é discutido recai exatamente sobre a adoção da perspectiva sociointeracional de ensino e aprendizagem. Os PCN/LE – EJA (BRASIL, 2000a) intercedem a favor dessa proposta ao analisar que:

No ensino de LE em EJA, essa proposta [a sociointeracional de ensino-aprendizagem] se mostra bastante sensata. Primeiramente, por pressupor que a aprendizagem se dê em contextos sociais, históricos e culturais, abre espaço para que os alunos de EJA já engajados em diferentes aspectos da sociedade possam perceber a aplicabilidade e relação entre o que aprendem na escola e sua importância no seu dia-a-dia. Esse fato torna a aprendizagem significativa, pois os alunos poderão fazer relações e trazer de forma concreta suas realidades para dentro da escola (p.9).

Apesar de concordar com o que é proposto nessa passagem dos PCN/LE – EJA, frisamos a lacuna que existe entre o que é aqui apresentado como ideal e o que acontece de fato nas salas de aula da EJA. Infelizmente, é possível notar que por uma série de motivos, ainda existem dificuldades em desenvolver aulas de LE levando em consideração o uso / produção de textos autênticos e que consideram o aspecto social da linguagem.

Para concluir, gostaríamos de dizer que é necessário que os indivíduos estejam empenhados para que a construção de conhecimento aconteça conjuntamente, em outras

³ Neste trabalho, mencionamos apenas as habilidades de leitura e escrita em uma LE, apesar de ter consciência da necessidade do desenvolvimento das habilidades de fala e escuta, devido ao enfoque que se tem dado a estas duas primeiras habilidades no contexto de EJA.

palavras, a “coparticipação social” é indispensável no processo de aprendizagem. Acreditamos que essa postura profissional faz sentido, e, por essa razão, apontamos os estudos sobre letramento, objeto de discussão da próxima seção, como uma das possíveis alternativas para possibilitar uma transformação no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

1.2 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Nessa seção procuramos apresentar as principais idéias discutidas sobre estudos de letramento (KLEIMAN, 1995, 2000; BARTON et al 2000; OLIVEIRA e KLEIMAN 2008; TINOCO, 2008; ROJO, 2008) que tem sido desenvolvidos recentemente. Kleiman (1995) tenta traçar, mesmo em meio a uma diversidade de ideias a respeito de letramento, uma definição para este termo, ou seja, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (op. cit, p. 19). Corroborando com essa definição, Rojo (2008, p.98) explica que o letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) [...]”.

Com essa concepção de letramento, podemos visualizar alguns dos percursos que estudos de letramento têm trilhado ao longo dessas últimas décadas. Kleiman (1995) apresenta um breve histórico sobre o caminho que pesquisadores tem dado a estes estudos e cita alguns períodos pelos quais eles têm passado. Seleccionamos três aspectos apontados pela autora que podem ser considerados como essenciais para o entendimento dos diferentes enfoques que vem sendo dado nesses estudos. Primeiramente, a autora nos lembra que tais estudos foram iniciados com o objetivo de focar o “impacto social da escrita” para se opor aos estudos sobre alfabetismo; além disso, esses estudos se propuseram a examinar o “desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (KLEIMAN, 1995, p. 16), em seguida e de forma mais abrangente, esses estudos procuraram descrever “as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento⁴ em grupos

⁴ Termo oriundo da concepção de letramento que opõe *modelo autônomo* x *modelo ideológico* trazido por Street, 1984. Essa concepção será retomada no tópico seguinte.

minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder” (p. 16).

Nesta mesma perspectiva, Barton & Hamilton (2000) explicam o elo que deve haver entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais a que os indivíduos pertencem, atuam e que são por elas influenciados. Os autores apresentam esta teoria com embasamento em seis proposições sobre a natureza de letramento, como pode ser visto a seguir:

Letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos.
Há diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida.
Práticas de letramento são configuradas pelas instituições sociais e relacionamentos de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
Práticas de letramento são intencionais e embutidas em propósitos sociais e práticas culturais.
Letramento é situado historicamente.
Práticas de letramento mudam e as novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e que geram sentido.

Quadro 1.1 - Letramento como prática social (Barton *et al.*, 2000, p. 8)

Apresentaremos as idéias principais de cada uma das seis proposições. Com o objetivo de oferecer um claro entendimento sobre a primeira proposição (a) “*letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos*”, os autores destacam três componentes principais que formulam esta primeira e basilar afirmação. Estes componentes são: práticas, eventos e textos. Por *práticas*, eles pontuam de maneira pertinente, o fato de esse termo envolver tanto o que os indivíduos utilizam como atividades de letramento, assim como os valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que elas também envolvem. Ou seja, práticas são entendidas como “processos sociais que conectam pessoas, [...] são moldadas por regras sociais que regulam o uso e

distribuição de textos, determinando quem deve produzi-los e ter acesso a eles” (op.cit. p. 8). Advertem ainda para o detalhe de a palavra *prática* ser entendida por uma perspectiva mais abstrata, ou seja, ser entendida por modos culturais de se usar o letramento. Já por *eventos*, eles explicam que “são atividades onde letramento desempenha uma função. [...] São episódios observáveis que emergem de práticas e que são por elas moldadas” (op. cit, p. 8). Por este motivo, a natureza situada de letramento é realçada através desta noção de evento, isto porque o evento sempre existe em função de especificidades de um contexto social. E finalmente, por *textos*, eles os consideram como “uma parte crucial de eventos de letramento” (op. cit, , p. 9), não há como dissociar textos de eventos de letramento. Com isso, fica claro que o estudo de letramento constitui-se em sua maior parte por estudos de textos e a maneira pela qual eles são produzidos e usados. Então, é tendo como base as concepções acima que a proposição “*letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos*” deve ser entendida.

Uma vez que existem diferentes eventos de letramento, podemos concluir que existem diferentes letramentos, dependendo do contexto em que o evento está associado. Logo, a proposição (b) “*há diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida*” permite-nos entender que textos são elaborados por indivíduos dependendo, especialmente, de sua intenção e das características desse contexto de produção.

Com a afirmação “*práticas de letramento são configuradas pelas instituições sociais e relacionamentos de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros*” podemos visualizar a sociedade sendo constituída por diferentes instituições cujos poderes exercem variados níveis de domínio nas diferentes esferas sociais. Desse modo, as práticas de letramento configuram-se a partir do lugar onde foram elaboradas.

Quando os autores afirmam (d) “*práticas de letramento são intencionais e embutidas em propósitos sociais e práticas culturais*” é importante enfatizar que existe um propósito para cada texto produzido e utilizado. Assim, analisar qual a motivação para determinado texto ser produzido pode ser considerado de grande relevância para os que estão envolvidos nos estudos de letramento.

No que diz respeito à proposição (e) “*letramento é situado historicamente*”, podemos destacar a seguinte comparação elaborada pelos autores para explicá-la: “práticas de letramento são como fluido, dinâmicas e mutáveis como as vidas e sociedades das quais fazem parte. Precisamos de uma abordagem histórica para entender a ideologia, cultura e tradições nas quais as práticas correntes são baseadas” (X, p. 13).

E finalmente, assegurar que (f) “*práticas de letramento mudam e as novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e que geram sentido*” remete às ideias de dinamicidade das práticas de letramento. Enfim, além do aspecto dinâmico, há a associação entre práticas de letramento e processo de aprendizagem. Os autores defendem (p. 14) que “qualquer teoria de letramento tem relação com uma teoria de aprendizagem”, e mais uma vez, levam em conta os aspectos de contextos sociais e a própria reflexão dos indivíduos envolvidos nesse processo sobre a importância do uso de diferentes práticas de letramento.

Kleiman (2000, p.8) também explica a ênfase dada à pluralidade do termo letramento, ou seja, “letramentos múltiplos – no plural -, cujos sentidos, também múltiplos, variam segundo as instituições e suas práticas: família, escola, repartição pública, igreja, comércio, imprensa, publicidade”. Isso quer dizer que as necessidades de práticas de escrita e de leitura variam de acordo com as exigências do meio onde o indivíduo se encontra.

É através das concepções de práticas de letramento, cujos significados são dados através de sua situacionalidade, que entendemos a necessidade de estabelecer um elo entre estas concepções e a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

As ideias expostas acima colaboram para a compreensão dos primeiros movimentos e das direções que os estudos de letramento(s) vêm percorrendo. Para concluir esta seção, podemos dizer que acreditamos nas contribuições que os estudos de letramento podem proporcionar para mudanças que visem o aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem de LE. Mais especificamente, entre o que é vivenciado no ensino-aprendizagem dentro das escolas e que pode ser utilizado de forma mais relevante fora da escola, como veremos a seguir.

1.2.1 PROJETOS DE LETRAMENTO

As transformações pelas quais tem passado o processo de ensino-aprendizagem tem incluído conceitos como prática social, interação, situação real de uso, interlocutores reais. Nessa linha, os estudos de letramento tem se voltado recentemente para projeto de letramento (KLEIMAN, 2000, p.238), entendido como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em trabalho coletivo de alunos e professor [...]”.

Podemos dizer que os projetos de letramento surgem como uma proposta para que haja uma resignificação no processo e ensino-aprendizagem, vinculada às mudanças para que seja possível uma relação mais estreita entre o que se é ensinado na escola e as exigências na/para a vida. Acreditamos que quando os alunos estão envolvidos em atividades de leitura e escrita situadas, isso faz toda a diferença na motivação dos alunos para que a aprendizagem aconteça de maneira eficaz. Essa diferença pode residir no fato de que, por exemplo, a aprendizagem deixa de ter como objetivo a leitura e escrita de textos para a leitura exclusiva do professor visando à obtenção de uma nota, mas para que tanto o texto lido tenha um significado real para a vida dos alunos e/ou texto produzido seja lido por outros indivíduos por serem textos que podem circular na sociedade com um significado também real, como é o caso do *folder* cultural produzido nesta pesquisa.

A fim de aprofundar o entendimento sobre o projeto de letramento, Kleiman (2000, p.238) acrescenta que este constitui-se como

uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Com base no exposto acima, podemos entender que projeto de letramento implica na formação de sujeitos mais preparados para enfrentar diferentes situações que a sociedade grafocêntrica lhes impõe. Para ilustrar os aspectos envolvidos em projetos de letramento, Kleiman (2000) elabora o seguinte esquema:



Fig. 1.1 Projetos de letramento (KLEIMAN, 2000 apud OLIVEIRA, 2010, p. 17)

Essa formação de sujeitos capazes de atuar em uma sociedade grafocêntrica acontece de forma mais satisfatória ao planejar o ensino de escrita e leitura compreendendo que “a prática social deveria ser o elemento organizador do trabalho escolar, tendo em vista que isso pode favorecer a mobilização de gêneros discursivos instâncias sociais para a realização de ações variadas a partir da cooperação de diferentes participantes” (KLEIMAN, 2006 apud TINOCO, 2008, p. 81). Por esse motivo, acreditamos que os projetos de letramento representam uma reformulação na maneira em que o ensino-aprendizagem da escrita é abordado nas escolas. A ênfase dada à linguagem como prática social e as necessidades específicas exigidas por cada contexto de uso apontam, definem e sinalizam como projetos de letramento devem ser desenvolvidos.

Oliveira (2010, p.340) também atenta para uma nova postura que a escola pode adotar a fim de que as necessidades específicas de seus alunos sejam supridas através de projetos de letramento, concordamos que “os projetos se inserem num tipo de cultura escolar alternativa em que a produção do conhecimento está orientada pela abordagem de ‘resolução de problemas’, comumente adotada em outras áreas disciplinares”. Portanto, entendem que os projetos de letramento ainda apresentam um caráter inovador no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A inovação trazida por projetos de

letramento para o processo de ensino-aprendizagem está vinculada principalmente pelo enfoque dado a práticas sociais a fim de capacitar os alunos de maneira que possa utilizar a escrita como forma de agir e de se fazer presente na sociedade.

Além disso, para superar os parâmetros de ensino de escrita de cunho mais tradicional é importante levar em consideração as palavras de Tinoco (2008, p.98) ao dizer que “há de se buscar uma vinculação entre os usos da escrita, o ensino-aprendizagem como ação política e um modelo didático cujo movimento dinâmico tenha como ponto de partida a prática social, não os conteúdos curriculares fragmentados” (p.95), como é o caso da elaboração do projeto-piloto de letramento analisado nessa pesquisa.

Para finalizar essa seção, salientamos a necessidade de estabelecer pontes entre a escola e os demais setores da sociedade - podemos dizer que há a necessidade que o processo de ensino-aprendizagem de escrita e de leitura em LE envolva objetivos que estão muito além da decodificação de signos; é importante que projetos de letramento sejam desenvolvidos com o propósito de formar cidadãos capazes de ler e escrever no/para o mundo.

Ter que lidar com o novo em muitas situações da vida, principalmente na esfera profissional representa grandes desafios. Salientamos que essas mudanças no processo de ensino-aprendizagem podem gerar uma série de insegurança e questionamentos, uma vez que o professor tem que lidar com novas práticas pedagógicas. Devido a esses fatores, reconhecemos que a postura reflexiva é crucial. A seguir, apresentaremos alguns fundamentos sobre a importância da prática reflexiva e sua contribuição para a formação de professores.

1.3 PRÁTICA REFLEXIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

A dinamicidade que se faz presente na sociedade contemporânea influencia vários aspectos na maneira de viver das pessoas – principalmente através dos discursos que nela circulam. A velocidade das transformações nesse mundo globalizado tem exercido intensa influência no modo de agir, de se relacionar, de se comunicar, de estudar, de ensinar, de aprender dos indivíduos. Essa dinamicidade na maneira de ver e sentir o mundo atual também exerce fortes influências no âmbito educacional – contexto onde professores se apresentam como protagonistas.

A necessidade de uma contínua (trans)formação do professor a fim de que possa atuar de forma mais crítica em seu ambiente de trabalho pode encontrar respaldo nos fundamentos da prática reflexiva. No campo de pesquisas sobre formação docente, os trabalhos de Dewey (1910, 1938) são considerados como um dos maiores pensadores sobre reflexão. Dewey (op.cit) enfatiza a necessidade de considerar a própria experiência profissional como um meio de modificar a qualidade das experiências que ainda estarão por vir. Sendo assim, a reflexão sobre a própria experiência pode favorecer o seu entendimento e possibilitar a sua reconstrução de forma mais crítica. Sobre as idéias de Dewey, Medrado (2008, p. X) explica que ele propõe “uma formação profissional com base em uma *epistemologia da prática*, isto é, uma forma de entender-se com a prática, estar diante dela e escutar o seu sentido, suas razões, sua lógica; ter ciência da prática”.

Alinhando-se aos postulados de Dewey sobre reflexão, Schön desenvolveu trabalhos cujas idéias se posicionam favoravelmente a uma formação profissional para além de práticas mecanicistas, insistindo na valorização do conhecimento profissional adquirido através de uma postura reflexiva sobre a sua vivência profissional prática. Resumindo as considerações feitas por Pimenta (2002), Schön defende que, por meio da reflexão, o profissional pode analisar e problematizar a sua prática, e com este procedimento pode favorecer o seu conhecimento profissional.

Ainda com relação às contribuições advindas dos estudos de Schön, é mister fazer referência aos conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, uma vez que esses termos tem servido de base e de inspiração para inúmeros estudos que envolvem prática reflexiva. Liberali (1999) esclarece que “a reflexão-na-ação é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa a mudança por parte do praticante em relação a sua ação” (p. 14). A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, seria “a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e procedimentos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (Gómez, 1992, *apud* LIBERALI, 1999, p. 14).

Na percepção de trabalho para qual nos dispusemos, é fundamental que conjugemos concomitantemente *refletir* e *agir*. É importante ressaltar que a reflexão, entendida como apenas “pensar”, não é o suficiente para operar mudanças positivas e significativas que o contexto educacional necessita. Embora a reflexão sobre a própria

prática possa auxiliar o professor a reformulá-la, isso não significa que seja o suficiente para que as transformações necessárias para a melhoria do processo ensino-aprendizagem aconteçam, como é observado por Libâneo (2002, p.76) ao dizer que “a experiência refletida não resolve tudo, são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajuda a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

O ambiente de atuação profissional docente caracteriza-se por uma enorme complexidade devido a todas as conjunturas sociais que o influenciam. Em razão disso, o processo de refletir sobre a própria prática é considerado como um ponto de partida (ou ainda, de contínuas partidas) para que o professor torne-se mais consciente de si próprio e dos fatores que constituem o seu ambiente profissional. Assim sendo, o professor pode utilizar a reflexão sobre a própria prática a fim de ser capaz de agir, de transformar, de mobilizar os aspectos que são detectados como merecedores de reformas, transformações. Apesar de ser comum a idéia refletir seja pensar, esse termo pode significar algo mais. Consideramos que o termo reflexão vai bem além do apenas pensar:

Reflexão não é apenas um processo psicológico e individual. É uma ação orientada, historicamente embutida, com estrutura social e política para localizar um ser na história de uma situação, para participar em uma atividade social e para tomar posições em debates. Além disso, o material em que a reflexão trabalha é dado para nós social e historicamente; *através da reflexão e a ação que ela informa, poderíamos transformar as relações sociais que caracterizam nosso trabalho ou nossa situação de trabalho* (KEMMIS, 1986 apud BAILEY et al, 2002, p. 37, tradução e grifo nossos).

Encontramos outro posicionamento a favor da relação que deve ser estabelecida entre reflexão e ação quando consideramos a prática reflexiva deve apresentar o seguinte objetivo: “incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela” (VALADARES, 2002, p. 193).

Nas discussões realizadas nos contextos de formação docente, parece haver certa solicitação por parte de alguns profissionais da área de ensino-aprendizagem sobre a transformação de algumas atitudes que não só prestigiem o ensino contextualizado sócio-culturalmente, mas que também prestigiem uma postura reflexiva por parte de professores e alunos sobre a sua própria sala de aula.

Como já foi dito por Pimenta (2002, p.21) existe “a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. Somando-se a esse enfoque dado à formação docente, a prática reflexiva apresenta-se com o objetivo de auxiliar a atuação docente, sobretudo, ao se empregar o conceito de reflexão crítica, envolvendo “os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam” (Romero et al, 2003, p. 134).

Como observamos existem inúmeras sugestões para que a prática reflexiva se faça presente na formação docente. É importante entender algumas possíveis atitudes que pode caracterizar um profissional que adota uma postura reflexiva. De acordo com Zeichner & Liston (1996 apud BAILEY et al, 2001, p.39, tradução nossa), um professor reflexivo:

- examina, ajusta e experimenta resolver os dilemas da prática relacionados à sala de aula
- está consciente e questiona as concepções e valores que ele traz para o ensino
- está atento aos contextos culturais e institucionais em que ele ensina
- participa no desenvolvimento do currículo e está envolvido nos esforços de mudança da escola
- e se responsabiliza por seu próprio desenvolvimento profissional.

Com relação ao processo de reflexão sobre o ensinar, Smyth (1992, p.295 baseado em Freire, 1970) propõe quatro formas de ação do processo reflexivo, construtos relevantes para nosso estudo. Smyth (op.cit.) faz um convite aos professores para voltarem sua atenção para o que está mais próximo, ou seja, o próprio trabalho, de maneira que o professor compreenda cada vez melhor os aspectos de suas ações docentes. É muito interessante perceber que estamos falando em *reflexão* sobre o processo de ensino e o autor apresenta a maneira pela qual ela é desenvolvida, nomeando-as de forma de *ação*. As formas de ação são *descrever, informar, confrontar e reconstruir*, como é visto na figura a seguir:

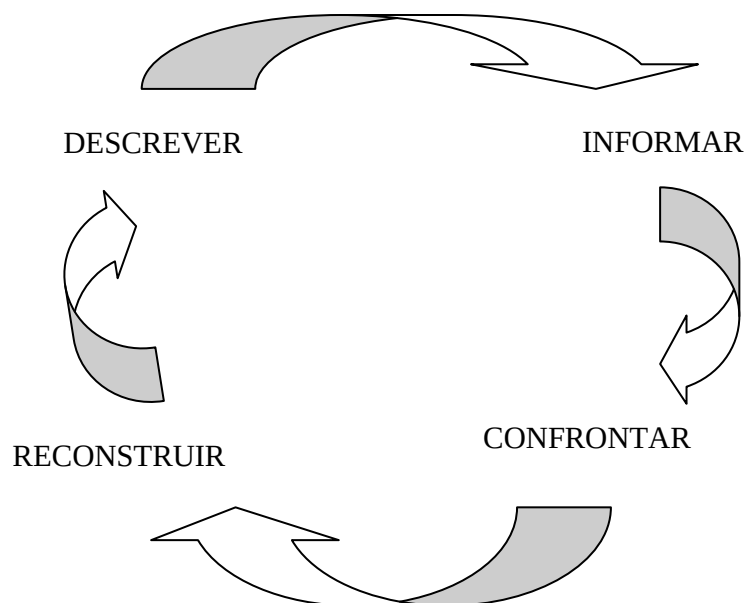


Figura 1.2. Ciclo com as formas de ação (SMYTH, 1992).

Podemos visualizar não apenas as formas de ação, mas também que este processo pode – e deve – ser um processo dinâmico e cíclico. Para cada forma de ação, há um questionamento que transmite a idéia principal e serve de guia para a realização de cada uma delas. Smyth define cada uma dessas formas de ação (1992, p. 295-299) da seguinte maneira:

- a) Ao descrever, os professores prontificam-se em responder: *o que eu faço?* Nesse momento, eles podem detectar características de suas práticas. Escrever sobre suas práticas pode ser considerado um modo plausível de registrá-las, porque os professores podem, simultaneamente, descrever o que aconteceu e adicionar suas primeiras impressões.
- b) Ao informar, os professores procuram responder: *o que isto significa agir dessa maneira?* Assim, os professores tentam reconhecer as razões pelas quais eles ensinam de determinada maneira. É um momento por uma busca de significação onde os professores podem procurar e construir significados sobre o seu ensino.
- c) Ao confrontar, o questionamento basilar é: *como eu me tornei assim?* Porém, podemos elencar outras perguntas que se referem a esse momento:

- O que minha prática diz sobre minhas concepções, valores, e crenças sobre o ensino?
- Qual é a origem dessas idéias?
- Quais práticas sociais são expressas por essas idéias?

Com isso, compreendendo que ensinar também envolve aspectos sociais e que os professores devem procurar a maneira mais apropriada para desenvolver sua prática de acordo com os princípios em que baseia seu ensinar.

- d) Ao reconstruir, o questionamento a ser respondido é: *como eu poderia agir diferentemente?* Com isso, os professores podem mudar, transformar e praticar o que tem sido analisado até este momento.

Alinhando-se a essas noções, a subseção a seguir tratará da produção diarista.

1.3.1 DIÁRIOS REFLEXIVOS

Nesta subseção, ressaltaremos a importância da escrita docente em diários reflexivos por poder proporcionar a análise do discurso docente, e assim, permitir que suas ações sejam lidas reflexiva e criticamente. Antes de adentrarmos mais especificamente na discussão sobre diários reflexivos, é interessante observar como a relação entre escrita e reflexão é entendida por alguns estudiosos dessa modalidade de discurso. É importante recorrermos a algumas considerações a respeito de escrita, uma vez que é sabido que a escrita pode ser tratada de diferentes maneiras dependendo da forma em que ela é abordada, em qual situação e/ou por qual autor.

Vale ressaltar uma das práticas de escrita que datam do século I e II e que nos faz lembrar os diários reflexivos quando Foucault (1992) fala a respeito dos *hypomnemata* que

[...] podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. [...] Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que se tenha sido testemunha ou cujo relato se tenha lido, reflexões ou debates que se tenha ouvido, ou que tivessem vindo à memória (p. 134).

Tanto na escrita desenvolvida pelos gregos nos *hypomnemata* quanto na dos diários reflexivos podemos perceber que umas das suas principais importâncias recaem no fato de poder proporcionar tanto o registro quanto uma reflexão sobre acontecimentos vividos. De acordo com Foucault, podemos entender que os

hypomnemata podiam desempenhar a função de propiciar uma organização mental de tudo que tinha sido visto, ouvido ou lido, ou seja, podia ser um instrumento para selecionar as informações vivenciadas e registrar o que era mais significativo para quem o escrevia. Além disso, através dessa escrita, o seu autor poderia desfrutar de momentos de reflexão e que serviria para a formação de sua identidade. Machado (1998, p.36) comenta que essa prática de escrita, em um primeiro momento, poderia ser “qualquer tipo de anotação que servisse como auxílio a memória”, e que ao longo do tempo foi sendo vista também “como uma forma de exercício pessoal, que associada à meditação, ao exercício do pensamento, produziria a transformação dos discursos recebidos em princípios racionais de ação” (op.cit).

Com isso, entendemos que podemos usar da reflexão com o propósito de buscar melhoramento para aspectos que caracterizam nossas práticas de ensino. Na escrita dos diários, os pensamentos são organizados e há a tentativa de trazer de volta à memória os acontecimentos vividos, e assim proporcionar um melhor entendimento da realidade em que o professor está inserido. Com a escrita e reflexão sobre tais fatos, é provável que o professor se sinta mais preparado para encarar o universo complexo – que é uma sala de aula, somando-se a isso, é possível que haja mudanças, em sua maioria - mudanças positivas, em seu agir docente devido às reflexões feitas através desta atividade de escrita.

No que diz respeito a narrativas docentes, Reichmann (2009, p.73) argumenta que “[a]o reconstruir histórias pessoais e profissionais por meio de memorizações, ao criar sentido do presente e ao sinalizar possibilidades profissionais, produções diaristas podem ser cruciais, ressignificando processos de letramento de professores de línguas”. Com isso em mente, é importante destacar que narrativas de professores também tem sido objeto de estudo de Medrado (2008). A autora (op.cit, p.133) salienta que esse instrumento tem sido usado em pesquisas no campo de educação, esclarecendo que “[...] a narrativa é hoje um dos recursos metodológicos mais largamente usados na formação continuada de professores, e vem se estabelecendo como elemento organizador de uma prática discursiva [...]”.

Não podemos deixar de reconhecer a relação que existe entre essas palavras acima com a escrita do diário reflexivo da professora-pesquisadora, que analisaremos adiante; analisaremos o diário reflexivo como um espaço de construção para a escrita de suas próprias experiências, de suas próprias representações.

Ao apresentar um levantamento histórico sobre a utilização de diários, Machado (1998) nos informa que todos os autores que tem desenvolvido pesquisas sobre diários asseguram que esse gênero é estabelecido a partir do século XIX devido a mudanças históricas e sociais dessa época. Como essas mudanças sociais contribuíram para gerar contradições e questionamentos para os indivíduos nessa época, alega-se que a escrita diarista se firma como uma possível busca de soluções para solucionar tais conflitos. Ainda de acordo com Machado (1998), podemos encontrar outro respaldo para compreender o desenvolvimento da escrita de diários quando ela nos esclarece que ele pode estar ligado à ruptura de uma ordem temporal tradicional, por causa dos novos princípios de liberdade e igualdade, e dessa forma, o diarismo constitui-se “numa forma de busca dessa ordem, numa forma de o diarista fazer a historização de si mesmo” (p.22).

Como já citamos anteriormente, um dos principais objetivos dessa seção é discutir diários reflexivos sobre experiências de professores e como essa escrita pode ser desenvolvida a fim de estabelecer uma maior conscientização dos seus fazeres pedagógicos. Por esta razão, gostaríamos de focar a nossa atenção sobre como a escrita acerca de acontecimentos vividos em sala de aula ajuda a entender tais experiências, criar representações dos seus principais autores: professores e alunos, influenciar mudanças nesse contexto tão complexo e imprescindível de entendimentos mais profundos.

É necessário que citemos Zabalza (2004) devido às suas considerações estabelecendo uma relação entre a importância dos diários e o desenvolvimento profissional e pessoal:

Os diários contribuem de maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de *círculo de melhoria* capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de uma série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (p. 14).

É interessante perceber que a ideia trazida por esse autor a respeito do diário como instrumento para o desenvolvimento do professor dialoga com as formas de ação propostas por Smyth (1992), trazendo o entendimento que reflexão pode ser essa série de fases reflexivas sobre o processo de ensino e pode representar uma oportunidade para

questionamento, análise e avaliação, contribuindo assim para uma contínua formação docente. Com relação aos diários reflexivos, precisamos salientar dois aspectos que são considerados importantes para a formação docente: os questionamentos levantados por professores sobre o processo ensino-aprendizagem e a importância da própria escrita reflexiva nos diários.

Ainda com relação à utilização de diários por professores, Zabalza (2004) apresenta algumas razões / maneiras pelas quais os diários são utilizados. Primeiramente, o autor afirma que os diários são utilizados como um *grande recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional* onde dilemas são entendidos como “todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (2004, p. 18), e cita, por exemplo, como ajustar-se as exigências de programas oficiais com as necessidades específicas dos alunos. Geralmente, as problemáticas que professores têm que enfrentar em seu campo profissional é devido à necessidade de contínuas alterações / ajustes em suas ações docentes, e o autor afirma que “uma característica fundamental do trabalho didático é que ele deve ser desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança” (2004, p.19). O diário, além de permitir a identificação dos dilemas, supõe tomar uma atitude que embase uma melhoria na qualidade do processo de ensino.

Em seguida, os diários são apresentados como *recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos*, e para ser usado como esse recurso, o autor distingue a possibilidade de dois caminhos: tanto um recurso para o registro das aulas quanto um recurso para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos. Assim sendo, o diário é considerado como “uma espécie de radiografia de nossa docência” (2004, p. 24) e um recurso para a pesquisa devido às análises que são desenvolvidas com base nos registros encontrados nos diários. Para o presente trabalho, é importante salientar o fato de ele poder ser usado como um recurso para a pesquisa a fim de buscar melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. Para trazer um melhor entendimento, destacamos o seguinte trecho:

Não menos importante nesse uso do diário como recurso de pesquisa é o próprio fato de que torna os que escrevem (professores, alunos, colaboradores, estagiários, etc.) em pesquisadores. [...] Por isso, todos nós que trabalhamos com diários, insistimos reiteradamente que são muito úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações (2004, p. 26).

Zabalza (2004, p. 26) ainda explica que aquele que escreve o diário ocupa três posições complementares: a do autor, quando a pessoa que escreve o diário é a que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas; a do narrador, quando a pessoa que escreve o diário a conta, situando-se fora da ação; e a do pesquisador, quando ao escrever o diário, a pessoa se aproxima dos fatos com o propósito de ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas.

Finalmente, o autor apresenta os diários como *recurso para o desenvolvimento profissional permanente*. Resumindo as ideias do autor, entendemos que apenas a prática de uma determinada atividade por um longo período de tempo não corresponde necessariamente a uma melhoria dessa atividade. Por isso, atualmente a reflexão, a avaliação ou a aprendizagem sobre uma atividade profissional, principalmente uma atividade complexa como é o ensinar, aparecem como competências profissionais substantivas e necessárias para o desenvolvimento profissional (p.27). Com isso, a conscientização por parte dos professores sobre suas próprias ações docentes, a busca e o entendimento dos significados dessas ações e a possibilidade de mudança em sua postura durante o processo de ensino são considerados como alguns dos mecanismos que os diários oferecem para este melhoramento.

Ainda falando sobre benefícios de escrever um diário reflexivo docente, recorremos aos que são elencados por Bailey (2001, p. 59) a fim de ilustrar alguns desses aspectos positivos. Vejamos:

(1) articular enigmas ou problemas (incluindo a colocação de hipóteses para futuras pesquisas), (2) solucionar frustrações, (3) esclarecer e realizar, e (4) desenvolver-nos profissionalmente. (Um diário docente também pode ser um espaço para celebrar triunfos.) Quase invariavelmente, se desejamos articular enigmas ou problemas e solucionar nossas frustrações, conduz para esclarecimento e possivelmente para realização, que pode resultar em desenvolvimento profissional.

Por essas razões, a importância de diários reflexivos como instrumento capaz de auxiliar o desenvolvimento docente tem despertado o interesse de pesquisas entre estudiosos da Linguística Aplicada. Vale mencionar os trabalhos de Liberali (1999), Machado (1999), Reichmann (2001) e Tápias-Oliveira (2005), entre outros, por serem alguns estudos com diários reflexivos realizados no Brasil.

Advogamos pela escrita como prática reflexiva nos diários a fim de propiciar um espaço onde é possível oferecer a professores uma oportunidade de desenvolvimento de um pensamento crítico em referência as suas ações pedagógicas. Ainda sobre a

importância do diário no contexto de ensino superior, Reichmann (2007, p.229), afirma que o diário “é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, em que o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, reflexões e (re) elaborar crenças e práticas [...]”.

Os diários reflexivos são amplamente utilizados em pesquisa narrativa. Clandinin & Connelly (1999) asseguram que onde a história de vida é registrada, uma imensa complexidade em volta do contexto em que o professor atua é detectada. Para expor suas idéias a este respeito, desenharam metaforicamente a imagem de “paisagens de saberes profissionais”, esclarecendo que a paisagem é vista como uma construção narrativa, em outras palavras, “adentrar uma paisagem de saberes profissionais é adentrar um lugar de história” que é composta por dois lugares fundamentalmente diferentes – o dentro e o fora da sala de aula (CLANDININ & CONNELLY, p.2). De acordo com o que foi exposto acima, narrativas docentes oferecem informações que contribuem para o conhecimento desta paisagem em que o professor está inserido – tanto influenciando a paisagem, como sendo influenciado por ela.

No próximo capítulo abordaremos o construto a ser utilizado na análise linguística, a saber, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), com ênfase na metafunção ideacional. Por fim, apresentaremos um breve mapeamento sobre pesquisas desenvolvidas no Brasil que empregaram a LSF.

CAPÍTULO II

A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

*O homem, como um ser histórico, inserido num
permanente movimento de procura,
faz e refaz constantemente o seu saber*
(FREIRE, 1981).

Este capítulo discute algumas das principais características da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) desenvolvida pelo lingüista inglês Michael A. K. Halliday (1994) a fim de proporcionar uma visão geral sobre essa teoria. Discorreremos sobre as três principais metafunções, focando nossa atenção no Sistema de Transitividade que será utilizado na análise de nossos dados, e, por fim, apresentaremos um breve panorama de pesquisas desenvolvidas no Brasil alicerçadas na LSF.

Ao descrever a LSF, Halliday (1994, p. xii), no seu livro “An introduction to Functional Grammar” explica algumas características acerca da linguagem e o porquê dessa gramática ser considerada funcional com relação à interpretação de textos:

Ela é funcional no sentido que ela é destinada a responder como a linguagem é usada. Todo texto – isto é, tudo o que dito ou escrito – desenrola-se em algum contexto de uso. A linguagem tem se desenvolvido para satisfazer as necessidades humanas; e o modo pelo qual ela é organizada é funcional com respeito a essas necessidades – ela não é arbitrária.

Além disso, o autor acrescenta que a LSF também aplica o seu caráter funcional no que se refere aos elementos das estruturas lingüísticas ao dizer que “cada elemento em uma língua é explicado com relação a sua função no sistema lingüístico total” (p. xiv). Igualmente importante é salientar a razão de ser chamada sistêmica quando Halliday (1994) acrescenta que “a teoria sistêmica é uma teoria de significado como escolha, pela qual uma linguagem, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como uma rede de opções interligadas” (p.xiv). Podemos dizer, sucintamente, que a concepção de linguagem trazida pela LSF é aquela em que “uma linguagem é interpretada como um sistema de significados, acompanhados por formas através dos quais os significados podem ser realizados” (p. xiv).

Halliday (1994) percebe que todas as línguas estão organizadas em torno de três principais tipos de significados, o *ideacional*, o *interpessoal* e o *textual*, como veremos mais detalhadamente na próxima seção. Com isso, é possível entender que todo texto produz, ao mesmo tempo, mais de uma dimensão de significado, por esta razão o interesse da LSF é analisar como esses significados são representados e construídos na interação entre os falantes.

Furtado da Cunha e Souza (2007) enfatizam que nesta perspectiva, “a linguagem é uma atividade social enraizada no uso diário e ela está condicionada por situações de interação” (p. 7). Além disso, as autoras apontam que a teoria funcionalista considera a linguagem como um fenômeno social, uma ferramenta de comunicação cuja estrutura está vinculada a diferentes situações de comunicação nas quais ela é usada, ou seja, “a grande preocupação da LSF é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso” (p. 19). Por essa razão, é fundamental enfatizar a importância que o contexto apresenta para a análise lingüística na perspectiva sistêmico-funcional, uma vez que a LSF observa como os falantes fazem uso da linguagem em seus diferentes contextos de uso. É reforçado qual o papel que a LSF preocupa-se em desempenhar, ao dizer que “uma gramática funcional é, por isso, não um conjunto de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar e fazer significados” (p. 20), uma vez que a linguagem, nesta perspectiva, é vista como o instrumento.

Halliday (1994) entende que o texto constitui uma unidade semântica, e não só gramatical; os significados são realizados através de escolhas lexicais; e sem uma teoria de palavras – isto é, uma gramática – não fica totalmente explícita a interpretação dos significados de um texto (op. cit., p. xvi). Esse posicionamento é uma das justificativas ao adotar essa teoria para a presente pesquisa. Com isso, ressaltamos a importância de uma gramática que leve em consideração a análise dos componentes do sistema lingüístico e cujos significados estão relacionados com o uso real desses componentes.

2.1 A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E AS METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

Como visto anteriormente, através do sistema lingüístico, os indivíduos fazem suas escolhas dependendo do contexto em que eles estão inseridos. Um dos principais fundamentos da LSF encontra-se nos aspectos vinculados às metafunções da linguagem,

a saber, a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual.

Na perspectiva hallidiana, a análise de uma oração deve estar pautada nas três metafunções da linguagem. Para entendê-las com maior clareza, é necessário citar a importância dos conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação* a fim de perceber a relação que existe entre esses contextos e as metafunções da linguagem.

A necessidade de recorrermos aos conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação* é devido ao entendimento sobre como a língua é usada de acordo com o contexto em que o falante está inserido e como o contexto exerce influência na construção de significado de um texto.

Por *contexto de cultura*, podemos compreender que é um contexto que “dar propósito e significado para uma interação” (EGGINS, 1994, p.30), ou ainda, este contexto “inclui a idéia mais geral sobre o que os participantes estão realizando através da linguagem, e como eles organizam o evento de linguagem para atingir um objetivo” (THOMPSON, 1996, p. 36). Com relação ao *contexto de situação*, podemos concebê-lo como “configurações admissíveis de recursos linguísticos em certos contextos” (p.36). O autor ainda acrescenta que existem três principais variações que caracterizam qualquer registro: o que está sendo falado (campo), as pessoas envolvidas na comunicação e a relação entre elas (relação); e como a linguagem está funcionando na interação (modo). Ao estabelecer uma comparação entre os contextos de cultura e de situação a fim de entender melhor a dimensão de cada um deles, salientamos ainda que o *contexto de cultura* é mais abrangente e mais abstrato do que o *contexto de situação*, ou até, podemos concluir que o “*contexto de cultura* pode ser visto como o *contexto de situação* somado a um propósito” (p.36).

Para compreender a relação que existe entre as metafunções da linguagem e o *contexto de situação*, devemos observar que (a) a metafunção ideacional é caracterizada pela representação da experiência de mundo pelo falante, (b) a metafunção interpessoal diz respeito às interações estabelecidas entre os falantes e suas relações sociais e (c) a metafunção textual representa a maneira pela qual a oração é organizada. No que se refere ao *contexto de situação*, já citamos que há três categorias a serem compreendidas, enfatizamos que essas categorias se inter-relacionam com as metafunções enumeradas acima: **campo**, o conteúdo do texto que está associado aos significados ideacionais; **relação**, os papéis sociais exercidos pelos falantes que está relacionada com os significados interpessoais e o **modo**, a organização estrutural do texto que se associa

com a realização dos significados textuais. Ressaltamos que cada uma dessas categorias corresponde às funções designadas por Halliday para explicar os possíveis usos de uma língua. No quadro abaixo, podemos visualizar a relação entre os conceitos supracitados:

Contexto de Situação	Metafunções da Linguagem	Sistemas
Campo	Ideacional	Transitividade
Relação	Interpessoal	Modo
Modo	Textual	Tema

Quadro 2.1 Relação entre o contexto de situação, as metafunções da linguagem e os sistemas

É necessário entender também que as metafunções ocorrem de maneira concomitante, ou seja, a oração é entendida como multidimensional. Por esta razão, podemos acrescentar que os propósitos da LSF referem-se ao “estudo das seqüências lingüísticas, os significados que estão codificados por essas seqüências, já que, para essa abordagem de estudos da linguagem, cada sentença expressa três significados simultaneamente, o ideacional, o interpessoal e o textual” (FURTADO DA CUNHA E SOUZA, 2007, p. 23).

A seguir, discorreremos sobre o sistema de Transitividade, a estrutura lingüística adotada para atingir um dos objetivos deste estudo.

2.1.1 A METAFUNÇÃO IDEACIONAL: O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Na perspectiva da LSF, ao falarmos sobre coisas, situações, crenças, sentimentos, opiniões, e centralizar a nossa atenção no conteúdo da mensagem que está sendo produzida, estamos nos reportando à metafunção ideacional.

Ao discorrer sobre a metafunção ideacional, levamos em consideração que a representação da experiência de mundo está sendo configurada através da linguagem. Esta se refere à representação das idéias que circulam no mundo social ou no mundo psicológico, como é bem colocado por Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 53) que a representação da experiência pelos falantes corresponde a “[...] um fluxo de eventos ou acontecimentos, atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter, sendo a transitividade a responsável pela materialização desse conjunto de atividades através dos tipos de processos (verbos), com cada tipo modelando uma fatia da realidade”.

Em relação ao sistema de Transitividade, a linguagem constrói uma representação de experiência, lingüisticamente realizada através dos Processos (grupo verbal), Participantes (grupo nominal) e Circunstâncias (grupo adverbial ou frases preposicionadas) em uma oração. Essa organização da estrutura lingüística em Processos, Participantes e Circunstâncias pode ser considerada um padrão que, provavelmente, é recorrente em todas as línguas humanas (HALLIDAY, 1994).

Devido ao papel central dos Processos em uma oração, concentramos nossa análise nos Processos. Antes de explicar a classificação dos Processos, é importante perceber que o que se passa com os indivíduos acontece em dois mundos distintos que são chamados de: mundo externo e mundo interno. O mundo externo pode ser caracterizado pelas ações e acontecimentos ao nosso redor, ou seja, tudo aquilo que, basicamente, as pessoas fazem. Já o mundo interior é onde, por exemplo, as experiências vividas no mundo exterior podem ser repassadas, refletidas e/ou reorganizadas mentalmente. Com base no entendimento sobre experiências externas e internas é que podemos entender a distinção entre os *Processos materiais* e os *Processos mentais*, que juntamente, com os *Processos relacionais* são considerados os três principais tipos de Processos no sistema de Transitividade. Além desses três principais Processos, existem os que se localizam entre eles, quais sejam: os *Processos comportamentais* que se situam entre os Processos materiais e os Processos mentais; os *Processos verbais* que estão na fronteira entre os *Processos Mentais* e os *Processos Relacionais*, e finalmente, entre os *Processos materiais* e os *Processos relacionais*, encontramos os *Processos existenciais*. Algumas das principais características dos seis tipos de Processo seguem abaixo:

- **Processos materiais:** São definidos como a classe gramatical que expressa ação. Expressam o fazer, criar, acontecer e mudar, ou seja, são os que envolvem ações físicas e podem ser classificados, de acordo com Halliday (1994), tanto em criativos ou de transformação. Os Participantes desse tipo de Processo são: o *Ator*, aquele que realiza a ação e a *Meta*, aquele para quem a ação é direcionada. Podemos citar como exemplo:

Eu	chegava	já com o peso de um dia todo já de trabalho
Participante: Ator	Processo: Material	Circunstância

- **Processos mentais:** São os que estão relacionados ao mundo interior dos indivíduos, usados para expressar pensar, gostar, imaginar, compreender, imaginar, etc. Devido a essas características dos Processos Metais, podemos entender que é isso por isto que eles sempre envolvem um ser humano. Halliday (1994) divide esses Processos em quatro classes: os de cognição (pensar, saber, entender), de percepção (ver, perceber), de emoção (gostar, temer, amar) e os desiderativos (querer, desejar). São dois os participantes desse tipo de Processo: o *Experienciador*, aquele que executa em sua mente a representação desse mundo interior e o *Fenômeno*, aquilo que é pensado pelo Experienciador, como mostram os exemplos que seguem:

(eu)	estou pensando	em quais situações os alunos se envolvem com a escrita
Participante: Experienciador	Processo: Mental	Participante: Fenômeno

- **Processos relacionais:** Referem-se a ser e ter, e determinam um relacionamento entre entidades. São os que identificam e classificam experiências e Halliday divide-os em:

- a) intensivo: onde x é (ou está) A;
- b) circunstancial: onde X é (ou está) em A;
- c) possessivo: onde X tem A.

É importante lembrar que cada um desses tipos pode ainda ser classificado de dois modos, são eles:

- a) atributivo, onde A é um atributo de X;
- b) identificativo onde A é a identidade de X.

Como exemplo, podemos citar os Processos relacionais abaixo:

Eu	tenho	vontade de desenvolver um projeto com eles
Possuidor	Processo possessivo	Possuído

- **Processos verbais:** Fazem referência às maneiras de dizer. São os Processos pelos quais os indivíduos expressam interação entre eles, como: dizer, falar, contar, etc. Há também aqueles que apresentam uma postura ilocucionária e expressam atos de

fala, no caso de: prometer, ordenar e garantir. Os principais Participantes relacionados a esse tipo de Processo são: o *Dizente*, aquele que comunica algo, o *Receptor*, para quem a mensagem é encaminhada. Ainda há a *Verbiagem*, a mensagem propriamente dita e o *Alvo*, aquele que é atingido pelo processo. Para ilustrar, selecionamos o seguinte exemplo:

Eu	conversei	com eles	sobre as aulas
Dizente	Processo Verbal	Receptor	Verbiagem

- Processos comportamentais: Referem-se ao comportamento físico e psicológico. É importante lembrar que esse tipo de Processo localiza-se entre os Processos materiais e os Processos mentais e Halliday afirma que os Processos comportamentais ora tendem a apresentar características mais voltadas para Processos materiais, ora características mais voltadas para Processos mentais, como podemos verificar nos seguintes exemplos: observar, chorar, ouvir, dormir, assistir, etc. O Participante desse tipo de Processo é único, um ser consciente e chamado de Comportante, como exemplo:

Os alunos	estavam me esperando
Comportante	Processo comportamental

- Processos existenciais: São aqueles que dizem respeito a ser e são, basicamente, realizados através pelos Processos existir e haver. Para esse tipo de Processo, existe apenas um participante: o *Existente*.

Houve	um maior aprofundamento [da aprendizagem]
Processo existencial	Existente

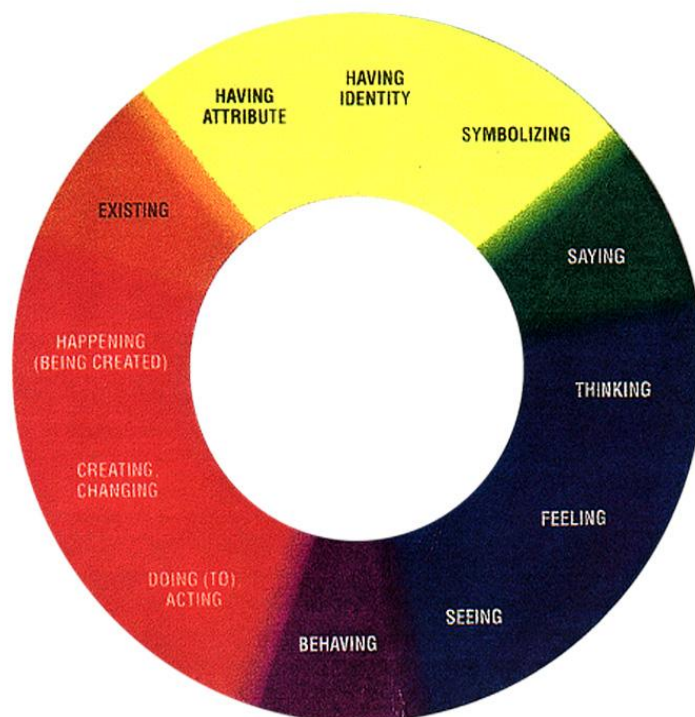


Figura 2.1 – A representação da experiência: A classificação dos Processos (HALLIDAY, 1994)

Na figura 2.1, podemos observar a classificação dos Processos desenvolvida por Halliday (1994), onde os tipos de Processos mais marcantes são agrupados pelas diferentes cores do diagrama. Ao se referir à classificação dos Processos, o autor considera os Processos do tipo material, mental e relacional como os tipos principais de Processos. De acordo com a teoria da LSF, uma análise do sistema de Transitividade de um texto esclarece a representação da experiência, a saber, como os significados são construídos. Para finalizar esta seção, podemos dizer que um dos aspectos mais significativos de utilizarmos a LSF é devido a possibilidade de analisar textos autênticos, textos que de fato podem circular na sociedade, como é o caso do nosso diário reflexivo, *corpus* dessa pesquisa.

Em seguida, serão apresentadas algumas considerações a respeito de pesquisas que fim de ilustrar como a LSF está sendo utilizada em pesquisas recentes.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO DE PESQUISAS NO BRASIL UTILIZANDO A LSF

Apontaremos, a seguir, um breve mapeamento sobre os estudos desenvolvidos no Brasil, a partir dos anos 90, por pesquisadores que têm sido responsáveis pela difusão da LSF. Em seguida, focaremos nossa atenção nas pesquisas que fazem uso dos pressupostos da LSF que estão situadas no campo da Linguística Aplicada (LA), com ênfase naquelas que abordaram o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.

Pesquisadores da LSF tem se preocupado em desenvolver trabalhos em várias áreas do conhecimento que incluem a análise da linguagem nos mais diferentes contextos de uso, passando inclusive pela análise de textos visuais (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996). Para ilustrar, podemos citar alguns dos eixos temáticos/áreas de recentes pesquisas envolvendo a LSF que foram divulgadas em um dos mais renomados congressos internacionais da área, o 6º Congresso da ALSFAL⁵, como: análise de discurso crítica, estudos sobre gênero/registo e intertextualidade, linguística educacional, lingüística forense, estudos da tradução, linguística de corpus, estudos multissemióticos, teoria da avaliatividade, estudos de política linguística, linguística computacional, linguística da mídia e ontogênese linguística. Fica claro a pluralidade de perspectivas, de novos enfoques e novas problemáticas sob a luz da LSF.

No que diz respeito aos estudos que apresentam a LSF como arcabouço teórico, são vários os que estão sendo desenvolvidos na área da Linguística Aplicada. A título de esclarecimento, podemos enumerar algumas das abordagens dessas pesquisas, tais como: discursos acadêmicos, discursos políticos, traduções, resumos, filmes, narrativas infantis, estruturas gramaticais da língua portuguesa, artigos acadêmicos e de divulgação científica, obras literárias, entre outros.

Apesar de haver estudos que empregam a LSF disseminados por diversas instituições no cenário nacional, a seguir, focaremos esse breve mapeamento citando a UFSC, a PUC – SP, PUC – RJ e a UFPB, como instituições que apresentam um elevado número de pesquisadores envolvidos com a LSF no campo da Linguística Aplicada.

2.2.1 A LSF E A LINGÜÍSTICA APLICADA

⁵ O Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina que conta com a participação de docentes, pesquisadores, pós-graduandos, estudantes de graduação e interessados em Linguística Sistêmico-Funcional. A sua sexta edição aconteceu no ano de 2010 e foi promovido pela ALSFAL (Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina) e pelo PosLa (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) da Universidade Estadual do Ceará em Fortaleza/CE.

Selecionamos algumas pesquisas⁶ desenvolvidas na área da Linguística Aplicada (LA) para falar com mais particularidade, ao perceber o interesse em investigar tanto aspectos voltados para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna quanto de língua estrangeira. Dentre essas pesquisas, alguns dos principais temas abordados são: construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês como língua estrangeira, diálogos entre professoras de língua estrangeira, práticas discursivas de ensino a distância, inclusão digital e gêneros digitais, uso do blog no ensino de jovens e adultos, escrita e letramento no Ensino Médio, estudo de gêneros na escola, para citar alguns. Abaixo, podemos citar mais detalhadamente algumas pesquisas por apresentarem algum traço de semelhança com a do presente trabalho, salientando que a LSF serve nesses casos para a análise de linguagem autêntica, que leva em consideração os aspectos do contexto sócio-histórico em que foi produzida.

Romero (1998) analisa sua própria ação como coordenadora, tendo como objetivo a promoção de um relacionamento colaborativo, visando à reflexão da prática pedagógica de uma professora de línguas estrangeiras em um instituto particular de ensino de línguas. Para atingir os objetivos da pesquisa, a gramática sistêmico-funcional é utilizada como instrumento para o estudo da materialidade linguística e sua implicação na construção de significados em contextos sociais particulares. A pesquisadora concluiu que resultados das análises permitiram caracterizar as interações como dominadas pela coordenadora, domínio este que é aceito naturalmente pela professora, indicando a insegurança e a conformidade próprias ao seu papel, embora a coordenadora tenha usado de estratégias lingüísticas para diluir o seu poder. Outro aspecto contemplado, apontado pela pesquisadora, é o desenvolvimento de formas de ação reflexiva que também pôde ser detectado através de marcadores linguísticos, indicando a evolução do processo à medida que as participantes familiarizavam-se com suas características.

Reichmann (2001) investiga um diário dialogado a fim de esclarecer as representações e relações sociais construídas por uma professora de inglês e a própria professora pesquisadora. As representações e relações sociais construídas entre as

⁶ Os dados das pesquisas apresentados nessa seção foram obtidos através do portal da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>) onde recorremos à ferramenta de busca e aos resumos apresentados a fim de mapear estudos com a LSF e utilizamos a descrição dos próprios autores para esclarecer os detalhes de suas pesquisas.

professoras são analisadas com apoio na lingüística sistêmica, especificamente nas estruturas de Modo e Transitividade (Halliday, 1985, 1994). Através dessa análise, foi possível verificar que o fazer docente nos diálogos entre as professoras envolvidas, além de se apoiar num grande número de processos mentais: cognitivos e relacionais registrados inicialmente, com o tempo, passa a incluir mais processos materiais, inclusive os criativos, sugerindo um fazer reflexivo. Além disso, foi verificado que as representações e rede sociais constituem e são constituídas pela linguagem. Neste sentido, a pesquisa ressalta a importância de práticas discursivas críticas em projetos de educação continuada.

Vian-Junior (2002), em sua tese, tem como objetivos principais de pesquisa: (a) discutir o atual estado do ensino de inglês em contextos profissionais e as características a ele relacionadas; (b) trazer contribuições para o ensino instrumental de produção oral; (c) discutir a importância educacional e social dos gêneros do discurso no planejamento dos cursos e (d) trazer contribuições para a pesquisa qualitativa na área da Lingüística Aplicada, principalmente a partir da discussão da interface entre diferentes metodologias. O pesquisador elucida que o estudo está fundamentado em teorias (a) do ensino instrumental, (b) do ensino da produção oral (c) dos gêneros do discurso de base sistêmico-funcional (Halliday & Hasan, 1989; Eggins, 1994, entre outros) e (d) da pesquisa qualitativa de cunho heurístico-fenomenológico-hermenêutico. O objeto de pesquisa é a própria experiência do pesquisador com base em seu contínuo experiencial (Dewey, 1938). O pesquisador esclarece que dentre nove cursos instrumentais planejados (Projeto Direct) entre os anos de 1995 e 2000, um deles é analisado e os passos para sua preparação são descritos. Como conclusão de sua pesquisa, o autor aponta que a interpretação feita aponta as experiências vividas e seu mapeamento como os pontos-chave para a compreensão do fenômeno de se planejar cursos de inglês instrumental, trazendo consigo reflexões sobre a importância do conhecimento sobre gêneros do discurso e como esse conhecimento pode ser utilizado como fonte de significações para o planejamento de cursos.

Em Malater (2005) podemos encontrar uma discussão sobre a construção discursiva que duas licenciadas do Curso de Letras Português/Inglês produzem sobre o Curso de Licenciatura relacionando-o à sua auto-representação enquanto professoras de Língua estrangeira e à sua prática docente. Por meio de uma análise da estrutura experiencial de transitividade, a autora afirma que os resultados desta pesquisa

qualitativa sugerem que mais práticas colaborativas/reflexivas de ensino deveriam ser oferecidas ao longo do Curso de Letras, e que o discurso de futuros professores pode fornecer rico insumo para o planejamento das práticas pedagógicas de professores educadores.

A pesquisa desenvolvida por Ninin (2006) tem como objetivo principal discutir e caracterizar a Pesquisa Colaborativa, considerada como um sistema de atividade que propicia um importante contexto para a construção crítico-colaborativa do conhecimento, em ambientes educacionais. Este trabalho escolheu como base para estudos de pesquisa um projeto de formação contínua pautado nas relações entre a pesquisadora e profissionais que exercem cargos de direção e coordenação pedagógica em escolas públicas na região da Grande São Paulo. O papel da linguagem como discutido pela lingüística sistêmico-funcional (Halliday, 1973, 1985.1994; Halliday & Hasan, 1989, dentre outros) foi um dos pressupostos teóricos utilizados para proceder às análises e discussões. A pesquisadora elucida que foram selecionados recortes de relatos ou de áudio-gravações entre pesquisadora e pesquisandas, escolhidos dentre um conjunto de 55 encontros. A pesquisadora esclarece que os resultados apontam, em relação à transformação-permanência dos sistemas de atividade, que seus elementos, trabalhados por meio das ações da rede de aprendizagem expansiva, foram, tanto pela pesquisadora, quanto pelas pesquisandas, ora ressignificados, ora parcialmente ressignificados. Apontam, ainda, que as relações desenvolvidas entre pesquisador e pesquisandos, a partir das ações da pesquisa colaborativa, foram ressignificadas e reorganizadas.

Parreira Almeida (2008) investiga os recursos léxico-gramaticais do subsistema de Atitude nas falas de sala de aula de dois professores na universidade. Ao se investigar o subsistema de atitude que faz parte do sistema de avaliatividade realizado no discurso falado de dois professores, este estudo almeja trazer contribuições para a pesquisa qualitativa na área da LA, principalmente a partir da análise do discurso de base sistêmico-funcional. A pesquisadora pôde concluir que análise de atitude pode ser de grande utilidade para a compreensão dos significados interpessoais, pois ao expressar as opiniões e avaliações sobre os sentimentos, comportamentos das pessoas, coisas, objetos e processos, o falante/escritor tem a intenção de obter uma resposta de solidariedade por parte do ouvinte/leitor.

Na UFPB, podemos citar Dias (2009), que analisa um diário reflexivo produzido por uma professora de língua inglesa - a própria professora-pesquisadora - ao longo de seis meses. Com o intuito de investigar as representações da experiência docente e as construções discursivas sobre identidade profissional, esta pesquisa segue a perspectivaêmica (FREEMAN, 1998; GHEDIN e PIMENTA, 2002) e centra-se nas escolhas lexicogramaticais no diário, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), mais especificamente, em construtos do sistema de transitividade, a saber, dos Processos e projeções mentais. Os resultados da análise indicam que em termos de representações da experiência, há um crescimento longitudinal dos Processos relacionais e mentais, sinalizando, respectivamente, características da identidade da professora, de seus alunos, das aulas e do diário; bem como traços de reflexão sobre a prática dessa professora. Quanto às projeções mentais, (re)constituem a mudança de posicionamento docente, sugerindo novos papéis sociais que ela assume. Apontando para o diário reflexivo simultaneamente como prática e evento de letramento, e constituindo-se como um ‘gênero catalisador’ (SIGNORINI, 2006), a pesquisadora percebe a importância de práticas de letramento na formação inicial e continuada de línguas.

Pelo exposto, podemos concluir que muitas contribuições têm sido dadas para que os estudos respaldados pela LSF divulguem a análise da linguagem como um sistema de significados em que os contextos de uso são levados em consideração. É válido ainda dizer que a presente pesquisa visa corroborar com essa área de investigação da linguagem.

Apresentamos, nessa subseção, pesquisas que fizeram uso da LSF e que contribuíram para o desenvolvimento da LA. Nessas pesquisas, é possível notar a preocupação em relacionar os elementos do sistema lingüístico às condições dos contextos de uso/produção da linguagem, e assim, compreender melhor o uso da linguagem.

Esse capítulo apresentou a revisão da literatura para embasar esta pesquisa, assim como, um breve mapeamento de pesquisas, principalmente na área de LA, utilizando a LSF; o capítulo seguinte trará informações acerca da metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005).*

Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos, a saber, investigar a postura reflexiva e as escolhas léxico-gramaticais de uma professora-pesquisadora em relação a sua própria prática ao desenvolver um projeto de letramento em inglês como LE. Mais especificamente, serão analisadas as formas de ação do processo reflexivo (SMYTH, 1996) em seu diário reflexivo, além das representações da experiência da professora-pesquisadora por meio do sistema de transitividade.

Para tanto, o capítulo encontra-se topicalizado da seguinte maneira: a primeira seção descreve a abordagem metodológica, apresentando a escolha da metodologia e suas principais peculiaridades; a seguir, é delineado o contexto da pesquisa, caracterizando a escola pública onde o projeto foi desenvolvido e os participantes envolvidos, ou seja, a professora-pesquisadora e os quatorze alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA); a próxima seção trata dos procedimentos de coleta de dados e construção do *corpus*; por fim, são apresentados os procedimentos de análise dos dados.

3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa analisará as representações (HALLIDAY, 1994) produzidas por uma professora de inglês como língua estrangeira, em seu diário reflexivo, ao desenvolver um projeto-piloto de letramento em um contexto de EJA em uma escola pública da cidade de João Pessoa. Este projeto foi desenvolvido com os alunos de uma turma de 9º ano para a elaboração de um *folder cultural* (Apêndice E) destinado aos alunos estrangeiros da Universidade Federal da Paraíba.

Com base nos objetivos citados acima, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação de vertente narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 1999), além de

envolver uma combinação de aspectos quantitativos e interpretativos (McDONOUGH & McDONOUGH, 1997). A escolha dessa abordagem metodológica teve como embasamento o fato de a pesquisadora estar diretamente envolvida nas ações relacionadas ao processo de desenvolvimento do projeto de letramento em seu próprio contexto de ensino, ao mesmo tempo em que ela encontra-se envolvida no registro de narrativas sobre a realização desse projeto em seu diário reflexivo.

Com relação à pesquisa-ação, Bailey (2001) apresenta algumas características que respaldam este tipo de pesquisa e enfatiza o que pode ser considerado uma de suas vantagens, ao dizer que “a pesquisa-ação é realizada por aqueles que são os melhores para solucionar os problemas, para melhorar as práticas, e para aprimorar o entendimento – que são, os participantes que estão dentro da situação sob investigação” (op.cit., tradução nossa, p. 134).

Como podemos observar nas palavras acima, um dos fatores que exerce grande influência para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação está relacionado aos aspectos sociais em que o pesquisador encontra-se envolvido. Com isso, podemos entender uma sintonia que pode ser estabelecida entre pesquisa-ação, diários reflexivos e projetos de letramento, uma vez que estes voltam a sua atenção para aspectos sociais de um determinado contexto que podem influenciar, determinar e delimitar o processo de desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Bailey (2001) comenta alguns motivos pelos quais podemos empreender uma pesquisa-ação, dentre eles: podemos iniciar o processo de uma pesquisa-ação tanto pela identificação de um problema quanto pela reflexão sobre nossa situação de ensino. Em nosso caso, podemos dizer que ambos os fatores nos motivaram a decidir por este tipo de pesquisa. O envolvimento com prática reflexiva já existia, e com isso, foi possível identificar um problema em nosso contexto de ensino: a necessidade de mais interações significativas e de práticas de escrita situada na aula de língua estrangeira.

Outra razão que motivou a escolha deste tipo de pesquisa foi a sua estreita relação com o desenvolvimento profissional. Um momento que encontramos um posicionamento a favor da pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional é quando Bailey (2001) assegura que “ela está, desta forma, diretamente conectada a nossa prática, e nos oferece a oportunidade para gerar teorias contextualizadas de ensino-aprendizagem de língua baseadas e imediatamente conectadas com a nossa própria realidade”. (op.cit., tradução nossa, p. 139)

Portanto, podemos perceber uma das características principais da pesquisa-ação como sendo um tipo de metodologia que procura estar mais relacionada com o contexto real dos participantes envolvidos.

Ainda com relação à classificação da presente pesquisa, ela pode ser considerada de vertente narrativa por ter como *corpus* o diário reflexivo da professora-pesquisadora onde as narrativas sobre o desenvolvimento do projeto de letramento puderam ser registradas. Considerando esta base da nossa pesquisa, é necessário salientar a importância de narrativas docentes a fim de proporcionar um acesso sobre as representações profissionais do professor e sobre o seu contexto de atuação profissional. Além disso, apoiando-nos em Clandinin & Connelly (1999), podemos dizer ainda que “estas histórias, estas narrativas de experiências [docentes] são tanto pessoais – refletindo a história de vida de uma pessoa – e sociais – refletindo o ambiente social, os contextos nos quais os professores vivem” (p.2).

As narrativas que são registradas em um diário reflexivo docente podem oferecer informações relevantes que possibilitam um melhor entendimento sobre o seu contexto de ensino, ou em outras palavras, “manter um diário é possivelmente uma das maneiras na qual professores podem conseguir estar mais próximos de seu próprio trabalho, e desta forma, por meio de reflexão crítica, pesquisá-lo” (McDONOUGH & McDONOUGH, 1997, tradução nossa, p. 131).

Tratando-se ainda da natureza narrativa desta pesquisa, outro fator que pode ser considerado primordial é trazido por Zabalza (2004) quando ele expõe seu pensamento sobre a escrita de diários por professores, afirmando que “o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional” (op. cit., p. 44).

Nessa subseção, apresentamos as características mais relevantes associadas à pesquisa-ação de vertente narrativa e que apresenta aspecto quantitativo e interpretativo. Em seguida, expomos as principais características do contexto onde o projeto de letramento foi realizado.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

3.2.1 A ESCOLA

A escola onde o projeto de letramento foi desenvolvido é uma escola da rede pública estadual fundada no ano de 1933 e encontra-se localizada em um bairro popular na cidade de João Pessoa. Atende aos alunos que, em sua maioria, moram naquela comunidade e fazem parte do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) durante o período diurno e aos alunos que fazem parte da EJA (1º ao 9º ano) com aulas presenciais no período da noite.

Em comparação com o tamanho da maioria das escolas públicas da cidade, ela é uma escola relativamente pequena: possui a sala da direção, a secretaria, uma sala de vídeo, uma sala de leitura, um laboratório de informática, a sala dos professores, uma cantina, 07 (sete) salas de aula e uma quadra de esportes descoberta.

Com relação ao seu funcionamento durante a noite, a escola oferece uma turma para cada série do Ensino Fundamental da EJA, que vai do 1º ao 9º ano. No período da noite, o quadro de funcionários é composto por um diretor e um vice-diretor, cinco funcionários administrativos, dois auxiliares de serviços gerais, um supervisor, um inspetor e um porteiro. No que diz respeito ao quadro docente, dez professores lecionam nesse turno onde a professora-pesquisadora deste trabalho é a única professora de inglês.

É válido ressaltar que atualmente a escola desenvolve três projetos: Projeto família na escola, O teatro como meio de comunicação e aprendizagem, e Gostar de ler. Além desses projetos desenvolvidos pela direção e professores desta escola, ela possui uma parceria com a CEMEPAR – Indústria de Cimento para a execução de um projeto voltado para a educação ambiental e valores de cidadania. A escola ainda conta com três voluntários que atuam como Amigos da Escola⁷ que colaboram em diversas atividades educacionais e administrativas.

3.2.2 OS PARTICIPANTES

3.2.2.1 A PROFESSORA-PESQUISADORA

A professora-pesquisadora é graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba e possui Especialização em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa oferecida por esta mesma universidade. É

⁷ Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo e emissoras afiliadas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. In: www.amigosdaescola.globo.com

importante salientar que durante este curso de especialização, tornou-se mais consciente da importância da formação continuada devido às mudanças que foram proporcionadas pela participação neste curso que a ajudou a enxergar esse universo de sala de aula de forma mais ampla. Esse entendimento mais abrangente sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem provocou uma grande vontade de mudar, de transformar, de fazer algo mais significativo com seus alunos.

Ao mesmo tempo, ela teve os primeiros contatos com estudos voltados para a prática reflexiva e para o uso de diários a fim de escrever e refletir sobre a sua própria prática docente. Vale ressaltar a importância deste fato para o contexto desta pesquisa, visto que a professora-pesquisadora tornou-se consciente e pôde experimentar que:

O diário é um recurso certamente difícil, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo que supõe de constância e possibilite o escrever após uma jornada de trabalho nas aulas. [...] Mas uma vez que os professores se “metem” na dinâmica do diário encontram, de modo geral, muito sentido e uma grande utilidade para eles mesmos e, a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os propósitos iniciais do pesquisador (ZABALZA, 2004, p. 42)

Atualmente, ela encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) para o desenvolvimento desta pesquisa. Deste então, ao pensar sobre algumas mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem no contexto em que ela estava envolvida, as leituras sobre projetos de letramentos (KLEIMAN, 2001; TINOCO, 2008) a auxiliaram estabelecer mudanças para que ela pudesse pensar, junto com a sua professora-orientadora, em um projeto-piloto de letramento voltado ao ensino-aprendizagem da língua inglesa em contexto de EJA.

Com relação a sua experiência profissional, a professora iniciou a sua carreira em 1999, em uma escola privada em João Pessoa onde lecionou inglês para alunos do ensino fundamental II durante seis meses; após este período, surgiu a oportunidade de ensinar nesta escola pública estadual onde se encontra até o presente momento. Além disso, teve experiência como professora de uma escola de idiomas para turmas de níveis iniciantes e intermediários durante dois anos, e como professora substituta do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por pouco mais de um ano. Totalizando, ela tem nove anos de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira, dos quais, sete anos voltados para a EJA.

A professora-pesquisadora sempre encontrou dificuldades nesse último contexto de ensino, tanto pela falta de recursos quanto pela falta de motivação dos alunos em

aprender uma língua estrangeira. Em sua trajetória profissional, houve alguns momentos de desmotivação em relação ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de ensino, mas quando teve os primeiros contatos com leituras sobre projetos de letramento, o entendimento que este contexto poderia ser beneficiado através deles uniu-se a uma vontade de fazer algo novo, mais significativo e de superar dificuldades existentes.

3.2.2.2 OS ALUNOS

Os alunos que participaram deste projeto faziam parte da turma de 4º ciclo do ensino fundamental da escola. Apesar de esta turma ter iniciado com 35 alunos matriculados, apenas 14 participaram do projeto devido à evasão dos demais.

A faixa etária dos alunos variava entre 16 e 35 anos de idade. Uma parte dos alunos cumpria uma jornada integral de trabalho antes de atenderem as aulas de inglês no período noturno. A outra parte dos alunos era de adolescentes que, em sua maioria, por motivo de repetência de séries tinham abandonado o estudo regular. Algumas informações sobre o perfil dos alunos⁸ podem ser vistas no quadro abaixo:

ALUNO	IDADE	PROFISSÃO
Arnaldo	33	Marceneiro
Bruno	29	Operador de moinho
Cassandra	33	Estudante
Denise	17	Estudante
Emanuelle	36	Cabeleireira
Fernanda	26	Atendente
Giovanda	19	Estudante
Heliane	20	Estudante
Ivonilde	16	Estudante
José	15	Estudante
Karina	18	Vendedora

⁸ Pseudônimos estão sendo usados a fim de proteger a privacidade dos alunos.

Leonardo	17	Estudante
Marcela	17	Estudante
Maria	16	Artesã

Quadro 3.1 Quadro de informações sobre o perfil dos alunos

3.2.3 O PROJETO DE LETRAMENTO

Ao pensar nas mudanças que poderiam ser feitas nas aulas de inglês da EJA a fim de dar-lhes um novo significado, os projetos de letramento surgiram como uma oportuna proposta. O pensamento de Freire (2005) quando ele nos diz que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” serviu de inspiração para que mudanças no processo de ensino pudessem acontecer nas aulas de inglês. Primeiramente, a professora-pesquisadora conversou com os alunos e propôs um questionário sobre os seus hábitos e interesses sobre leitura e escrita fora de sala de aula. Com esse levantamento, ela pôde perceber que os alunos, em sua maioria, experienciavam práticas de letramento na internet (MSN, sites sobre esportes e notícias), como também no trabalho e na igreja.

Nas conversações realizadas com os alunos, o projeto de letramento que seria desenvolvido na escola estadual ficou assim estruturado: os alunos da EJA escreveriam um *folder* sobre alguns pontos culturais da cidade de João Pessoa para os alunos estrangeiros da UFPB vinculados ao Programa de Intercâmbio Acadêmico Nacional e Internacional (PIANI).

O comportamento dos quatorze alunos participantes, no início do projeto, foi de apatia, demonstravam pouco interesse em participar das aulas, mas com o passar do tempo, a atitude deles mudou consideravelmente. Tornaram-se mais ativos e demonstraram um crescente interesse em participar ativamente das atividades necessárias para a realização do *folder cultural*. Um momento importante que contribuiu para que houvesse essa mudança positiva no comportamento dos alunos foi quando entenderam que estariam engajados na elaboração de um material que seria lido pelos alunos estrangeiros da UFPB. Além disso, estabeleceram entre si uma convivência harmoniosa e demonstraram satisfação pela interação que ocorreu entre eles, tanto nos pequenos grupos que formaram quanto na interação entre esses grupos.

Com relação ao desempenho deles na língua estrangeira, o nível de conhecimento era básico, dominando algumas estruturas gramaticais e vocabulário

elementares. Como o projeto de letramento tinha como objetivo a elaboração de um *folder cultural*, os alunos se mostravam preocupados por saberem que o que estavam escrevendo não seria apenas para a professora ler para atribuir uma nota – e sim, estavam escrevendo para os alunos estrangeiros da UFPB – e isso fez toda a diferença. Por esta razão, houve uma preocupação em escrever da melhor maneira possível, e durante as aulas, foi possível perceber que eles se empenharam em estudar mais, manusearam dicionários e os materiais de estudo com frequência, além de contar com o incentivo e ajuda da professora para que melhorassem a escrita deles na língua estrangeira.

A participação dos alunos foi essencial para que as decisões fossem tomadas e para que percebessem que a opinião deles era importante para o projeto. Por esta razão, a turma foi dividida em duplas e trios para que discutissem e sugerissem os lugares a ser visitados. Assim, a decisão sobre os lugares que fariam parte do *folder* aconteceu de forma dialogada entre a professora e os alunos: os alunos sugeriram alguns nomes e a professora, outros. A professora acatou os nomes sugeridos que apresentavam algum aspecto cultural e sugeriu outros, inclusive, desconhecido por grande maioria dos alunos. O fato de os alunos não conhecerem alguns pontos culturais da cidade de João Pessoa pareceu ser, em um primeiro momento, um fator negativo. A professora questiona-se: “Como eles poderiam falar sobre algo que eles não conheciam?” (Anexo A). Em seguida, percebemos que isso foi um fator que veio dar mais ênfase à elaboração do projeto, uma vez que essa falta de conhecimento tornou-se um motivador para que aulas-passeio acontecessem.

Ainda com relação ao desenvolvimento do projeto de letramento, outro momento que deve ser citado está relacionado com as aulas que aconteceram após as visitas. Logo, a professora levou uma série de tópicos gramaticais para que os alunos se apoiassem nesse material a fim de escrever um parágrafo sobre o lugar visitado. Este material continha informações sobre: pronomes pessoais, pronomes possessivos, adjetivos possessivos, pronomes demonstrativos, tempos verbais (presente simples, presente perfeito e passado simples), verbos modais e conectivos. Em seguida, a professora solicitou aos alunos que eles escrevessem o que estava ao alcance deles e ela os auxiliaria na medida em que as dúvidas fossem surgindo. Isso foi o que aconteceu nas semanas seguintes: as aulas aconteceram com base nos rascunhos elaborados pelos alunos e a professora fazia a explicação de pontos gramaticais, de vocabulário e de grau

de formalidade de expressões de acordo com as solicitações dos alunos. As dúvidas surgiam dos alunos que se encontravam divididos em pequenos grupos, mas a explicação era feita na lousa quando a professora chamava a atenção de todos para que ficassem atentos àquele momento. Vale ressaltar que a interação que aconteceu entre os alunos e entre os alunos e a professora durante as aulas foi essencial para que a professora percebesse um bom aproveitamento das aulas.

Com relação aos assuntos mais abordados pela professora a partir das dúvidas e questionamentos feitos pelos alunos durante as aulas onde aconteceu a elaboração do *folder cultural*, foi possível detectar os seguintes: vocabulário, adjetivos, tempos verbais, conectivos e grau de formalidade de expressões. Por fim, quando alguns rascunhos dos parágrafos sobre os lugares escolhidos foram feitos e refeitos pelos alunos com o auxílio da professora, as duas últimas aulas aconteceram no laboratório de informática para que o texto do *folder* fosse digitado. Enfim, o *folder* estava pronto para ser distribuído aos alunos estrangeiros da UFPB. Na figura 3.1, podemos visualizar o plano de trabalho das principais atividades citadas acima para a elaboração do *folder*.



Figura 3.1 Plano de atividades para a elaboração do *folder cultural*

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

No diário, a professora-pesquisadora faz inúmeros registros quanto ao desenvolvimento das aulas, uma vez que muitas etapas aconteceram para que o *folder* fosse elaborado. O *corpus* desta pesquisa é formado pelas narrativas do diário reflexivo da professora-pesquisadora. Esse diário foi escolhido como *corpus* desta pesquisa por ser considerado um documento de expressão pessoal do professor (ZABALZA, 2004). Ele pode ser classificado como de “modalidade de narração *reflexiva* porque a narração corresponde a um processo de *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias idéias sobre temas tratados” (ZABALZA, 2004, p. 15).

Este diário reflexivo que foi iniciado em março do ano de 2009. Nele, há registros que dizem respeito a sua vida acadêmica – enquanto aluna da pós-graduação, e ainda aspectos da sua vida profissional em uma instituição de ensino superior no interior da Paraíba. Para esta pesquisa, foram selecionadas as narrativas que mencionam as experiências vividas na escola estadual, incluindo os aspectos de como a prática da professora-pesquisadora costumava ser, o processo de transição por qual passou, até chegar ao desenvolvimento do projeto de letramento, com maior foco dado às etapas da elaboração do *folder cultural*.

A produção do diário aconteceu com uma frequência regular e de acordo com a necessidade que a professora-pesquisadora sentia de registrar o que considerava relevante para o desenvolvimento do projeto de letramento. Podemos observar uma média de uma entrada por semana ao longo desse período. Observamos que ocorreu um maior número de registros durante o mês de outubro, com relação à quantidade de entradas, somando onze entradas no total, e acreditamos que isto reflete os passos e as decisões iniciais tomados para dar prosseguimento ao projeto. No mês de novembro, foram observadas as entradas mais extensas, e acreditamos que essa extensão dos registros aconteceu pela necessidade que a professora-pesquisadora sentiu em escrever o maior número de detalhes possíveis sobre a elaboração do *folder*.

É válido salientar também que, em sua grande maioria, a produção diarista aconteceu após as aulas, os encontros com a sua professora-orientadora e/ou das atividades do projeto realizadas. Assim que a professora retornava a sua residência, procurava registrar o que havia acontecido com o objetivo de documentar os detalhes

relacionados aos fatos acontecidos. Em poucos momentos, podemos encontrar no diário, registros em que a professora-pesquisadora pensa sobre o que ainda vai acontecer, ou em outras palavras, registros em que a professora-pesquisadora direciona sua escrita para acontecimentos futuros.

Podemos afirmar que o diário reflexivo foi de grande utilidade para facilitar o entendimento das etapas do processo, uma vez que é possível recorrer a ele para verificar o que ficou registrado sobre determinada etapa do projeto. Com isso, podemos dizer que ele é um documento valioso para recapitular a história da sala de aula – e neste caso, fora dela também.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Tendo como base as quatro formas de ação (*descrever, informar, confrontar e reconstruir*) do processo reflexivo proposto por Smyth (1992), analisaremos a postura reflexiva da professora registrada em seu diário. Posteriormente, fundamentando-nos na Linguística Sistêmico-Funcional, utilizaremos o sistema de Transitividade para investigar os significados experienciais realizados através das escolhas léxico-gramaticais presentes no *corpus*. É necessário esclarecer que o sistema de Transitividade é constituído por Participantes, Processos e Circunstâncias, mas apenas utilizaremos a classificação dos Processos devido à maior importância de significado que eles possuem para a análise que pretendemos desempenhar.

Baseando-nos nesses resultados, apresentaremos a nossa interpretação. Como já foi mencionado anteriormente, esta pesquisa envolve uma combinação de aspecto quantitativo e interpretativo (McDonough & McDonough, 1997). Cabe-nos lembrar que levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) *Quais as formas de ação mais recorrentes e significativas no diário reflexivo da professora-pesquisadora em relação ao projeto de letramento? Quais as suas implicações?*
- 2) *De que maneira a representação da prática docente, em relação ao projeto de letramento, se desenvolve na(s) forma(s) de ação mais recorrente(s) no diário?*

Para responder a primeira questão, classificaremos e analisaremos as formas de ação do processo reflexivo de Smyth. Primeiramente, a classificação das formas de ação será para averiguar quais são as mais recorrentes e o que elas revelam a respeito da prática da professora. Para respondermos a segunda questão, a classificação dos Processos dessas orações será para analisar as escolhas lexicogramaticais da professora-pesquisadora. Então, analisaremos a representação da prática da professora-pesquisadora em relação ao projeto de letramento. Tanto a classificação dos Processos quanto das formas de ação do processo reflexivo de Smyth visa oferecer um mapeamento sobre como a prática docente foi representada e quais as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE e para o processo reflexivo docente.

No quadro abaixo, as perguntas da pesquisa, bem como o método de análise utilizado para respondê-las são apresentadas:

Questões de pesquisa	Procedimentos de análise
<i>Quais as formas de ação mais recorrentes e significativas no diário reflexivo da professora-pesquisadora em relação ao projeto de letramento? Quais as suas implicações?</i>	Análise dos trechos do diário através da classificação das formas de ação do processo reflexivo de Smyth.
<i>De que maneira a representação da prática docente, em relação ao projeto de letramento, se desenvolve na(s) forma(s) de ação mais recorrente(s) no diário?</i>	Análise das orações nos trechos das formas de ação mais recorrentes, através da classificação dos Processos de acordo com o sistema de transitividade.

Quadro 3.2 Questões de pesquisa e procedimentos de análise

Para atingir os objetivos, obedecemos aos seguintes procedimentos metodológicos:

Primeiramente,

- Seleção das narrativas utilizadas como instrumento de coleta de dados desta pesquisa.
- Identificação das quatro formas de ação no diário reflexivo da professora-pesquisadora.
- Interpretação dos resultados das quatro formas de ação do processo reflexivo de Smyth.

Em seguida,

- Classificação dos Processos presentes nas formas de ação mais recorrentes (fase inicial e final);
- Interpretação dos resultados baseada na maior ocorrência / maior relevância dos Processos.

De acordo com o entendimento trazido pelo sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994), bem como, com entendimento trazido pelo processo reflexivo de Smyth (1992), a análise foca-se nos aspectos da prática docente relacionados ao desenvolvimento do projeto de letramento, observadas através dos Processos e das etapas mais recorrentes ao longo das narrativas sobre o projeto de letramento.

Neste capítulo, abordamos a natureza da presente pesquisa, o seu contexto, o *corpus*, a coleta e os procedimentos de análise dos dados. No próximo capítulo, os dados serão analisados com o objetivo de responder a nossa primeira questão de pesquisa.

CAPÍTULO IV

REFLEXÃO NAS FORMAS DE AÇÃO

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005).*

Com o objetivo de responder a primeira questão de pesquisa, a saber: *Quais as formas de ação mais recorrentes e significativas no diário reflexivo da professora-pesquisadora em relação ao projeto de letramento? Quais as suas implicações?* Utilizaremos a classificação e discussão sobre as formas de ação proposta por Smyth (1992) a fim de mapear a postura reflexiva da professora-pesquisadora com relação a sua própria prática docente através dos registros feitos em seu diário sobre o desenvolvimento de um projeto de letramento em inglês.

No diário reflexivo da professora-pesquisadora, há relatos de sua vida acadêmica, enquanto aluna de pós-graduação, de sua vida profissional em uma instituição de nível superior, enquanto professora substituta em um Curso de Graduação em Letras, além dos relatos voltados para a experiência do desenvolvimento de um projeto de letramento em inglês em uma escola pública noturna, com o objetivo de criar um *folder* cultural para os alunos do PIANI. Nesta análise, serão considerados apenas aqueles trechos que estão relacionados com a experiência vivida para desenvolver o projeto de letramento (ver Apêndice B). Apesar de o diário não ter sido escrito com base na ordem indicada das formas de ação (descrever – informar – confrontar – reconstruir) de maneira sistemática, é possível verificar características das quatro formas de ação nos trechos selecionados. Após sinalizar quais foram os temas mais debatidos pela professora-pesquisadora, a análise será feita através da classificação e discussão sobre as formas de ação que emergem nos momentos em que professora escreve sobre esse projeto de letramento. Por fim, discutiremos qual (is) foi (foram) a(s) mais significativa(s) no que faz referência ao aspecto reflexivo docente.

4.1 TEMAS NAS FORMAS DE AÇÃO

A fim de proporcionar uma visão geral do que foi abordado nos trechos analisados, gostaríamos de elencar os principais temas tratados pela professora em seu diário reflexivo. Resumidamente, verificamos que a professora *descreve* seu contexto de ensino com detalhes sobre as aulas que aconteceram antes e durante o projeto de letramento para a escrita do *folder* cultural, a professora busca *informar* os principais significados que baseia a sua prática, ao *confrontar* alguns dos aspectos sociais que baseiam o seu contexto de ensino, a professora procura meios para *reconstruir* as suas aulas com o objetivo de tornar o aprendizado da língua inglesa mais significativo para os seus alunos.

Na tabela abaixo, podemos observar de maneira sucinta os temas mais recorrentes no diário reflexivo da professora-pesquisadora referente ao desenvolvimento do projeto de letramento.

TEMAS
- As tradicionais aulas de inglês no ensino público noturno - Mudanças a caminho... As transformações das aulas de inglês - Os desafios do projeto de letramento - As aulas-passeio: Cultura e novos mundos dentro da própria cidade - O processo de escrita do <i>folder</i> cultural - <i>Grand finale</i> do projeto de letramento

Quadro 4.1 Temas mais recorrentes nas quatro formas de ação

A seguir, ao classificar quais as formas de ação Smyth (1992), que emergem dos trechos selecionados, abordaremos mais detalhadamente nossas considerações a respeito de cada um desses temas.

4.1.1 AS TRADICIONAIS AULAS DE INGLÊS NO ENSINO PÚBLICO NOTURNO

No trecho abaixo, foi possível identificar as formas de ação *descrever* e *informar*, sendo percebidas algumas características das aulas de inglês antes de se

iniciar o projeto de letramento, como por exemplo, o uso do livro didático para explicar pontos gramaticais e vocabulário, a escassez de recursos áudios-visuais.

18/04/2009: *Com essa nova idéia, nossa atenção voltou-se para o Frei Martinho onde eu dou aula há 6 anos. Falei um pouco da minha experiência lá - é interessante e um pouco triste perceber que não estava me sentindo motivada em continuar trabalhando lá já havia um tempo... É bem verdade que sempre estava muito cansada quando chegava para as aulas – como as aulas são à noite – eu chegava já com o peso de um dia todo já de trabalho. Parando para relembrar como tem sido minha trajetória nessa escola, percebo que ela tem altos e baixos – mais baixos do que altos. Logo quando comecei a trabalhar lá, eu me sentia motivada pelo novo, pelo desafio, por querer mostrar um bom trabalho e motivar também os alunos. Lembro que o perfil dos alunos era diferente do que estão estudando lá hoje em dia. No início, as classes eram mais numerosas e a maioria dos alunos eram jovens adultos, eles tinham por volta de 20 anos. Hoje, eu acho que o perfil dos alunos mudou, a diferença de idade entre eles também – estudam juntos alunos bem jovens, adolescentes ainda – 15/16 anos e outros bem mais velhos – por volta dos 40 anos. Claro que existe os intermediários – entre 20 e 30 anos. Ou seja, eu posso perceber uma grande heterogeneidade em uma mesma sala... Pensando nas minhas aulas, sei que não tenho me esforçado o quanto deveria para desenvolver aulas bem estruturadas e mais interessantes. Praticamente, não dou tempo para preparar as aulas de lá porque na maioria das vezes, eu só faço seguir o que está no livro mesmo. Há uns 2 anos, eu só uso o livro e tenho sempre usado uma sequência para desenvolver as aulas: um texto (1. cópia, 2. leitura, 3. vocabulário), um tópico de gramática (1. explicação e 2. exercício) e assim, vou dando sequência as aulas. De vez em quando, eu levo uma música com a letra e o clip. Tenho usado poucos recursos áudio-visuais, lembro que no início de quando eu comecei a trabalhar lá, eu usava mais a sala de vídeo, desde o ano passado, eu tenho dado pouquíssima atenção a isso.*

Ao *descrever* como as aulas de inglês aconteciam, a professora oferece alguns detalhes de suas ações pedagógicas sendo possível perceber que as aulas aconteciam de maneira tradicional, os conteúdos eram repassados de acordo com a explicação trazida no livro didático e com a resolução dos exercícios propostos.

Por esta razão, podemos concluir que não havia nenhum esforço, interesse e/ou preocupação por parte da professora em relacionar o que era ensinado em sala de aula com os interesses dos alunos e/ou com as suas reais necessidades. No entanto, quando a professora *descreve* que “*de vez em quando, eu levo uma música com a letra e o clip*” pode ser considerado como o que acontecia de mais diferente em suas aulas, a quebra da rotina do uso do livro didático a fim de proporcionar aos alunos uma aula mais interessante, inclusive com o uso de recursos áudios-visuais.

É importante mencionar esses pontos para poder entender a prática pedagógica antes do desenvolvimento da professora com o projeto de letramento. Acreditamos que a falta em relacionar os conteúdos propostos e a maneira de ensiná-los de forma que o aluno pudesse ser mais beneficiado em sua vida cotidiana pode ser explicado pela falta de conscientização da professora em entender o quão significativas poderiam ser as aulas de inglês para os alunos da EJA.

No que diz respeito ao desempenho apresentado pela professora nas aulas de inglês antes do projeto de letramento ser desenvolvido, é facilmente percebido que os registros no diário *informam* alguns dos seus aspectos negativos, como a falta de dedicação em fazer algo além do que é proposto no livro didático.

Além de a professora considerar que seguir apenas o que é proposto no livro didático como um fato negativo no seu desempenho profissional, pois não se sente envolvida na preparação das aulas, ela ainda considera que sua trajetória na escola é marcada por vários momentos de falta de motivação, tentando reconhecer as razões pelas quais sua postura profissional encontra-se apática diante das aulas de inglês no Frei Martinho, sendo possível perceber a falta de motivação e dedicação com relação à elaboração de suas aulas.

Quanto a esse primeiro tema a respeito das aulas de inglês que aconteciam antes do desenvolvimento do projeto de letramento, gostaríamos de destacar mais esses dois trechos do diário, onde foi possível identificar as formas de ação *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*:

02/05/2009: *A carga horária de inglês é muito pequena – são apenas 2 aulas por semana para fazer milagre. Além disso, se eu paro para pensar na realidade do turno da noite quando todos – alunos e professores – em sua maioria já chegam cansados depois de um dia de trabalho, ou seja, eles (ou nós) já trazem o peso de dois expedientes para encarar o terceiro não é fácil, não. Embora, já sabendo de todas essas dificuldades, eu acredito que é possível fazer algo inovador – preparar aulas onde motivem os alunos a pensar na importância do conhecimento de uma língua estrangeira para as suas vidas, preparar aulas que propiciem um significado para eles. O que eu estou me questionando agora é: Ok! Sim, é possível fazer a diferença daqui por diante nas aulas de inglês nesse grupo de EJA, mas como farei isso com tão poucas aulas?!*

16/05/2009: *Repensei a avaliação do 1º bimestre – estava pensando em fazer novamente aqueles exercícios super-mega tradicionais (sei que eles em certos momentos são importantes), mas como estou tentando mudar a minha postura na escola, vou mudar a avaliação também.*

O ensino público noturno é outro tema que tem sido amplamente discutido na área educacional. Nesse fragmento, as dificuldades do contexto de ensino público noturno são igualmente refletidas criticamente pela professora (*eles (ou nós) já trazem o peso de dois expedientes para encarar o terceiro não é fácil, não*). Ao *confrontar* esse aspecto de seu contexto profissional, ela o considera como uma das maiores dificuldades que tem que ser enfrentadas no seu contexto profissional, e apesar de fazer referência à falta de interesse dos alunos, a professora detém-se em levantar uma série de questionamentos sobre o desgaste físico ocasionado pela jornada de trabalho integral que dificulta professores e alunos a estarem mais dispostos físico e emocionalmente para as aulas durante a noite. No trecho “*Embora, já sabendo de todas essas*

dificuldades, eu acredito que é possível fazer algo inovador – preparar aulas onde motivem os alunos a pensar na importância do conhecimento de uma língua estrangeira para as suas vidas, preparar aulas que propiciem um significado para eles” caracteriza a forma de ação *informar*, pois a professora apresenta uma justificativa para o querer fazer algo inovador, que é proporcionar um significado real para que os alunos aprendam inglês. Além disso, questionava-se sobre a carga horária da disciplina, considerando-a pequena, com poucas horas semanais, o que considerava tornar ainda mais difícil pensar em engajar os alunos de forma mais envolvente no aprendizado de uma língua estrangeira.

No último fragmento acima, a professora adota uma postura reflexiva sobre o que pode fazer de diferente nas aulas de inglês. Ao pensar sobre a importância de conhecer uma LE e quais benefícios os alunos podem ter em aprofundar seus conhecimentos sobre ela, a professora expressa sua vontade de transformar suas aulas. Embora, o seu contexto de ensino apresente grandes dificuldades, ela registra vários momentos de otimismo com relação às mudanças em sua prática docente (*como estou tentando mudar a minha postura na escola, vou mudar a avaliação também / vou fazer algo completamente novo*). É possível perceber que esse momento de *reconstrução* na prática docente está vinculado às mudanças, principalmente, para que haja um aprendizado significativo de inglês para a vida dos alunos.

4.1.2 MUDANÇAS A CAMINHO... AS TRANSFORMAÇÕES NAS AULAS DE INGLÊS

Nesse momento do diário, a professora faz a *descrição* do que aconteceu nas aulas em que a primeira tentativa para tornar as aulas de inglês mais significativas foi feita, ou seja, abandonar o uso exclusivo do livro didático e começar a buscar aspectos da língua inglesa que estivessem mais próximos do dia-a-dia dos alunos. Além disso, ela reflete sobre o papel de uma língua estrangeira na vida dos alunos da EJA e nos *informa* sobre a vontade, já instaurada, de transformar as aulas de inglês para que fossem mais significativas para esses alunos.

23/05/09: Estou querendo mudar as aulas, mas ainda sem saber direito como. Acho que está faltando eu planejar como vou desenvolver as aulas, eu tenho que parar e fazer um planejamento – coisa que era para eu ter feito desde o início do ano, mas não faço porque sempre seguia a sequência do livro nas aulas. Puro comodismo da minha parte! É verdade que dei sempre pouca importância para as aulas do Frei Martinho por se tratar de assuntos básicos e que o único “trabalho” que eu pensava em ter era explicar as regras de gramática, ler textos e aumentar a lista de vocabulário deles. Sei que eu me

escorava na falta de motivação deles em aprender uma língua estrangeira para justificar a minha também. Até mesmo quando eles viam com a clássica: “Pra que é que eu tenho que aprender inglês?” Eu ainda respondia que inglês estava em todos os lugares hoje em dia! Mas lá no fundo, eu também me questionava sobre isso e pensava que eles sabendo inglês ou não, pouco iria influenciar na vida deles aquelas aulas. Hoje, estou vendo que eu posso oferecer aulas com inglês com algum significado para a vida deles. Eu posso fazer com que essas aulas sejam importantes para a formação e para a vida deles. Eu sei que é preciso dedicar tempo e atenção, mas eu estou realmente com vontade de mudar as aulas e trazer assuntos, debates e atividades interessantes para eles.

30/07/09: Durante as 1as aulas, eu conversei com eles sobre as aulas e as mudanças que podem acontecer. Eu quis enfatizar mais a nossa conversa sobre a importância de estudar inglês e como é que eles percebem o inglês na vida deles... Falei sobre e como eles vão participar disso também: eu iniciei uma conversa sobre o inglês ao redor deles e eles logo disseram que não viam inglês na vida deles, mas com o desenvolver da conversa, eles foram percebendo o quanto que há de inglês ao redor deles. Eu perguntei onde eles poderiam encontrar inglês fora da sala de aula e vários alunos começaram a responder – foi bom pq eles disseram que podiam, encontrá-lo em muitos lugares: ruas, muros, nome de loja, embalagens de comida, shampoo, “outdoor”, roupas,... com base nas respostas deles, eu aproveitei para falar sobre uma atividade muito importante para o semestre: fotografia do “inglês” que eles tem contato. Estou achando que este será um excelente semestre e eu estou me sentindo bem porque eu acho que eu vou conseguir proporcionar boas aulas de inglês a eles.

No trecho do dia 23/05/09, a professora apresenta uma justificativa ao dizer que “*inglês está em todos os lugares hoje em dia!*” com o objetivo de responder a tão conhecida pergunta “*Pra que é que eu tenho que aprender inglês?*” que é feita com alguma regularidade por alunos, especialmente, de contextos sociais menos favorecidos. Apesar de apresentar essa argumentação, a professora também deixa transparecer que ela própria questionava-se a respeito do que acontecia nas aulas e como o que era aprendido naquelas aulas tradicionais poderia contribuir para a vida dos alunos fora dela.

O valor da aprendizagem de uma língua estrangeira por alunos da EJA é questionado criticamente nesse fragmento. Esse momento de reflexão é permeado por uma visão sincera da professora e é possível perceber que existe uma busca por sentido / significado tanto pelos alunos quanto pela professora em aprender uma língua estrangeira ao dizer que “*Hoje, estou vendo que eu posso oferecer aulas com inglês com algum significado para a vida deles. Eu posso fazer com que essas aulas sejam importantes para a formação e para a vida deles. Eu sei que é preciso dedicar tempo e atenção, mas eu estou realmente com vontade de mudar as aulas e trazer assuntos, debates e atividades interessantes para eles*” parece responder o que significa agir dessa maneira?, caracterizando, assim, a forma de ação *informar*.

Com essa busca por transformar as aulas de inglês registrada nos trechos acima, a professora avalia essa nova abordagem em que os alunos podem encontrar um significado real para estudar inglês de forma positiva. A expectativa gerada por essas

mudanças faz com que a professora expresse, nesse momento, seu bem-estar porque acredita que conseguirá beneficiar os seus alunos através de suas aulas durante o referido semestre.

Dentre os registros acima, destacamos também “*eu tenho que parar e fazer um planejamento*” porque representa o que necessita ser mudado na postura profissional da professora. É possível perceber que as aulas estavam acontecendo, mas a professora não havia elaborado um planejamento para seguir por se apoiar na sequência dos conteúdos do livro didático. Esse fato leva a professora a refletir sobre essa necessidade que precisa ser suprida a fim de transformar as suas aulas de inglês em aulas mais significativas, e para que isso aconteça, é necessário deixar de basear suas aulas apenas na sequência do livro didático e elaborar um novo planejamento, a fim de melhorar, assim, esse aspecto de sua prática docente.

4.1.3 OS DESAFIOS DO PROJETO DE LETRAMENTO

Nesses registros, é possível identificar as formas de ação *descrever, informar e confrontar*. Podemos perceber que a formação de pequenos grupos é um aspecto que vale ser mencionado devido à maior interação que proporcionou entre os alunos e que a proposta das aulas-passeios apresentada pela professora causou tumulto durante uma aula, fazendo com que a professora percebesse o porquê de a maioria dos alunos não poder fazer as visitas nos locais escolhidos para o *folder* cultural.

20/10/09 - A aula de hoje foi bem legal. Levei os cartõezinhos e pedi para que os alunos se dividissem em duplas, alguns quiseram formar duplas, mas outros preferiram formar trios. Eu os deixei a vontade para que eles se organizassem em grupos. Depois que eles se dividiram, eu entreguei a cada grupo um cartão para que eles colocassem os seus nomes e pedi que eles escolhessem o assunto / lugar que eles querem falar sobre e escrevessem no cartão. Foi bom vê-los trabalhando em conjunto, interagindo, conversando para decidir sobre o lugar.

27/10/09: A aula de hoje foi bem agitada. Duas alunas, Taciana e Severina, reclamaram porque eu comecei a falar sobre JP de novo – elas me perguntaram sobre as aulas de inglês porque estava parecendo aluda de arte ou geografia. Eu quase fiquei irritada com elas porque elas não estavam mostrando interesse no que eu estava falando. Eu levei o nome dos sete lugares como havia pensando, escrevi-os no quadro e fiz ligeiras perguntas sobre o que os alunos já conheciam a respeito deles – alguns já conheciam o Espaço Cultural e o centro histórico – os outros lugares, eles ainda não o conheciam, não. Na medida em que eu continuei perguntando sobre os locais, eles também foram me fazendo perguntas – foi bom. Houve um pouco de tumulto quando eu disse que a minha sugestão era que cada grupo fizesse uma visita ao local escolhido: muitos disseram que não tinham tempo, não tinham como ir porque trabalhavam e não dava durante o fim de semana,... Eu fui acalmando, acalmando a situação e perguntando sobre a disponibilidade deles... Isso tudo tem mexido comigo, eu tenho gostado de toda essa mudança que tem acontecido. Hoje, eu me lembrei do filme – Escritores da Liberdade – uma linda história de mudança promovida pelo interesse de uma professora e de várias consequências positivas que ela foi capaz de fazer na vida dos seus alunos. Eu espero que eu possa promover algum resultado positivo na vida deles também. João Pessoa, here we go! Quem sabe ajudar a construir sonhos?!

No trecho do dia 20/10/09, a professora *descreve* uma aula que foge dos padrões mais tradicionais em que temos, geralmente, os alunos sentados em fileiras observando o professor ministrando sua aula em frente ao quadro negro. Com base no registro dessa aula, é visto que a interação entre os alunos pôde ser percebida entre os membros de um mesmo grupo, mas também com os grupos interagindo entre eles. Salientamos a importância da formação de pequenos grupos devido à maior interação que proporciona entre os alunos, contribuindo para maiores oportunidades de possíveis trocas de conhecimentos.

Uma observação interessante sobre o trecho do dia 27/10 é com relação ao registro da reclamação de duas alunas sobre as aulas de inglês comparando-as com aulas de artes e geografia. Esse registro é interessante devido ao aspecto de interdisciplinaridade que surgiu com o desenvolvimento do projeto, uma vez que foi necessário falar sobre aspectos culturais da cidade de João Pessoa nas aulas de inglês para que o folder fosse elaborado, logo houve uma comparação das aulas de inglês com aulas de artes e geografia, gerando assim, uma impressão de estranhamento para as alunas.

Além disso, a professora percebeu que os alunos não tinham como arranjar uma maneira de fazer as visitas durante o dia porque a maioria dos alunos trabalha tempo integral. Como a resistência e/ou impedimento dos alunos foi tão forte, fez com que a professora agisse de maneira diferente do que havia planejado para organizar as visitas, passando a oferecer também o turno da noite como uma nova possibilidade.

Infelizmente, essas dificuldades enumeradas pela professora são umas das principais características do perfil dos alunos que atendem as aulas de EJA, uma vez que a grande maioria desses alunos, por já serem pais, mães ou arrimo de família tem que trabalhar durante o dia para garantir o sustento de suas casas. É notório que *confrontar* esses aspectos sociais da vida dos alunos, pode facilitar a compreensão do professor sobre o que acontece e/ou deixa de acontecer no processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula. A reflexão crítica sobre as limitações de tempo dos alunos (*muitos disseram que não tinham tempo, não tinham como ir porque trabalhavam*) faz com que a professora associe esse traço da realidade da vida dos alunos como um grande impedimento para que os alunos se envolvam em seus estudos de forma mais produtiva.

Nesses trechos, a professora continua buscando significados, caracterizando a forma de ação *informar*, que respaldem o seu agir pedagógico e embasem as mudanças que estavam para acontecer nas aulas. Tudo isso com o objetivo de propiciar aulas mais significativas para os alunos da escola pública, como é o caso de *letramento em LE*. Além disso, a professora reflete a respeito do real significado das aulas de inglês para os alunos e de sua própria capacidade em desenvolver essas aulas, ao lembrar-se do filme *Escritores da Liberdade*. É importante também salientar que a professora interessa-se por diferentes aspectos da vida dos alunos, ela preocupa-se em refletir sobre como influenciar a vida deles de maneira que possa contemplar tanto um melhoramento dos aspectos linguísticos quanto um melhoramento da vida dos alunos enquanto cidadãos e mostra todo o seu entusiasmo, ao registrar: *João Pessoa, here we go! Quem sabe ajudar a construir sonhos?!*

4.1.4 AS AULAS-PASSEIO: CULTURA E NOVOS MUNDOS DENTRO DA PRÓPRIA CIDADE

Nos trechos relacionados às aulas-passeio, identificamos três formas de ação: *descrever*, *informar* e *confrontar*, sendo possível observar que a professora dedica-se em oferecer vários detalhes das aulas-passeio em seu diário reflexivo, ressaltando assim característica da forma de ação *descrever*.

18/11/09 - A primeira visita foi a Estação Cabo Branco durante uma linda e ensolarada tarde de domingo: Arnaldo e Bruno foram os alunos responsáveis por ela. Tivemos tempo suficiente para visitar todas as áreas, conversamos sobre a beleza e boa infra-estrutura do lugar [...] eles foram tirar fotos da estrutura externa do prédio com o objetivo de ser a fotografia oficial para ser colocada no pôster. Na volta para deixá-los em casa, falei sobre a importância desse tipo de atividade e pude perceber que eles realmente ficaram satisfeitos de terem ido. Eu também fiquei satisfeita por ter proporcionado esse momento para eles, espero que eles se envolvam cada vez mais no projeto, nos seus estudos e que eles tenham mais momentos de diversão e de conhecimento na vida deles!

A segunda visita foi o Espaço Cultural na segunda-feira à noite, fomos eu, Fernanda e Karina. Eu fui guiando a visita, mostrando o que eu conhecia e sabia na medida em que Fernanda a perguntava sobre o que tinha lá para ser visitado. Fomos até o Teatro Paulo Pontes, o Cine Bangüê, ao Teatro de Arena, ao Planetário e a Biblioteca. Gostei quando Fernanda me perguntou sobre como descrever a estrutura do lugar em inglês, nos sentamos um pouco e ela foi escrevendo alguns adjetivos que ela tinha me perguntado... Na volta para deixá-las em casa, a conversa sobre a importância de atividades como essa surgiu também e elas disseram que gostaram muito de terem ido. Eu fiquei, mais uma vez, aliviada! A terceira e a quarta visitas aconteceram em uma mesma tarde. A terceira foi o Museu da Energisa. As alunas responsáveis foram Heliane e Ivonilde, junto a elas, fomos eu e Maria. Fomos acompanhando tudo e tanto eu quanto as meninas gostamos muito. Quando saímos do prédio, fomos procurar algum lugar para tirar foto para servir para colocar no folder.

Na quarta visita, fomos nós quatro à Casa do Artista Popular, a responsável por este local foi Maria – a pedido dela mesma porque ela me disse que era artesã e que queria falar sobre este local. Quando chegamos lá, fomos bem recebidas por uma funcionária, eu perguntei como as visitas acontecem, ela nos entregou um informativo sobre o lugar [...] Eu achei o lugar lindo, muito bem organizado e com um

sistema de segurança que permite que os visitantes sintam-se mais confortáveis. As meninas também gostaram.

E finalmente, quero falar sobre a quinta e última visita [...] Eu resolvi falar com minha amiga e professora de inglês em Zarinha Centro de Cultura para que este fosse o outro lugar a ser visitado. Ela me disse que acha que vale a pena um estrangeiro saber que aquele lugar existe e deve ser visitado. Acrescentou também que para os alunos da Escola pode ampliar a visão de mundo deles, ver livros legais e saber da história de vida da Profa. Zarinha, uma vez que ela é de origem humilde e conseguiu consolidar sua vida profissional através de seu esforço.

O registro dessas *descrições* sobre como as aulas-passeio aconteceram parece estar relacionado com a importância dessas aulas para o desenvolvimento do projeto de letramento, pois foi através dessas aulas que a professora compreendeu que os próprios alunos da EJA haviam sido beneficiados tanto pela aquisição de conhecimentos culturais desses locais da cidade quanto pela maior motivação em participar ativamente da elaboração do *folder*. Observamos a preocupação em conhecer os detalhes de cada lugar, fazendo o registro fotográfico para ser utilizado no *folder* cultural e a importância da interação que aconteceu entre a professora e os alunos durante essas aulas-passeio, que como poderemos ver mais adiante, favoreceu o envolvimento da turma para a realização do projeto.

Nesses trechos, é possível perceber, através das avaliações apreciativas feitas pela professora, um clima de satisfação tanto da professora quanto dos alunos em visitar alguns pontos culturais da cidade com o propósito de escrever sobre eles. É notório que as visitas significaram momentos de aprendizagem, divertimento e de valorização pessoal e social para os alunos e para a professora, contribuindo para a ampliação de visão de mundo sobre a cidade em que eles vivem. Enfatizamos que ao ter que falar sobre algum ponto cultural da cidade de João Pessoa e levar essa contribuição para os alunos estrangeiros da UFPB, é interessante perceber que os próprios alunos da EJA se beneficiaram em ter que falar sobre esses lugares porque a sua grande maioria desconhecia esses pontos culturais da cidade. Mais uma vez, percebemos a preocupação da professora em *confrontar* aspectos sociais da vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem que estava norteando o desenvolvimento do projeto de letramento.

Fica claro que a importância dessas aulas-passeio recai, também, na valorização social dos alunos que fazem a EJA, pois em sua grande maioria são de baixa renda. Dissemos isso porque essas aulas tornaram-se uma maneira de fazê-los ultrapassar as portas desses ambientes sociais, que muitas vezes, como já sabemos, eles encontram dificuldades de acesso devido às diferenças de status social que existem entre eles e os espaços sociais que disponibilizam conhecimentos culturais. De maneira geral,

acreditamos que é oportuno refletir que esse tipo de aula, vinculada a um projeto de letramento, oferece a possibilidade de abrir espaços para que esses alunos tornem-se cidadãos que participem ativamente do processo de (re) construção e (re) invenção cultural de seu contexto histórico.

4.1.5 O PROCESSO DE ESCRITA DO *FOLDER CULTURAL*

Com relação aos trechos do diário em que a professora escreve sobre as aulas durante a escrita do folder cultural, detectamos as formas de ação: *descrever*, *informar* e *confrontar*. Destacamos os momentos de satisfação dos alunos e da professora durante essas aulas, a interação entre os alunos e o aprimoramento dos alunos na aprendizagem da língua inglesa.

28/11/09 - Ontem, aconteceu uma das melhores aulas da minha vida! O primeiro fato que tenho que falar é que esta aula aconteceu em plena sexta-feira – um dia que dificilmente os alunos assistem a aulas.(...) A aula começou num clima bem alegre e eles se dividiram em grupos e começaram a ler e reler os textos que eles já haviam escrito, aí à medida que as dúvidas iam surgindo, eles me perguntavam o que eles queriam dizer. Mesmo com as dúvidas que surgiam em apenas um grupo, eu ia ao quadro e chamava a atenção de todos os alunos para explicar o ponto gramatical para todos. (...) Eu tenho também de registrar um fato histórico: internet na escola!!! Eu tenho levado o meu notebook para as aulas com o objetivo de gravar as aulas. E para a minha grande surpresa, Leonardo, um dos alunos responsáveis por escrever sobre Zarinha, levou o modem móvel dele. Eu fiquei tão feliz que até comemorei! Os alunos acharam engraçado. (...) Hoje, eu percebi que com relação à aprendizagem da língua, houve um maior aprofundamento se comparado à aula anterior que apenas só foram feitas perguntas sobre a tradução das palavras; hoje, já surgiram perguntas sobre a estrutura da frase – ordem de adjetivos – grau de (in) formalidade, como eles deveriam se dirigir a pessoa que lia aquilo que eles estavam escrevendo: seria apenas pela narrar a visita deles, ou também descrever o local e fazer um convite para quem estivesse lendo o folder. Eles continuaram conversando entre si, negociando o que deveria ser dito e já procurando no dicionário as palavras que os interessavam. A aula foi realmente produtiva.

07/12/09: Outra aula bem diferente – totalmente diferente do tradicional – a começar pelo lugar onde ela aconteceu: a sala dos computadores. Eu percebi que os alunos estavam interessados em digitar os textos e isso fez com que eu relaxasse. Cada grupo ficou em um computador – um aluno ficou responsável por digitar o texto e os outros ficaram observando e/ou dando mais alguma opinião. Achei que essa aula foi bem tranquila, eles se comportaram direitinho e fizeram logo a atividade. Quando eles terminaram de digitar o texto, mostraram interesse em entregar os folders, perguntaram da possibilidade de ir entregá-los à noite, mas eu falei que o encerramento aconteceria à tarde.

Eu combinei de telefonar para eles confirmando o horário do encerramento do semestre para os alunos do PIANI. Eu sei que a maioria não vai poder ir porque eles trabalham durante o dia – isso é um fato que dificulta muito lidar com os alunos que fazem EJA. Geralmente, essa é a realidade dos alunos que estudam à noite: eles trabalham durante o dia e não tem tempo para se dedicar a outras atividades de estudo, e até mesmo fazer os exercícios de casa, estudar para as provas com antecedência.

Para que os alunos elaborassem o texto que seria usado para divulgar os locais escolhidos no *folder cultural*, eles se engajaram em reelaborar várias vezes o que havia escrito em seus primeiros rascunhos. Com base nas *descrições* acima, podemos ver que a professora registra uma conscientização por parte dos alunos para o aprimoramento

dos textos vinculado à preocupação em escrever sobre os locais escolhidos da melhor maneira possível para os alunos estrangeiros da UFPB, além de um envolvimento positivo dos alunos para que as aulas acontecessem, inclusive com a participação dos mesmos para que as aulas se tornassem mais produtivas.

Com relação ao desenvolvimento das aulas durante o projeto, no trecho do dia 28/11/09, a professora reflete sobre o aprofundamento que os alunos estavam tendo no estudo da língua inglesa, tanto no que diz respeito à estrutura da língua quanto no que diz respeito às funções que a linguagem pode desempenhar. Ao *informar* que “*a aula foi realmente produtiva*”, observamos que a percepção da professora sobre o que estava acontecendo no processo de aprendizagem faz com que ela entenda que agindo dessa maneira, i.e, incentivando a negociação entre os alunos divididos em pequenos grupos promove uma maior interação e produtividade, auxiliando no entendimento do que significa estudar uma língua estrangeira.

No trecho 07/12/09, o posicionamento reflexivo da professora volta-se mais uma vez para as dificuldades socioeconômicas dos alunos da EJA. Quando a professora diz que “*Eu sei que a maioria não vai poder ir porque eles trabalham durante o dia*”, o que considera como umas das principais características do perfil dos alunos que fazem parte da EJA e já avalia como sendo uma das maiores dificuldades desse contexto de ensino.

Foi novamente necessário que a professora *confrontasse* esses aspectos sociais da vida dos alunos para que houvesse a compreensão sobre os impedimentos que eles tem que enfrentar em relação aos seus estudos. Através dos registros da professora, vemos que, muitas vezes os déficits que os alunos apresentam no processo de aprendizagem são ocasionados pela falta de tempo para se dedicarem com mais afinco às exigências de uma vida estudantil.

Os trechos abaixo descrevem a reta final da elaboração do *folder* cultural. Nessas aulas, podemos observar como a conclusão das aulas do projeto de letramento aconteceu de forma satisfatória, os alunos juntamente com a professora continuaram atentos ao projeto e demonstraram entusiasmo por concluí-lo apesar das dificuldades que o contexto de ensino oferecia.

4.1.6 GRAND FINALE DO PROJETO DE LETRAMENTO

Nos trechos abaixo, a professora *descreve*, *informa* e *confronta* aspectos relacionados aos ajustes finais do projeto de letramento. Vejamos:

07/12/09: *Eu acho que só algumas meninas que não estão trabalhando, vão poder ir comigo amanhã até a universidade, mas acredito que vai ser bom porque elas representaram a turma.*

09/12/09: *Hoje aconteceu a última aula do semestre!*

Novamente, a aula aconteceu no Laboratório de Informática. Apenas os grupos que ainda ficaram com alguma pendência apareceu para terminar o texto. O grupo da Energisa já trouxe uma boa parte do texto traduzido, mas eu ainda corriji alguns detalhes de estrutura gramatical com elas. Mais uma vez, elas me pediam para deixar o texto bem bonito. Mais uma vez, eu respondi que o texto era para serem delas.

Havia sempre essa insistência em me pedir para que o texto ficasse “chique”, eu sempre escutava: “Então, diga aí como é que a gente escreve... isso, aquilo, aquilo outro”. Nós lemos e relemos o texto que elas tinham escrito, eu dei algumas sugestões de mudança e elas concordaram. Eu fiquei perguntando sempre sobre a opinião delas e notei que elas gostaram de versão final do texto. Depois que eu terminei com o grupo da Energisa, fui me ajudar o grupo do Museu, mas na verdade, só tinha ficado uma aluna, Dayane, porque Ana Késsia tinha ido embora. O texto do Museu foi o que houve menor dedicação por parte do grupo, elas escreveram o que queriam escrever sobre ele em português e não se dedicaram muito para aprender em inglês. Este foi o texto que eu mais ajudei, precisei traduzir alguns trechos e da parte de gramática, eu fui explicando para Dayane à medida que ela dava sugestão sobre o que escrever sobre o lugar. A minha influência / ajuda foi grande para esse texto que eu fiquei com vontade de colocar o meu nome na nota de rodapé também. (...) Pronto! O folder está pronto!!! Amanhã, vou imprimi-los! Eu estou bem cansada, porém bem satisfeita pelo envolvimento dos alunos porque eles contribuíram para que tudo desse certo no final.

10/12/09: *Eu fiquei bem feliz por ter conseguido terminar o folder com a turma. Eu percebi que houve mais envolvimento de uns do que de outros, alguns alunos se dedicaram mais do que outros, alguns estavam mais interessados em aprender e contribuir para o projeto do que outros. Eu acho que isso é normal porque é muito difícil algum professor em uma turma conseguir um grau de uniformidade de interesse tão homogêneo. As meninas também ficaram bem satisfeitas. Eu me lembrando, mais uma vez, que eles se motivaram para participar da elaboração desse folder porque eles me viram bem envolvida com esse projeto. Essa situação me faz refletir sobre o papel que o professor pode desempenhar em motivar os alunos, um professor motivado pode contagiar seus alunos e fazer com eles despertem interesse para estudar, para pesquisar, para crescer, para buscar novos conhecimentos que tragam benefícios para a vida deles. Estou feliz porque consegui perceber que alguns dos alunos envolvidos despertaram para estudar com mais satisfação. Acho que eles viram que estudar pode ser prazeroso mesmo depois de um dia cansativo de trabalho - porque os momentos vividos para a concretização desse folder trouxeram uma nova visão sobre o que é estudar, eles falaram que estão enxergando o estudo de outra maneira – para mim, eles podem estar vendo o mundo com outros olhos.*

A professora descreve como as aulas continuaram acontecendo com a melhoria dos textos dos alunos. Os alunos, com o auxílio da professora, reelaboraram os textos algumas vezes com o objetivo de deixá-los da maneira mais apropriada possível para a leitura que seria feita pelos alunos estrangeiros. É permanente a solicitação dos alunos ao pedir ajudar da professora para que os textos ficassem bem redigidos, uma vez que os alunos estavam escrevendo conscientes que aquele texto seria lido pelos alunos do programa de intercâmbio da UFPB. Essa preocupação dos alunos em deixar o texto bem apresentável pode ser considerada como um dos benefícios de desenvolver um projeto de letramento em que a produção da escrita é feita para ser lida por interlocutores reais, gerando assim um maior interesse e envolvimento dos alunos no processo de escrita do texto, o que provavelmente poderia não acontecer se este texto fosse apenas para ser lido pela professora, para se obter uma nota. A utilização do laboratório de informática

da escola foi também um acontecimento importante porque representou mais uma novidade para as aulas de inglês que sempre acontecia na própria sala de aula.

Outro fato importante nesses trechos é a demonstração de alívio da professora, ao *informar* que, apesar de todo esforço necessário empregado para que este ficasse pronto, foi muito válido ter conseguido finalizar a produção do *folder* cultural com os alunos. A entrega do *folder* no encerramento do semestre letivo na UFPB também merece atenção porque representa o *grand finale* do projeto de letramento. Além disso, percebemos trechos que caracterizam a forma de ação *informar*, no momento em que a professora explica o motivo de sua satisfação em concluir o folder, justifica a razão da falta de engajamento de alguns alunos e reflete sobre o benefício da ida das aulas à UFPB para a entrega dos folders aos alunos do PIANI. A professora avalia que a oportunidade que os alunos da EJA tem de entregar, em mãos, o *folder* aos alunos estrangeiros na UFPB foi gratificante por ver que todo o empenho que eles tiveram ao se engajar no processo de escrita estava tendo um valor real pela utilidade que aqueles textos poderiam ter para aquele grupo de estrangeiros. Isso fez com que a escrita dos textos se tornasse bem mais significativa para os alunos envolvidos no projeto de letramento.

Mais um fato que merece ser destacado é o papel que a motivação pode desempenhar no processo de ensino-aprendizagem tem sido discutido por muitos educadores e pesquisadores por longos anos. Muitos defendem que um professor motivado é capaz de motivar seus alunos a se envolverem de maneira mais eficaz no processo de aprendizagem, e por essa razão, é capaz de acarretar benefícios que são vistos claramente no desempenho dos alunos, trazendo bons resultados para a sua formação educacional. Com base nessa premissa, a professora pensa a respeito da motivação e menciona o desejo fazer despertar o interesse em seus alunos para que melhorem a expectativa de qualidade de vida deles. Mais uma vez, *confronta* os aspectos sociais da vida dos alunos envolvendo tanto o passado (*trajetória escolar*) quanto o futuro (*perspectiva de vida*) também são mencionados pela professora, chamando atenção também para uma característica bem específica desse grupo de alunos de EJA que é a volta à sala de aula, ou seja, o que os motivou a voltar a estudar.

Com o exposto acima, encerramos nossos comentários sobre os temas mais recorrentes no diário reflexivo da professora-pesquisadora. Verificamos que a professora escreve sobre como a sua prática docente costumava acontecer, há *descrições*

sobre como eram as aulas antes do início do projeto de letramento, ou mais especificamente, aulas que aconteciam de forma tradicional, seguindo basicamente o livro didático oferecido pela escola. Há ainda descrições sobre como as aulas passaram a ser em virtude de todas as mudanças necessárias para o início do projeto, os detalhes sobre as primeiras negociações para o desenvolvimento do projeto de letramento e os detalhes sobre as cinco aulas-passeio que aconteceram para que os alunos pudessem escrever sobre os locais escolhidos para o *folder* cultural. Além desses temas, a professora expõe como as aulas aconteceram com a turma dividida em pequenos grupos e o processo de escrita do *folder* tanto na sala de aula quanto no laboratório de informática. Além disso, temas como avaliação contínua, formação continuada docente, questionamentos sobre aulas de inglês que realmente tivessem um valor real para a vida dos alunos são abordados pela professora. Pode ser percebido que esses temas foram tratados pela professora na busca de encontrar significados/princípios visando um melhor entendimento da sua própria prática pedagógica. Podemos também identificar questionamentos sobre valores e crenças a respeito da importância do aprendizado de uma língua estrangeira na vida de seus alunos, o papel da motivação para aprender uma língua estrangeira, as limitações sócio-econômicas dos alunos que geralmente fazem parte da EJA e as dificuldades do contexto de ensino público noturno. Por fim, a professora-pesquisadora aponta as mudanças que aconteceram em sua postura pedagógica, na maneira de conduzir as aulas e o processo de avaliação. Existem trechos sobre as mudanças implementadas em sala de aula e os desafios para desenvolver um projeto de letramento cujo alicerce principal é o uso real/significativo da língua.

Baseando-nos no que foi lido em seus fragmentos, podemos dizer o projeto de letramento representou um grande desafio para a professora-pesquisadora. É válido ressaltar a transformação no formato das aulas, ou seja, elas deixariam de estar centralizadas nas explicações da professora e os alunos passariam a interagir entre eles. Ademais, os conteúdos trabalhados nas aulas de inglês não estariam mais baseados no sumário do livro didático, e sim, nas necessidades dos alunos para que o *folder* fosse elaborado.

A seguir, apresentaremos as considerações preliminares a respeito da análise feita sobre as quatro formas de ação com o intuito de responder a primeira questão de pesquisa.

4.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nessa seção, abordaremos de maneira sucinta o que os registros referentes às formas de ação evidenciaram sobre a postura reflexiva da professora-pesquisadora, com o objetivo de responder a primeira questão do presente trabalho, a saber:

- 1) *Quais as formas de ação mais recorrentes e significativas no diário reflexivo da professora-pesquisadora em relação ao projeto de letramento? Quais as suas implicações?*

Podemos verificar que a forma de ação mais significativa foi: *descrever*. Primeiramente, é possível entender que nos trechos relacionados à forma de ação *descrever*, o registro dos acontecimentos, lembranças, reflexões, planejamentos, questionamentos foram feitos com o objetivo de documentar a prática pedagógica da professora-pesquisadora. Ela preocupou-se em deixar registrado, através da escrita do diário reflexivo, todos os fatos e aspectos que julgava mais importantes a fim de refletir sobre eles, melhor entendê-los e analisar o que precisava ser feito de diferente para que conseguisse desenvolver o projeto de letramento.

Além disso, entendemos que as *descrições* estão relacionadas ao registro de todas as mudanças nas aulas de inglês para que o projeto de letramento pudesse ser desenvolvido. Foi necessário adotar novos procedimentos pedagógicos, repensar o formato das aulas, a maneira como os alunos estariam envolvidos no aprendizado da língua. Enfim, com base em todos os questionamentos da professora sobre o que poderia fazer de diferente nas aulas de inglês, uma série de novas atitudes foi requerida para que o *folder* cultural fosse elaborado para os alunos estrangeiros da UFPB.

Uma das principais implicações desse processo reflexivo está relacionada à autonomia que a reflexão sobre sua própria prática pode proporcionar ao professor. Ao refletir sobre sua própria prática, o professor tem maiores condições de fazer escolhas sobre o que realmente é fundamental em suas aulas, ao invés de simplesmente sujeitar-se às normas prescritas por teorias e/ou documentos oficiais. Deixamos claro o respeito e a importância desses últimos, o que queremos dizer é que se faz necessário o professor analisar o seu contexto de ensino mais imediato e buscar adaptar, aproximar essas normas prescritas para atender às reais necessidades de seus alunos. Ao adotar uma postura reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, o professor tem mais chances de agir como um profissional consciente do papel que pode exercer para a

formação de seus alunos para que eles se tornem cidadãos mais conscientes das exigências do mundo em que eles estão inseridos.

Outra consequência advinda da análise dessas formas de ação diz respeito à questão da motivação do professor para o processo de ensino-aprendizagem. É visivelmente perceptível nos excertos analisados que em muitos momentos a professora registra a sua motivação em engajar-se no processo de escrita de seu diário, em desenvolver o projeto de letramento e sente despertar a vontade de propiciar aulas mais significativas para os seus alunos. É possível perceber que a professora estava motivada e foi capaz de motivar os alunos a se envolver na elaboração do *folder cultural*. Essa motivação pode ser ilustrada, inclusive, através dos momentos em que a professora fala em *construir sonhos*. Como por exemplo, a professora reflete sobre o início do projeto de letramento e sobre suas possíveis contribuições para a vida dos alunos e demonstra o seu entusiasmo ao dizer “*João Pessoa, here we go! Quem sabe ajudar a construir sonhos?!’*”.

Enfatizando a ideia defendida por Freire (2005), no início desse capítulo “*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*”, é importante ainda discorrer sobre a auto-avaliação da professora-pesquisadora empreendida através do processo reflexivo. A professora foi capaz de avaliar a sua própria prática, levantar julgamentos sobre sua postura pedagógica, questionar-se a respeito do valor/significado das aulas, refletir sobre o processo de escrita em seu diário, reconhecer a participação/responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem, enfim, uma série de apreciações tanto positivas quanto negativas que aconteceram enquanto que a professora *descrevia, informava, confrontava e reconstruía* a sua própria prática docente.

Com o que foi exposto acima, encerramos essa seção onde apresentamos nossas considerações parciais sobre as quatro formas de ação identificadas no diário reflexivo da professora-pesquisadora, com especial atenção para o que se refere ao desenvolvimento do projeto de letramento. No próximo capítulo, abordaremos a descrição e análise de dados sobre a representação da experiência materializada nas formas de ação descrever e reconstruir, a fim de respondermos a segunda questão de pesquisa do presente trabalho.

CAPÍTULO V

A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS FORMAS DE AÇÃO

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos
no mundo que nós nos fazemos (FREIRE, 1997)*

Este capítulo objetiva responder a segunda questão de pesquisa proposta para o presente trabalho, ou seja: *De que maneira a representação da prática docente, em relação ao projeto de letramento, se desenvolve na(s) forma(s) de ação mais recorrente(s) no diário?* Com o objetivo de responder essa questão de pesquisa, utilizaremos a classificação e discussão sobre o principal elemento que compõe o sistema de Transitividade, ou seja, o Processo. Devido à maior incidência e valor significativo para a nossa pesquisa, centralizamos a nossa análise em quatro tipos de Processos: materiais, mentais, verbais e relacionais.

A análise dos dados será feita com base na classificação dos Processos nos trechos do diário reflexivo que corresponde às primeiras *descrições* e às últimas *descrições* registradas pela professora-pesquisadora (Apêndice C), uma vez que, como foi visto no capítulo anterior, as *descrições* são as formas de ação mais recorrentes no diário. Realizaremos a classificação dos Processos a fim de traçar a representação da professora-pesquisadora sobre sua própria prática, em especial, a representação feita do desenvolvimento do projeto de letramento no diário reflexivo. Escolhemos selecionar os trechos iniciais do diário, e, posteriormente, os trechos finais, a fim de perceber se houve alguma mudança na representação docente ao longo do período em que o projeto de letramento foi registrado no diário.

Organizamos este capítulo da seguinte maneira: representação da experiência nas *descrições*: uma visão geral; representação da experiência nas *descrições* iniciais; (c) representação da experiência nas *descrições* finais; (d) considerações preliminares.

5.1 REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS DESCRIÇÕES: UMA VISÃO GERAL

Ao analisar o total de Processos nos trechos iniciais e finais referentes à forma de ação *descrever*, é possível detectar um total de 261 Processos, dos quais 114 (44%)

são Processos materiais, 74 (29%) são Processos mentais, 40 (15%) correspondem a Processos relacionais e, finalmente, 33 (12%) são Processos verbais. Podemos observar na figura abaixo, a ocorrência e porcentagem de cada um desses Processos.

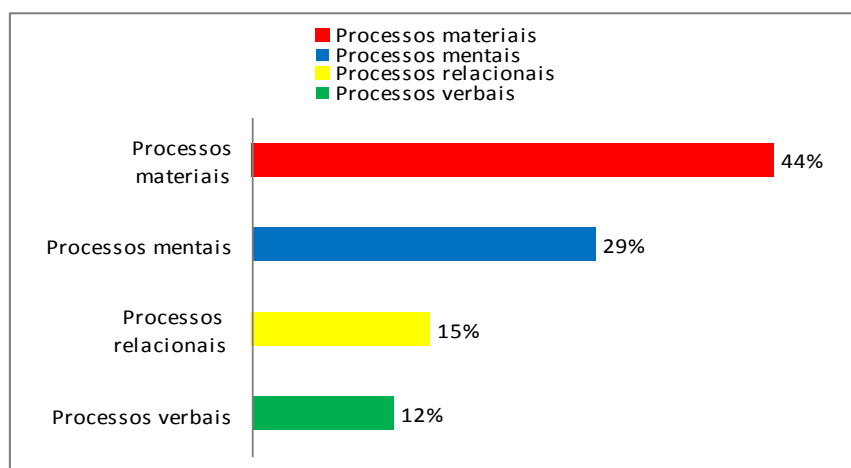


FIGURA 5.1 Porcentagem dos Processos nas *descrições*

Observando cronologicamente os trechos do diário da professora-pesquisadora, ou seja, considerando os trechos iniciais e finais que correspondem, respectivamente, às cinco primeiras e às quatro últimas entradas da forma de ação **descrever** (Apêndice C), verificamos as seguintes ocorrências e porcentagens de cada tipo de Processo, no quadro abaixo:

Fases	Processos Materiais		Processos Mentais		Processos Relacionais		Processos Verbais		Total
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	
Fase Inicial	40	42	31	33	14	14	11	11	96
Fase Final	74	45	43	26	26	16	22	13	165

Quadro 5.1 Frequência e Porcentagem dos Processos (fase inicial e final)

Com relação à representação linguística construída pela professora sobre sua prática docente, podemos verificar que, na forma de ação **descrever**, há a predominância dos Processos materiais e mentais, 44% e 29% respectivamente, ou seja, professora representa-se como *ator*. Como já foi visto, através dos Processos materiais, é possível compreender o que é feito, criado, modificado pelo *ator* (HALLIDAY, 1994). No

diário reflexivo, várias ações representam características de seu contexto de ensino e de sua postura pedagógica, assim como, há várias ações que representam certas mudanças, transformações que foram sinalizadas em sua prática docente devido ao desenvolvido do projeto de letramento.

Nessa seção, foi exposta uma visão geral sobre a ocorrência dos Processos nos trechos inicial e final do diário reflexivo. Em seguida, será examinado separadamente cada tipo de Processos que ocorreu nas *descrições* iniciais.

5.2 REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS *DESCRIÇÕES* INICIAIS

a) Processos materiais

Como já pode ser observado, na forma de ação *descrever*, houve o predomínio de Processos materiais, seguidos de Processos mentais, de Processos relacionais, e por fim, aparecem os Processos verbais. Dentre os 102 Processos detectados nas *descrições* iniciais, a figura abaixo representa a porcentagem dos tipos de Processos. Vejamos:

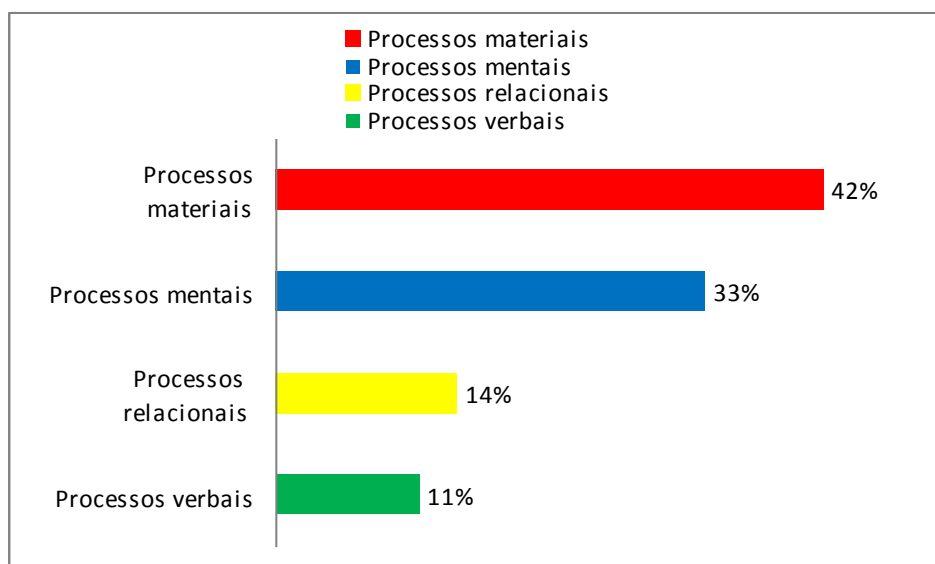


FIGURA 5.2 Porcentagem dos Processos nas *descrições* iniciais

A professora representa várias ações que caracterizam o seu fazer pedagógico, ou seja, ações concretas que acontecem no mundo físico, como por exemplo: *fazer, usar, preparar, recolher, mudar, desenvolver* etc. o que pode explicar a alta incidência dos Processos materiais encontrados nesses trechos.

Nesses trechos iniciais, podemos perceber que a professora caracteriza a sua prática docente oferecendo informações a respeito dos recursos utilizados para desenvolver as aulas de inglês antes do projeto de letramento, como no segmento em que ela diz que: “*sei que não **tenho me esforçado** o quanto deveria para **desenvolver** aulas bem estruturadas e mais interessantes. Praticamente, não **dou tempo** para **preparar** as aulas de lá porque na maioria das vezes, eu só **faço seguir** o que está no livro mesmo. Há uns 2 dois anos, eu só **uso** o livro e **tenho** sempre **usado** uma seqüência para **desenvolver** as aulas (18/04/09)*”. Com isso, fica evidente que as primeiras aulas de inglês reportadas no diário eram desenvolvidas através de um livro usado de maneira tradicional, sem envolver diferentes recursos didáticos. Dentre os Processos materiais destacados no segmento acima, destacamos o Processo *esforça-se* na oração “*pensando nas minhas aulas, sei que não **tenho me esforçado** o quanto deveria para desenvolver aulas bem estruturadas e mais interessantes (18/04/09)*”. Destacamos essa oração porque ela já pode representar uma reflexão sobre a necessidade de melhorar as suas aulas. Com o uso desse Processo, fica claro que a professora acredita que para que uma melhoria seja implantada nas aulas é preciso empregar algum esforço.

Além disso, é possível detectar várias ações relacionadas com a descrição do contexto em que as aulas aconteciam. Ao fazer uso de Processos, como *trabalhar*, *chegar*, *preparar*, *levar* e *fazer*, a professora está representando características de sua conjuntura de ensino e oferecendo informações sobre como as aulas eram desenvolvidas. Para ilustrar, podemos citar como exemplo: “*... nossa atenção voltou-se para a Escola onde eu **dou aula** há 6 anos... É bem verdade que sempre estava muito cansada quando **chegava** para as aulas – como as aulas são à noite – eu **chegava** já com o peso de um dia todo já de trabalho(18/04/09)*”.

Nas descrições iniciais do diário, a professora também faz referência à fase de transição entre as aulas onde apenas a seqüência de um livro era obedecida e o desenvolvimento das aulas para a elaboração do projeto de letramento. Em vários momentos, ela representa as ações que eram necessárias para que houvesse uma mudança no desenvolvimento das aulas. É interessante perceber que alguns Processos materiais estão relacionados com inquietações e questionamentos reflexivos sobre a maneira pela qual as aulas seriam transformadas apesar das dificuldades que o seu contexto de ensino apresentava, como é o caso de “*Durante as 1as aulas, eu conversei com eles sobre as aulas e as mudanças que **podem acontecer***”.

Há também os Processos que foram usados para representar mais especificamente as atividades para que o *folder* fosse desenvolvido. Dentre elas, podemos citar a oração “*e chamava a atenção de todos os alunos para **explicar** o ponto gramatical para todos*”. O Processo *explicar* representa uma ação bastante comum no contexto docente, pois é geralmente através de explicações de conteúdos que as aulas são desenvolvidas. Neste caso, a explicação de regras gramaticais acontecia para que os alunos pudessem ter subsídios linguísticos para escrever um parágrafo sobre o lugar escolhido para ser divulgado no *folder*. Além da representação desta atividade, ressaltamos a oração “*alguns folders que eu **havia recolhido** em diferentes lugares*” devido à importância que a ação da professora em recolher *folders* apresentou para que esse gênero fosse trabalhado em sala de forma mais eficaz, uma vez que o manuseio desses materiais autênticos favoreceu o processo para que o gênero textual *folder* fosse compreendido pelos alunos.

Ainda com relação aos Processos materiais, é possível verificar como a professora representa discursivamente o início do desenvolvimento do projeto em seu diário ao dizer que “*Hoje, **demos um ponta-pé** inicial no projeto de letramento propriamente dito: eu **passei** um questionário sobre as práticas de escrita deles fora da sala...*”. É importante salientar ainda que a atividade de preparar *um questionário sobre as práticas de escrita deles fora da sala* representa uma característica daqueles que estão envolvidos para desenvolver um projeto de letramento, ou seja, é necessário compreender o ensino da escrita vinculado às reais necessidades dos alunos e a um contexto de uso real.

Há vários momentos em que a professora expressa a sua disposição em empreender mudanças em sua prática docente. O discurso da professora em vários fragmentos do diário é marcado linguisticamente por um momento de reflexão que demonstra uma intenção de transformar sua prática de maneira ampla e coerente. Ainda com relação às mudanças em suas aulas, é possível detectar, por exemplo, uma marca linguística que denota o desejo de transformar sua postura profissional quando a professora diz que “*Hoje, **vou fazer** algo completamente novo, vou propor a eles que eles escrevam sobre si ou sobre algo que lhes interessem usando o assunto de gramática que foi repassado para eles*”. O registro dessa mudança de atitude evidencia a tentativa da professora em reconsiderar a maneira em que as aulas aconteciam com base nas reflexões sobre a necessidade de buscar um aprendizado mais significativo da língua inglesa.

Nessa subseção, tratamos das marcas linguísticas dos Processos materiais nos trechos da fase inicial das formas de ação *descrever*. A seguir, analisaremos os aspectos dos Processos mentais que surgem nessa fase.

b) Processos mentais

Em sua grande maioria, os Processos mentais que ocorreram na fase inicial dessa forma de ação no diário foram os Processos mentais de cognição, ou seja, Processos que dizem respeito à compreensão e à decisão. Ao usar os Processos *pensar*, *lembrar* e *saber*, a professora tece considerações sobre aspectos que caracterizavam a sua prática docente, sobre características do seu contexto profissional e reflete sobre alguns aspectos de sua prática que merecem melhorar. Com isso, podemos entender como a professora representa o que se passa em seu mundo interior sobre suas aulas antes que o projeto de letramento fosse desenvolvido.

Verificamos que há 31 ocorrências de Processos mentais nos trechos das *descrições* e *reconstruções* iniciais, dos quais 45% são Processos mentais de *cognição*, 16% são mentais de *emoção*, 6% são Processos mentais de *percepção* e 3% são mentais *desiderativos*.

Dentre os Processos mentais de *cognição*, queremos salientar o seguinte fragmento “**Pensando** nas minhas aulas, **sei** que não tenho me esforçado o quanto deveria para desenvolver aulas bem estruturadas e mais interessantes”, pois revela um olhar reflexivo da professora-pesquisadora sobre como as suas aulas estavam acontecendo. Com esse exemplo, verificamos que ao escrever sobre sua vida profissional em seu diário reflexivo a professora avalia aspectos que caracterizam seu fazer docente. Podemos dizer ainda que, como fruto desse processo de escrita, há o engajamento em um processo reflexivo que auxilia a professora a posicionar-se criticamente em relação a sua própria prática docente.

Considerando ainda os mentais de *cognição*, as escolhas lexicogramaticais da professora em “**Lembro-me** que o perfil dos alunos era diferente do que os que estão estudando lá hoje em dia” e “**lembro-me** que no início de quando eu comecei a trabalhar lá, eu usava mais a sala de vídeo”, fazer-nos entender que ao utilizar o recurso de trazer à memória o que já foi vivenciado em seu contexto de ensino, pode

ajudá-la a compreender melhor o que está acontecendo no presente e quais as mudanças que aconteceram no decorrer de sua trajetória profissional.

Igualmente importante é observar o trecho: “Embora, já **sabendo** de todas essas dificuldades, eu **acredito** que é possível fazer algo inovador – preparar aulas onde motivem os alunos a pensar na importância do conhecimento de uma língua estrangeira para as suas vidas, preparar aulas que propiciem um significado para eles”, pois através dos Processos mentais destacados a professora representa algumas de suas crenças, convicções em relação às transformações pelas quais as suas aulas de inglês poderiam passar a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos, apesar de ter consciência que o seu contexto de ensino oferecia inúmeras dificuldades para que as mudanças pudessem realmente acontecer.

Considerando os Processos mentais de *emoção*, notamos que há uma importante representação desse tipo de Processo no fragmento “*Terminei de chegar da Escola, eu estou me **sentindo** feliz! Isso me causa surpresa, já faz um bom tempo que eu não me **sentia** tão bem ao chegar de lá.*” Com base nessas escolhas lexicogramaticais feitas pela professora para representar o que se passava em seu mundo interior, é possível entender o seu sentimento de satisfação para com um momento específico na fase inicial dos registros sobre o desenvolvimento do projeto de letramento, enfatizando-o ao comparar a falta desse sentimento de satisfação, alegria por um longo período de tempo.

Quanto aos Processos mentais de *percepção*, verificamos que, apesar de sua baixa incidência, eles são bastante significativos em relação à representação de momentos reflexivos e avaliativos da professora sobre sua própria prática profissional. Em “*Parando para lembrar como tem sido minha trajetória nessa escola, **percebo** que ela tem altos e baixos – mais baixos do que altos*”, pode-se observar que a percepção da professora sobre sua trajetória profissional não é considerada satisfatória, ela é avaliada com mais aspectos negativos do que positivos. Todavia, no fragmento “*Eu **pude perceber** que eles gostaram da aula de hoje, eles ouviram atentamente o que eu falei e mostraram interesse em responder as questões*”, a percepção sobre a apreciação dos alunos indica que a aula foi considerada satisfatória e serviu para que a professora avaliasse o seu desempenho de forma positiva.

Como exemplo de Processo mental *desiderativo*, podemos citar o Processo *querer* que denota o desejo da professora por esperar fazer com que os alunos entendam a importância da língua inglesa ser estudada quando ela afirma tanto no fragmento “*Eu*

quero preparar aulas que tenham algum significado para eles, quero que eles entendam e sintam que estudar inglês pode – e deve- ser muito útil e divertido”, quanto no fragmento “Eu quis enfatizar mais a nossa conversa sobre a importância de estudar inglês e como é que eles percebem o inglês na vida deles”.

A presente subseção apresentou considerações sobre os Processos mentais emergentes dos trechos iniciais das *descrições* e *reconstruções*. A seguir, poderemos observar a análise sobre os Processos relacionais que ocorreram nessa fase inicial do diário.

c) Processos relacionais

Como foi visto anteriormente, os Processos relacionais apresentam uma porcentagem de 14% em relação aos demais Processos nas *descrições* e *reconstruções* iniciais. Através dos Processos relacionais são representados os significados vinculados à identificação, à classificação e à posse (HALLIDAY, 1994).

Dentre os Relacionais, constatamos que há ocorrência dos subtipos: *intensivo atributivo*, *possessivo atributivo* e *intensivo identificador*. Em relação aos intensivos atributivos, podemos citar como exemplo o fragmento em que a professora faz referência ao perfil dos alunos e oferece uma série de características sobre seus alunos ao dizer que “... o perfil dos alunos **era** diferente do que estão estudando lá hoje em dia. No início, as classes **eram** mais numerosas e a maioria dos alunos **eram** jovens adultos”. Nesse fragmento podemos observar que a professora descreve de forma comparativa os alunos que freqüentam as suas aulas naquele momento presente comparando com os que freqüentavam as aulas no período em que ela começou a trabalhar na escola.

Quanto aos relacionais possessivos atributivos, temos em “eles **tinham** por volta de 20 anos”, onde o pronome pessoal *eles* faz referência aos alunos, mais uma característica apontada pela professora para descrever o perfil de seus alunos no início de sua trajetória na EJA.

É possível verificar que os Processos relacionais são utilizados pela professora para registrar descrições, atribuindo característica sobre si mesma (*É bem verdade que sempre **estava** muito cansada quando chegava para as aulas*), sobre os alunos (*São*

*muitos que ainda nem sabem onde ela [UFPB] fica) e sobre as aulas (como as aulas **são** à noite).*

A professora também caracteriza a sua trajetória profissional na escola pública, utilizando-se de outro Processo relacional, quando ela afirma que “*Parando para relembrar como tem sido minha trajetória nessa escola, percebo que ela **tem** altos e baixos – mais baixos do que altos*”. Como esse excerto faz parte das descrições iniciais, é importante perceber que há registros sobre suas primeiras aulas, e nesse momento de seu diário, o seu percurso profissional é considerado como tendo mais aspectos negativos do que positivos.

Em suma, os Processos relacionais desvelam aspectos do contexto profissional da professora-pesquisadora, com ênfase no que diz respeito às aulas antes do início do projeto de letramento, caracterizando os alunos que fizeram parte das primeiras aulas e como a sua prática docente costumava ser. Nessa subseção, observamos a análise sobre os Processos relacionais que ocorreram nessa fase inicial do diário. A seguir, enfatizaremos os aspectos relacionados aos Processos verbais.

d) Processos verbais

Halliday (1994) identifica os Processos verbais como sendo os Processos que se referem às formas de dizer. Na fase inicial, foi verificada a ocorrência de 11 casos (11%) demonstrando, essencialmente, a interação entre a professora e os alunos. Os Processos verbais apresentaram-se através de componentes lexicogramaticais como: *conversar, falar, explicar, responder e propor*.

Comprovamos a importância desses Processos para a representação dos diálogos estabelecidos entre a professora e os alunos. As conversas que aconteceram em sala sobre o início das mudanças para que o projeto de letramento pudesse acontecer podem ser vistas nos seguintes fragmentos: “*Durante as 1as aulas, eu **conversei** com eles sobre as aulas e as mudanças que podem acontecer... **Falei** sobre e como eles vão participar disso também: eu **iniciei uma conversa** sobre o inglês ao redor deles e eles logo disseram que não viam inglês na vida deles*” ou quando a professora diz que “*vou **propor** a eles que eles escrevam sobre si ou sobre algo que lhes interessem usando o assunto de gramática que foi repassado para eles*”.

Através dos Processos verbais é também possível perceber que eles representam algumas características da maneira em que as aulas aconteciam antes do projeto de letramento, como “*fazia uma lista de vocabulário e **pedia** para que eles **repetissem** algumas vezes para memorizar, um assunto de gramática – **explicava** como a tal estrutura funcionava e fazia exercício baseado naquele assunto, e assim passavam-se as aulas*”. No decorrer do desenvolvimento do projeto de letramento, há outros Processos verbais que mostram outros detalhes a respeito da interação da professora com os alunos quando eles estão envolvidos em estudar o gênero textual *folder*, ao registrar em seu diário que “*analizamos rapidamente alguns folders que eu havia recolhido em diferentes lugares e **fiz algumas perguntas** sobre este material. Eu pude perceber que eles gostaram da aula de hoje, eles ouviram atentamente o que eu **falei** e mostraram interesse em responder as questões*”.

Com base nos exemplos acima, verificamos que há alguns temas nos diálogos entre a professora e os alunos que são significativos para o projeto de letramento, ou mais especificamente, é possível perceber que eles verbalizaram sobre: as aulas de inglês, as mudanças nas aulas, o contato com a língua inglesa fora de sala de aula, estruturas gramaticais, entre outros.

Através da análise dos Processos verbais, podemos concluir que houve vários momentos em que a professora retrata a interação entre ela e seus alunos. É interessante perceber que a professora aparece na posição de *dizente* na grande maioria dos casos, uma vez que é ela é quem inicia e determina como as interações acontecem nas aulas. Esse fato, provavelmente, deve estar associado ao papel social que desempenha em seu contexto profissional, representando uma posição de hierarquia social superior em relação aos seus alunos, mesmo considerando-se como uma facilitadora e mantendo um diálogo amistoso, sem tons de autoridade com os alunos.

Na presente subseção, averiguamos os significados lexicogramaticais desempenhados pelos Processos verbais. Em seguida, serão apresentadas as considerações a respeito dos Processos que ocorreram na fase final das *descrições*.

5.3 REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NAS *DESCRIÇÕES* FINAIS

Na fase final do diário referente à forma de ação *descrever*, houve a maior ocorrência de Processos materiais, com uma porcentagem de 45%, seguidos de 26% de

Processos mentais, 16% de Processos relacionais e, por fim, de 13% de Processos verbais, ou seja, a proporção de ocorrência dos tipos de Processos continuou a mesma da fase inicial do diário reflexivo, como pode ser observado na figura abaixo:

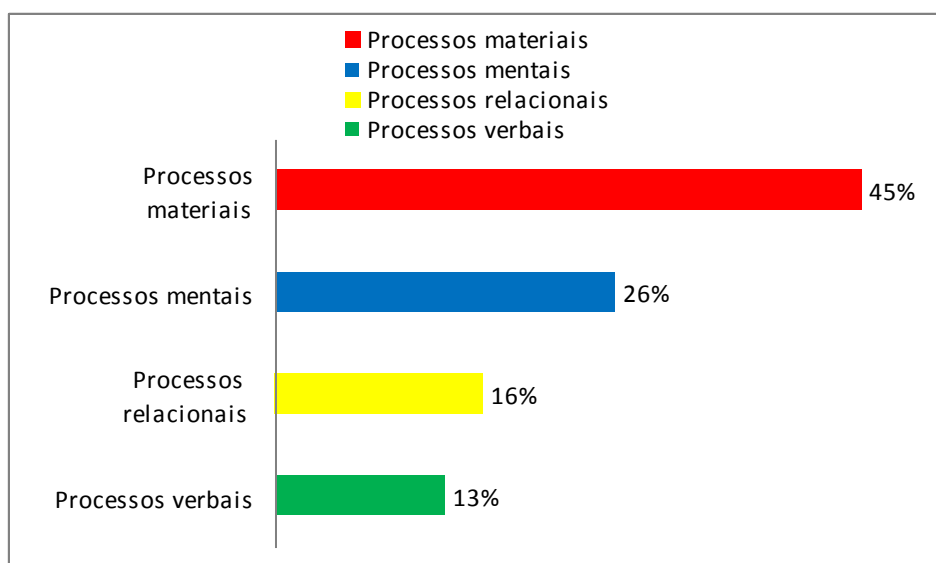


Figura 5.3 Porcentagem dos Processos nas descrições finais

a) Processos materiais

As evidências lingüísticas nos trechos finais da forma de ação *descrever* simbolizam, em sua maioria, ações que acontecem no mundo físico. Os Participantes *trabalham, produzem, reconstroem, lêem, interagem, escrevem, comemoram etc.* Salientamos que, majoritariamente, são os *alunos* e a *professora* que ocupam o papel de *atores* nas orações.

Na referida fase do diário, os Processos materiais continuam vinculados a ações que representam os *fazeres* necessários para que o *folder* cultural fosse produzido. Com relação às ações desempenhadas pela professora, podemos dizer que a coleta de *folders* em hotéis e nas secretarias de turismo foi uma das primeiras ações tomada pela professora para dar início ao projeto de letramento e ela utiliza-se dos seguintes Processos materiais para deixar registrada essa iniciativa: “tenho que **coletar** alguns exemplares de folders que existem por aí para que eu **possa levá-los** para sala para **começar a trabalhar** o gênero”.

Outras ações significativas de natureza pedagógica realizadas pela professora para a elaboração do *folder* ficaram marcadas em Processos como **corrigir** (O grupo da Energisa já trouxe uma boa parte do texto traduzido, mas eu ainda **corrigi** alguns

detalhes de estrutura gramatical com elas), **dar sugestões** (eu **dei algumas sugestões** de mudança e elas concordaram) e **traduzir** (Este foi o texto que eu mais ajudei, precisei **traduzir** alguns trechos).

Muitas outras ações foram desempenhadas pelos alunos ocupando a posição de Participantes *atores*. Com relação às ações realizadas pelos alunos para que o projeto de letramento fosse desenvolvido, verificamos que eles, repetidas vezes, *(re) lêem, (re) escrevem e interagem*. Com relação a essas ações, gostaríamos de chamar a atenção para o seguinte trecho: “A aula começou num clima bem alegre e eles **se dividiram** em grupos e **começaram a ler e reler** os textos que eles já **havam escrito**”. Salientamos essas ações porque elas retratam o novo formato em que as aulas estavam sendo desenvolvidas. Por novo formato, podemos entender que elas deixaram de pautar-se em moldes tradicionais de aulas expositivas com leitura e tradução de textos e realização de exercícios sobre estruturas gramaticais, uma vez que para a realização do projeto, foi necessário repensar como a língua inglesa seria ensinada/aprendida. Com isso, vimos que os objetivos das aulas passaram a ser baseados nas necessidades que os alunos apresentavam para escrever o texto sobre o local escolhido para o *folder*. Além disso, é muito importante ressaltar o papel que a interação entre os alunos desempenhou nesse processo de escrita, pois foi possível perceber claramente resultados positivos pelo fato de os alunos estarem trabalhando em pequenos grupos.

Apesar de ter havido algumas dificuldades no desenrolar do projeto, ele também foi motivo de alegria para a professora e para os alunos. Fazemos referência ao Processo material *comemorar*, em: “Eu tenho também de registrar um fato histórico: internet na escola!!! Eu tenho levado o meu notebook para as aulas com o objetivo de gravar as aulas. E para a minha grande surpresa, Marcelo, um dos alunos responsáveis por escrever sobre Zarinha, levou o modem móvel dele. Eu fiquei tão feliz que até **comemorei!**” porque representa aspectos positivos de comemoração, satisfação por causa do desenvolvimento do projeto.

Há ainda alguns Processos materiais referentes às aulas, como em: *Ontem, aconteceu uma das melhores aulas da minha vida!; A aula começou num clima bem alegre; esta aula aconteceu em plena sexta-feira – um dia que dificilmente os alunos assistem a aulas; Novamente, a aula aconteceu no Laboratório de Informática*. Através desses quatro exemplos, a professora retrata detalhes acerca de como as aulas estavam

acontecendo durante o projeto de letramento, sendo possível perceber avaliações positivas a respeito delas.

Nessa subseção, os Processos materiais que aconteceram nos trechos finais foram analisados. Na próxima subseção, teceremos algumas considerações sobre os Processos mentais.

b) Processos mentais

Como já foi observado anteriormente, através desse tipo de Processo, podemos entender as idéias que se passam em seu mundo interior e a busca de significados relacionados à sua prática docente. São exemplos recorrentes desse tipo Processo: *perceber, querer, sentir-se e pensar*.

Houve uma diminuição na porcentagem dos Processos mentais nos trechos finais em relação à fase inicial. Mais especificamente, os Processos mentais representaram 33% na fase inicial e 25% na fase final.

Para exemplificar a ocorrência de Processos mentais de cognição, observemos o seguinte fragmento: *“Continuamos conversando e surgiu a idéia da elaboração de um panfleto / folder. **Achei** bem legal! **Pensando** se seria possível a elaboração de um panfleto com uma proposta diferente para jovens estrangeiros que aqui chegassem e pudessem encontrar sugestões para conhecer a cidade baseadas na visão que os alunos tem. Para isso, tenho que **continuar amadurecendo a idéia, pensar** como as aulas serão [...] e depois **decidir** junto com os alunos qual / porque/ para quem produzir um folder”*. Como pode ser observado, há uma série de Processos mentais de cognição que sinalizam os pensamentos da professora sobre as primeiras idéias do projeto de letramento, enquanto que a professora ainda cogitava se a elaboração do *folder* seria viável pelos alunos da EJA.

Verificamos outras ocorrências de Processos mentais de cognição no trecho *“**Estou achando** interessante como é que **tenho pensado** mais nos alunos. **Acho** que quando temos um projeto de letramento para desenvolver, inúmeras questões passam por nossa cabeça, **estou pensando** em quais situações os alunos se envolvem com a escrita, quando e como e porque e para quem eles precisam escrever no contexto do cotidiano deles - e mais em inglês! Não é fácil, não!”*. Nesse caso, os Processos *pensar* e *achar* também expressam mais momentos de reflexão sobre a maneira pela qual o

projeto de letramento seria desenvolvido. Os Processos mentais de cognição revelam o que se passa no mundo interior da professora a respeito das inquietações sobre as decisões a serem tomadas com relação ao projeto, preocupação por considerar difícil, desafiador encontrar uma situação real de uso da língua estrangeira para que os alunos da EJA se engajassem.

Outro Processo mental de cognição que merece atenção é *perceber*. Quando a professora deixa registrado em seu diário o seguinte fragmento “*Hoje, eu **percebi** que com relação à aprendizagem da língua, houve um maior aprofundamento se comparado a aula anterior que apenas só foram feitas perguntas sobre a tradução das palavras*”. Essa percepção da professora sobre o processo de aprendizagem foi importante para avaliar o progresso dos alunos em relação à maturidade deles com a estrutura da língua. Além disso, ela também nota o interesse dos alunos em determinada aula (*Eu **percebi** que os alunos estavam interessados em digitar os textos e isso fez com que eu relaxasse*) e avalia a mudança em sua trajetória profissional quando registra “*Parando para pensar nas experiências que eu tenho em ensino, eu **consigo perceber** o quanto que era mais fácil dar aula com tudo já praticamente determinado*”. Em todos esses momentos, podemos ver que os *Fenômenos*, aquilo que é pensado pelo *Experienciador* (nos casos acima, a professora), estão relacionados com aspectos de seu contexto de ensino, dando evidência a inúmeros pensamentos voltados especialmente para os alunos e para as aulas.

Já os mentais emotivos foram realizados lexicogramaticalmente por *sentir* e *gostar*. Através desses Processos, as emoções sentidas pela professora e pelos alunos são reveladas, como podemos observar no trecho: “*Houve um momento mais especial que foi quando uma das alunas do mestrado falou o quanto ela estava feliz pelo projeto. Eu fiquei emocionada com as palavras dela porque passou um filme na minha cabeça de tudo o que eu tinha feito para que o folder acontecesse e toda a minha ansiedade e medo que eu **senti** de não conseguir realizá-lo*”. Com isso, é possível perceber algumas das emoções que foram geradas na professora por causa do desafio que desenvolver o projeto representou para ela. Apesar de ter que lidar com emoções fortes relativas a medo e a ansiedade, o projeto de letramento também foi responsável por despertar emoções de satisfação e contentamento tanto para a professora quanto para os alunos. Na sequência do registro anterior, a professora continua: “*Contei o que tinha acontecido na UFPB pela manhã na apresentação do projeto [...] eles ficaram ainda mais felizes,*

*me perguntaram mais detalhes como tinha sido – e nesse momento eu **senti** que eles estavam se sentindo orgulhosos – e eu aproveitei para falar para eles o quanto eu **estava me sentindo** orgulhosa por eles também”.*

Discorremos, nessa subseção, sobre considerações a respeito dos Processos mentais. Vejamos, a seguir, a análise dos Processos relacionais nos trechos finais.

c) Processos relacionais

Se compararmos o total de ocorrências dos Processos relacionais na fase inicial, ou seja, 14%, vemos que aconteceu um pequeno aumento na ocorrência desse tipo de Processo na fase final das *descrições* e *reconstruções*, que corresponde a 16% dos Processos.

Enquanto que nos trechos iniciais das *descrições* houve apenas uma ocorrência de Processos relacionais voltados para a representação da professora, duas ocorrências foram identificadas nos trechos finais, sendo uma indicação de posse (*Parando para pensar nas experiências que eu **tenho** em ensino*) e a outra, caracterização (***Estou** mais confiante!*).

Outro fragmento a ser levado em conta é “*Agora, a abordagem **está sendo** completamente diferente porque estamos nos baseando em um ponto de partida onde a língua está sendo estudada com um objetivo real*”. Além de a professora estar se referindo a um importante acontecimento de sua trajetória profissional, pois ela avalia a abordagem de língua estrangeira tendo como base os pressupostos teóricos de projetos de letramento, é interessante ressaltar que o Processo relacional está conjugado no gerúndio, este fato pode enfatizar o momento de transição pela qual a sua prática docente está passando.

Através dos relacionais, as aulas são avaliadas pela professora tanto quando ela considera que “*A aula **foi** realmente produtiva*” assim quando ela diz que “*Achei que essa aula **foi** bem tranqüila, eles se comportaram direitinho e fizeram logo a atividade*”. Além das aulas, a professora também exprime um julgamento valorativo com relação ao comportamento de uma das alunas, criticando que “*Maria não **estava** mais se mostrando interessada em terminar o trabalho*”.

A professora retrata seu estado físico e emocional ao utilizar-se de mais um Processo relacional dizendo que “*Eu **estou** bem cansada, porém bem satisfeita pelo*

envolvimento dos alunos porque eles contribuíram para que tudo desse certo no final”. É válido enfatizar que ao avaliar como ela se encontra emocionalmente (satisfeita), a professora associa esse estado de satisfação à contribuição dos alunos para que o objetivo do projeto fosse alcançado (*O folder **está** pronto!!!*).

Nessa subseção, apresentamos alguns aspectos da análise dos Processos relacionais. Em seguida, considerações a respeito dos Processos verbais serão abordadas.

d) Processos verbais

Nos trechos iniciais, os Processos verbais representam apenas a interação entre a professora e os alunos e a interação entre os alunos. Já nos trechos finais, a representação da interação entre esses Participantes continuam e acrescenta-se a interação entre a professora-pesquisadora com a sua professora-orientadora.

Com relação à ocorrência dos Processos verbais nas *descrições* finais (13%), temos um relativo acréscimo comparando-a com a dos trechos iniciais (11%) e seus principais componentes lexicogramaticais foram: *dizer, perguntar, conversar e contar*.

Há vários trechos em que a professora registra, através dos Processos verbais, momentos de diálogos entre ela e os alunos. Os principais Processos verbais que emergem desses registros são: *contar* (**Contei** o que tinha acontecido na UFPB pela manhã na apresentação do projeto), *falar* (e eu aproveitei para **falar** para eles o quanto eu estava me sentindo orgulhosa por eles também) e *perguntar* (Eu **fiquei perguntando** sempre sobre a opinião delas). Tomando como base os exemplos acima, os temas da interação entre a professora e os alunos giram em torno dos acontecimentos para o desenvolvimento do *folder* (apresentação do projeto de letramento na UFPB, sentimento de orgulho da professora e participação das alunas para o texto do *folder*).

Além disso, ao escrever em seu diário que “*Eles continuaram **conversando** entre si, **negociando** o que deveria ser dito e já procurando no dicionário as palavras que os interessavam*”, podemos ter uma idéia da interação entre os alunos que estavam envolvidos no projeto. E uns dos momentos de interação entre a professora-pesquisadora com a sua professora-orientadora ficou representado em “*Eu **disse** [à professora-orientadora] que eu não sabia mais como dar aula... Com a ajuda de Marchuschi, minha professora-orientadora foi me acalmando.*” Vemos nesse trecho

que, apesar de dez anos de experiência em sala de aula, a professora sente-se frustrada e temerosa frente ao desafio que foi desenvolver as aulas de inglês com todas as mudanças que o projeto de letramento exigia. Esse trecho pode ficar, então, caracterizado como um desabafo durante o seu diálogo com a professora-orientadora.

Nessa seção, constatamos o papel que os Processos verbais desempenharam para a representação do discurso docente nos trechos finais das *descrições* e *reconstruções*. Em seguida, abordaremos os principais aspectos dos Processos tanto na fase inicial quanto na fase final das *descrições* e *reconstruções*.

5.4 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A análise do discurso da professora nesses dois momentos do diário, da fase inicial e da fase final por meio da forma de ação *descrever*, mostra que a representação da experiência acontece majoritariamente por meio de Processos materiais, seguidos de Processos mentais, Processos relacionais e Processos verbais em ambas as fases. Embora a ocorrência dos tipos de Processos apresente uma porcentagem semelhante nas duas fases, é possível observar que eles representam aspectos muito diferentes em relação à prática docente, em especial, ao desenvolvimento do projeto de letramento.

A título de ilustração, podemos ver nas figuras abaixo que há uma pequena diferença entre as ocorrências com relação aos tipos de Processos nos excertos iniciais e nos excertos finais das formas de ação já citadas. Ao examinar simultaneamente essas duas fases a fim de estabelecer as possíveis semelhanças e diferenças entre elas, notamos que há um leve aumento na ocorrência de Processos materiais, ocorre uma diminuição na ocorrência dos Processos mentais, enquanto que praticamente não há diferença na ocorrência de Processos relacionais e verbais nessas duas fases.

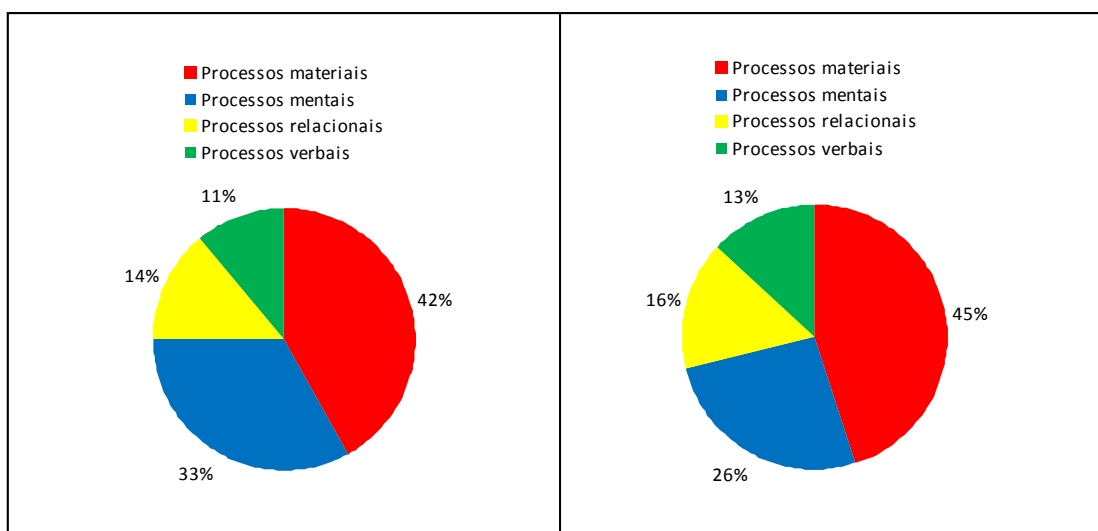


Figura 5.4 Ocorrência de Processos (Fase Inicial)

Figura 5.5 Ocorrência de Processos (Fase Final)

Com relação aos significados gerados por esses Processos, podemos perceber uma distinção entre esses significados em cada fase do diário. A representação da prática docente é retratada com as peculiaridades desses dois momentos vividos na trajetória profissional da professora-pesquisadora cujas diferenças, basicamente, fazem referência ao antes (fase inicial da forma de ação *descrever*) e ao durante (fase final da forma de ação *descrever*) do desenvolvimento do projeto de letramento. Com base nos resultados da análise lingüística realizada através dos quatro tipos de Processos e ao apresentar os excertos que melhor representam e exemplificam o que cada Processo representou nas duas fases distintas, almejamos responder a segunda questão de nossa pesquisa.

De que maneira a representação da prática docente, em relação ao projeto de letramento, se desenvolve na(s) forma(s) de ação mais recorrente(s) no diário?

Por meio de suas escolhas lingüísticas, na fase inicial de seu diário, a professora representa a sua prática docente, principalmente, através os fatos relacionados às aulas que antecederam o desenvolvimento do projeto de letramento através de Processos materiais. Mais especificamente, podemos afirmar que fazendo uso desse tipo de Processo, a prática docente é representada com descrições do contexto de ensino, do início da transição nas aulas de inglês. Para representar o agir da professora nessa fase do diário, podemos citar a sua intenção com relação a sua prática docente em: “Vou **me dedicar** para **desenvolver** ótimas aulas na Escola”. É válido ressaltar que nessa fase é a

professora que ocupa, em absoluta maioria, o lugar de Participante como *Ator*, isso significa que a professora é aquela que cria, age e desenvolve as atividades necessárias para que as aulas de inglês aconteçam.

Por meio dos Processos mentais, representando-se como *Experienciador*, a professora desvela seus pensamentos sobre a sua própria prática, sobre os alunos e seu contexto de ensino. Os mentais de cognição são os que representam os pensamentos, saberes e crenças da professora sobre vários aspectos das aulas de inglês (*Eu sei que é preciso dedicar tempo e atenção*), dos alunos (*Lembro-me que o perfil dos alunos era diferente*) e de sua prática docente (*eu acredito que é possível fazer algo inovador*). Com relação aos de percepção, a professora explicita suas idéias e entendimentos sobre sua prática (*Hoje, estou vendo que eu posso oferecer aulas com inglês com algum significado para a vida deles*). Já os mentais de emoção refletem os sentimentos positivos tanto da professora (*eu estou me sentindo feliz!*) quanto dos alunos (*eles gostaram da aula de hoje*) em relação ao projeto de letramento.

No que diz respeito aos Processos relacionais, esse tipo de Processo são os processos de ser, através dos quais uma relação é estabelecida entre duas entidades (HALLIDAY, 1994), assim sendo, eles revelam principalmente quais eram as características das primeiras aulas de inglês na escola pública (*as aulas são à noite*) e do perfil dos alunos que atendiam a essas aulas de EJA (*eles tinham por volta de 20 anos*). Nessa fase inicial, os relacionais detêm-se em representar os principais atributos do início da trajetória profissional da professora-pesquisadora. Quanto aos Processos verbais, é possível perceber que os dizeres da professora e dos alunos retratam que o seu relacionamento com os alunos e o relacionamento dos alunos entre si aconteceram de forma amistosa (*eu conversei com eles sobre as aulas / vou propor a eles que eles escrevam sobre si*). Através desses Processos, a representação da prática docente é feita pelos diálogos que aconteceram entre a professora e os alunos, alguns pedidos e propostas requisitadas pela professora durante as aulas, além de alguns questionamentos feitos pela professora para a condução das aulas.

Há uma série de mudanças na representação da prática docente no diário reflexivo da professora-pesquisadora com o passar do tempo no semestre letivo. Na fase final, por meio das formas de ação, constatamos que tanto a participação da professora quanto a dos alunos são representadas através dos Processos materiais. Os alunos aparecem mais vezes participando, criando agindo/fazendo atividades para que o *folder*

cultural fosse elaborado (*eles **estavam escrevendo** / Quando eles **terminaram de digitar** o texto / **fizeram** logo a atividade*). Esse aumento na participação dos alunos como *Atores* retrata uma mudança significativa nas aulas de inglês, uma vez que as aulas deixam de ser centralizadas na professora e os alunos começam a participar de forma mais ativa nas aulas. Com isso, o uso de Processos na forma plural indicando ações conjuntas da professora com alunos aumenta consideravelmente (***começamos** a aula mesmo sistema das anteriores / **iríamos** ao laboratório de informática / Nós **lemos e relemos** o texto que elas tinham escrito*).

Concepções, valores e sentimentos continuam sendo representados pela professora através dos Processos mentais. Por suas escolhas linguísticas, a professora deixa transparecer alguns de seus pensamentos acerca de sua própria prática, dos alunos, das aulas e do projeto de letramento. Embora seja a professora quem apareceu como *Experienciador* na maior parte nos registros do diário (***Achei** que essa aula foi bem tranquila*) em alguns casos, os alunos são representados como *Experienciadores*, principalmente, por meio de mentais de emoção (*elas **gostaram** de versão final do texto*). Ainda com relação à participação dos alunos, a professora avalia algumas dificuldades que teve que enfrentar pela falta de compromisso/participação de uma das alunas com relação à produção do texto, ao dizer que “*ela [Maria] **mostrou interesse pela atividade***” e acrescenta mais adiante que “*O grupo do Museu do Artista me deu muito trabalho porque Maria não **estava** mais **se mostrando interessada** em terminar o trabalho*”.

Já nessa fase do diário, os Processos relacionais diferentemente do que aconteceu na fase inicial do diário quando eles estavam relacionados às primeiras aulas que aconteciam de forma tradicional, sinalizam basicamente aspectos da prática docente relacionados às aulas para o desenvolvimento do projeto de letramento (*A aula **foi** realmente produtiva / Agora, a abordagem **está sendo** completamente*) e ao estado físico (*Eu **estou** bem cansada*) e emocional (***Estou** mais confiante!*) da professora. Os processos também indicam posse por parte dos alunos (*eles **tiveram** oportunidade de ter várias explicações*), além disso, atribui mais uma característica à professora quando ela faz referência ao tempo que ela tem na sua vida profissional (*nas experiências que eu **tenho** em ensino*). É interessante perceber que é através de um Processo relacional que a professora registra a conclusão do projeto de letramento (*Pronto! O folder **está pronto!!!***).

Quanto aos Processos verbais, percebemos as vozes da professora e dos alunos interagindo, em muitos casos através de perguntas (*me **perguntaram** mais detalhes como tinha sido / me **fazendo perguntas** quando as dúvidas surgiam / **perguntaram** da possibilidade de ir entregá-los à noite*). É importante salientar que na fase inicial do diário, apenas a professora aparece na posição de *dizente*, já na fase final, a professora registra a participação ativa dos alunos, registrando os seus dizeres e representando-os também como Participantes *dizentes*. É válido reforçar que um fator decisivo para a realização do *folder* cultural, que pode ser visualizado através dos Processos verbais, aconteceu quando os alunos estavam trabalhando em pequenos grupos e posicionando-se em relação às atividades do projeto de letramento. No momento que eles estavam divididos em seus grupos, os alunos conversavam, interagiam, negociavam tanto entre eles como com a professora, assim o *folder* foi sendo elaborado com a participação de toda a classe.

Em suma, podemos concluir que a prática docente é representada de diferentes maneiras, especialmente em relação ao projeto de letramento, na forma de ação *descrever* em seu diário reflexivo com o passar do semestre letivo. A prática docente é representada, na fase inicial dessa forma de ação, através de Processos materiais que representam ações vinculadas às aulas do início de sua vida profissional. A professora também representa sua prática quando se posiciona como *Experienciador* e revela o que se passa em seu mundo interior sobre si mesma, sobre as aulas e sobre os alunos, principalmente, por meio dos mentais de cognição. A sua prática docente é igualmente descrita ao fazer uso dos processos Relacionais atribuindo-a características de seu contexto de ensino. Através dos Processos verbais, a prática docente é representada por meio dos dizeres da professora, uma vez que ela posiciona-se como Participante *dizente* em todas as ocorrências desse tipo de Processo.

Na fase final da forma de ação *descrever* em seu diário reflexivo, a prática docente também é representada, na maior parte das ocorrências, por meio de Processos materiais. Embora as ocorrências de Processos materiais nessa fase assemelhem-se à da fase inicial, é possível observar que, na fase final, esse tipo de Processos retrata as ações para que o *folder* cultural fosse desenvolvido, com um aumento da participação dos alunos como *Atores*, ou seja, sendo responsáveis por realizar tais ações. Os Processos mentais esclarecem momentos de reflexão sobre a sua prática docente por meio dos mentais de cognição e de percepção, é igualmente importante perceber que sentimentos

de (in)satisfação da professora e/ou dos alunos são registrados através dos mentais de emoção. Já os Processos relacionais caracterizam aulas para o desenvolvimento do projeto de letramento e como a professora encontrava-se tanto físico quanto emocionalmente. Finalmente, através dos Processos verbais, a prática docente é representada pelos dizeres da professora e dos alunos, assim como, pelas interações estabelecidas entre eles.

Através da análise desses Processos, a representação da experiência pautada no discurso da professora-pesquisadora pôde esclarecer várias características de seu (re)fazer docente. Com relação à importância da análise desse discurso, recorreremos à reflexão feita por Medrado (2008, p. 125):

O discurso da narrativa de professores além de dizer quem o professor é (ou pensa que é), (re)significa também um fazer didático-pedagógico que revela conhecimentos e crenças, descobrindo ainda um grupo que pode pensar a sua prática de forma semelhante ou não, para construir, através da experiência da reflexão, mundos de professores.

Para concluir essa seção, gostaríamos de frisar que a análise pautada na perspectiva sistêmico-funcional contribuiu para que discurso da professora-pesquisadora em seu diário reflexivo explicitasse, linguisticamente, a representação de sua prática docente, auxiliando-a para a sua compreensão.

Nessa seção, discorreremos sobre a análise das fases inicial e final da forma de ação *descrever* do diário reflexivo da professora-pesquisadora. No próximo capítulo, apresentaremos as conclusões finais a respeito do presente trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, o incabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onda há vida, há incabamento (FREIRE, 1996, p.55).

Este capítulo objetiva apresentar algumas conclusões a respeito dos temas discutidos e da análise realizada, as limitações e possíveis contribuições dos temas tratados nessa pesquisa também serão abordadas, assim como algumas de suas implicações pedagógicas.

Ao desenvolvermos essa pesquisa que visa a ser uma contribuição para o campo da Linguística Aplicada, examinamos o valor do processo da escrita reflexiva em diários docentes, uma vez que os diários podem contribuir para melhorias, (re) formulações e (re) descobertas na prática docente. Não obstante, cabe frisar as dificuldades que podem existir em se empenhar nesse tipo de escrita por demandar tempo, dedicação, e até, certa coragem de expor criticamente, diante de si e de outros, o que se passa no recôndito de sua sala de aula, espaço cuja privacidade é geralmente preservada pelos professores. Todavia, se essas dificuldades são superadas, os benefícios que podem ser observados no/para o desenvolvimento da prática docente são vários e valiosos, como são ressaltados na afirmação de Zabalza (2004, p.44) que “o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional”.

Além disso, observamos a (re)significação do processo de ensino-aprendizagem de LE a partir do desenvolvimento de projetos de letramento, haja vista a ênfase em linguagem como prática social. Implementar projetos de letramento que favoreçam a aprendizagem da escrita levando em consideração práticas sociais situadas pode contribuir para formar alunos-cidadãos competentes linguisticamente e capazes de perceber a função social da linguagem em seus diferentes contextos de uso. Dessa forma, corroboramos as palavras de Oliveira (2008, p.115) ao dizer que *fazer projetos* “trata-se de uma ação política e ética na medida em que se fundamenta numa concepção educativa recontextualizada que tem como eixo a construção da autonomia do cidadão, com base no desenvolvimento da consciência e da responsabilidade social”.

A fim de respondermos as questões propostas para essa pesquisa, foi analisado o diário reflexivo da professora-pesquisadora de inglês como língua estrangeira. No diário, como já foi dito, nossa atenção estava centralizada para o desenvolvimento de um projeto de letramento voltado para a produção de um *folder cultural* sobre a cidade de João Pessoa/PB pela professora e pelos alunos que fazem parte do programa de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da rede estadual da Paraíba.

Com relação a nossa primeira questão de pesquisa, as formas de ação do processo reflexivo de Smyth (1992) foram identificadas e analisadas com o propósito de mapear a postura reflexiva da professora-pesquisadora e esclarecer quais foram as suas implicações. De maneira sucinta, podemos responder que, dentre os trechos mais significativos do diário, 24 trechos dizem respeito à forma de ação *descrever*, 08 trechos relacionados à forma de ação *informar*, 07 trechos que sinalizam a forma de ação *confrontar*, e, por fim, 01 trecho sobre a forma de ação *reconstruir*. Em outras palavras, a forma de ação mais recorrente e significativa corresponde a *descrever*; devido aos momentos de maior profundidade reflexiva em seus registros, indagações e avaliações, o que não confirma a nossa hipótese.

Foi possível verificar que houve a *descrição* de seu contexto de ensino ressaltando características das aulas que aconteceram antes e durante o projeto de letramento, houve esclarecimentos sobre os principais significados que baseiam a sua prática quando a professora busca *informar* (sobre) esses significados. Ademais, alguns dos aspectos sociais que permeiam o seu contexto de ensino foram colocados em *confronto* pela professora, e ela tenta reconstruir, de forma mais significativa, algumas características do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para os seus alunos.

A fim de respondermos a segunda questão de pesquisa referente à representação da experiência docente no diário reflexivo, selecionamos a forma de ação *descrever* devido a sua maior incidência, sendo possível constatar que a professora representou a sua prática docente tanto nos trechos iniciais quanto nos trechos finais das *descrições*, através, principalmente, de Processos materiais.

Apesar de ter havido uma maior incidência de Processos materiais em ambas as fases, vale chamar a atenção para algumas características de cada fase: Na fase inicial, é possível perceber que os Processos materiais, na grande maioria dos casos, têm a professora-pesquisadora, como Participante *Ator*. Ela encontra-se envolvida em ações

do tipo: *fazer* (uma lista de vocabulário), *usar* (o livro didático), *preparar* (aulas), *recolher* (folders). Isso mostrou que tais procedimentos estão relacionados com as aulas tradicionais e com os primeiros procedimentos para o desenvolvimento do projeto de letramento. Já com os Processos materiais que emergem na fase final, vemos tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos ocupam o espaço de Participante *Ator*, realizando ações que visavam atingir o objetivo do projeto, ou seja, a elaboração do *folder* cultural. Algumas ações no mundo físico realizadas pela professora e pelos alunos foram essenciais para desenvolver o projeto de letramento, tais como: *trabalhar* (o gênero *folder*), *produzir* (um *folder*), *reconstruir* (o processo das aulas), *ler* (o texto do *folder*), *interagir* (a professora e os alunos), *escrever* (o texto do *folder*).

Consideramos interessante comparar as duas formas de ação mais recorrentes: as *descrições* e as *reconstruções*. A primeira favorece o relato de características da prática docente, centra-se em oferecer informações sobre o seu contexto de ensino que engloba os aspectos físicos da escola, os recursos utilizados, o perfil dos alunos e da metodologia utilizada. Assim, podemos perceber o cuidado da professora em deixar registrado o maior número possível de detalhes sobre sua prática, contando minuciosamente os fatos ocorridos. Além disso, são encontradas as ações que sinalizam mudança nas aulas que estavam deixando de ser apenas centralizadas nas explicações da professora sobre os aspectos estruturais da língua inglesa e passando por uma reformulação devido ao projeto de letramento. A alta incidência dessa forma de ação fica, assim, justificada devido ao registro das transformações vivenciadas em sua prática docente. É possível estabelecer uma relação entre a grande incidência de *descrições* com a grande incidência de Processos materiais, haja vista as principais características dessa forma de ação acima citadas, sinalizando o *fazer*, o *agir* e o *transformar* da professora-pesquisadora em seu contexto de ensino.

No que diz respeito às limitações desse estudo, gostaríamos de destacar que a análise da representação da experiência (HALLIDAY, 1994) sobre a prática docente nas outras três formas de ação, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*, poderia ter sido feita para enriquecer ainda mais a pesquisa sobre o discurso docente. Além disso, a prática docente, principalmente no momento do desenvolvimento do projeto de letramento, foi analisada apenas por meio do diário reflexivo, poderia ter sido analisada com o auxílio de outros dados/recursos (vídeos, entrevistas, diários discentes, por exemplo) a fim de

realizar uma triangulação de dados, possibilitando que a prática docente fosse observada por diferentes prismas.

Com relação às contribuições do diário reflexivo, podemos citar: (i) O monitoramento e a avaliação das aulas de inglês, com especial atenção para as mudanças que ocorreram nessas aulas ao longo do semestre letivo. Enfatizamos essa particularidade porque acreditamos que foi de suma importância esses registros no diário para dar a professora mais consciência das transformações pelas quais as aulas estavam passando. Como a escrita do diário permite o professor (re)visitar os fatos acontecidos através de suas leituras, esse constante contato com o seu diário permitiu à professora ver mais claramente o que estava acontecendo e definir o que ainda precisava ser feito para que o objetivo do projeto de letramento fosse alcançado. (ii) O desenvolvimento / aprofundamento da postura reflexiva da professora em relação a sua própria prática pode ser citado como outra importante contribuição advinda do diário reflexivo. Sabemos que mencionar essa contribuição confirma o que outros professores (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001, DIAS, 2009, entre outros) igualmente verificaram em suas pesquisas. (iii) Fez despertar o interesse da professora-pesquisadora em avaliar o processo de escrita reflexiva em si. A professora, inclusive, considerou necessário observar mais atentamente o processo de escrita de diários reflexivos e a maneira pela qual a reflexão acontece. Apesar de ter se questionado: Será que o professor reflete sobre sua prática na medida em que está escrevendo? Será que o professor reflete sobre os aspectos e/ou acontecimentos da sua vida profissional, e então, decide registrá-los em seu diário porque os considerou importantes? Ou ainda o professor escreve sobre os acontecimentos e a reflexão sobre eles acontecem nas leituras de seu diário que acontecem posteriormente? De uma maneira ou de outra, a professora avaliou de forma positiva a sua trajetória com a escrita reflexiva e teceu as seguintes considerações sobre esse processo de escrita em seu próprio diário:

Estou achando muito bom o registro que eu estou fazendo do que tem acontecido comigo porque é fácil da gente ter noção mais clara do que está acontecendo com você enquanto professora, o que você está fazendo ou deixando de fazer nas/por suas aulas, a sua importância na vida dos alunos, qual a contribuição que você está levando para eles. Eu realmente sinto que escrever sobre o meu dia-a-dia está me ajudando a ter mais consciência sobre o meu engajamento nas minhas aulas (11/09/09).

Quanto às contribuições do projeto de letramento registrado no diário reflexivo, a principal delas diz respeito às críticas levantadas nos PCNs – EJA (BRASIL, 2000, p.4)

sobre as apresentações dos professores de EJA sobre ensino de LE. Esse documento esclarece que alguns poucos professores ainda se preocupam em considerar o conhecimento prévio e de mundo dos alunos e os aspectos culturais de textos, o que poderia revelar alguma reflexão sobre entender os aspectos sócio-histórico-culturais da linguagem. Apesar dessa ressalva, infelizmente, os PCNs – EJA afirmam que a grande maioria dos professores de inglês representa ainda suas aulas como sendo expositivas e ministradas para explicação de tópicos gramaticais sem considerar a linguagem como prática social, assim como eram as aulas da professora-pesquisadora antes do desenvolvimento do projeto de letramento. Com isso, podemos concluir que esse trabalho pode ser considerado como o resultado de uma reflexão da professora-pesquisadora sobre como oferecer aulas para os alunos de EJA, em que a linguagem fosse utilizada em um contexto real de uso, contribuindo assim para: (i) A professora-pesquisadora ressignificar a sua própria prática pedagógica tendo em vista as necessidades de mudanças nos objetivos, conteúdos e metodologia empregadas nas aulas de inglês (*Agora, o processo das aulas está sendo reconstruído*); (ii) os alunos terem consciência que aprender uma língua vai além da simples decodificação de signos/significados, chegando a compreender que a linguagem desempenha uma função social (*surgiram perguntas sobre (...) grau de (in)formalidade, como eles deveriam se dirigir a pessoa que lia aquilo que eles estavam escrevendo: seria apenas para narrar a visita deles, ou também descrever o local e fazer um convite para quem estivesse lendo o folder*).

Através das mudanças na prática docente foi possível perceber o quanto o desenvolvimento do projeto de letramento auxiliou na melhoria da motivação e da auto-estima dos alunos. A professora registra momentos em que os alunos mostraram-se satisfeitos e orgulhosos por estarem engajados em um processo de escrita com um significado real, ou seja, que circularia, de fato, na sociedade. Por essa razão, podemos realmente verificar que “um projeto apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas” (OLIVEIRA, 2008, p.104). O detalhe dos alunos saberem que estavam escrevendo sobre um lugar cultural da cidade de João Pessoa para os alunos estrangeiros vinculados ao PIANI/UFPB, repetimos: *fez toda a diferença!* Por essa razão, projetos de letramento podem configurar-se como um auxílio para amenizar o caos do insucesso no

processo de aprendizagem que gera, em muitos casos, o abandono dos estudos principalmente nas classes sociais menos favorecidas.

Esquemáticamente, podemos ilustrar as contribuições dessa pesquisa através do seguinte diagrama:

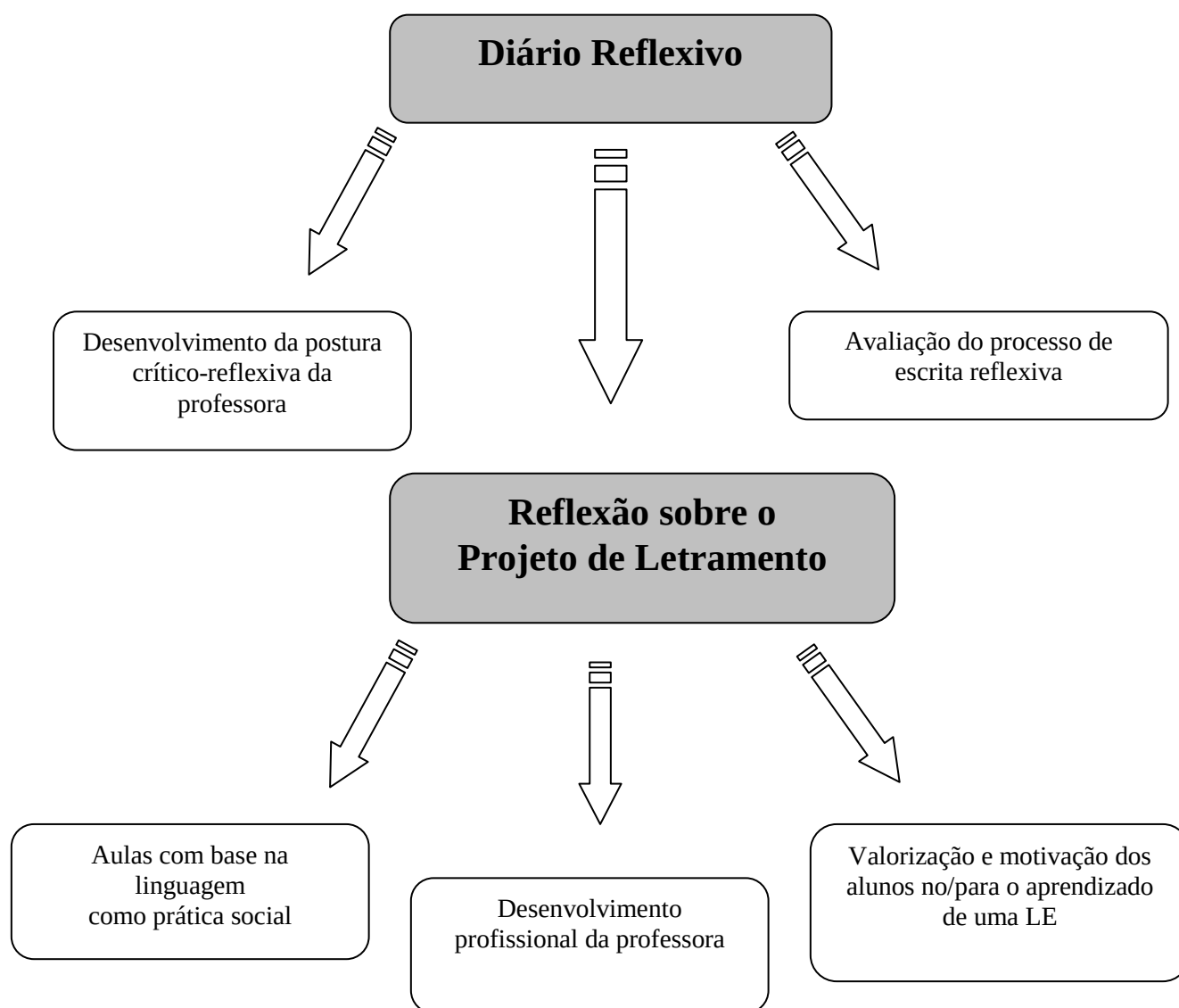


Figura 6.1 Algumas contribuições da presente pesquisa-ação

Esperamos que esse projeto de letramento em LE seja uma resposta positiva ao convite feito pelos próprios PCN para que as aulas expositivas baseadas na seqüência das apostilas e livros didáticos sejam repensadas, dando lugar, desse modo, a um processo de ensino-aprendizagem em que a perspectiva sociointeracional da linguagem e da aprendizagem seja – de fato – colocada em prática em sala de aula.

Ao tecer as últimas linhas, registramos a satisfação em aprofundar um pouco mais a nossa compreensão em relação aos estudos sobre diários reflexivos. Consideramos esse tema empolgante e envolvente, pois abre espaços, como nos lembra Freire (1996) na epígrafe, para a possibilidade de um autoconhecimento e de uma constante busca por aprimorar-se profissional e pessoalmente. Na medida em que *refletimos* sobre diários reflexivos, podemos perceber a dinamicidade que desta escrita, sempre fazendo um convite para que voltemos às páginas do diário. Registramos ainda a relevância em apropriar-se dos recursos linguísticos norteados pela Linguística Sistêmico-Funcional para analisar o discurso da professora-pesquisadora, retratando linguisticamente sua prática docente, o que pode favorecer um novo entendimento e uma busca por novas representações.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINE, Marcia Cristine. *In search of the ideal teacher: an analysis of the representation of a teacher within the book "uma professora muito maluquinha"*. Dissertação de Mestrado, 2008.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. *Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements*. Tese de Doutorado, UFSC, 2006.
- BARBOSA, Maria do Rosário da Silva Albuquerque. *Conte uma história: um estudo de gêneros na escola sob a ótica da lingüística sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 2009.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000.
- BARTLETT, Leo. Teacher development through reflective teaching. In: Jack RICHARDS and David NUNAN (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-214, 1990.
- BASTOS, Maiza de Lavenère. *Sound and language in discourse: Relationships and representations in the film Mulholland Drive*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.
- BERNADON, Maura. *Women in business contexts represented in the magazines secretaria executiva and mulher executiva: A lexicogrammatical and visual analysis*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2005.
- BRASIL, 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- _____, 2000(a). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação de Jovens e Adultos: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- _____, 2000(b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*.
- BURTON, Jill. (Org.); QUIRKE, Phil. (Org.); REICHMANN, Carla L. (Org.); PEYTON, Joy. (Org.) . *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning (e-book)*. San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009.

CARMO, Cláudio Márcio do. *Relações lexicais, interdiscursividade e representação: o sincretismo e a questão racial em corpus de jornais e revistas brasileiras*. Tese de Doutorado, UFMG, 2005.

CASTRO, Livia Maria Aires de. *Escrita e letramento no Ensino Médio: Uma abordagem sistêmico-funcional e de Linguística Aplicada*. Tese de Doutorado, PUC – Rio de Janeiro, 2009.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

_____. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DIAS, Sandra M. A. *A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFPB, 2009.

DEWEY, John. *How we think*. Boston: DC Heath, 1933.

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter, 1994.

FELIPPE, Rossana Farias de. *Two Translated Views of Capitu in Dom Casmurro: An Investigation of Textual and Contextual Features in the Construction of Femininity*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001.

FERNANDES, Magda Bahia Schlee de Brito. *A Modalidade em português: uma abordagem sistêmico-funcional das orações principais*. Tese de Doutorado, UERJ, 2008.

FERNANDES, Claudia R. P. *Representações, significados e reflexões: uma análise sobre a experiência docente em um diário reflexivo*. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFPB, 2009.

FLEURI, Lilian Jurkevicz. *O perfil ideacional dos itens lexicais tradutor/tradutor em "Translators"*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2006.

FONSECA, Lucilene Santos Silva. *O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada*. Dissertação de Mestrado, PUC- SP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

HAWAD, Helena Feres. Tema, Sujeito e Agente: A Voz Passiva Portuguesa em Perspectiva Sistêmico-Funcional. Tese de Doutorado, PUC – RJ, 2002.

HEBERLE, V. M. *An investigation of textual and contextual parameters in editorial of women's magazines*. Tese de Doutorado. UFSC, 1997.

KEMMIS, Stephen. & McTAGGART, Robin. *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press, 1989.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela B.; SILVA, S.B.B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela B. (Orgs.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: Editora da UFRN, 2008. p17-40.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 1996.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOPES, Cristiane Rosa. *Diálogos entre duas professoras: uma análise de transitividade*. Tese de Doutorado, UFGO, 2008.

LÜDKE, Menga (coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez. 2009.

MACHADO, Ana Raquel. *O diário de leituras: introdução de um novo elemento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MALATER, Luciani Salcedo de Oliveira. *What I am teaching, why I am teaching and also to whom I'm teaching: discursive construction of prospective EFL teachers*. Tese de Doutorado, UFSC, 2005.

MALATER, Luciani Salcedo de Oliveira. *What I am teaching, why I am teaching and also to whom I'm teaching: discursive construction of prospective EFL teachers*. Tese de Doutorado, UFSC, 2005.

MARTIN, James R.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M.; PAINTER, Clare. *Working with functional grammar*. London: Arnold, 1997.

MARTINS, José Carlos. *Prime Minister Tony Blair's Speech at the Annual Labour Party Conference 20* LOPES, Cristiane Rosa. *Diálogos entre duas professoras: uma análise de transitividade*. Tese de Doutorado, UFGO, 2008.

03: An Analysis of Exigence and Transitivity Choice Based on CDA and SFL. Tese de Doutorado, UFSC, 2007.

MATIAS DA SILVA, Vagner. *Uma unidade didática com base no gênero textual folder turístico em inglês para o ensino médio: ações e reações dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

McDONOUGH, Jo. & McDONOUGH, Steven. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold. 1997.

MEDRADO, Betânia Passos. *Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila & RAMOS GUERRA, Rosinda de Castro. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NÓBREGA, Márcia Ozinete A. P. *Diários Dialogados: Uma leitura para a prática reflexiva docente*. In: I Simpósio Nacional de Leitura, 2007, João Pessoa. Anais do I Simpósio Nacional de Leitura. João Pessoa: Idéia Editora, 2007.

_____. *Reading teaching: an investigation of EFL teachers' interactive group journals from a systemic-functional approach*. Monografia de Especialização, UFPB, 2008a.

_____. A escrita reflexiva do processo de ensino em uma abordagem sistêmico-funcional: Um catalisador do letramento docente. In: Encontro Nacional de Letramento, 2008, João Pessoa. *Anais do Encontro Nacional de Letramento*. João Pessoa: Idéia Editora, 2008b.

_____. *(Auto) biography and Reflective Writing: Together in Interactive Group Journals for Teachers Development Improvement*. In: III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 2008, Natal. *Anais do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica*. Natal: Mult Records, 2008c.

_____. Diários, Diálogos e Reflexões: Um relato de formação continuada com professores de inglês como LE. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*, 2009.

NOVODVORSKI, Ariel. *A Representação de Atores Sociais nos Discursos Sobre o Ensino de Espanhol no Brasil em Corpus Jornalístico*. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2008.

ODA, Ivone Hiromi. *Os Recursos Persuasivos no Editorial de Jornal Sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado, PUC – SP, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. (Org.) Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal/RN: Editora da UFRN, 2008.

_____. Gêneros Textuais e Letramento. In: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_2/02-Maria%20do%20Socorro.pdf Acessado em: Outubro, 2010.

OLIVEIRA, A. M. *Um estudo lingüístico sistêmico-funcional sobre um diário dialogado: representações de experiência de professoras de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística), UFPB, 2009.

PARREIRA ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra. *Os recursos léxico-gramaticais de atitude no discurso de dois professores universitários*. Tese de Doutorado, PUC- SP, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

PINEDA, Andrea Martini. *Inclusão digital e gêneros digitais em cursos a distância*. Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo, 2007.

PRATTS, Susi Mari. *Interação entre leitora adolescente e a temática do corpo na revista Capricho: uma perspectiva discursiva crítica*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2009.

PRAWUCKI, Rubens. *"Girls don't climb trees. Boys don't cry": A critical discourse analysis of gender roles in a narrative for children*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 1998.

REICHMANN, Carla L. Reflexões de uma professora de língua estrangeira: uma abordagem sistêmica. In: Anais do II Congresso da ABRALIN. Florianópolis. UFSC.CD-ROM ABRALIN, 2000, pp. 345-352.

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

_____. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. In: *Signum Estudos da Linguagem*. Londrina: UEL. V.10, n.1, pp.109-126, 2007.

RICHARDS, Jack C. & NUNAN, David. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROCHA, Sabrina C. R. *Um estudo sobre escolhas léxico-gramaticais de duas professoras de inglês em um diário dialogado*. Dissertação (Mestrado em Lingüística), UFPB, 2009.

ROMERO, Tânia. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de Doutorado inédita. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ROMERO, Tânia R. de S., MAGALHÃES, Maria Cecília C. & LIBERALI, Fernando C. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila & RAMOS GUERRA, Rosinda de Castro. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Juliana Alves e OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (org). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido (org). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIGNORINI, Inês. O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: Inês Signorini. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Luciany Margarida da. *Character, Language and Translation: a Linguistic Study of the Construction of Characters in a Cinematic Version of Williams' A Streetcar Named Desire*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 1999.

SILVA, Félix Augusto Rodrigues da. *A Linguistic Investigation into the Representation of the Landless Movement (MST) in the press*. Tese de Doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente), UFSC, 2002.

SOUZA, Maria Medianeira. *Transitividade e construção de sentido no gênero editorial*. Tese de Doutorado, UFPE, 2006.

SOUZA, Anderson Alves de. 'Do the right, be firm, be fair': A systemic functional investigation of national anthems written in English. Tese de Doutorado, UFSC, 2008.

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

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

TINOCO, Glícia M. A. de M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, 1996.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. *Retextualizing Dubliners: A Systemic Functional Approach to Translation Quality Assessment*. Tese de Doutorado, UFSC, 1997.

VIAN-JUNIOR, Orlando. *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 2002.

WADT, Maria Paula Salvador. *Complexidade e auto-eco-organização: implicações para o professor on-line*. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 2009.

WIESER, Hans Peter. *A produção discursiva da moral no gênero fofoca: elementos para uma descrição micro e macrossocial da conversação cotidiana*. Tese de Doutorado, UFCE, 2009.

ZABALZA, Miguel A. *O diário como instrumento de análise do pensamento do professor*. In: *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Edições Ltda, 1994.

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

ZANELLA, Arian. *Mapeamento macro e micro estrutural da retextualização de resumos on-line: Estudo da transitividade de abstracts biomédicos*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. & LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. New York, NY : Routledge, 2009.

APÊNDICE A
(DIÁRIO REFLEXIVO)

28/03/09

Primeiro dia em que eu paro para escrever sobre esse desafio que tenho que enfrentar: a criação de um blog para ser usado com os meus alunos da UEPB. Estou gostando da idéia de desenvolver um blog junto com eles estou gostando das turmas também. Estou confiante que tudo vai dar certo. Sei que tenho muito a fazer: escrever uma descrição para o blog, selecionar os textos para serem publicados – e isso é que está mais me preocupando pq dentre uma infinidade de temas que podem ser abordados em relação ao processo de ensino-aprendizagem – quais eu devo considerar mais relevantes? Eu pergunto diretamente aos alunos? Peço ajuda a Carla? Devo decidir sozinha? Além disso, tenho que preparar algum material em powerpoint para fazer uma apresentação bem legal para a turma (ou quem sabe, turmas?) Acho que tb podia ser interessante apresentar essa idéia do blog para as outras turmas em que eu já ensinei. Sei que podia ser fácil, eu tinha que pedir uns 15 minutinhos da aula dos meus colegas-professores.

04/04/09

Quantas coisas mudaram em uma semana. Tive que enfrentar sérias dificuldades na UEPB, além de questões pessoais, o que mais me preocupou foi a situação do corpus da pesquisa. Estava pensando que seria bem mais fácil desenvolver um blog com os alunos que eu já conhecia e que tínhamos um bom relacionamento do que com alunos que eu nunca tinha visto e eu nem seria a professora deles. A UEPB representava um território já conhecido, e isso, me dava mais tranquilidade. Estava achando bom o fato de no contexto, eu ser a professora deles, e com isso, ficar mais fácil de acompanhar e discutir com eles em sala o que seria tratado via blog. Quando eu vi que eu ficaria sem as turmas da Estadual, tudo seria desconhecido para mim. O próprio blog continua sendo um desafio, apesar de estar visitando alguns blogs para ver como eles funcionam, ainda não estou me sentindo 100% segura com relação a essa ferramenta. Com essa mudança de contexto, eu dou de cara com mais interrogações na minha frente. Estou me questionando sobre tudo o que pode acontecer aqui na Federal e como é que eu vou conseguir desenvolver esse projeto. Fico mais tranquila quando penso que Carla vai me apoiar e me ajudar abrindo algum espaço com as turmas delas. Já estive pensando em algumas idéias – algumas bem diferentes das outras, mas acho que todas são legais. Agora, é sentar com Carla para pensarmos juntas e discutir qual será a mais viável. Vou ler todos os artigos que ela me sugeriu e analisar o que eu já havia escrito em meu primeiro rascunho. Espero que a conversa que vamos ter amanhã seja muito produtiva!

11/04/09

Nessa semana, tive que re-pensar o blog. Como eu não estarei em sala de aula como professora para conduzir o blog de mais perto, seria melhor que ele tivesse um formato diferente do que eu estava pensando. A mudança seria propor aos alunos que cada um deles criasse um blog com o objetivo de escrever, refletir e compartilhar assuntos relacionados com a disciplina de Estágio Supervisionado. Como esta disciplina aborda os PCN, este será provavelmente um tema forte a ser discutido nos blogs. Eu já rabisquei essa outra idéia - que seria basicamente apresentar o blog como uma proposta de atividade “extra” para os alunos dessa disciplina.

Estou precisando me organizar melhor para dar conta de todos os meus compromissos. Tenho que terminar a correção das atividades de CG para me sentir livre e me dedicar exclusivamente aos afazeres do mestrado. Acho que... não sei esqueci o que queria registrar.

18/04/09

Essa semana, eu tive meu primeiro encontro formal com Carla. Foi muito produtivo. Nós conversamos sobre diferentes possibilidades a respeito do projeto. Primeiramente, ela mostrou-se preocupada pq uma das possíveis alternativas de contexto de pesquisa – que era umas das turmas de estágio supervisionado não era o que ela estava esperando e seria muito difícil desenvolver o que queríamos usando um blog reflexivo.

Depois, qdo nós começamos a falar sobre outras possibilidades de contexto, o que pesquisar, surgiu a idéia de trabalhar alguma coisa junto a alguma escola pública. Acho que isso foi dito pq Carla andou pesquisando o Ideb de algumas escolas aqui em JP por curiosidade mesmo – motivada pelo interesse após ter assistido uma apresentação de trabalho na Abralin sobre uma professora que desenvolveu um belíssimo projeto numa cidadezinha do interior.

Com essa nova idéia, nossa atenção voltou-se para o Frei Martinho onde eu dou aula há 6 anos. Falei um pouco da minha experiência lá – é interessante e um pouco triste perceber que não estava me sentindo motivada em continuar trabalhando lá já havia um tempo... É bem verdade que sempre estava muito cansada quando chegava para as aulas – como as aulas são à noite – eu chegava já com o peso de um dia todo já de trabalho. Parando para lembrar como tem sido minha trajetória nessa escola, percebo que ela tem altos e baixos – mais baixos do que altos. Logo quando comecei a trabalhar lá, eu me sentia motivada pelo novo, pelo desafio, por querer mostrar um bom trabalho e motivar também os alunos. Lembro que o perfil dos alunos era diferente do que estão estudando lá hoje em dia. No início, as classes eram mais numerosas e a maioria dos alunos eram jovens adultos, eles tinham por volta de 20 anos. Hoje, eu acho que o perfil dos alunos mudou, a diferença de idade entre eles também – estudam juntos alunos bem jovens, adolescentes ainda – 15/16 anos e outros bem mais velhos – por volta dos 40 anos. Claro que existe os intermediários – entre 20 e 30 anos. Ou seja, eu posso perceber uma grande heterogeneidade em uma mesma sala. Às vezes, penso nessas diferenças e como dar uma aula que interesse a todos ao mesmo tempo e como eu consigo isso se eles são tão diferentes uns dos outros.

Pensando nas minhas aulas, sei que não tenho me esforçado o quanto deveria para desenvolver aulas bem estruturadas e mais interessantes. Praticamente, não dou tempo para preparar as aulas de lá porque na maioria das vezes, eu só faço seguir o que está no livro mesmo. Há uns 2 dois, eu só uso o livro e tenho sempre usado uma sequência para

desenvolver as aulas: um texto (1. cópia, 2. leitura, 3. vocabulário), um tópico de gramática (1. explicação e 2. exercício) e assim, vou dando seqüência as aulas. De vez em quando, eu levo uma música com a letra e o clip. Tenho usado poucos recursos áudio-visuais, lembro que no início de quando eu comecei a trabalhar lá, eu usava mais a sala de vídeo, desde o ano passado, eu tenho dado pouquíssima atenção a isso.

26/04/2009

Essa semana foi muito cansativa para mim. Eu adoeci, mas mesmo assim, continuei indo assistir às aulas do mestrado e trabalhar na UFPB. Faltei o Frei Martinho na quinta-feira porque eu não estava em condições de dar aula e houve uma paralisação na sexta-feira. Por causa da virose, eu produzi muito pouco – mal deu para dar conta das que leituras da semana. Teve um texto de Habermas que profa. Regina pediu para apresentar que levou o meu tempo todinho para tentar lê-lo e o pior: eu entendi quase nada. Senti-me frustrada! Só estou pensando no que desenvolver com relação a um projeto bem legal lá pro Frei Martinho, mas ainda não parei para escrever nadinha, não.

02/05/2009

Olá querido diário. Estou meio preocupada com relação ao projeto de mestrado. Como havia conversado com Carla, ficamos pensando que seria muito interessante desenvolver um projeto envolvendo letramento e língua inglesa lá no Frei Martinho, mas estou pensando que pode ser difícil que eu consiga fazer um trabalho legal lá. Agora, depois da conversa com Carla, eu me senti mais motivada em preparar melhores aulas, mas o problema que eu estou sentindo é a falta de tempo. Meu horário voltou a ser quinta e sexta – o que significa que praticamente só terei a quinta-feira para dar aula porque é muito raro ter aula lá na escola na sexta-feira. Acho que não vai ser suficiente – como eu vou desenvolver um projeto de pesquisa lá se não tenho muito tempo para dar aula?! A carga horária de inglês é muito pequena – são apenas 2 aulas por semana para fazer milagre. Além disso, se eu paro para pensar na realidade do turno da noite quando todos – alunos e professores – em sua maioria já chegam cansados depois de um dia de trabalho, ou seja, eles (ou nós) já trazem o peso de dois expedientes para encarar o terceiro, não é fácil, não. Embora, já sabendo de todas essas dificuldades, eu acredito que é possível fazer algo inovador – preparar aulas onde motivem os alunos a pensar na importância do conhecimento de uma língua estrangeira para as suas vidas, preparar aulas que propiciem um significado para eles. O que eu estou me questionando agora é: Ok! Sim, é possível fazer a diferença daqui por diante nas aulas de inglês nesse grupo de EJA, mas como farei isso com tão poucas aulas?!

Eu não sei, não. Vou falar com Carla novamente para expor minha preocupação. Acho que a gente ainda vai ter que pensar muito até decidir o que realmente fazer. Estou preocupada, mas sei que isso faz parte do processo. Nós estamos construindo, pensando, analisando nossas escolhas... Sei também que estamos passando por este momento de transição, temos que re-pensar tudo porque houve mudança no enfoque porque antes a idéia de trabalhar com formação de professor estava muito forte, agora, temos que pensar sala de aula, ensino de LE, letramento, construção identitária dos alunos, gêneros... Ok, vamos lá. Vamos encarar o desafio que está em nossa frente.

16/05/09 (quinta-feira)

Estou me sentindo envergonhada por minha falta de compromisso com os alunos do Frei Martinho. A primeira desculpa que vem é a tal e famosa falta de tempo, mas será realmente falta de tempo ou de estabelecer como prioridade?!

Repensei a avaliação do 1º bimestre – estava pensando em fazer novamente aqueles exercícios super – mega tradicionais (sei que eles em certos momentos são importantes), mas como estou tentando mudar a minha postura na escola, vou mudar a avaliação também. Hj, vou fazer algo completamente novo, vou propor a eles que eles escrevem sobre si ou sobre algo que lhes interessem usando o assunto de gramática que foi repassado para eles. Acho que a idéia é que eles dêem algum sentido/significado mais real para esses assuntos que eles aprenderam. Vou pedir que eles tentem produzir algumas sentenças que tenham sentido (é claro!) usando o assunto de gramática e o vocabulário estudados. Sei que vai ser difícil avaliar – vai ser tudo muito subjetivo... sei lá, mas vou tentar para ver o que eles conseguem produzir por eles mesmo usando o que eu ensinei.

quinta-feira – avaliação – com a 6ª e a 8ª: foi bem diferente.

sexta-feira – só estava a 7ª – conversa sobre a internet e planos futuros para as aulas.

Neste dia, nenhum aluno da 5ª foi, a 8ª (poucos alunos q havia) foram embora depois da 1ª aula e a 6ª já havia sido liberada na quinta-feira (professor doente).

23/05/09

Estou querendo mudar as aulas, mas ainda sem saber direito como. Acho que está faltando eu planejar como vou desenvolver as aulas, eu tenho que parar e fazer um planejamento – coisa que era para eu ter feito desde o início do ano, mas não faço porque sempre seguia a seqüência do livro nas aulas. Puro comodismo da minha parte! É verdade que dei sempre pouca importância para as aulas do Frei Martinho por se tratar de assuntos básicos e que o único “trabalho” que eu pensava em ter era explicar as regras de gramática, ler textos e aumentar a lista de vocabulário deles. Sei que eu me escorava na falta de motivação deles em aprender uma língua estrangeira para justificar a minha também. Até mesmo quando eles viam com a clássica: “Pra que é que eu tenho que aprender inglês?” Eu inda respondia que inglês estava em todos os lugares hoje em dia! Mas lá no fundo, eu também me questionava sobre isso e pensava que eles sabendo inglês ou não, pouco iria influenciar na vida deles aquelas aulas. Hoje, estou vendo que eu posso oferecer aulas com inglês com algum significado para a vida deles. Eu posso fazer com que essas aulas sejam importantes para a formação e para a vida deles. Eu sei que é preciso dedicar tempo e atenção, mas eu estou realmente com vontade de mudar as aulas e trazer assuntos, debates e atividades interessantes para eles.

Para isso acontecer, acho que a primeira coisa que eu preciso fazer é planejar realmente – pq desde que eu conversei com Carla no 1º encontro, eu senti vontade de mudar e esse tempo todo já passou e eu pouco fiz. Por que? Porque eu não sentei para traçar um plano de aulas. Vou ter urgentemente de encaixar um tempo na minha semana para dedicar tempo para isso. É bem verdade que durante esse 15 dias sempre quando eu estou no trabalho sem fazer nada, eu fico navegando para encontrar idéias para as aulas, inclusive, achei muita coisa legal no site do British Council.

Eu também estou sentindo meio lotada. Eu tenho que dar conta de muitas leituras... Além que eu não continuei em CG.

30/05/09

NADA

Quinta-feira – 8ª – Adverbs

6ª – Vocabulário (foods and drinks)

Sexta-feira- FALTEI

Semana que vem cheia de avaliações no Proling.

Não estou conseguindo aprontar as aulas.

11/07/09 – O RETORNO

Voltei a registrar o que tem acontecido na minha vida acadêmica e profissional. Durante esses últimos dias, muitas coisas diferentes têm acontecido!

No Frei Martinho, eu terminei o semestre meio embolado. Apliquei provas tradicionalíssimas! Isso foi algo que mexeu comigo, me incomodou porque eu queria ter feito algo diferente, mas eu não consegui. Vou dizer de novo que foi a tão famosa falta de tempo, mas eu acho que dessa vez foi falta de tempo mesmo e não falta de interesse. Eu tive que dar conta de muitos compromissos ao mesmo tempo porque são muitas as leituras que a gente tem que fazer no mestrado.

Eu pensando, pensando como é que o contexto de pesquisa vai ser definido. Essa situação de indefinição de contexto está me lembrando o que eu vivi na especialização. Eu fui a última aluna que decidiu o que queria pesquisar, todos os outros alunos já sabiam e já estavam dando andamento em suas pesquisas e eu não sabia o que fazer. Eu só tive uma boa idéia nos 45 do segundo tempo e fui conversar com Carla. Depois da conversa, nós conseguimos definir o que iríamos pesquisar, e tudo deu tão certo. Vou acreditar que mesmo tendo que enfrentar essa indefinição agora, a gente vai ter uma idéia brilhante e tocar a pesquisa em frente e realizar uma pesquisa muito interessante em nosso meio acadêmico.

A idéia do blog é muito legal. Eu escrevi um email-convite para os meus alunos da UEPB. Vou esperar e ver o que acontece. Estou me sentindo esperançosa! Eu também acho que o blog com os alunos de Estágio pode acontecer ainda muita coisa legal depois que eles tiverem algum material relacionado com as aulas e com o projeto fotográfico.

Vou me dedicar para desenvolver ótimas aulas no Frei Martinho. Eu quero preparar aulas que tenham algum significado para eles, quero que eles entendam e sintam que estudar inglês pode – e deve- ser muito útil e divertido.

Bom, por hoje, era isso que eu queria escrever. Vou tentar me organizar ao máximo para dar conta de todas as minhas obrigações.

21/07/2009

Hoje, eu tive outro encontro com Carla. Conseguimos redirecionar o nosso projeto. Sentimos que no contexto com a turma de Estágio Supervisionado as coisas não estavam fluindo. Até agora, não tinha acontecido nada de muito concreto – nem de registro da parte deles e nem de entrosamento da gente. Discutimos sobre a questão do blog com outras professoras, vimos que poderia ficar algo meio forçado e que faltava algo significativo que nos unisse para dar mais sentido a esta atividade. Pensamos em voltar ao contexto do Frei Marinho e começamos a conversar a respeito dele com idéias mais claras sobre como desenvolver as aulas de inglês pensando em práticas sociais, letramento, vivência deles, buscando trazer o contato que eles tem com inglês fora da sala de aula para dentro da sala com o objetivo de dar mais sentido ao aprendizado desta

língua estrangeira. Carla citou várias atividades que poderiam ser desenvolvidas com eles (fotografia do mundo real, parágrafos críticos, atividades sobre “quem sou eu”,...), pensamos sobre quais os benefícios que essas mudanças poderiam trazer futuramente – tanto para eles, qto para mim, conversamos sobre trabalhos (livros e teses) relacionados a letramento em LE, letramento crítico, práticas sociais, enfim, a todo esse universo de formação docente, de sala de aula, EJA,... foi uma conversa bem rica.

Combinamos de focalizar um plano de trabalho para o Frei Martinho. Tenho que preparar um roteiro para aulas, coisa que eu nunca fiz porque eu simplesmente seguia o que estava no livro e pronto. Uma boa idéia que surgiu foi levar xerocado um questionário com perguntas sobre a eles, sobre a relação deles com inglês fora de sala, seus interesses e idéias para uma aula interessante de inglês – para nos ajudar a fazer um mapeamento dos alunos.

Continua...

O final do nosso encontro, encontramos com Maura por acaso e já deixamos encaminhado como o livro dela chegar as nossas mãos, inclusive Maura mostrou-se interessada em a gente fazer um piloto com este livro – o que nos deixou satisfeita também porque Maura parece ter gostado da idéia. Uma idéia que pode vir a dar bons resultados!

Tenho que elaborar esse questionário para a 1ª aula e traçar um plano de ação para as minhas aulas no Frei.

Estou me sentindo mais aliviada porque pudemos perceber que AGORA o nosso projeto vai andar!

Ainda sobre os temas que conversamos durante o nosso encontro – o que me chamou muito a minha atenção foi o de letramento crítico.

Além disso, nos preocupamos em fazer com que eles tivessem uma maior motivação pelo aprendizado de uma língua estrangeira e até que ponto isso poderia servir de inspiração ou motivação para que eles pudessem correr atrás de seus sonhos. Acho que é uma boa – o professor pensar a respeito de construir sonhos com seus alunos. Acho que vou continuar pensando numa maneira de motivá-los de alguma forma a pensar de forma mais carinhosa a respeito de sua vida: falar de sua trajetória escolar, falar de suas perspectivas sobre sua vida profissional, quais horizontes que eu possa ampliar. É importante também entender qual o sentido de estarem fazendo parte do EJA, quais motivos que os levou a parar de estudar em certo momento de sua vida e – principalmente – o que os trouxe de volta para sala de aula.

O livro de Maura surgiu como uma boa idéia, acho que veio casar com tudo o que eu e Carla estávamos pensando em desenvolver lá no Frei. Ele pode ser uma ferramenta muito útil para dar prosseguimento ao nosso projeto.

25/07/09

Esta semana, estou me sentindo mais confiante, apesar de várias tarefas que tenha que dar conta. As duas mais importantes são: escrever o artigo sobre ISD e preparar as aulas para o Frei Martinho. Depois dessas duas tarefas concluídas, tenho que retornar as leituras para fazer a prova de Filosofia.

Com relação aos aulas do Frei Martinho, primeiro, eu tenho que pensar em alguns temas interessantes, e depois, pensar como eu posso trabalhá-los em sala: quais tarefas, quais gêneros,... preparar aula não é mole.

30/07/09 – PRIMEIRO DIA DE AULA NO FREI MARTINHO – SEGUNDO SEM.

Eu me senti bem motivada no primeiro dia de aula. Eu preparei um questionário a fim de saber quais os interesses, gostos dos alunos e tentar estabelecer uma relação com o aprendizado da língua inglesa. Outro fato importante foi a filmagem – eu levei a câmera para me filmar, eu me senti um pouco envergonhada minutos antes de entrar na sala, mas na hora de gravar mesmo, eu me senti bem a vontade e agi da maneira natural.

Durante as 1as aulas, eu conversei com eles sobre as aulas e as mudanças que podem acontecer. Eu quis enfatizar mais a nossa conversa sobre a importância de estudar inglês e como é que eles percebem o inglês na vida deles. Estou achando que este será um excelente semestre e eu estou me sentindo bem porque eu acho que eu vou conseguir proporcionar boas aulas de inglês a eles. Falei sobre e como eles vão participar disso também: eu iniciei uma conversa sobre o inglês ao redor deles e eles logo disseram que não viam inglês na vida deles, mas com o desenvolver da conversa, eles foram percebendo o quanto que há de inglês ao redor deles. Eu perguntei onde eles poderiam encontrar inglês fora da sala de aula e vários alunos começaram a responder – foi bom pq eles disseram que podiam, encontrá-lo em muitos lugares: ruas, muros, nome de loja, embalagens de comida, shampoo, “outdoor”, roupas,... com base nas respostas deles, eu aproveitei para falar sobre uma atividade muito importante para o semestre: fotografia do “inglês” que eles tem contato. Eu perguntei quem tinha máquina fotográfica ou celular com câmera e pedi que sempre que possível que eles encontrassem na rua algo escrito em inglês, eu registrasse e mandasse para o meu email porque futuramente nós vamos esse material em nossas aulas de inglês. Eu disse também que tal atividade contaria como participação na avaliação deles.

31/07/09 – Conversamos mais sobre as possibilidades de aprender inglês, falei que agora usando a internet, qualquer pessoa que tiver interesse pode aprender muito sobre uma determinada língua porque existem várias ferramentas que podemos usar para aprender e estar em contato com uma língua estrangeira. Eu falei da possibilidade de usar dicionários e gramáticas online, além de sites de jornais e revistas importantes que vc pode escolher pelo tema, eu disse que há cursos online de uma língua – inclusive, falei da minha própria experiência com francês e italiano – que as noções que eu tenho dessas duas línguas, eu consegui pesquisando na internet e encontrei vários sites onde há cursos prontos com as lições bem divididas com explicações e um dispositivo para escutar a pronuncia das palavras. Acho que eles gostaram da idéia, mas ao mesmo tempo que eu penso que eles até ficaram interessados em fazer algo parecido, eu fico pensando nas limitações deles: a maioria tem que trabalhar o dia todo, nem todo tem acesso a internet por questões financeiras, muitos sequer tem intimidade com um computador, enfim, são muitos os fatores que podem dificultar o interesse para o estudo de uma língua estrangeira usando a internet.

06/08/09 – Encontrei um texto bem legal na net sobre algumas dicas para aprender inglês ou qlq outra língua estrangeira. Achei interessante e pode ser bem útil fazê-los pensar sobre como eles podem melhorar o aprendizado deles em inglês se eles tomarem consciência do que podem ajudá-los. O título do texto é: “HOW TO LEARN ENGLISH”. Na aula da 8ª, eu li uma vez o texto e qdo terminei a 1ª leitura, fui perguntando quais palavras que eles já conheciam. Alguns alunos participaram, até que

fiquei surpresa. Na aula da 6ª, foi o mesmo conteúdo. Lá, eu li de parágrafo em parágrafo e já fui perguntando quais palavras que eles conheciam. Depois, fiquei pensando a razão de só perguntá-los sobre palavras soltas ao invés de perguntar o que eles entenderam do trecho. Acho que é porque eu acredito que eles não conseguiram responder. Acho que eu penso isso porque eles dizem que não sabem.

07/08/09 – Não houve aula

13/08/09

Fui trabalhar pensando como é difícil o tal do terceiro expediente! Estava me sentindo muito cansada e tive vontade de ficar em casa. Pensei em quantos alunos que tiveram um dia bem mais cansativo do que o meu e estarão lá mesmo assim. Como eu passei essa semana me dedicando ao artigo sobre o ISD, não dediquei nenhum tempinho para pensar sobre as aulas porque sabia que eu ainda tinha o texto da semana passada para terminar de trabalhar.

Na aula da 8ª, eu terminei de colocar a tradução das palavras mais importantes do texto no quadro e pedi que eles escrevessem sobre o que eles haviam achado de mais interessante no texto para trazer na próxima aula. Na aula da 6ª, eu fiz a mesma coisa – alguns alunos levaram algum material. Encontrei com Eliane na saída, ela não falou nada dos computadores.

14/08/09

Gostei da 1ª aula de Metodologia. Tenho que me dedicar ao projeto!!! Pensar em Letramento crítico, formação docente, EJA, pesquisa-ação.

Hoje, passei na casa de Carla para pegar o livro de Maura.

Fui para o Frei Martinho, havia alguns poucos alunos por lá. Entrei na 7ª e na 8ª.

IMPORTANTE!!! Já senti o efeito de prestar atenção no que está sendo feito em sala - Durante a aula na 7ª série, percebi que conduzi a leitura do texto de maneira diferente: na aula na 8ª, percebi que ficou meio cansativo ler o texto por completo. Agora, na aula de hoje, tentei mudar a maneira de desenvolver, ver a aula porque pensei na aula na 8ª. Na 7ª, fui lendo parágrafo por parágrafo, perguntando se eles conheciam algumas palavras e já escrevendo a tradução de algumas no quadro. Acho que dessa maneira, a leitura do texto ficou mais interessante. Na 8ª, eu pedia para que eles escrevessem o que eles tinham achado mais interessante/importante no texto. Eles mostraram certa dificuldade e disseram que eles não tinham entendido nada – um disse que não entendia nada nem sequer em português! Outro aluno me pediu para eu lesse novamente o texto. Eu li novamente parágrafo por parágrafo e fui traduzindo ligeiramente o conteúdo. Dois dos cinco alunos que estavam na sala me entregaram algumas linhas sobre o texto.

20/08/09

Não fui dar aula porque tinha ninguém para ficar com os meninos!

Tenho que organizar o plano de curso do semestre – de todas as séries.

Comecei a organizar o cronograma das aulas só hoje.

21/08/09

Não teve nenhum aluno.

27/08/09

Não teve aula na 8ª série porque eles foram embora porque tiveram a 1ª aula vaga! Na 6ª, eu trabalhei com eles algumas questões sobre o texto “How to learn English” e depois pedi que eles escrevessem o que eles tinham achado do texto, se eles tinham gostado ou não, interessante ou não,... Reforcei mais uma vez a questão da atividade de fotografia. Vamos ver...

28/08/09

Não tinha nenhum aluno de novo.

10/09/09

Ainda estou doente! Mais uma vez pensando nas aulas do Frei Martinho, eu me pergunto: Para que eles querem aprender inglês? O que eu posso fazer para dar sentido às aulas de inglês para eles? E se eu não conseguir ser uma boa professora?! Acho que estou me sentindo impotente.

11/09/09

Encontrei com Carla rapidamente no final da aula, foi bom ter conversado com ela porque eu me senti mais aliviada. Eu disse a ela que Sandra havia me falado dos pcns para o eja, ela disse que era uma boa e me sugeriu ler realmente os pcns do ensino fundamental também. Outra orientação importante que Carla me deu e eu tenho que lembrar é, além das transformações nas minhas aulas, procurar elaborar um mini-projeto, um piloto sobre letramento. Acho que é realmente uma ótima idéia. O que está me afligindo mais uma vez é a questão do tempo – eu tenho que me dedicar agora todas as minhas atenções para esses preparativos porque o semestre letivo já está correndo – eu sei que as mudanças nas aulas já estão acontecendo, mas eu sei que é necessário mais. Vamos lá! Eu vou terminar de ler os artigos da Kleiman e os pcns, elaborar umas três perguntas, terminar de elaborar o plano de curso, pensando nos temas, nos textos e nas atividades. Estou achando muito bom o registro que eu estou fazendo do que tem acontecido comigo porque é fácil da gente ter noção mais clara do que está acontecendo com você enquanto professora, o que você está fazendo ou deixando de fazer nas/por suas aulas, a sua importância na vida dos alunos, qual a contribuição que você está levando para eles. Eu realmente sinto que escrever sobre o meu dia-a-dia está me ajudando a ter mais consciência sobre o meu engajamento nas minhas aulas.

17/09/09

Hoje e amanhã, haverá paralisação dos professores do Estado. Estou pensando nos temas para desenvolver um projeto com eles. Eu tenho que fazer algo que vá além das cartolinas pregadas nas paredes. Eu quero fazer algo realmente

significativo e fazer com que eles trabalhem em pequenos grupos, acho que vai ser legal que eles trabalhem em equipe para que haja mais interação entre eles.

Outra coisa importante que eu estava refletindo era sobre a importância da formação docente continuada porque estava tentando lembrar minha visão de mundo, de sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem quando eu terminei a minha graduação. Apesar de ter tido ótimos professores (e outros, nem tão ótimos assim) durante a minha graduação, eu posso perceber o quanto que eu me enriquecer profissionalmente no curso de especialização e agora no mestrado. Quantas mudanças na maneira de enxergar esse universo de sala de aula! Essa maior conscientização de pontos importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem provoca uma grande vontade de mudar, de transformar, de fazer algo cada vez melhor para os seus alunos, e ao mesmo tempo, você pode perceber que apesar dessa vontade de fazer algo novo, mais significativo, você se torna consciente também de quanto pode ser difícil proporcionar essas mudanças. Acho que as maiores dificuldades que eu tenho que enfrentar no meu contexto de ensino é com relação 1) ao horário – o horário da noite, na maioria das vezes, é bem complicado e 2) falta de interesse dos alunos. Eu acredito que esses dois fatores podem estar relacionados porque eu sei que não é fácil estar bem e motivado para assistir aula depois de um dia todo de trabalho. Eu digo isso, inclusive, começando por mim mesma! Quantas e quantas vezes, eu fui dar aula cansada e com vontade de ficar em casa depois de um dia cheio? Onde encontrar motivação para preparar e dar aula quando você sente o cansaço físico pesar? Quando você sabe que vai encontrar uma grande parte dos alunos cansados, cochilando ou querendo ir embora para casa também? Apesar de sentir essas dificuldades, o melhor é que a vontade de oferecer aulas de inglês cada vez melhores continua. Eu espero que eu possa contagiá-los com essa minha vontade também.

18/09/09

Estava me lembrando das aulas de Filosofia da Linguagem quando a professora falava que língua é uso, língua é relacionamento. Pensando nisso, eu ainda estou me perguntando como é que eu posso tornar as aulas de inglês significativas para os alunos do Frei Martinho. Acho que foi bom quando eu perguntei a eles onde eles tinham contato com inglês fora da escola porque em um primeiro momento, eles disseram que não tinham contato com inglês em lugar nenhum, e depois, na medida em que fomos conversando, eles conseguiram perceber o quanto que o inglês está perto deles. Eu tenho vontade de desenvolver um projeto com eles a fim de que eles percebam o quanto que o inglês pode ser útil na vida deles. A minha primeira idéia de um projeto foi sobre o tema: saúde – acho que pode ser muito útil aproveitar esse tema transversal. Eu pensei nesse tema porque o material que eles me trouxeram foram embalagens de comida – e alimentação está bem relacionado com saúde. Outro tema que eu penso bastante é sobre algo que pudesse enriquecer a visão cultural deles, proporcionando contato com filmes, músicas e livros clássicos. Quando eu digo clássico, eu digo aqueles best-sellers que “tudo mundo” precisar ver uma vez na vida e, além disso, que pudesse ser interessante para a vida deles.

25/09/09

Queria registrar mais uma vez uma dificuldade que a escola tem que enfrentar – as aulas vagas, às vezes por causa dos professores que faltam, e nas sextas, por falta de aluno. Ontem, a diretoria ligou para me avisar que houve aula vaga no 7º ano e alunos tinham ido embora e que os do 9º já estavam indo embora também. Mesmo eu tendo preparado uma aula com música e DVD – dois elementos que acho que eles iam gostar, não tinha aluno para assistir à aula. Isso é meio desmotivador. Hoje, enquanto eu caminhava para me encontrar com Carla, eu fiquei me perguntando o que eles querem da vida deles enquanto estudantes? O que os motiva a irem se matricular no início do semestre, e parecer ao mesmo tempo que eles não se interessem pelas aulas? Estou pensando...

O nosso encontro foi muito produtivo! Conversamos bastante e eu consegui entender melhor como desenvolver um projeto de letramento com eles. Carla reforçou a idéia de escrita como prática social, que os alunos precisam se engajar em algo que seja significativo para eles, onde haja interação,...

O que eu tinha pensado do English around us não está envolvido com processo de letramento. Continuamos conversando e surgiu a idéia da elaboração de um panfeto / folder. Achei bem legal! Pensando se seria possível a elaboração de um panfleto com uma proposta diferente para jovens estrangeiros que aqui chegassem e pudessem encontrar sugestões para conhecer a cidade baseadas na visão que os alunos tem. Para isso, tenho que continuar amadurecendo a idéia, pensar como as aulas serão, tenho que coletar alguns exemplares de folders que existem por aí para que eu possa levá-los para sala para começar a trabalhar o gênero e depois decidir junto com os alunos qual / porque/ para quem produzir um folder.

27/09/09

Outra coisa que eu estava pensando também era que o projeto desse panfleto poderia ser um pontapé para algo mais permanente depois. Nas escolas, tem muitos “cantinhos da leitura” voltados para português. Estava pensando que poderia ser criado um espaço desse voltado para o inglês com um mural – que já existe na escola e passa muito tempo desocupado – para expor fotos e textos, pensei tb numa “caixa coletora” onde os alunos colocariam o material de embalagens, propagandas,.. para depois serem usados nas aulas e onde houve sessão de filme, música, clip na sexta-feira à noite (é claro) para ver até se os alunos voltavam a frequentar a escola nem que fosse para have fun nesse dia!

Juntando uma coisa com a outra, para o panfleto ter uma utilidade de verdade poderia ser para divulgar esse espaço e as sessões de cinema / clip.

Será que faz sentido?

28/09/09

Estou achando interessante como é que tenho pensado mais nos alunos. Acho que quando temos um projeto de letramento para desenvolver, inúmeras questões passam por nossa cabeça, estou pensando em quais situações os alunos se envolvem com a escrita, quando e como e porque e para quem eles precisam escrever no contexto do cotidiano deles - e mais em inglês! Não é fácil, não! Antes, eu só preparava as aulas me baseando no livro que era oferecido pelo colégio, me preocupava em passar conteúdo para ter o que avaliar no dia da prova – usava basicamente a sequencia: um texto - que trabalhava a leitura, depois fazia uma lista de vocabulário e pedia para que eles

repetissem algumas vezes para memorizar, um assunto de gramática – explicava como a tal estrutura funcionava e fazia exercício baseado naquele assunto, e assim passavam-se as aulas. Hoje, encontro-me pensando na realidade dos alunos e como contribuir para que eles se tornem cidadãos mais preparados para a vida estudantil, profissional – e pessoal também.

06/10/09

Fui à Assessoria Internacional, conversei um pouco com Felix. Encontrei com Gualberto e ele me falou da idéia de Fernando (algo relacionado a troca de cartas). Encontrei com Webert e ele me disse que queria conversar comigo sobre a interação dos alunos do PIANI com os do EJA. Outras idéias estão surgindo, mas qual será a mais viável?

07/10/09

Terminei de chegar do Frei Martinho, eu estou me sentindo feliz! Isso me causa surpresa, já faz um bom tempo que eu não me sentia tão bem ao chegar de lá. Antes, eu estava com muita preocupação sobre como encaminhar as aulas e coisa e tal. Hoje, demos um ponta-pé inicial no projeto de letramento propriamente dito: eu passei um questionário sobre as práticas de escrita deles fora da sala, e, além disso, analisamos rapidamente alguns folders que eu havia recolhido em diferentes lugares e fiz algumas perguntas sobre este material. Eu pude perceber que eles gostaram da aula de hoje, eles ouviram atentamente o que eu falei e mostraram interesse em responder as questões. Que alívio! Fiquei surpresa com a quantidade de alunos que não conhecem ainda o campus da UFPB! São muitos que ainda nem sabem onde ela fica. Eu já imaginava que eles não tivessem condição de conhecer muitos lugares em JP – especialmente, os turísticos. Pelas poucas perguntas que eu fiz para eles, eu pude perceber que a rotina deles realmente fica restrita a casa-trabalho. (e igreja, para alguns). Acho que eles não tem condições financeiras para sair muito para passear, acho que os momentos de lazer deles ficam restritos a momentos com familiares e amigos no bairro.

08/10/09

Hoje, eu vou conversar com eles a respeito de qual material eles gostariam de preparar para os alunos estrangeiros que veem estudar aqui na universidade. Vou pedir para que eles imaginem a seguinte situação: eles tem a oportunidade de elaborar algum material para alunos estrangeiros que vieram estudar em João Pessoa. Vou perguntar sobre o que eles escreveriam e o que eles usariam / como para passar isso para esses outros alunos. Vou conversar um pouco com eles a respeito disso e distribuir um papel para que eles registrem a opinião deles.

09/10/09

Hoje, eu tive outro encontro com Carla e foi muito legal também. Conteí como tinha sido a semana: quanto às aulas do Frei Martinho, eu mostrei o que eu já tinha feito lá nesses dias, ela achou bom as perguntas que eu havia feito para os alunos sobre a relação deles com a escrita fora da sala de aula e sobre os folders. Além disso, eu conteí

como tinha sido a minha conversa com Prof. Félix lá na Assessoria Internacional quando ele me disse que os alunos que vem fazer intercâmbio já vem sabendo de tudo que eles precisam sobre João Pessoa. A minha conversa com Gualberto foi super rápida, mas ele ainda citou outra idéia – troca de cartas entre os alunos do PIANI e os do EJA. E finalmente, minha conversa com Weibert – que foi a mais interessante de todas porque ele mostrou interesse em estabelecer uma relação entre esses dois “universos” tão diferentes. Esse encontro foi bom para perceber que realmente as coisas estão acontecendo para o projeto ser desenvolvido. Nós analisamos novamente o nosso cronograma e pensamos nos próximos passos a serem tomados: tenho que conversar com Weibert para saber o que ele está pensando, definir o(s) tema(s) na próxima semana para poder definir o que vai ser trabalhado com eles com relação a vocabulário e estrutura gramatical. Esse é um jeito completamente novo para desenvolver as minhas aulas – antes, eu simplesmente ensinava os assuntos de vocabulário e gramática seguindo a sequência que aparecia no livro didático e pronto. Agora, a abordagem está sendo completamente diferente porque estamos nos baseando em um ponto de partida onde a língua está sendo estudada com um objetivo real, eles vão precisar estudar, entender, aprender algo que eles estarão fazendo uso de maneira autêntica em muito breve. Realmente, eu acho que é bem mais motivador quando você vai estudar algo e sabe que vai utilizar aquela aprendizagem “de verdade”, quero dizer, para ser usada num contexto real. Além disso, discutimos a respeito de como essa relação pode ser proveitosa para ambas as partes e em inúmeros desdobramentos que esse projeto pode tomar.

12/10/09

A conversa com Weibert merece um capítulo a parte. Foi ótimo encontrar alguém que sintoniza com o seu jeito de pensar e que está atrás de objetivos parecidos.

Eu disse que Weibert até comentou sobre algo voltado para o social – o social que ele estava falando era com relação a aspectos sociais de vida mesmo, ele queria apresentar um trabalho social feito pelos estrangeiros na conclusão do semestre lá no auditório. Ele estava refletindo sobre as diferenças na qualidade das aulas de português que os de fora recebem e comparando com as de algumas comunidades daqui, e como os do PIANI podiam se engajar para compartilhar o que eles recebem na universidade com alguma comunidade daqui.

Futuramente, pensando nessa turma de português avançado, acho que faz sentido propor uma campanha para algum trabalho voluntário. Seria um texto elaborado com base em necessidades reais dos alunos daqui tendo como alvo os estrangeiros – por isso, o texto em inglês.

Podem ser cenas dos próx. capítulos... Just food for thought!

13/10/09

Hj, fui dar aula e estava me sentindo meio cansada, mas mesmo assim foi bel legal. Foram poucos alunos – acho que por causa do feriado, eles se sentem desmotivados para irem. Ainda assim, nós tivemos uma boa conversa – falei com ele sobre o que eles queriam escrever para esses alunos estrangeiros e já irem pensando quais duplas iriam formar. Eles escreveram algumas sugestões no caderno e pediram para amadurecer a idéia e só entregar as suas escolas na próxima aula.

Então, na próxima aula, com certeza, teremos que definir os temas e as duplas. Estou pensando em preparar alguns cards para que eles preencham com o nome, tema e

“responsável por”. E depois, guardar essas cartolinas para serem usadas posteriormente para a hora da atribuição das tarefas.

14/10/09

Fui até o Frei Martinho, mas o 9º ano já havia ido embora – porque pouquíssimos alunos vieram – Acho que já reflexo do feriado de amanhã.

20/10/09

A aula de hoje foi bem legal. Levei os cartõezinhos e pedi para que os alunos se dividissem em duplas, alguns quiseram formar duplas, mas outros preferiram formar trios. Eu os deixei a vontade para que eles se organizassem em grupos. Depois que eles se dividiram, eu entreguei a cada grupo um cartão para que eles colocassem os seus nomes e pedi que eles escolhessem o assunto / lugar que eles querem falar sobre e escrevessem no cartão. Foi bom vê-los trabalhando em conjunto, interagindo, conversando para decidir sobre o lugar. Depois que eles o escolheram, pedi que eles escrevessem um parágrafo para já falar o que eles sabem sobre o lugar escolhido. Acho que foi bom pedir para que eles escrevessem porque eles conversaram e foi um bom momento de interação que aconteceu entre eles.

Quando a aula terminou, eles me deram o cartão e o parágrafo. Depois que eu li as escolhas deles, achei que a maior parte delas não foi a melhor/mais apropriada para o folder para os alunos do PIANI porque eles escolheram os lugares mais comuns, mais conhecidos; duas das escolhas apresentaram algum aspecto cultural, como as festas de João Pessoa e as que acontecem no centro histórico. Agora, estou na dúvida, quero falar com Carla sobre as escolhas dos alunos – devemos escrever mesmo sobre tudo que eles escolheram ou deveremos sugerir outros lugares culturais para os alunos. Ficaria interessante fazer uma lista de outros lugares de João Pessoa porque se os alunos do EJA não os conhecessem ficariam conhecendo – o que faria com que eles aumentassem a sua visão sobre a cidade e eles poderiam pesquisar sobre o local.

24/10/09

Encontro com Carla – rápido, mas bem produtivo! Conversamos sobre as aulas na Frei Martinho. Ela concordou para que fizéssemos uma lista com alguns lugares menos divulgados e que apresentem algum aspecto cultural. Pensamos nas seguintes sugestões: Espaço Cultural, Estação Ciência, Zarinha, Museu de Artesanato,... Conversamos que seria bom fazer essa sugestão para eles para eles teriam oportunidade de conhecê-los. Eu tenho que fazer essa lista, sugeri algumas aulas-passeios, preparar um roteiro de visita para que eles registrem as principais informações sobre o local. Vou tentar acompanhá-los nessas visitas para registrar, tirar fotos e anotar a minha própria visão sobre esses locais. Tenho muito coisa para organizar para as próximas aulas.

27/10/09

A aula de hoje foi bem agitada. Duas alunas, Taciana e Severina, reclamaram porque eu comecei a falar sobre JP de novo – elas me perguntaram sobre as aulas de inglês porque

estava parecendo aluda de arte ou geografia. Eu quase fiquei irritada com elas porque elas não estavam mostrando interesse no que eu estava falando. Eu levei o nome dos sete lugares como havia pensando, escrevi-os no quadro e fiz ligeiras perguntas sobre o que os alunos já conheciam a respeito deles – alguns já conheciam o Espaço Cultural e o centro histórico – os outros lugares, eles ainda não o conheciam, não.

Na medida em que eu continue perguntando sobre os locais, eles também foram me fazendo perguntas – foi bom. Houve um pouco de tumulto quando eu disse que a minha sugestão era que cada grupo fizesse uma visita ao local escolhido: muitos disseram que não tinham tempo, não tinham como ir porque trabalhavam e não dava durante o fim de semana, ... foi aquele barulho. Outros ficaram só olhando. Eu fui acalmando, acalmando a situação e perguntando sobre a disponibilidade deles. Expliquei que em alguns lugares, podemos ir à noite, como é o caso do Espaço Cultural, a UFPB; outros tem que ser durante o dia como é a Estação Ciência, os museus. Daí, eles foram se acostumando com a idéia e ficaram mais interessados e começaram a perguntar como era que nós íamos nos encontrar. Fiquei mais aliviada quando percebi que a resistência que houve no início estava se desmanchando e eles estavam mais empolgados. Anotei os nomes deles no esquema que levei. Eu também expliquei que durante as três próximas aulas, eu levaria as xérox com os assuntos de gramática a serem estudados para que eles tenham condições de escrever um parágrafo sobre tal local para fazer parte do folder. Reforcei que eles teriam que se esforçar e estudar também porque eu não quero que seja apenas um trabalho de tradução. Eu quero ir além – fazê-los perceber a estrutura da língua inglesa. Vamos ver... para a próxima aula, eu tenho que levar esse material de gramática e o roteiro para as visitas. Isso tudo tem mexido comigo, eu tenho gostado de toda essa mudança que tem acontecido. Hoje, eu me lembrei do filme – Escritores da Liberdade – uma linda história de mudança promovida pelo interesse de uma professora e de várias conseqüências positivas que ela foi capaz de fazer na vida dos seus alunos. Eu espero que eu possa promover algum resultado positivo na vida deles também. João Pessoa, here we go! Quem sabe ajudar a construir sonhos?!

31/10/09

Na última aula, eu dei início ao estudo de gramática. Eu expliquei no início que eu tinha selecionado os principais assuntos de gramática que eu considerava importante para que eles soubessem a fim de escrever o folder sobre os lugares de João Pessoa. Eu disse também que as aulas sobre gramática estavam começando hoje e que elas vão se estender por mais algumas semanas. Para começar, eu pensei que seria legal revisar desde os pronouns – foi o que eu fiz. Sobre os assuntos para as próximas aulas, estou pensando em pronouns, adjectives, simple present, simple past, present perfect e modals.

Quando eu estava pensando em preparar as aulas dos pontos gramaticais, eu fiquei pensando de qual livro, de qual material eu iria levar para eles... dei uma olhada nos livros que eu tenho em casa, olhei novamente o livro que o EJA dispõe, mas eu não queria levar nada deles, não. Uns dias antes da aula, eu tive a idéia de selecionar esse material da internet – porque eu retirando os assuntos de gramática e textos da internet para trabalhar com eles em sala, eu estaria mostrando que a internet pode ser um instrumento que eles podem usar para aprender inglês. Esse foi outro ponto que eu enfatizei na aula – eu disse para eles que eu havia retirado aquele material da internet e mostrei a fonte, o endereço onde eles podiam encontrar aquele e outros assuntos sobre gramática na internet.

Para esta aula, eu selecionei uma breve explicação sobre os pronomes e o texto sobre João Pessoa em inglês – já para ir entrando no clima! Perguntei sobre os pronomes para ativar o que eles já sabiam, dei uma explicação sobre os seus usos. Eu pude perceber que eles gostaram da aula, inclusive, duas alunas falaram que elas estavam felizes porque estavam com saudade de aula de gramática. Com relação ao texto, não deu tempo nem sequer lê-lo, então eu pedi que eles o lessem em casa e que trouxessem na próxima aula. Eu também fiquei satisfeita com essa aula também!

02/11/09

Já faz horas que eu estou procurando sites legais para os outros assuntos de gramática!

Essa semana, eu tenho que:

- Escrever uma apresentação do projeto (introdução/ objetivos/ metodologia/ avaliação) para entregar para os alunos do Frei Martinho.
- Elaborar algumas perguntas para os alunos do PIANI.
- Preparar um calendário para as visitas
- Preparar um roteiro para as visitas

E estudar para a prova de Betânia!!!

04/11/09

Ontem, havia poucos alunos, apenas 6, no 9º ano. Perguntei quem tinha feito a leitura do texto e identificado os pronomes em casa: apenas uma aluna o tinha feito. Reforcei a questão da avaliação e disse que como não haveria prova, eu os estava avaliando continuamente, então que toda atividade que eu pedisse, eles se dedicassem para fazer porque seria parte da nota deles. Trabalhamos o texto sobre João Pessoa do material da aula anterior e demos continuidade com o outro material que eu levei sobre demonstrative pronouns. Eu levei o material todo em inglês porque eu percebi que havia muitas palavras cognatas, daí pensei que ficaria fácil para eles o compreender. Na medida em que eu fui explicando, percebi que alguns ainda sentiram dificuldade de acompanhar a leitura, então eu fui mais devagar, repeti, me aproximei deles e apontei no texto o que eles estavam sentindo dificuldade. No geral, a aula foi boa. Como não deu tempo terminar todos os exemplos do material, eu pedi que eles lessem o restante em casa e que trouxessem dúvidas na próxima aula.

09/11/09

Hoje, eu fui à universidade para me encontrar com Weber que é professor do PLEI – um programa que oferece aulas de português para alunos estrangeiros. Ele me apresentou a turma para quem ele dá aula. Na aula de hoje, havia 3 alunas e 2 alunos: uma da Alemanha, dois do Combo, um da Bolívia, e a outra, eu não perguntei. Eu falei rapidamente sobre o projeto de letramento – foi muito bom porque eu consegui perceber interesse da parte deles. Júlio, o aluno boliviano, comentou sobre a necessidade de ter acesso a informações sobre moradia porque ele disse que gastou muito dinheiro com pousada e hotel porque não sabia como encontrar informações sobre lugares mais acessíveis. Isso pode ser uma boa idéia para ser explorada no folder! Essa semana, eu tenho que organizar todas as aulas-passeio. Eu sei da dificuldade que pode ser organizá-

las porque a maioria dos alunos trabalha e durante o final de semana é meio complicado, mas espero que ocorra tudo bem para que nos possamos tirar o melhor proveito delas.

18/11/09

Depois de inúmeros telefonemas e negociações, quero registrar que todas as visitas aconteceram e que elas foram muito boas!

A primeira visita foi a Estação Cabo Branco durante uma linda e ensolarada tarde de domingo: Manoel e Josias foram os alunos responsáveis por ela. Tivemos tempo suficiente para visitar todas as áreas, conversamos sobre a beleza e boa infra-estrutura do lugar, nós apreciamos a exposição sobre aviação e pára-quedismo (que eu amo!) que estava acontecendo e tiramos fotos. Josias ficou interessado no planetário e pediu para assistir o que acontece lá dentro. Apesar de Manoel ter resistido um pouco para ir, os dois terminaram indo porque só tinha duas vagas e eu fiquei esperando-os. Depois disso, descemos e eles foram tirar fotos da estrutura externa do prédio com o objetivo de ser a fotografia oficial para ser colocada no pôster. Eles amaram porque já estava anoitecendo e o lugar fica mais lindo ainda nesse horário porque a beleza do edifício se une a beleza dos raios do pôr-do-sol. Em seguida, nós paramos lá no anfiteatro para registrar algumas informações que eu tinha pensado para as aulas-passeio: “1. I visited: (name of the place) on November, (date), 2009; 2. My first impression about this place was; 3. I can describe the place with these following words; 4. This place should be visited because.”

Na volta para deixá-los em casa, falei sobre a importância desse tipo de atividade e pude perceber que eles realmente ficaram satisfeitos de terem ido. Eu também fiquei satisfeita por ter proporcionado esse momento para eles, espero que eles se envolvam cada vez mais no projeto, nos seus estudos e que eles tenham mais momentos de diversão e de conhecimento na vida deles!

A segunda visita foi o Espaço Cultural na segunda-feira à noite, fomos eu, Taciana e Larissa. Larissa conhecia o Espaço Cultural porque já tinha ido a shows lá na Praça do Povo, mas Taciana não o conhecia porque ela mora em João Pessoa há poucos anos e nunca tinha tido oportunidade de conhecê-lo. Eu fui guiando a visita, mostrando o que eu conhecia e sabia na medida em que Taciana perguntava sobre o que tinha lá para ser visitado. Fomos até o Teatro Paulo Pontes, o Cine Bangüê, ao Teatro de Arena, ao Planetário e a Biblioteca. Gostei quando Taciana me perguntou sobre como descrever a estrutura do lugar em inglês, nos sentamos um pouco e ela foi escrevendo alguns adjetivos que ela tinha me perguntado. Quase já na hora de irmos embora, nos dirigimos ao balcão de informação e perguntamos se havia algum material falando sobre o Espaço, sobre os cursos que são oferecidos e sobre as visitas ao Planetário, elas anotaram o telefone onde é possível saber maiores informações – se for o caso. Na saída, elas perceberam que o local é de fácil acesso porque além de ter parada de ônibus perto, tem também uma praça de táxi logo em frente à entrada principal. Na volta para deixá-las em casa, a conversa sobre a importância de atividades como essa surgiu também e elas disseram que gostaram muito de terem ido. Eu fiquei, mais uma vez, aliviada!

A terceira e a quarta visitas aconteceram em uma mesma tarde. A terceira foi o Museu da Energisa. As alunas responsáveis foram Geovana e Liliane, junto a elas, fomos eu e Ana. Lá, nós esperamos um grupo de alunos de outra escola chegarem para poder começar a visita. Queria abrir um parêntese para registrar a alegria que eu tive em reencontrar um ex-aluno da Escola Estadual Papa Paulo VI, eu não me lembrava mais

dele, foi ele quem me reconheceu e disse que tinha sido meu aluno lá, e que agora, estava cursando o 6º ano de História na UFPB e estava trabalhando no museu e que pretende terminar a graduação e voltar ao Papa Paulo como professor de História. Achei super legal! Como é bom reencontrar ex-alunos e saber que eles continuam crescendo em seus estudos e que você de uma maneira ou de outra pode ter contribuído para esse crescimento. Voltemos, agora, ao que aconteceu no museu: a visita é toda direcionada por algum funcionário, inclusive, esse ex-aluno é o responsável pela primeira parte da apresentação – muito boa, por sinal. Há mais duas outras etapas do percurso. Fomos acompanhando tudo e tanto eu quanto as meninas gostamos muito. Quando saímos do prédio, fomos procurar algum lugar para tirar foto para servir para colocar no folder, Liliane e Geovana também quiseram tirar fotos delas mesmas no jardim porque ele era muito bonito. Mais uma vez, elas saíram de lá dizendo que elas queriam voltar lá.

Na quarta visita, fomos nós quatro à Casa do Artista Popular, a responsável por este local foi Ana – a pedido dela mesma porque ela me disse que era artesã e que queria falar sobre este local. Quando chegamos lá, fomos bem recebidas por uma funcionária, eu perguntei como as visitas acontecem, ela nos entregou um informativo sobre o lugar e eu perguntei se havia algum material em inglês falando sobre o lugar e ela me disse que não havia, além disso eu falei sobre a idéia do projeto e ela achou interessante. Eu achei o lugar lindo, muito bem organizado e com um sistema de segurança que permite que os visitantes sintam-se mais confortáveis. As meninas também gostaram. Depois da visita, eu pedi que elas escrevessem sobre aqueles quatro tópicos da atividade extra-classe.

E finalmente, quero falar sobre a quinta e última visita. Depois de muito eu pensar em outro lugar porque não foi possível entrar em contato com Júlio para que ele fosse ao colégio para ser entrevistado pelos alunos e a Casa da Pólvora esteja fechada para reforma, eu resolvi falar com Andréa, minha amiga e professora de inglês em Zarinha Centro de Cultura para que este fosse o outro lugar a ser visitado. Ela me disse que acha que vale a pena um estrangeiro saber que aquele lugar existe e deve ser visitado. Acrescentou também que para os alunos do Frei Martinho pode ampliar a visão de mundo deles, ver livros legais e saber da história de vida da Profa. Zarinha, uma vez que ela é de origem humilde e conseguiu consolidar sua vida profissional através de seu esforço. Com isso em mente, combinei com Marcelo e Erivandro para nos encontrar em frente ao colégio às 6:30, quando eu cheguei lá para apanhá-los, Larissa estava lá com eles também e eu a convidei para ela ir também.

Todos os alunos ficaram com vontade de voltar aos lugares que eles visitaram. Quando eles diziam que eles queriam voltar, eu sentia que tinha valido a pena ter insistido para que as visitas acontecessem e entendi que eles gostaram do passeio e que queriam ter outros momentos legais iguais aqueles.

23/11/09

Estou mais aliviada depois do encontro com Carla! Além de cansada fisicamente por causa do ritmo do mestrado, trabalho na UFPB e das aulas e visitas do Frei Martinho, estava me sentindo super estressada porque eu não estava sabendo como desenvolver as próximas aulas de inglês no Frei.

Com a nossa conversa, fizemos um balanço já de tudo que aconteceu e vimos que o “pior” já passou, as visitas aconteceram, os alunos estão satisfeitos e se mantêm motivados para o trabalho. Nesse encontro, a minha preocupação maior era falar sobre

as aulas. Verificamos as datas das próximas aulas e pensamos em escrever um cronograma para entregar para os alunos para eles saberem o que está planejado para acontecer nas próximas aulas. Eu disse que eu não sabia mais como dar aula – era o que eu realmente estava sentindo depois de 10 anos de experiência em sala de aula! – Parando para pensar nas experiências que eu tenho em ensino, eu consigo perceber o quanto que era mais fácil dar aula com tudo já praticamente determinado. Agora, o processo das aulas está sendo reconstruído. Com a ajuda de Marchuschi, Carla foi me acalmando. Estou mais confiante!

Na aula, eu pedi que eles lessem novamente o que havia escrito sobre o lugar com o objetivo de melhorar o texto. Eles foram percebendo que teriam que reescrever várias vezes a fim de aprimorar cada vez mais. A maioria dos textos estava em português, com exceção de uns dois que as meninas do Espaço Cultural já tinham ido procurar algumas palavras no dicionário. A aula aconteceu com os alunos divididos em grupos – como é bonitinho vê-los trabalhando em equipe!- como a interação é importante dentro da sala de aula, quanto para torná-las mais dinâmicas quanto para favorecer o aprendizado através das trocas que ocorre entre eles. Na medida em que eles iam tentando melhorar os textos, eu os pedi que eles fossem já pensando em inglês. Acho que foi por causa disso que um dos grupos começou a me perguntar a tradução de algumas palavras porque eles não estavam com o dicionário e eu fui anotando-as no quadro, palavras como place, modern, access, sun, star, moon, easy, handcraft e pleasant.

Quando a aula foi terminando, eu percebi que eles estavam motivados para continuar trabalhando no folder.

28/11/09

Ontem, aconteceu uma das melhores aulas da minha vida! O primeiro fato que tenho que falar é que esta aula aconteceu em plena sexta-feira – um dia que dificilmente os alunos assistem a aulas. Eu cheguei e eles já estavam me esperando – havia sete alunos de três grupos diferentes – os responsáveis pela Estação Cabo Branco, as do Espaço Cultural e os de Zarinha. Outro fato que me deixou feliz quando eu cheguei lá foi Ana Késsia telefonar para me dizer que não podia ir, mas que escreveria algo sobre o Museu do Artista em casa e que ela mesma telefonaria para o outro aluno – Heitor para eles escreverem juntos durante o final de semana. Eu fiquei feliz com isso porque ela mostrou interesse pela atividade que estamos fazendo.

A aula começou num clima bem alegre e eles se dividiram em grupos e começaram a ler e reler os textos que eles já haviam escrito, aí à medida que as dúvidas iam surgindo, eles me perguntavam o que eles queriam dizer. Mesmo com as dúvidas que surgiam em apenas um grupo, eu ia ao quadro e chamava a atenção de todos os alunos para explicar o ponto gramatical para todos. Foi bom porque eu fiz isso com as dúvidas de todos os grupos e eles tiveram oportunidade de ter várias explicações a partir das perguntas que os grupos me fizeram.

Eu tenho também de registrar um fato histórico: internet na escola!!! Eu tenho levado o meu notebook para as aulas com o objetivo de gravar as aulas. E para a minha grande surpresa, Marcelo, um dos alunos responsáveis por escrever sobre Zarinha, levou o modem móvel dele. Eu fiquei tão feliz que até comemorei! Os alunos acharam engraçado.

Hoje, eu percebi que com relação à aprendizagem da língua, houve um maior aprofundamento se comparado a aula anterior que apenas só foram feitas perguntas sobre a tradução das palavras; hoje, já surgiram perguntas sobre a estrutura da frase –

ordem de adjetivos – grau de (in)formalidade, como eles deveriam se dirigir a pessoa que lia aquilo que eles estavam escrevendo: seria apenas para narrar a visita deles, ou também descrever o local e fazer um convite para quem estivesse lendo o folder. Eles continuaram conversando entre si, negociando o que deveria ser dito e já procurando no dicionário as palavras que os interessavam. A aula foi realmente produtiva.

05/12/09

Queira registrar a apresentação do meu projeto na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica: apesar de eu não ter gostado da minha apresentação propriamente dita porque eu estava muito cansada e fiquei com medo de falar mais espontaneamente sobre o projeto, ou seja, apenas li o que estava nos slides, no final, foi bem melhor porque eu me senti mais à vontade para falar sobre o projeto de letramento que está acontecendo lá no Frei Martinho. Fiquei mais tranquila porque professor Pedro não fez grandes comentários sobre a apresentação, mas falou que é necessário revisar os verbos usados nos objetivos específicos e fez algumas perguntas sobre curiosidades que ele tinha. Alguns amigos me fizeram perguntas sobre o projeto – mais a título de curiosidade também. Houve um momento mais especial que foi quando Carol falou o quanto ela estava feliz pelo projeto. Eu fiquei emocionada com as palavras dela porque passou um filme na minha cabeça de tudo o que eu tinha feito para que o folder acontecesse e toda a minha ansiedade e medo que eu senti de não conseguir realizá-lo.

À noite, fui ao Frei Martinho. Os alunos estavam me esperando em frente ao colégio e fizeram a maior festa quando eu cheguei. Contei o que tinha acontecido na UFPB pela manhã na apresentação do projeto e eles ficaram ainda mais felizes, me perguntaram mais detalhes como tinha sido – e nesse momento eu senti que eles estavam se sentindo orgulhosos – e eu aproveitei para falar para eles o quanto eu estava me sentindo orgulhosa por eles também. Eles bateram palmas emocionados. Depois desse momento festivo, começamos a aula mesmo sistema das anteriores: perguntas, consultas às xérox dos tópicos de gramática e aos dicionários. Eles interagindo em seus grupos e me fazendo perguntas quando as dúvidas surgiam. Um detalhe: O grupo do Museu do Artista me deu muito trabalho porque Ana Késsia não estava mais se mostrando interessada em terminar o trabalho, ela já havia escrito um bom texto, mas ele estava em português e quando eu disse a ela que ele deveria ter sido escrito logo em inglês com base no que já sabia, eu notei que ela não gostou. Depois, ela decidiu pegar o dicionário e foi procurar a tradução de algumas palavras, mas não tirou nenhuma dúvida comigo, não. No final da aula, combinamos para que na próxima, eles deveriam trazer o texto revisado de casa e que iríamos ao laboratório de informática para digitar os textos.

07/12/09

Outra aula bem diferente – totalmente diferente do tradicional – a começar pelo lugar onde ela aconteceu: a sala dos computadores.

Eu percebi que os alunos estavam interessados em digitar os textos e isso fez com que eu relaxasse. Cada grupo ficou em um computador – um aluno ficou responsável por digitar o texto e os outros ficaram observando e/ou dando mais alguma opinião. Achei que essa aula foi bem tranquila, eles se comportaram direitinho e fizeram logo a atividade. Quando eles terminaram de digitar o texto, mostraram interesse em entregar os folders, perguntaram da possibilidade de ir entregá-los à noite, mas eu falei que o encerramento aconteceria à tarde.

Eu combinei de telefonar para eles confirmando o horário do encerramento do semestre para os alunos do PIANI. Eu sei que a maioria não vai poder ir porque eles trabalham durante o dia – isso é um fato que dificulta muito lidar com os alunos que fazem EJA. Geralmente, essa é a realidade dos alunos que estudam à noite: eles trabalham durante o dia e não tem tempo para se dedicar a outras atividades de estudo, e até mesmo fazer os exercícios de casa, estudar para as provas com antecedência. Eu acho que só algumas meninas que não estão trabalhando, vão poder ir comigo amanhã até a universidade, mas acredito que vai ser bom porque elas representaram a turma.

09/12/09 –

Hoje aconteceu a última aula do semestre!

Novamente, a aula aconteceu no Laboratório de Informática. Apenas os grupos que ainda ficaram com alguma pendência apareceu para terminar o texto.

O grupo da Energisa já trouxe uma boa parte do texto traduzido, mas eu ainda corriji alguns detalhes de estrutura gramatical com elas. Mais uma vez, elas me pediam para deixar o texto bem bonito. Mais uma vez, eu respondi que o texto era para serem delas. Havia sempre essa insistência em me pedir para que o texto ficasse “chique”, eu sempre escutava: “Então, diga aí cê é que a gente escreve... isso, aquilo, aquilo outro.”

Nós lemos e relemos o texto que elas tinham escrito, eu dei algumas sugestões de mudança e elas concordaram. Eu fiquei perguntando sempre sobre a opinião delas e notei que elas gostaram de versão final do texto. Depois que eu terminei com o grupo da Energisa, fui me ajudar o grupo do Museu, mas na verdade, só tinha ficado uma aluna, Dayane, porque Ana Késsia tinha ido embora. O texto do Museu foi o que houve menor dedicação por parte do grupo, elas escreveram o que queriam escrever sobre ele em português e não se dedicaram muito para aprender em inglês. Este foi o texto que eu mais ajudei, precisei traduzir alguns trechos e da parte de gramática, eu fui explicando para Dayane à medida que ela dava sugestão sobre o que escrever sobre o lugar. A minha influência / ajuda foi grande para esse texto que eu fiquei com vontade de colocar o meu nome na nota de rodapé também.

Com relação à arte do folder, aconteceu o seguinte: como eles já tinham escolhido as fotos, eu só organizei o lugar das fotos e o lugar dos textos.

Pronto! O folder está pronto!!! Amanhã, vou imprimir-los! Eu estou bem cansada, porém bem satisfeita pelo envolvimento dos alunos porque eles contribuíram para que tudo desse certo no final.

10/12/09 – grand finale

Eu fiquei bem feliz por ter conseguido terminar o folder com a turma. Eu percebi que houve mais envolvimento de uns do que de outros, alguns alunos se dedicaram mais do que outros, alguns estavam mais interessados em aprender e contribuir para o projeto do que outros. Eu acho que isso é normal porque é muito difícil algum professor em uma turma conseguir um grau de uniformidade de interesse tão homogêneo.

As meninas também ficaram bem satisfeitas.

Eu me lembrando, mais uma vez, que eles se motivaram para participar da elaboração desse folder porque eles me viram bem envolvida com esse projeto. Essa situação me faz refletir sobre o papel que o professor pode desempenhar em motivar os alunos, um professor motivado pode contagiar seus alunos e fazer com eles despertem interesse para estudar, para pesquisar, para crescer, para buscar novos conhecimentos que tragam benefícios para a vida deles. Estou feliz porque consegui perceber que alguns dos alunos

envolvidos despertaram para estudar com mais satisfação. Acho que eles viram que estudar pode ser prazeroso- mesmo depois de um dia cansativo de trabalho - porque os momentos vividos para a concretização desse folder trouxeram uma nova visão sobre o que é estudar, eles falaram que estão enxergando o estudo de outra maneira – para mim, eles podem estar vendo o mundo com outros olhos.

APÊNDICE B

(CLASSIFICAÇÃO DAS FORMAS DE AÇÃO)

DESCREVER

18/04/09 - Com essa nova idéia [trabalhar alguma coisa junto a alguma escola pública], nossa atenção voltou-se para a Escola onde eu dou aula há 6 anos... É bem verdade que sempre estava muito cansada quando chegava para as aulas – como as aulas são à noite – eu chegava já com o peso de um dia todo já de trabalho. Parando para relembrar como tem sido minha trajetória nessa escola, percebo que ela tem altos e baixos – mais baixos do que altos. Logo quando comecei a trabalhar lá, eu me sentia motivada pelo novo, pelo desafio, por querer mostrar um bom trabalho e motivar também os alunos. Lembro-me que o perfil dos alunos era diferente do que estão estudando lá hoje em dia. No início, as classes eram mais numerosas e a maioria dos alunos eram jovens adultos, eles tinham por volta de 20 anos.

Pensando nas minhas aulas, sei que não tenho me esforçado o quanto deveria para desenvolver aulas bem estruturadas e mais interessantes. Praticamente, não dou tempo para preparar as aulas de lá porque na maioria das vezes, eu só faço seguir o que está no livro mesmo. Há uns 2 dois anos, eu só uso o livro e tenho sempre usado uma seqüência para desenvolver as aulas: um texto (1. cópia, 2. leitura, 3. vocabulário), um tópico de gramática (1. explicação e 2. exercício) e assim, vou dando seqüência as aulas. De vez em quando, eu levo uma música com a letra e o clip. Tenho usado poucos recursos áudio-visuais, lembro-me que no início de quando eu comecei a trabalhar lá, eu usava mais a sala de vídeo, desde o ano passado, eu tenho dado pouquíssima atenção a isso.

02/05/09 - Meu horário voltou a ser quinta e sexta – o que significa que praticamente só terei a quinta-feira para dar aula porque é muito raro ter aula lá na escola na sexta-feira. Acho que não vai ser suficiente – como eu vou desenvolver um projeto de pesquisa lá se não tenho muito tempo para dar aula?! A carga horária de inglês é muito pequena – são apenas 2 aulas por semana para fazer milagre. Além disso, se eu paro para pensar na realidade do turno da noite quando todos – alunos e professores – em sua maioria já chegam cansados depois de um dia de trabalho, ou seja, eles (ou nós) já trazem o peso de dois expedientes para encarar o terceiro, não é fácil, não. Embora, já sabendo de todas essas dificuldades, eu acredito que é possível fazer algo inovador – preparar aulas onde motivem os alunos a pensar na importância do conhecimento de uma língua estrangeira para as suas vidas, preparar aulas que propiciem um significado para eles. O que eu estou me questionando agora é: Ok! Sim, é possível fazer a diferença daqui por diante nas aulas de inglês nesse grupo de EJA, mas como farei isso com tão poucas aulas?!

16/05/09 - Hoje, vou fazer algo completamente novo, vou propor a eles que eles escrevam sobre si ou sobre algo que lhes interessassem usando o assunto de gramática que foi repassado para eles.

23/05/09 - Hoje, estou vendo que eu posso oferecer aulas com inglês com algum significado para a vida deles. Eu posso fazer com que essas aulas sejam importantes para a formação e para a vida deles. Eu sei que é preciso dedicar tempo e atenção, mas eu estou realmente com vontade de mudar as aulas e trazer assuntos, debates e atividades interessantes para eles.

11/07/09 - Vou me dedicar para desenvolver ótimas aulas na Escola. Eu quero preparar aulas que tenham algum significado para eles, quero que eles entendam e sintam que estudar inglês pode – e deve- ser muito útil e divertido.

30/07/09 - Durante as 1as aulas, eu conversei com eles sobre as aulas e as mudanças que podem acontecer. Eu quis enfatizar mais a nossa conversa sobre a importância de estudar inglês e como é que eles percebem o inglês na vida deles. Falei sobre e como eles vão participar disso também: eu iniciei uma conversa sobre o inglês ao redor deles e eles logo disseram que não viam inglês na vida deles.

25/09/09 - Continuamos conversando e surgiu a idéia da elaboração de um panfeto / folder. Achei bem legal! Pensando se seria possível a elaboração de um panfleto com uma proposta diferente para jovens estrangeiros que aqui chegassem e pudessem encontrar sugestões para conhecer a cidade baseadas na visão que os alunos tem. Para isso, tenho que continuar amadurecendo a idéia, pensar como as aulas serão, tenho que coletar alguns exemplares de folders que existem por aí para que eu possa levá-los para sala para começar a trabalhar o gênero e depois decidir junto com os alunos qual / porque/ para quem produzir um folder.

25/09/09 - Continuamos conversando e surgiu a idéia da elaboração de um panfeto / folder. Achei bem legal! Pensando se seria possível a elaboração de um panfleto com uma proposta diferente para jovens estrangeiros que aqui chegassem e pudessem encontrar sugestões para conhecer a cidade baseadas na visão que os alunos tem. Para isso, tenho que continuar amadurecendo a idéia, pensar como as aulas serão, tenho que coletar alguns exemplares de folders que existem por aí para que eu possa levá-los para sala para começar a trabalhar o gênero e depois decidir junto com os alunos qual / porque/ para quem produzir um folder.

28/09/09 - Estou achando interessante como é que tenho pensado mais nos alunos. Acho que quando **temos** um projeto de letramento para desenvolver, inúmeras questões passam por nossa cabeça, estou pensando em quais situações os alunos se envolvem com a escrita, quando e como e porque e para quem eles precisam escrever no contexto do cotidiano deles - e mais em inglês! Não é fácil, não!

28/09/09 - Hoje, encontro-me pensando na realidade dos alunos e como contribuir para que eles se tornem cidadãos mais preparados para a vida estudantil, profissional – e pessoal também.

28/09/09 - Antes, eu só preparava as aulas me baseando no livro que era oferecido pelo colégio, me preocupava em passar conteúdo para ter o que avaliar no dia da prova – usava basicamente a sequência: um texto - que trabalhava a leitura, depois fazia uma lista de vocabulário e pedia para que eles repetissem algumas vezes para memorizar, um assunto de gramática – explicava como a tal estrutura funcionava e fazia exercício baseado naquele assunto, e assim passavam-se as aulas.

7/10/09 - Terminei de chegar da Escola, eu estou me sentindo feliz! Isso me causa surpresa, já faz um bom tempo que eu não me sentia tão bem ao chegar de lá. Hoje, demos um ponta-pé inicial no projeto de letramento propriamente dito: eu passei um questionário sobre as práticas de escrita deles fora da sala, e, além disso, analisamos rapidamente alguns folders que eu havia recolhido em diferentes lugares e fiz algumas perguntas sobre este material. Eu pude perceber que eles gostaram da aula de hoje, eles ouviram atentamente o que eu falei e mostraram interesse em responder as questões. Que alívio! Fiquei surpresa com a quantidade de alunos que não conhecem ainda o campus da UFPB! São muitos que ainda nem sabem onde ela fica.

09/10/09 – tenho que [...] definir o(s) tema(s) na próxima semana para poder definir o que vai ser trabalhado com eles com relação a vocabulário e estrutura gramatical. Esse é um jeito completamente novo para desenvolver as minhas aulas. Agora, a abordagem está sendo completamente diferente porque estamos nos baseando em um ponto de partida onde a língua está sendo estudada com um objetivo real, eles vão precisar estudar, entender, aprender algo que eles estarão fazendo uso de maneira autêntica em muito breve. Realmente, eu acho que é bem mais motivador quando você vai estudar algo e sabe que vai utilizar aquela aprendizagem “de verdade”, quero dizer, para ser usada num contexto real.

13/10/09 - Hoje, eu fui dar aula e estava me sentindo meio cansada, mas mesmo assim foi bel legal. Foram poucos alunos – acho que por causa do feriado, eles se sentem desmotivados para irem. Ainda assim, nós tivemos uma boa conversa – falei com ele sobre o que eles queriam escrever para esses alunos estrangeiros e já irem pensando quais duplas iriam formar. Eles escreveram algumas sugestões no caderno e pediram para amadurecer a idéia e só entregar as suas escolhas na próxima aula. Então, na próxima aula, com certeza, teremos que definir os temas e as duplas. Estou pensando em preparar alguns cards para que eles preencham com o nome, tema e “responsável por”. E depois, guardar essas cartolinas para serem usadas posteriormente na hora da atribuição das tarefas.

20/10/09 - A aula de hoje foi bem legal. Levei os cartõezinhos e pedi para que os alunos se dividissem em duplas, alguns quiseram formar duplas, mas outros preferiram formar trios. Eu os deixei a vontade para que eles se organizassem em grupos. Depois que eles se dividiram, eu entreguei a cada grupo um cartão para que eles colocassem os seus nomes e pedi que eles escolhessem o assunto / lugar que eles querem falar sobre e escrevessem no cartão. Foi bom vê-los trabalhando em conjunto, interagindo, conversando para decidir sobre o lugar.

27/10/09 - A aula de hoje foi bem agitada. Duas alunas, Fernanda e Emanuelle, reclamaram porque eu comecei a falar sobre JP de novo – elas me perguntaram sobre as aulas de inglês porque estava parecendo aula de arte ou geografia. Eu quase fiquei irritada com elas porque elas não estavam mostrando interesse no que eu estava falando. Eu levei o nome dos sete lugares, escrevi-os no quadro e fiz ligeiras perguntas sobre o que os alunos já conheciam a respeito deles – alguns já conheciam o Espaço Cultural e o centro histórico – os outros lugares, eles ainda não o conheciam, não.

Houve um pouco de tumulto quando eu disse que a minha sugestão era que cada grupo fizesse uma visita ao local escolhido: muitos disseram que não tinham tempo, não tinham como ir porque trabalhavam e não dava durante o fim de semana, ... foi aquele barulho. Outros ficaram só olhando. Eu fui acalmando, acalmando a situação e perguntando sobre a disponibilidade deles. Expliquei que em alguns lugares, podemos ir à noite, como é o caso do Espaço Cultural, a UFPB; outros têm que ser durante o dia como é a Estação Ciência, os museus. Daí, eles foram se acostumando com a idéia e ficaram mais interessados e começaram a perguntar como era que nós íamos nos encontrar. Fiquei mais aliviada quando percebi que a resistência que houve no início estava se desmanchando e eles estavam mais empolgados.

Reforcei que eles teriam que se esforçar e estudar também porque eu não quero que seja apenas um trabalho de tradução. Eu quero ir além – fazê-los perceber a estrutura da língua inglesa.

31/10/09 - Para esta aula, eu selecionei uma breve explicação sobre os pronomes e o texto sobre João Pessoa em inglês – já para ir entrando no clima! Perguntei sobre os pronomes para ativar o que eles já sabiam, dei uma explicação sobre os seus usos. Eu pude perceber que eles gostaram da aula, inclusive, duas alunas falaram que elas estavam felizes porque estavam com saudade de aula de gramática.

04/11/09 - Reforcei a questão da avaliação e disse que como não haveria prova, eu os estava avaliando continuamente, então que toda atividade que eu pedisse, eles se dedicassem para fazer porque seria parte da nota deles.

18/11/09 - Depois de inúmeros telefonemas e negociações, quero registrar que todas as visitas aconteceram e que elas foram muito boas!

A primeira visita foi a Estação Cabo Branco durante uma linda e ensolarada tarde de domingo: Bruno e Arnaldo foram os alunos responsáveis por ela. Tivemos tempo suficiente para visitar todas as áreas, conversamos sobre a beleza e boa infra-estrutura do lugar [...] eles foram tirar fotos da estrutura externa do prédio com o objetivo de ser a fotografia oficial para ser colocada no pôster.

A segunda visita foi o Espaço Cultural na segunda-feira à noite, fomos eu, Fernanda e Karina. Eu fui guiando a visita, mostrando o que eu conhecia e sabia na medida em que Fernanda perguntava sobre o que tinha lá para ser visitado. Fomos até o Teatro Paulo Pontes, o Cine Bangüê, ao Teatro de Arena, ao Planetário e a Biblioteca. Gostei quando Taciana me perguntou sobre como descrever a estrutura do lugar em inglês, nos sentamos um pouco e ela foi escrevendo alguns adjetivos que ela tinha me perguntado.

A terceira e a quarta visitas aconteceram em uma mesma tarde. A terceira **foi** o Museu da Energisa. As alunas responsáveis foram Heliane e Ivonilde, junto a elas, fomos eu e

Maria. Fomos acompanhando tudo e tanto eu quanto as meninas gostamos muito. Quando saímos do prédio, fomos procurar algum lugar para tirar foto para servir para colocar no folder.

Na quarta visita, fomos nós quatro à Casa do Artista Popular, a responsável por este local foi Maria – a pedido dela mesma porque ela me disse que era artesã e que queria falar sobre este local. Quando chegamos lá, fomos bem recebidas por uma funcionária, eu perguntei como as visitas acontecem, ela nos entregou um informativo sobre o lugar [...]Eu achei o lugar lindo, muito bem organizado e com um sistema de segurança que permite que os visitantes sintam-se mais confortáveis.

E finalmente, quero falar sobre a quinta e última visita [...] Eu resolvi falar com minha amiga e professora de inglês em Zarinha Centro de Cultura para que este fosse o outro lugar a ser visitado. Ela me disse que acha que vale a pena um estrangeiro saber que aquele lugar existe e deve ser visitado. Acrescentou também que para os alunos da Escola pode ampliar a visão de mundo deles, ver livros legais e saber da história de vida da Profa. Zarinha, uma vez que ela é de origem humilde e conseguiu consolidar sua vida profissional através de seu esforço.

23/11/09 - Eu disse que eu não sabia mais como dar aula – era o que eu realmente estava sentindo depois de 10 anos de experiência em sala de aula! – Parando para pensar nas experiências que eu tenho em ensino, eu consigo perceber o quanto que era mais fácil dar aula com tudo já praticamente determinado. Agora, o processo das aulas está sendo reconstruído. Com a ajuda de Marchuschi, minha professora-pesquisadora foi me acalmando. Estou mais confiante!

Na aula, eu pedi que eles lessem novamente o que havia escrito sobre o lugar com o objetivo de melhorar o texto. Eles foram percebendo que teriam que reescrever várias vezes a fim de aprimorar cada vez mais. A maioria dos textos estava em português, com exceção de uns dois que as meninas do Espaço Cultural já tinham ido procurar algumas palavras no dicionário. A aula aconteceu com os alunos divididos em grupos – como é bonitinho vê-los trabalhando em equipe!- como a interação é importante dentro da sala de aula, quanto para torná-las mais dinâmicas quanto para favorecer o aprendizado através das trocas que ocorre entre eles. Na medida em que eles iam tentando melhorar os textos, eu pedi que eles fossem já pensando em inglês. Acho que foi por causa disso que um dos grupos começou a me perguntar a tradução de algumas palavras porque eles não estavam com o dicionário e eu fui anotando-as no quadro, palavras como place, modern, access, sun, star, moon, easy, handcraft e pleasant.

28/11/09 - Ontem, aconteceu uma das melhores aulas da minha vida! O primeiro fato que tenho que falar é que esta aula aconteceu em plena sexta-feira – um dia que dificilmente os alunos assistem a aulas. Eu cheguei e eles já estavam me esperando – havia sete alunos de três grupos diferentes – os responsáveis pela Estação Cabo Branco, as do Espaço Cultural e os de Zarinha. Outro fato que me deixou feliz foi Maria telefonar para me dizer que não podia ir, mas que escreveria algo sobre o Museu do Artista em casa e que ela mesma telefonaria para o outro aluno – Heitor - para eles escreverem juntos durante o final de semana. Eu fiquei feliz com isso porque ela mostrou interesse pela atividade que estamos fazendo.

A aula começou num clima bem alegre e eles se dividiram em grupos e começaram a ler e reler os textos que eles já haviam escrito, aí à medida que as dúvidas iam surgindo,

eles me perguntavam o que eles queriam dizer. Mesmo com as dúvidas que surgiam em apenas um grupo, eu *ia ao quadro* e chamava a atenção de todos os alunos para explicar o ponto gramatical para todos. Foi bom porque eu fiz isso com as dúvidas de todos os grupos e eles tiveram oportunidade de ter várias explicações a partir das perguntas que os grupos me fizeram.

Eu tenho também de registrar um fato histórico: internet na escola!!! Eu tenho levado o meu notebook para as aulas com o objetivo de gravar as aulas. E para a minha grande surpresa, Leonado, um dos alunos responsáveis por escrever sobre Zarinha, levou o modem móvel dele. Eu fiquei tão feliz que até comemorei! Os alunos acharam engraçado.

Hoje, eu percebi que com relação à aprendizagem da língua, houve um maior aprofundamento se comparado a aula anterior que apenas só foram feitas perguntas sobre a tradução das palavras; hoje, já surgiram perguntas sobre a estrutura da frase – ordem de adjetivos – grau de (in)formalidade, como eles deveriam se dirigir a pessoa que lia aquilo que eles estavam escrevendo: seria apenas pela narrar a visita deles, ou também descrever o local e fazer um convite para quem estivesse lendo o folder. Eles continuaram conversando entre si, negociando o que deveria ser dito e já procurando no dicionário as palavras que os interessavam. A aula foi realmente produtiva.

05/12/09 - À noite, fui à Escola. Os alunos estavam me esperando em frente ao colégio e fizeram a maior festa quando eu cheguei. Contei o que tinha acontecido na UFPB pela manhã na apresentação do projeto [Houve um momento mais especial que foi quando uma das alunas do mestrado falou o quanto ela estava feliz pelo projeto. Eu fiquei emocionada com as palavras dela porque passou um filme na minha cabeça de tudo o que eu tinha feito para que o folder acontecesse e toda a minha ansiedade e medo que eu senti de não conseguir realizá-lo] e eles ficaram ainda mais felizes, me perguntaram mais detalhes como tinha sido – e nesse momento eu senti que eles estavam se sentindo orgulhosos – e eu aproveitei para falar para eles o quanto eu estava me sentindo orgulhosa por eles também. Eles bateram palmas emocionados. Depois desse momento festivo, começamos a aula mesmo sistema das anteriores: perguntas, consultas às xérox dos tópicos de gramática e aos dicionários. Eles interagindo em seus grupos e me fazendo perguntas quando as dúvidas surgiam. Um detalhe: O grupo do Museu do Artista me deu muito trabalho porque Maria não estava mais se mostrando interessada em terminar o trabalho [...]Depois, ela decidiu pegar o dicionário e foi procurar a tradução de algumas palavras, mas não tirou nenhuma dúvida comigo, não. No final da aula, combinamos para que na próxima, eles deveriam trazer o texto revisado de casa e que iríamos ao laboratório de informática para digitar os textos.

07/12/09 - Eu percebi que os alunos estavam interessados em digitar os textos e isso fez com que eu relaxasse. Cada grupo ficou em um computador – um aluno ficou responsável por digitar o texto e os outros ficaram observando e/ou dando mais alguma opinião. Achei que essa aula foi bem tranqüila, eles se comportaram direitinho e fizeram logo a atividade. Quando eles terminaram de digitar o texto, mostraram interesse em entregar os folders, perguntaram da possibilidade de ir entregá-los à noite, mas eu falei que o encerramento aconteceria à tarde.

09/12/09 - Novamente, a aula aconteceu no Laboratório de Informática. Apenas os grupos que ainda ficaram com alguma pendência apareceram para terminar o texto. O grupo da Energisa já trouxe uma boa parte do texto traduzido, mas eu ainda corriji alguns detalhes de estrutura gramatical com elas. Mais uma vez, elas me pediram para

deixar o texto bem bonito. Mais uma vez, eu respondi que o texto era para ser delas. Havia sempre essa insistência em me pedir para que o texto ficasse “chique”, eu sempre escutava: “Então, diga aí como é que a gente escreve... isso, aquilo, aquilo outro.”

Nós lemos e relemos o texto que elas tinham escrito, eu dei algumas sugestões de mudança e elas concordaram. Eu fiquei perguntando sempre sobre a opinião delas e notei que elas gostaram de versão final do texto. [...] O texto do Museu foi o que houve menor dedicação por parte do grupo, elas escreveram o que queriam escrever sobre ele em português e não se dedicaram muito para aprender em inglês. Este foi o texto que eu mais ajudei, precisei traduzir alguns trechos, e da parte de gramática, eu fui explicando para Marcela à medida que ela dava sugestão sobre o que escrever sobre o lugar. A minha influência / ajuda foi grande para esse texto que eu fiquei com vontade de colocar o meu nome na nota de rodapé também.

Com relação à arte do folder, aconteceu o seguinte: como eles já tinham escolhido as fotos, eu só organizei o lugar das fotos e o lugar dos textos.

Pronto! O folder está pronto!!! Amanhã, vou imprimir-los! Eu estou bem cansada, porém bem satisfeita pelo envolvimento dos alunos porque eles contribuíram para que tudo desse certo no final.

INFORMAR

23/05/09 - É verdade que dei sempre pouca importância para as aulas da Escola por se tratar de assuntos básicos e que o único “trabalho” que eu pensava em ter **era** explicar as regras de gramática, ler textos e aumentar a lista de vocabulário deles.

Acho que a idéia [que eles escrevem sobre si] é que eles dêem algum sentido/significado mais real para esses assuntos que eles aprenderam.

11/07/09 - Isso [Apliquei provas tradicionalíssimas!] foi algo que mexeu comigo, me incomodou porque eu queria ter feito algo diferente, mas eu não consegui.

21/07/09 - Minha professora-pesquisadora citou várias atividades que poderiam ser desenvolvidas com eles (fotografia do mundo real, parágrafos críticos, atividades sobre “quem sou eu”,...), pensamos sobre quais os benefícios que essas mudanças poderiam trazer futuramente – tanto para eles, quanto para mim, conversamos sobre trabalhos (livros e teses) relacionados a letramento em LE, letramento crítico, práticas sociais, enfim, a todo esse universo de formação docente, de sala de aula, EJA,... Foi uma conversa bem rica.

10/09/09 - Mais uma vez pensando nas aulas da Escola, eu me pergunto: Para que eles querem aprender inglês? O que eu posso fazer para dar sentido às aulas de inglês para eles? E se eu não conseguir ser uma boa professora?!

11/09/09 - Estou achando muito bom o registro que eu estou fazendo do que tem acontecido comigo porque é fácil da gente ter noção mais clara do que está acontecendo com você enquanto professora, o que você está fazendo ou deixando de fazer nas/por suas aulas, a sua importância na vida dos alunos, qual a contribuição que você está

levando para eles. Eu realmente sinto que escrever sobre o meu dia-a-dia está me ajudando a ter mais consciência sobre o meu engajamento nas minhas aulas.

17/09/09 - Outra coisa importante que eu estava refletindo era sobre a importância da formação docente continuada porque estava tentando lembrar minha visão de mundo, de sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem quando eu terminei a minha graduação. Apesar de ter tido ótimos professores (e outros, nem tão ótimos assim) durante a minha graduação, eu posso perceber o quanto que eu me enriquecer profissionalmente no curso de especialização e agora no mestrado. Quantas mudanças na maneira de enxergar esse universo de sala de aula! Essa maior conscientização de pontos importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem provoca uma grande vontade de mudar, de transformar, de fazer algo cada vez melhor para os seus alunos, e ao mesmo tempo, você pode perceber que apesar dessa vontade de fazer algo novo, mais significativo, você se torna consciente também de quanto pode ser difícil proporcionar essas mudanças.

20/10/09 - Ficaria interessante fazer uma lista de outros lugares de João Pessoa porque se os alunos do EJA não os conhecessem ficariam conhecendo – o que faria com que eles aumentassem a sua visão sobre a cidade e eles poderiam pesquisar sobre o local.

27/10/09 - Isso tudo tem mexido comigo, eu tenho gostado de toda essa mudança que tem acontecido. Hoje, eu me lembrei do filme – Escritores da Liberdade – uma linda história de mudança promovida pelo interesse de uma professora e de várias conseqüências positivas que ela foi capaz de fazer na vida dos seus alunos. Eu espero que eu possa promover algum resultado positivo na vida deles também. João Pessoa, here we go! Quem sabe ajudar a construir sonhos?!

CONFRONTAR

23/05/09 - Sei que eu me escorava na falta de motivação deles em aprender uma língua estrangeira para justificar a minha também. Até mesmo quando eles viam com a clássica: “Pra que é que eu tenho que aprender inglês?” Eu ainda respondia que inglês estava em todos os lugares hoje em dia! Mas lá no fundo, eu também me questionava sobre isso e pensava que eles sabendo inglês ou não, pouco iria influenciar na vida deles aquelas aulas.

21/07/09 - Acho que é uma boa – o professor pensar a respeito de construir sonhos com seus alunos. Acho que vou continuar pensando numa maneira de motivá-los de alguma forma a pensar de forma mais carinhosa a respeito de sua vida: falar de sua trajetória escolar, falar de suas perspectivas sobre sua vida profissional, quais horizontes que eu possa ampliar. É importante também entender qual o sentido de estarem fazendo parte do EJA, quais motivos que os levou a parar de estudar em certo momento de sua vida e – principalmente – o que os trouxe de volta para sala de aula.

31/07/09 - Acho que eles gostaram da idéia, mas ao mesmo tempo que eu penso que eles até ficaram interessados em fazer algo parecido, eu fico pensando nas limitações deles: a maioria tem que trabalhar o dia todo, nem todos tem acesso a internet por questões financeiras, muitos sequer tem intimidade com um computador, enfim, são muitos os fatores que podem dificultar o interesse para o estudo de uma língua estrangeira usando a internet.

17/09/09 - Acho que as maiores dificuldades que eu tenho que enfrentar no meu contexto de ensino é com relação 1) ao horário – o horário da noite, na maioria das vezes, é bem complicado e 2) falta de interesse dos alunos. Eu acredito que esses dois fatores podem estar relacionados porque eu sei que não é fácil estar bem e motivado para assistir aula depois de um dia todo de trabalho. Eu digo isso, inclusive, começando por mim mesma! Quantas e quantas vezes, eu fui dar aula cansada e com vontade de ficar em casa depois de um dia cheio? Onde encontrar motivação para preparar e dar aula quando você sente o cansaço físico pesar? Quando você sabe que vai encontrar uma grande parte dos alunos cansados, cochilando ou querendo ir embora para casa também?

18/09/09 - Estava me lembrando das aulas de Filosofia da Linguagem quando a professora falava que língua é uso, língua é relacionamento. Pensando nisso, eu ainda estou me perguntando como é que eu posso tornar as aulas de inglês significativas para os alunos da Escola.

09/11/09 - Essa semana, eu tenho que organizar todas as aulas-passeio. Eu sei da dificuldade que pode ser organizá-las porque a maioria dos alunos trabalha e durante o final de semana é meio complicado, mas espero que ocorra tudo bem para que nos possamos tirar o melhor proveito delas.

07/12/09 - Eu combinei de telefonar para eles confirmando o horário do encerramento do semestre para os alunos do PIANI. Eu sei que a maioria não vai poder ir porque eles trabalham durante o dia – isso é um fato que dificulta muito lidar com os alunos que fazem EJA. Geralmente, essa é a realidade dos alunos que estudam à noite: eles trabalham durante o dia e não tem tempo para se dedicar a outras atividades de estudo, e até mesmo fazer os exercícios de casa, estudar para as provas com antecedência.

RECONSTRUIR

16/05/09 - Repensei a avaliação do 1º bimestre – Estava pensando em fazer novamente aqueles exercícios super-mega tradicionais (sei que eles em certos momentos são importantes), mas como estou tentando mudar a minha postura na escola, vou mudar a avaliação também.

APÊNDICE C

(DESCRIÇÕES INICIAIS E FINAIS)

DESCRIÇÕES INICIAIS

18/04/09 - Com essa nova ideia [trabalhar alguma coisa junto a alguma escola pública], nossa atenção voltou-se para a Escola onde eu dou aula há 6 anos... É bem verdade que sempre estava muito cansada quando chegava para as aulas – como as aulas são à noite – eu chegava já com o peso de um dia todo já de trabalho. Parando para relembrar como tem sido minha trajetória nessa escola, percebo que ela tem altos e baixos – mais baixos do que altos. Logo quando comecei a trabalhar lá, eu me sentia motivada pelo novo, pelo desafio, por querer mostrar um bom trabalho e motivar também os alunos. Lembro-me que o perfil dos alunos era diferente do que estão estudando lá hoje em dia. No início, as classes eram mais numerosas e a maioria dos alunos eram jovens adultos, eles tinham por volta de 20 anos.

Pensando nas minhas aulas, sei que não tenho me esforçado o quanto deveria para desenvolver aulas bem estruturadas e mais interessantes. Praticamente, não dou tempo para preparar as aulas de lá porque na maioria das vezes, eu só faço seguir o que está no livro mesmo. Há uns 2 dois anos, eu só uso o livro e tenho sempre usado uma sequencia para desenvolver as aulas: um texto (1. cópia, 2. leitura, 3. vocabulário), um tópico de gramática (1. explicação e 2. exercício) e assim, vou dando sequencia as aulas. De vez em quando, eu levo uma música com a letra e o clip. Tenho usado poucos recursos áudio-visuais, lembro-me que no início de quando eu comecei a trabalhar lá, eu usava mais a sala de vídeo, desde o ano passado, eu tenho dado pouquíssima atenção a isso.

02/05/09 - Meu horário voltou a ser quinta e sexta – o que significa que praticamente só terei a quinta-feira para dar aula porque é muito raro ter aula lá na escola na sexta-feira. Acho que não vai ser suficiente – como eu vou desenvolver um projeto de pesquisa lá se não tenho muito tempo para dar aula?! A carga horária de inglês é muito pequena – são apenas 2 aulas por semana para fazer milagre. Além disso, se eu paro para pensar na realidade do turno da noite quando todos – alunos e professores – em sua maioria já chegam cansados depois de um dia de trabalho, ou seja, eles (ou nós) já trazem o peso de dois expedientes para encarar o terceiro, não é fácil, não. Embora, já sabendo de todas essas dificuldades, eu acredito que é possível fazer algo inovador – preparar aulas onde motivem os alunos a pensar na importância do conhecimento de uma língua

estrangeira para as suas vidas, preparar aulas que propiciem um significado para eles. O que eu estou me questionando agora é: Ok! Sim, é possível fazer a diferença daqui por diante nas aulas de inglês nesse grupo de EJA, mas como farei isso com tão poucas aulas?!

16/05/09 - Hoje, vou fazer algo completamente novo, vou propor a eles que eles escrevam sobre si ou sobre algo que lhes interessem usando o assunto de gramática que foi repassado para eles.

23/05/09 - Hoje, estou vendo que eu posso oferecer aulas com inglês com algum significado para a vida deles. Eu posso fazer com que essas aulas sejam importantes para a formação e para a vida deles. Eu sei que é preciso dedicar tempo e atenção, mas eu estou realmente com vontade de mudar as aulas e trazer assuntos, debates e atividades interessantes para eles.

11/07/09 - Vou me dedicar para desenvolver ótimas aulas na Escola. Eu quero preparar aulas que tenham algum significado para eles, quero que eles entendam e sintam que estudar inglês pode – e deve- ser muito útil e divertido.

30/07/09 - Durante as 1as aulas, eu conversei com eles sobre as aulas e as mudanças que podem acontecer. Eu quis enfatizar mais a nossa conversa sobre a importância de estudar inglês e como é que eles percebem o inglês na vida deles.

Falei sobre e como eles vão participar disso também: eu iniciei uma conversa sobre o inglês ao redor deles e eles logo disseram que não viam inglês na vida deles.

28/09/09 - Antes, eu só preparava as aulas me baseando no livro que era oferecido pelo colégio, me preocupava em passar conteúdo para ter o que avaliar no dia da prova – usava basicamente a sequência: um texto - que trabalhava a leitura, depois fazia uma lista de vocabulário e pedia para que eles repetissem algumas vezes para memorizar, um assunto de gramática – explicava como a tal estrutura funcionava e fazia exercício baseado naquele assunto, e assim passavam-se as aulas.

7/10/09 - Terminei de chegar da Escola, eu estou me sentindo feliz! Isso me causa surpresa, já faz um bom tempo que eu não me sentia tão bem ao chegar de lá. Hoje, demos um ponta-pé inicial no projeto de letramento propriamente dito: eu passei um questionário sobre as práticas de escrita deles fora da sala, e, além disso, analisamos rapidamente alguns folders que eu havia recolhido em diferentes lugares e fiz algumas perguntas sobre este material. Eu pude perceber que eles gostaram da aula de hoje, eles ouviram atentamente o que eu falei e mostraram interesse em responder as questões. Que alívio! Fiquei surpresa com a quantidade de alunos que não conhecem ainda o campus da UFPB! São muitos que ainda nem sabem onde ela fica.

DESCRIÇÕES FINAIS

25/09/09 - Continuamos conversando e surgiu a ideia da elaboração de um panfleto / folder. Achei bem legal! Pensando se seria possível a elaboração de um panfleto com uma proposta diferente para jovens estrangeiros que aqui chegassem e pudessem encontrar sugestões para conhecer a cidade baseadas na visão que os alunos tem. Para isso, tenho que continuar amadurecendo a ideia, pensar como as aulas serão, tenho que coletar alguns exemplares de folders que existem por aí para que eu possa levá-los para sala para começar a trabalhar o gênero e depois decidir junto com os alunos qual / porque/ para quem produzir um folder.

28/09/09 - Estou achando interessante como é que tenho pensado mais nos alunos. Acho que quando **temos** um projeto de letramento para desenvolver, inúmeras questões passam por nossa cabeça, estou pensando em quais situações os alunos se envolvem com a escrita, quando e como e porque e para quem eles precisam escrever no contexto do cotidiano deles - e mais em inglês! Não é fácil, não! Hoje, encontro-me pensando na realidade dos alunos e como contribuir para que eles se tornem cidadãos mais preparados para a vida estudantil, profissional – e pessoal também.

09/10/09 – tenho que [...] definir o(s) tema(s) na próxima semana para poder definir o que vai ser trabalhado com eles com relação a vocabulário e estrutura gramatical. Esse é um jeito completamente novo para desenvolver as minhas aulas. Agora, a abordagem está sendo completamente diferente porque estamos nos baseando em um ponto de partida onde a língua está sendo estudada com um objetivo real, eles vão precisar estudar, entender, aprender algo que eles estarão fazendo uso de maneira autêntica em muito breve. Realmente, eu acho que é bem mais motivador quando você vai estudar algo e sabe que vai utilizar aquela aprendizagem “de verdade”, quero dizer, para ser usada num contexto real.

23/11/09 - Eu disse que eu não sabia mais como dar aula – era o que eu realmente estava sentindo depois de 10 anos de experiência em sala de aula! – Parando para pensar nas experiências que eu tenho em ensino, eu consigo perceber o quanto que era mais fácil dar aula com tudo já praticamente determinado. Agora, o processo das aulas está sendo reconstruído. Com a ajuda de Marchuschi, minha professora-pesquisadora foi me acalmando. Estou mais confiante!

28/11/09 - Ontem, aconteceu uma das melhores aulas da minha vida! O primeiro fato que tenho que falar é que esta aula aconteceu em plena sexta-feira – um dia que dificilmente os alunos assistem a aulas. Eu cheguei e eles já estavam me esperando – havia sete alunos de três grupos diferentes – os responsáveis pela Estação Cabo Branco, as do Espaço Cultural e os de Zarinha. Outro fato que me deixou feliz foi Maria telefonar para me dizer que não podia ir, mas que escreveria algo sobre o Museu do Artista em casa e que ela mesma telefonaria para o outro aluno – Heitor - para eles escreverem juntos durante o final de semana. Eu fiquei feliz com isso porque ela mostrou interesse pela atividade que estamos fazendo.

A aula começou num clima bem alegre e eles se dividiram em grupos e começaram a ler e reler os textos que eles já haviam escrito, aí à medida que as dúvidas iam surgindo, eles me perguntavam o que eles queriam dizer. Mesmo com as dúvidas que surgiam em apenas um grupo, eu *ia ao quadro* e chamava a atenção de todos os alunos para explicar o ponto gramatical para todos. Foi bom porque eu fiz isso com as dúvidas de todos os

grupos e eles tiveram oportunidade de ter várias explicações a partir das perguntas que os grupos me fizeram.

Eu tenho também de registrar um fato histórico: internet na escola!!! Eu tenho levado o meu notebook para as aulas com o objetivo de gravar as aulas. E para a minha grande surpresa, Leonado, um dos alunos responsáveis por escrever sobre Zarinha, levou o modem móvel dele. Eu fiquei tão feliz que até comemorei! Os alunos acharam engraçado.

Hoje, eu percebi que com relação à aprendizagem da língua, houve um maior aprofundamento se comparado a aula anterior que apenas só foram feitas perguntas sobre a tradução das palavras; hoje, já surgiram perguntas sobre a estrutura da frase – ordem de adjetivos – grau de (in)formalidade, como eles deveriam se dirigir a pessoa que lia aquilo que eles estavam escrevendo: seria apenas pela narrar a visita deles, ou também descrever o local e fazer um convite para quem estivesse lendo o folder. Eles continuaram conversando entre si, negociando o que deveria ser dito e já procurando no dicionário as palavras que os interessavam. A aula foi realmente produtiva.

05/12/09 - À noite, fui à Escola. Os alunos estavam me esperando em frente ao colégio e fizeram a maior festa quando eu cheguei. contei o que tinha acontecido na UFPB pela manhã na apresentação do projeto [Houve um momento mais especial que foi quando uma das alunas do mestrado falou o quanto ela estava feliz pelo projeto. Eu fiquei emocionada com as palavras dela porque passou um filme na minha cabeça de tudo o que eu tinha feito para que o folder acontecesse e toda a minha ansiedade e medo que eu senti de não conseguir realizá-lo] e eles ficaram ainda mais felizes, me perguntaram mais detalhes como tinha sido – e nesse momento eu senti que eles estavam se sentindo orgulhosos – e eu aproveitei para falar para eles o quanto eu estava me sentindo orgulhosa por eles também. Eles bateram palmas emocionados. Depois desse momento festivo, começamos a aula mesmo sistema das anteriores: perguntas, consultas às xérox dos tópicos de gramática e aos dicionários. Eles interagindo em seus grupos e me fazendo perguntas quando as dúvidas surgiam. Um detalhe: O grupo do Museu do Artista me deu muito trabalho porque Maria não estava mais se mostrando interessada em terminar o trabalho [...]Depois, ela decidiu pegar o dicionário e foi procurar a tradução de algumas palavras, mas não tirou nenhuma dúvida comigo, não. No final da aula, combinamos para que na próxima, eles deveriam trazer o texto revisado de casa e que iríamos ao laboratório de informática para digitar os textos.

07/12/09 - Eu percebi que os alunos estavam interessados em digitar os textos e isso fez com que eu relaxasse. Cada grupo ficou em um computador – um aluno ficou responsável por digitar o texto e os outros ficaram observando e/ou dando mais alguma opinião. Achei que essa aula foi bem tranquila, eles se comportaram direitinho e fizeram logo a atividade. Quando eles terminaram de digitar o texto, mostraram interesse em entregar os folders, perguntaram da possibilidade de ir entregá-los à noite, mas eu falei que o encerramento aconteceria à tarde.

09/12/09 - Novamente, a aula aconteceu no Laboratório de Informática. Apenas os grupos que ainda ficaram com alguma pendência apareceram para terminar o texto. O grupo da Energisa já trouxe uma boa parte do texto traduzido, mas eu ainda corriji alguns detalhes de estrutura gramatical com elas. Mais uma vez, elas me pediram para deixar o texto bem bonito. Mais uma vez, eu respondi que o texto era para ser delas.

Havia sempre essa insistência em me pedir para que o texto ficasse “chique”, eu sempre escutava: “Então, diga aí como é que a gente escreve... isso, aquilo, aquilo outro.”

Nós lemos e relemos o texto que elas tinham escrito, eu dei algumas sugestões de mudança e elas concordaram. Eu fiquei perguntando sempre sobre a opinião delas e notei que elas gostaram de versão final do texto. [...] O texto do Museu foi o que houve menor dedicação por parte do grupo, elas escreveram o que queriam escrever sobre ele em português e não se dedicaram muito para aprender em inglês. Este foi o texto que eu mais ajudei, precisei traduzir alguns trechos, e da parte de gramática, eu fui explicando para Marcela à medida que ela dava sugestão sobre o que escrever sobre o lugar. A minha influência / ajuda foi grande para esse texto que eu fiquei com vontade de colocar o meu nome na nota de rodapé também.

Com relação à arte do folder, aconteceu o seguinte: como eles já tinham escolhido as fotos, eu só organizei o lugar das fotos e o lugar dos textos.

Pronto! O folder está pronto!!! Amanhã, vou imprimir-los! Eu estou bem cansada, porém bem satisfeita pelo envolvimento dos alunos porque eles contribuíram para que tudo desse certo no final.

APÊNDICE D
(CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS)

DESCRIÇÕES INICIAIS

A) PROCESSOS MATERIAIS

1. **dou aula** há 6 anos
2. **chegava** para as aulas
3. eu **chegava** já com o peso de um dia todo já de trabalho
4. Logo quando **comecei a trabalhar** lá
5. não **tenho me esforçado** o quanto deveria
6. o quanto deveria para **desenvolver** aulas bem estruturadas e mais interessantes
7. não dou tempo para **preparar** as aulas de lá
8. eu só **faço seguir** o que está no livro mesmo.
9. eu só **uso** o livro
10. **tenho** sempre **usado** uma seqüência para desenvolver as aulas
11. seqüência para **desenvolver** as aulas
12. e assim, **vou dando seqüência** as aulas
13. eu **levo** uma música com a letra e o clip.
14. **Tenho usado** poucos recursos áudio-visuais,
15. quando eu **comecei a trabalhar** lá,
16. eu **usava** mais a sala de vídeo,
17. as mudanças que **podem acontecer**.
18. como eles **vão participar** disso também
19. Antes, eu só **preparava** as aulas
20. **usava** basicamente a seqüência:
21. um texto - que **trabalhava** a leitura,
22. depois **fazia** uma lista de vocabulário
23. **fazia** exercício baseado naquele assunto.
24. **Terminei de chegar** da Escola
25. Hoje, **demos um ponta-pé inicial** no projeto de letramento
26. eu **passei** um questionário sobre as práticas de escrita deles fora da sala
27. folders que eu **havia recolhido** em diferentes lugares
28. **preparar aulas** onde motivem os alunos
29. **preparar aulas** que propiciem um significado para eles.
30. é possível **fazer** a diferença
31. mas como **farei** isso com tão poucas aulas?!

32. Hoje, **vou fazer** algo completamente novo
33. eles **escrevam** sobre si
34. eu posso **oferecer** aulas
35. Eu posso **fazer** com que essas aulas sejam importantes
36. eu estou realmente com vontade de **mudar** as aulas
37. e **trazer** assuntos
38. **Vou me dedicar** para desenvolver ótimas aulas na Escola
39. Vou me dedicar para **desenvolver** ótimas aulas na Escola
40. Eu quero **preparar aulas**

B) PROCESSOS MENTAIS

1. **nossa atenção voltou-se** para a Escola
2. Parando para **relembrar** como tem sido minha trajetória nessa escola
3. **percebo** que ela tem altos e baixos
4. eu me **sentia** motivada pelo novo,
5. por **querer** mostrar um bom trabalho
6. e **motivar** também os alunos.
7. **Lembro-me** que o perfil dos alunos era diferente
8. **Pensando** nas minhas aulas,
9. **sei** que não tenho me esforçado
10. **lembro-me** que no início de quando eu comecei a trabalhar lá
11. eu **tenho dado pouquíssima atenção** a isso
12. Eu **quis enfatizar** mais a nossa conversa sobre a importância de estudar inglês
13. como é que eles **percebem** o inglês na vida deles
14. **me preocupava** em passar conteúdo para ter o que avaliar no dia da prova
15. eu estou **me sentindo** feliz!
16. já faz um bom tempo que eu não **me sentia** tão bem ao chegar de lá
17. **analisamos** rapidamente alguns folders
18. Eu pude **perceber** que eles gostaram da aula de hoje,
19. eles **gostaram** da aula de hoje
20. e **mostraram interesse** em responder as questões.
21. alunos que não **conhecem** ainda o campus da UFPB!
22. Embora, já **sabendo** de todas essas dificuldades
23. eu **acredito** que é possível fazer algo inovador
24. aulas onde **motivem** os alunos a pensar na importância do conhecimento
25. aulas que **propiciem um significado** para eles.
26. O que eu **estou me questionando** agora é: Ok! Sim, é possível fazer a diferença daqui por diante nas aulas de inglês nesse grupo de EJA
27. Hoje, **estou vendo** que eu posso oferecer aulas com inglês
28. Eu **sei** que é preciso dedicar tempo e atenção
29. Eu **quero** preparar aulas que tenham algum significado para eles,
30. **quero** que eles entendam
31. e **sintam** que estudar inglês pode— e deve— ser muito útil e divertido

C) PROCESSOS VERBAIS

1. eu **conversei** com eles sobre as aulas
2. **Falei** sobre e como eles vão participar disso também:
3. eu **inicie uma conversa** sobre o inglês ao redor deles
4. e eles logo **disseram** que não viam inglês na vida deles.
5. e **pedia** para que eles repetissem algumas vezes para memorizar,
6. e pedia para que eles **repetissem** algumas vezes para memorizar,
7. **explicava** como a tal estrutura funcionava
8. e **fiz algumas perguntas** sobre este material.
9. eles ouviram atentamente o que eu **falei**
10. e mostraram interesse em **responder** as questões
11. vou **propor** a eles que eles escrevam sobre si

D) PROCESSOS RELACIONAIS

1. sempre **estava** muito cansada quando chegava para as aulas
2. as aulas **são** à noite
3. percebo que ela **tem** altos e baixos
4. o perfil dos alunos **era** diferente do que estão estudando lá hoje em dia.
5. No início, as classes **eram** mais numerosas
6. e a maioria dos alunos **eram** jovens adultos,
7. eles **tinham** por volta de 20 anos.
8. me preocupava em passar conteúdo para **ter** o que avaliar no dia da prova
9. **Fiquei** surpresa com a quantidade de alunos que não conhecem ainda o campus da UFPB!
10. **São** muitos que ainda nem sabem onde ela fica.
11. sei que eles em certos momentos **são** importantes
12. essas aulas **sejam** importantes para a formação
13. mas eu **estou** realmente com vontade de mudar as aulas
14. estudar inglês pode – e deve- **ser** muito útil e divertido

DESCRIÇÕES FINAIS

A) PROCESSOS MATERIAIS

1. Ontem, **aconteceu** uma das melhores aulas da minha vida!
2. O primeiro fato que tenho que **falar** é que esta aula
3. esta aula **aconteceu** em plena sexta-feira
4. um dia que dificilmente os alunos **assistem** a aulas.
5. Eu **cheguei** e eles já estavam me esperando
6. Outro fato que me deixou feliz foi Maria **telefonar**
7. mas que **escreveria** algo sobre o Museu do Artista em casa
8. ela mesma **telefonaria** para o outro aluno
9. para eles **escreverem** juntos durante o final de semana.
10. ela mostrou interesse pela atividade que **estamos fazendo**.
11. A aula **começou** num clima bem alegre

12. eles **se dividiram** em grupos
13. **começaram a ler**
14. e **reler** os textos que eles já haviam escrito
15. os textos que eles já **havam escrito**
16. eu **ia** ao quadro e chamava a atenção de todos
17. eu **fiz** isso com as dúvidas de todos
18. Eu tenho também de **registrar** um fato histórico: internet na escola!!!
19. Eu **tenho levado** o meu notebook
20. um dos alunos responsáveis por escrever sobre Zarinha, **levou** o modem móvel
21. Eu fiquei tão feliz que até **comemorei**!
22. aquilo que eles **estavam escrevendo**
23. e já **procurando** no dicionário as palavras que os interessavam
24. À noite, fui à Escola.
25. **fizeram** a maior festa quando eu cheguei
26. fizeram a maior festa quando eu **cheguei**
27. tudo o que eu **tinha feito** para que o folder acontecesse
28. tudo o que eu tinha feito para que o folder **acontecesse**
29. e toda a minha ansiedade e medo que eu senti de não **conseguir realizá-lo**
30. Eles **bateram palmas** emocionados.
31. **começamos a aula** mesmo sistema das anteriores
32. Eles **interagindo** em seus grupos
33. O grupo do Museu do Artista **me deu muito trabalho**
34. ela decidiu **pegar** o dicionário
35. e **foi procurar** a tradução de algumas palavras,
36. eles deveriam **trazer** o texto revisado de casa
37. **iríamos** ao laboratório de informática para digitar os textos
38. iríamos ao laboratório de informática para **digitar** os textos
39. e **fizeram** logo a atividade
40. Quando eles **terminaram de digitar** o texto
41. a aula **aconteceu** no Laboratório de Informática
42. O grupo da Energisa já **trouxe** uma boa parte do texto traduzido
43. mas eu ainda **corrigi** alguns detalhes de estrutura gramatical com elas
44. Nós **lemos**
45. e **relemos** o texto que elas tinham escrito,
46. o texto que elas **tinham escrito**
47. eu **dei algumas sugestões** de mudança
48. elas **escreveram** o que queriam
49. Este foi o texto que eu mais **ajudei**,
50. precisei **traduzir** alguns trechos
51. Com relação à arte do folder, **aconteceu** o seguinte:
52. como eles já **tinham escolhido** as fotos,
53. eu só **organizei** o lugar das fotos e o lugar dos textos.
54. Amanhã, **vou imprimir**-los!
55. eles **contribuíram** para que tudo desse certo no final.
56. e pudessem **encontrar** sugestões para conhecer a cidade
57. tenho que **coletar** alguns exemplares de folders que existem por aí
58. **começar a trabalhar** o gênero e depois decidir junto
59. depois decidir junto com os alunos qual / porque/ para quem **produzir** um folder
60. um projeto de letramento para **desenvolver**,
61. em quais situações os alunos **se envolvem** com a escrita,

62. quando, como e porque e para quem eles precisam **escrever** no contexto do cotidiano deles
63. e como **contribuir** para que eles se tornem cidadãos mais preparados para a vida
64. tenho que [...] **definir** o(s) tema(s) na próxima semana
65. para **poder definir** o que vai ser trabalhado com eles
66. o que **vai ser trabalhado** com eles com relação a vocabulário e estrutura gramatical.
67. Esse é um jeito completamente novo para **desenvolver** as minhas aulas.
68. **estamos nos baseando** em um ponto de partida onde a língua está sendo estudada com um objetivo real
69. eles **estarão fazendo** uso de maneira autentica em muito breve.
70. e sabe que **vai utilizar** aquela aprendizagem “de verdade”,
71. para **ser usada** num contexto real.
72. eu não sabia mais como **dar aula**
73. era mais fácil **dar aula** com tudo já praticamente determinado
74. Agora, o processo das aulas **está sendo reconstruído**.

B) PROCESSOS MENTAIS

1. Outro fato que **me deixou** feliz foi Maria telefonar
2. ela **mostrou interesse** pela atividade
3. Eu **fiquei** tão feliz que até comemorei!
4. Os alunos **acharam** engraçado.
5. Hoje, eu **percebi** que com relação à aprendizagem da língua
6. toda a minha ansiedade e medo que eu **senti**
7. e nesse momento eu **senti** que eles estavam se sentindo orgulhosos
8. eles **estavam se sentindo** orgulhosos
9. e eu **proveitei** para falar para eles
10. o quanto eu **estava me sentindo** orgulhosa por eles também.
11. Eu **percebi** que os alunos estavam interessados
12. em digitar os textos e isso fez com que eu **relaxasse**.
13. e os outros ficaram observando e/ou **dando mais alguma opinião**.
14. **Achei** que essa aula foi bem tranqüila,
15. **mostraram interesse** em entregar os folders,
16. eu dei algumas sugestões de mudança e elas **concordaram**.
17. e **notei** que elas gostaram de versão final do texto.
18. e notei que elas **gostaram** de versão final do texto.
19. eu **fui explicando** para Marcela
20. ela **dava sugestão** sobre o que escrever sobre o lugar.
21. e **surgiu a idéia** da elaboração de um panfleto / folder.
22. **Achei** bem legal!
23. **Pensando** se seria possível a elaboração de um panfleto
24. tenho que **continuar amadurecendo a idéia**,
25. **pensar** como as aulas serão, tenho que coletar alguns exemplares de folders
26. e depois **decidir** junto com os alunos qual / porque/ para quem produzir um folder.
27. **Estou achando interessante** como é que tenho pensado mais nos alunos.
28. **tenho pensado** mais nos alunos

29. **Acho** que quando temos um projeto de letramento para desenvolver,
30. inúmeras **questões passam por nossa cabeça**,
31. **estou pensando** em quais situações os alunos se envolvem com a escrita,
32. estou pensando em quais situações os alunos **se envolvem** com a escrita
33. Hoje, **encontro-me pensando** na realidade dos alunos
34. a língua **está sendo estudada** com um objetivo real
35. eles vão precisar **estudar**, entender, aprender algo
36. eles vão precisar estudar, **entender**, aprender algo
37. eles vão precisar estudar, entender, **aprender** algo
38. eu **acho** que é bem mais motivador
39. quando você **vai estudar** algo
40. Eu disse que eu não **sabia** mais como dar aula
41. era o que eu realmente **estava sentindo** depois de 10 anos de experiência em sala de aula!
42. **Parando para pensar** nas experiências que eu tenho em ensino,
43. eu **consigo perceber** o quanto que era mais fácil dar aula com tudo já praticamente determinado.

C) PROCESSOS VERBAIS

1. Maria telefonar para me **dizer** que não podia ir,
2. eles me **perguntavam** o que eles queriam dizer
3. o que eles queriam **dizer**
4. várias explicações a partir das **perguntas** que os grupos me **fizeram**.
5. como eles deveriam **se dirigir** a pessoa que leria aquilo
6. **explicava** como a tal estrutura funcionava
7. Eles continuaram **conversando** entre si, negociando o que deveria ser dito
8. Eles continuaram conversando entre si, **negociando** o que deveria ser dito
9. **Contei** o que tinha acontecido na UFPB pela manhã na apresentação do projeto
10. uma das alunas do mestrado **falou** o quanto ela estava feliz pelo projeto
11. me **perguntaram** mais detalhes como tinha sido
12. eu aproveitei para **falar** para eles o quanto eu estava me sentindo orgulhosa por eles também
13. e me **fazendo perguntas** quando as dúvidas surgiam.
14. **combinamos** para que na próxima, eles deveriam trazer o texto revisado
15. **perguntaram** da possibilidade de ir entregá-los à noite,
16. mas eu **falei** que o encerramento aconteceria à tarde.
17. elas me **pediram** para deixar o texto bem bonito.
18. Mais uma vez, eu **respondi** que o texto era para ser delas.
19. Havia sempre essa insistência em me **pedir** para que o texto ficasse “chique”,
20. Eu **fiquei perguntando** sempre sobre a opinião delas
21. **Continuamos conversando** e surgiu a idéia da elaboração de um panfleto
22. Eu **disse** que eu não sabia mais como dar aula

D) PROCESSOS RELACIONAIS

1. O primeiro fato que tenho que falar **é** que esta aula
2. eles **tiveram** oportunidade
3. A aula **foi** realmente produtiva
4. Houve um momento mais especial que **foi** quando uma das alunas do mestrado falou
5. Maria não **estava** mais se mostrando interessada
6. Eu percebi que os alunos **estavam** interessados
7. Achei que essa aula **foi** bem tranquila
8. Apenas os grupos que ainda **ficaram** com alguma pendência
9. o texto **era** para ser delas
10. O texto do Museu **foi** o que houve menor dedicação
11. Este **foi** o texto que eu mais ajudei,
12. minha influência / ajuda **foi** grande
13. O folder está pronto!!!
14. Eu **estou** bem cansada
15. sugestões para conhecer a cidade baseadas na visão que os alunos **tem**
16. quando **temos** um projeto de letramento para desenvolver
17. para que eles **se tornem** cidadãos mais preparados para a vida
18. Esse **é** um jeito completamente novo para desenvolver as minhas aulas.
19. Agora, a abordagem **está sendo** completamente diferente
20. nas experiências que eu **tenho** em ensino
21. **São** muitos que ainda nem sabem onde ela fica.
22. sei que eles em certos momentos **são** importantes
23. essas aulas **sejam** importantes para a formação
24. mas eu **estou** realmente com vontade de mudar as aulas
25. estudar inglês pode – e deve- **ser** muito útil e divertido
26. **Estou** mais confiante!

CABO BRANCO STATION⁹



We invite everyone to visit Cabo Branco Station because it is an enjoyable and modern attraction at João Pessoa. The famous architect Oscar Niemeyer designed this place and it has a privileged location - it is set in the easternmost point of the Americas. Moreover, it presents other advantages: there is an easy access to reach there, it offers security to visitors and there are an ample parking, a snack bar and handcraft shops. You can appreciate an arborous area of Atlantic Forest and amazing view of Atlantic Ocean. It is a wonderful place to have fun!



Telephone number: (83) 3214-8303

⁹ Responsible students: Manuel, Josias and Silvana

JOSÉ LINS DO RÊGO CULTURAL SPACE¹⁰



Hello guys!

José Lins do Rêgo Cultural Space can be considered one of the most important cultural points of João Pessoa - PB. It is located at Tambauzinho neighborhood and among its attractions; there are handcraft stores, a theatre (Paulo Pontes), a cinema (Cine Banguê), a huge square (Praça do Povo) and a public library. Besides, you find language, dance and musical instrument courses. We count on your presence!



Telephone number: (83) 3211-6276

¹⁰ Responsible students: Geisa, Severina and Taciana

ENERGISA MUSEUM¹¹



Let's know Energisa Museum!

You, who want an interesting experience, come to know a fascinating story and an electrifying journey in Energisa Museum at Epitácio Pessoa Avenue. There is also a room for cultural exposition, a handcraft story and a beautiful garden where you can take nice photos. It is a place full of beauty and history. You can also have fun because some surprises can happen!



Telephone number: (83) 3221-4985

¹¹ Responsible students: Amanda, Geovana and Liliane

POPULAR ARTIST MUSEUM¹²



Handicraftsmen from Paraíba create and transform a great variety of products. All of this creative richness has a right address with a permanent exposition: Popular Artist Museum. It is set in a charming house that was totally restored in front of Independence Square (Praça da Independência). It is a well-organized place because each type of handcraft is grouped in a specific area. You can feel comfortable because there is a good system of security. Popular Artist Museum is an excellent suggestion to know better the handcraft made in Paraíba!



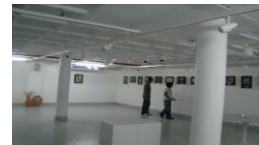
Telephone number: (83) 3221-8852

¹² Responsible students: Dayane and Ana Késsia

ZARINHA CULTURAL CENTER¹³



Zarinha Cultural Center is a very attractive place. It is pleasant to look it even from outside because it is located in a sophisticated building at Tambaú Beach. There are modern classrooms where different courses happen and an organized bookshop where you can find excellent books. There are also a space for cultural exposition, a small cinema and a snack bar with impressive sea view.



Telephone number: (83) 4009-1130

¹³ Responsible students: Erivando, Larissa and Marcelo

JOÃO PESSOA

LET'S VISIT
SOME CULTURAL POINTS!¹⁴

CABO BRANCO STATION

CULTURAL SPACE

ENERGISA MUSEUM

POPULAR ARTIST MUSEUM

ZARINHA CULTURAL CENTER

¹⁴ Folder produced by the 9th-year students who study at Escola Est. Ens. Fund. Frei Martinho – JP/PB as part of a literacy project developed during the English classes – 2009.2

