

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

**UM ESTUDO SOBRE ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAS DE
DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS EM UM DIÁRIO DIALOGADO**

SABRINA DA COSTA ROCHA

JOÃO PESSOA – PB
SETEMBRO DE 2009

SABRINA DA COSTA ROCHA

**UM ESTUDO SOBRE ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAS DE
DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS EM UM DIÁRIO DIALOGADO**

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

Orientadora: Dra. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA – PB

SETEMBRO DE 2009

R672e Rocha, Sabrina da Costa.

Um estudo sobre escolhas léxico-gramaticais de duas professoras de inglês em um diário dialogado / Sabrina da Costa Rocha. - - João Pessoa: [s.n.], 2010.

99 f.

Orientadora : Carla Lynn Reichmann.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1.Linguística aplicada. 2.Formação continuada. 3.Ensino aprendizagem-língua estrangeira. 4. Professor pesquisador. 5.Diário dialogado..

UFPB/BC

CDU: 801(043)

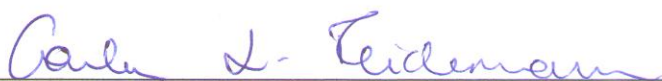
Sabrina da Costa Rocha

**Um estudo sobre escolhas léxico-gramaticais de
duas professoras de inglês em um diário dialogado**

Dissertação apresentada 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
em Linguística.

Orientadora: Dra. Carla Lynn Reichmann

Banca Examinadora:



Dra. Carla Lynn Reichmann - Universidade Federal da Paraíba



Dra. Roseanne Rocha Tavares- Universidade Federal de Alagoas



Dra. Regina Celi Mendes Pereira - Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA – PB

SETEMBRO DE 2009

Marlene (in memoriam)

*A toda minha família, em especial: minha mãe (Letícia),
meu avô (Luzardo) e minha prima (Priscilla).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus*, meu Mestre; A Odete Paula pela enorme contribuição e boa vontade; A Fernando pelo incentivo e compreensão; Às minhas amigas, Cláudia, Sandra e Alessandra pela força; A Carla Lynn Reichmann pela orientação e paciência.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
[FREIRE, 1996, p. 69]

RESUMO

Situado no campo da Lingüística Aplicada, este estudo de caso sobre um diário dialogado envolve questões como a formação crítico-reflexiva do professor (PIMENTA e GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 2002), o professor como pesquisador de sua prática (FREEMAN, 1996; LÜDKE, 2001) e a produção diarista como possibilidade para professores (re)interpretarem e (re)avaliarem suas próprias práticas discursivas (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; ZABALZA, 2004, dentre outros). À luz desses pressupostos, este estudo de caso abarca a produção de um diário dialogado ao longo de cinco meses por duas professoras de inglês como língua estrangeira (Beatriz e Clarisse, seus nomes fictícios), atuando em escolas na rede pública em uma região nordestina, em 2007. Esta pesquisa objetiva investigar como as professoras dão sentido às próprias experiências, ou seja, como representam a prática docente nas catorze narrativas selecionadas, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais. Considerando que o discurso é uma prática de significar o mundo (FAIRCLOUGH, 1992) e utilizando a Lingüística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) como ferramenta teórico-metodológica, mais especificamente, o sistema de Transitividade, esta pesquisa tem como objetivo específico examinar a representação da experiência docente no diário, através de Processos e Participantes (HALLIDAY, 1994) em 126 orações primárias e 29 orações projetadas. Os resultados revelam que a experiência de Beatriz é representada principalmente por Processos mentais, inscrevendo *o pensar, sentir e perceber*, enquanto que a experiência de Clarisse é representada mais freqüentemente por Processos relacionais, inscrevendo *o ser*. Verificou-se que Beatriz problematiza sua própria prática em sala de aula, questionando, enquanto que Clarisse caracteriza e compara a prática de ambas, principalmente aconselhando. Em relação às projeções mentais, as representações das professoras são constituídas por Processos materiais e relacionais, indicando *o fazer* e *o ser* em relação a desafios e (des)prazeres na sala de aula e na profissão. Concluindo, ao dar visibilidade ao trabalho docente, à prática investigativa e à construção colaborativa do conhecimento, esta pesquisa é uma contribuição para a área de formação continuada de professores de língua estrangeira.

Palavras-chave: formação continuada, ensino-aprendizagem de LE, professor-pesquisador, diário dialogado, transitividade.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, this case study focuses on a dialogue journal and addresses issues such as reflective teacher development (PIMENTA & GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 2002), the teacher-researcher (FREEMAN, 1996; LÜDKE, 2001), and journal writing as a possibility for teachers to (re)interpret and (re)evaluate their own discursive practices (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; ZABALZA, 2004, amongst others). In the light of these considerations, this case study focuses on a reflective dialogue journal produced over five months by two EFL public school teachers in northeastern Brazil, in 2007. The study aims at investigating how the teachers make meaning of their own experiences, that is, how they represent their practice in the fourteen selected narratives through their lexical-grammatical choices. Taking into account that discourse is a practice of signifying the world (FAIRCLOUGH, 1992), and on adopting Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY, 1994) as the theoretical framework grounding this study, more specifically, the transitivity system, the main objective of this study is to examine the representation of teaching experience through Processes and Participants (HALLIDAY, 1994) in 126 primary clauses and in 29 projected clauses. Results reveal that Beatriz' experience is mainly represented by mental Processes, while Clarisse's experience is represented mostly by relationals. It can be seen that Beatriz problematizes her own practice, questioning, while Clarisse characterizes and compares their practices, counseling. As to the mental projections, teachers' representations are constituted by material and relational Processes, indicating *doing* and *being* in terms of challenges and (dis)pleasures regarding the classroom and the profession. In sum, on giving visibility to language teachers' work, research practice, and to collaborative construction of knowledge, this study is a contribution to EFL continued teacher development.

Keywords: continued education, EFL teaching, teacher-researcher, dialogue journal, transitivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Las Meninas de Diego Velázquez.....	21
Figura 1.2 – Concepção tridimensional do discurso.....	28
Figura 3.1 – Porcentagem dos Processos nas orações de Beatriz.....	45
Figura 3.2 – Porcentagem dos Processos nas orações de Clarisse	51
Figura 3.3 – Porcentagem das projeções mentais de Beatriz	59
Figura 3.4 – Porcentagem das projeções mentais de Clarisse	61
Figura 3.5 – Porcentagem dos Processos de Beatriz e Clarisse.....	64
Figura 3.6 – Projeções mentais de Beatriz e Clarisse.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Contexto de situação, semântica e léxico-gramática	29
Quadro 1.2 – Processos, significados e participantes	34
Quadro 2.1 – Perguntas de pesquisa e método de análise	40
Quadro 3.1 – Frequência e porcentagem dos processos do diário de Beatriz	44
Quadro 3.2 – Frequência e porcentagem dos processos no diário de Clarisse.....	52
Quadro 3.3 – Frequência e porcentagem dos Metafenômenos de Beatriz	58
Quadro 3.4 – Frequência e porcentagem dos Metafenômenos de Clarisse	61
Quadro 3.5 – Frequência e porcentagem dos processos nas orações de Beatriz e Clarisse	64
Quadro 3.6 – Frequência e porcentagem dos Processos inscritos nos Metafenômenos.....	66

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Mapeamento da transitividade no diário de Beatriz	79
Apêndice B – Mapeamento da transitividade no diário de Clarisse.....	84
Apêndice C – Projeções mentais de Beatriz	89
Apêndice D – Projeções mentais de Clarisse	90
Apêndice E – Textos mapeados do diário dialogado	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 O professor de língua estrangeira: reflexão, pesquisa e identidade.....	17
1.2 Pesquisa narrativa	23
1.2.1 Diários dialogados	25
1.3 Linguística sistêmico-funcional.....	26
1.3.1 Transitividade	29
 CAPÍTULO II – METODOLOGIA	36
2.1 Natureza da pesquisa	36
2.2 Caracterização das participantes e do contexto de pesquisa	37
2.3 Coleta de dados.....	38
2.4 Procedimentos da análise dos dados.....	39
2.5 Validade.....	41
 CAPÍTULO III– AS REPRESENTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO DIÁRIO DIALOGADO	43
3.1 Escolhas léxico-gramaticais da professora Beatriz	44
3.1.1 Processos mentais: Eu me sinto perdida	45
3.1.2 Processos materiais: Em quatorze anos de sala de aula.....	46
3.1.3 Processos relacionais: Em curso de inglês é perfeito	47
3.1.4 Processos verbais: Pergunto a mim mesma se.....	49
3.1.5 Síntese parcial	50
3.2 Escolhas léxico-gramaticais da professora Clarisse	51
3.2.1 Processos relacionais: Gostaria de ter as soluções.....	53
3.2.2 Processos mentais: Acho que a força que temos	54
3.2.3 Processos materiais: Ontem também fiz algo diferente.....	55
3.2.4 Processos verbais: Tenho que comentar isto com você.....	56
3.2.5 Síntese parcial	56
3.3 Projeções mentais nas narrativas docentes	58

3.3.1 A cada dia que passa... : metafenômenos de Beatriz.....	58
3.3.2 Acho que a força que temos... : metafenômenos de Clarisse	60
3.4 Síntese.....	64
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	78

INTRODUÇÃO

É preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social (GHEDIN, 2005, p.129).

Os desafios na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira são complexos. Conscientizar-se sobre o papel social que nós temos, como professores, engajando nossos alunos em um processo de conscientização e procurando melhorar a nossa prática pedagógica não são tarefas fáceis e nem acontecem rapidamente, mas também ressaltamos que são possíveis. Para enfrentarmos esses desafios, algumas questões são cruciais para o professor de línguas: primeiramente, de acordo com Fairclough (1992), é preciso levar em conta que a linguagem não só representa a realidade, mas também a reconstitui e ressignifica; e é preciso reconhecer a relação entre linguagem e poder - uma relação que deixa clara a responsabilidade que nós, profissionais docentes, temos enquanto professores de língua estrangeira, porque dependendo das nossas escolhas e da concepção de língua que adotamos, agimos de certa forma, contribuindo ou não para a formação dos alunos. Segundo, acreditamos que existe uma necessidade de formar pesquisadores da área da ensino/aprendizagem de língua estrangeira e desses profissionais atrelarem o conhecimento que produzem às questões da vida social, conforme nos lembra Moita Lopes (2004).

Nesse sentido, é possível começar a transformar e melhorar nossas ações pedagógicas, quando trabalhamos em sala de aula com a noção de que através do discurso somos moldados e (re)constituídos. Acreditamos que através da análise do discurso docente, podemos entender e tornar público o que acontece com nossa prática pedagógica (FREEMAN, 1996) e como nossa identidade social entra em um contínuo processo de transformação através de práticas discursivas (MOITA LOPES, 2003).

Alinhando-se a essas questões, esta pesquisa focaliza algumas questões relativas à formação docente e ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sendo de extrema relevância a questão da reflexão crítica (SCHÖN, 1987; PIMENTA e GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 2003, dentre outros), do professor como pesquisador da própria prática (FREEMAN, 1996; LÜDKE, 2001), do diário como ferramenta para reflexão (LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; ZABALZA, 2004; MACHADO et al, 2007, dentre outros) e a Lingüística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) como teoria lingüística fundamentando a pesquisa. Vale lembrar que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa *Professores-em-construção*:

retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente (Reichmann, 2005) desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba.

Ninin e Romero (2008) afirmam que vários estudos vêm apontando para a importância do papel do professor como profissional crítico-reflexivo, ressaltando a importância da documentação da prática docente e da teoria da lingüística sistêmico-funcional (doravante LSF). Outros estudos que contribuem para a formação inicial e continuada de professores de línguas (materna ou estrangeira), defendendo a incorporação do elemento *investigação* no fazer desses profissionais, da (re)textualização da própria prática e sinalizando para a necessidade da reflexão crítica, são os trabalhos de Bailey (1990), Nunan (1990), Freire (1997), Freeman (1998), Moita Lopes (2003), Kleiman (2005), Tápias-Oliveira (2005), Signorini (2006), Tavares e Reichmann (2008), entre outros.

Alinhando-se a outros trabalhos que investigaram a prática docente através de uma perspectiva sistêmico-funcional (ROMERO, 1998; REICHMANN, 2001; MALATÉR, 2005), entre outros), este estudo adota uma ótica semelhante. Halliday (1994, p.106) afirma que “através da linguagem somos capazes de formar quadros mentais da realidade no intuito de compreender o que ocorre ao nosso redor e no nosso interior”¹. Segundo o lingüista, nossas escolhas léxico-gramaticais (re)constituem nossas experiências internas e externas. Nessa ótica, língua é entendida como um sistema de escolhas e a linguagem como fenômeno sócio-semiótico. Como será visto adiante, ao descrevermos a teoria hallidayana, serão examinados os Processos (verbos ou grupos verbais), Participantes (pessoas, seres e objetos) e projeções mentais.

À luz desses pressupostos, o presente estudo, inserido na linha de pesquisa de Linguagem e Ensino, volta-se para a formação de professores-pesquisadores de inglês como língua estrangeira. Nosso objetivo principal é investigar como duas professoras de língua inglesa, Beatriz e Clarisse (nomes fictícios) dão sentido às próprias experiências, ou seja, como se representam através da textualização da própria prática, materializada em um diário dialogado.

Conforme exposto a seguir, os objetivos específicos desta pesquisa são: (1) analisar os Processos e os Participantes que ocorrem nas orações primárias nas narrativas das professoras e (2) interpretar as escolhas léxico-gramaticais nas projeções mentais, para assim compreender a representação do mundo mental docente. Em consonância com os objetivos, as questões de pesquisa são as seguintes:

¹ Todas as traduções ao longo deste trabalho são de responsabilidade da autora.

(1) *De que modo a prática das professoras é representada pelos processos e participantes mais freqüentes? Quais processos são mais significativos?*

(2) *Como a prática docente é constituída por meio das projeções mentais?*

Acreditamos na relevância desta pesquisa pelas seguintes razões: (1) cria um espaço para diálogo e reflexão sobre o que é ser professor da rede pública em uma região nordestina brasileira, colaborando assim para a formação continuada das profissionais envolvidas, pois através do ato de escrever no diário dialogado, incorporam o elemento investigação em sua prática (MOITA LOPES, 2004; FREEMAN, 1996, dentre outros); (2) as professoras organizam e articulam seus papéis e identidades (MOITA LOPES, 2003; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; SIGNORINI, 2006, dentre outros) além de reconstruírem a experiência docente de modo colaborativo (ROMERO, 1998; REICHMANN, 2008, dentre outros).

Observa-se a necessidade do professor de língua estrangeira ter acesso à formação contínua. Além do que foi exposto, acreditamos que o professor de línguas deve não somente possuir habilidades lingüístico-discursivas, mas também entender como e o que é ensinado pode vir a corroborar ou não uma educação mobilizadora (FREIRE, 2004, p. 99), ou seja, uma educação que envolva mudança em todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Alinhando-se à epígrafe portanto, através da interpretação da prática discursiva docente, pretendemos contribuir para o desenvolvimento e formação profissional não só das participantes desta pesquisa, mas também daqueles que buscam entender os percursos do trabalho docente.

A seguir, no capítulo I apresentamos a fundamentação teórica na qual discutimos o que significa ser um professor de língua estrangeira no contexto atual, comentamos a perspectiva histórica e social do termo *reflexão* e a importância de ser um professor reflexivo. Trazemos também à tona as questões do professor-pesquisador, da construção identitária docente, do uso de diários dialogados, da pesquisa narrativa e concluimos o capítulo com um breve panorama sobre a teoria Lingüística Sistêmico-Funcional.

No capítulo II discorreremos sobre a metodologia que apresenta a natureza da pesquisa, a caracterização das participantes, o contexto no qual a pesquisa está inserida, a escolha e coleta do *corpus*, os procedimentos da análise desses dados e, por último, a validade da pesquisa.

No capítulo III, apresentamos e discutimos os resultados sobre como a prática docente de Beatriz e Clarisse é representada através de Processos e Participantes nas narrativas do diário dialogado e também como essa mesma prática é (re)constituída por meio das projeções mentais.

Concluindo, as considerações finais focalizam os caminhos percorridos pela própria professora-pesquisadora, retomando as questões de pesquisa, discutindo as limitações e contribuições deste estudo para área de Linguagem e Ensino, mais especificamente para o contexto de formação de professores de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO I

REFLEXÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2004, p. 39).

Alinhando-se à epígrafe acima, é importante ressaltar que a prática docente pode ser aprimorada se nós, como professores, estivermos nos reposicionando e refletindo criticamente sobre as nossas ações passadas e presentes. Situando o diário dialogado reflexivo produzido e analisado neste estudo, abordaremos na primeira seção deste capítulo questões relativas ao professor de língua estrangeira, professor reflexivo, professor-pesquisador e à construção identitária docente. Na segunda seção, discutiremos a pesquisa narrativa e diários dialogados. Na terceira seção, aprofundaremos o construto teórico-metodológico adotada nesta pesquisa, a saber, a Lingüística Sistêmico-Funcional, com um foco especial no sistema de transitividade.

1.1. Professor de língua estrangeira: reflexão, pesquisa e identidade

Por acreditar que professores de línguas devem ser profissionais conscientes de que o estudo de uma língua pode ir além do estudo de sua forma, afirmamos que esses profissionais devem se perguntar qual a utilidade de se aprender ou ensinar algo sem reflexão e se esse ensino é somente para o conhecimento estrutural da língua, sem qualquer preocupação com aspectos sociais, políticos e culturais que permeiam nossa vida social.

Na visão de Celani (2001, p. 21), o professor de línguas estrangeiras é um profissional capaz de “manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem [...]”. Sendo assim, percebemos que a autora atribui a este professor, o papel de um profissional crítico-reflexivo, ou seja, um educador comprometido com seus alunos e a sociedade.

A partir do momento que professores percebem que mais do que ensinar uma língua estrangeira, eles podem colaborar com a formação de seus alunos no tocante à uma nova

percepção da própria língua e cultura materna (PCNs, 1998, p. 37), o ensino de língua estrangeira também passa a ser um processo de (trans)formação de si mesmo e de cidadania.

Outros autores, como Dourado (2007, p. 174) também defendem que professores de língua estrangeira adotem uma abordagem crítica da língua(gem). A sala de aula, segundo a autora, “é o lugar propício para oportunizar vivências de aprendizagens formativas, significativas, conscientizadoras e sensíveis à realidade local/global [...]”. A autora alega que a sociedade contemporânea necessita de um professor de língua estrangeira consciente do seu papel de agente transformador e comprometido com as questões sociais, culturais e políticas, de certa forma nos remetendo à questão de práticas reflexivas.

Apesar das várias concepções em relação ao termo reflexão, nos concentraremos em discutir a reflexão em uma perspectiva histórica e social e o que significa ser um professor reflexivo. Antes de abordarmos estas questões, faz-se necessária a contextualização de tal conceito.

Inspirado nas idéias de John Dewey, Luria e Polanyi, Schön (1983 / 1987) propõe que a formação profissional deve estar baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento” (PIMENTA, 2005, p.19). Contudo, há um problema nessa proposta, o da redução da reflexão ao espaço da técnica. Ghedin (2005, p.132) critica essa visão, afirmando que este saber pode ser reduzido apenas a sua dimensão prática, esquecendo a sua dimensão teórica. A autora também defende uma mudança da epistemologia da prática para uma epistemologia da *práxis*, ou seja, deve existir um entendimento de que teoria e prática são processos indissociáveis e “que separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão” (op.cit, p. 133). Assim, torna-se imprescindível para o professor reconhecer a teoria e a prática como dois lados do mesmo objeto para se compreender o processo de construção de conhecimento.

Além da relação teoria e prática, a reflexão tem sido defendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva. Ao aprofundar o conceito de reflexão e o de que é ser professor reflexivo, Alarcão (1996, apud GOMES & LIMA, 2005) afirma que a reflexão dos professores deve ser feita sob uma perspectiva histórica e coletiva, voltando-se para questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Seguindo este pensamento, Pimenta (op.cit.) alerta para o fato de que a perspectiva da reflexão não é suficiente para a resolução dos problemas da prática, ou seja, a reflexão sem o entendimento das origens e dos contextos que a gerou pode levar à sua banalização. A reflexão deve abranger outros fatores além daqueles relacionados apenas a acontecimentos pontuais na sala de aula e na escola.

É indispensável no mundo em que vivemos ter a consciência de que a escola e a sala de aula são lugares onde é possível promover uma educação crítica que envolva questões de ordem política, cultural e social e que o professor é um dos mais influentes facilitadores de conhecimento.

Zeichner (1992, apud PIMENTA, 2005, p.23) acredita que “a massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico”, e outras palavras, afirma que tem ocorrido uma mercantilização do conceito de professor reflexivo. Assim, pensamos que para ser um professor reflexivo é preciso ir além de reflexão sobre técnicas. O professor atua em contextos onde vários acontecimentos podem influenciar o direcionamento das aulas, dos relacionamentos com a comunidade escolar, do fazer pedagógico. Conforme aponta Ghedin (2005, p.137),

Precisamos entender de que maneira os docentes podem manejar estes processos de interação entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola representa, com o objetivo de entender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem gerar-se na pertença à instituição educativa.

Estar consciente de que fatores sociais, políticos, econômicos e culturais estão intimamente relacionados com a prática docente é um começo para a reflexão crítica e para uma mudança na prática pedagógica. A melhoria da prática de ensino pode começar com a reflexão sobre a própria experiência. Assim, a prática reflexiva não é de exclusividade de universidades e centros de pesquisas e desenvolvimento, pois entendemos que os próprios professores podem e devem contribuir para a construção de conhecimento (ZEICHNER, 2002, p.8).

Os conceitos de reflexão e de investigação estão imbricados, pois acreditamos que a investigação da própria prática é uma das formas de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, embora essa investigação não deva ser limitada apenas a problemas isolados de sala de aula, uma vez que inúmeros fatores externos relacionados à política, cultura e à sociedade em geral também influenciam as ações de professores, alunos e comunidade escolar como um todo.

Segundo Bartlett (1990, p.204), “quando os professores estão engajados em processos reflexivos, eles fazem mais do que pensar nas aulas – o foco não é apenas no ensino cotidiano, mas também nas estruturas institucionais nas quais professores e alunos trabalham”. Inspirando-se na pedagogia freireana, Bartlett (op.cit.) explica que o grau de autonomia e responsabilidade que temos no nosso trabalho como professores é determinado

pelo nível de controle que podemos exercitar sobre nosso trabalho, assim possibilitando uma prática reflexivo-crítica.

O autor ainda sugere que os professores devem se engajar em formas sociais e sistemáticas de investigação para que possam analisar os fatores que favorecem ou impedem uma mudança, e consequentemente, a melhoria no processo de ensino/aprendizagem. Retomando as palavras de Fairclough (1992), as estruturas institucionais e organizacionais fazem parte dos discursos e se nós entendermos como os nossos discursos se articulam, poderemos transformar nós mesmos, nossa prática docente e ajudar na transformação de uma sociedade mais justa.

Vale lembrar a importância da educadora brasileira Menga Lüdke (2001) que traz à tona a questão do professor como pesquisador de sua prática e propõe a análise da relação entre saber e pesquisa docente, confrontando dados de uma pesquisa realizada com estudantes e professores em uma escola no Rio de Janeiro. Essa pesquisa revelou que não houve definição consensual do conceito de pesquisa, embora o professor perceba que mesmo a pesquisa acadêmica não atingindo os problemas do trabalho do professor na escola, é esta a visão de pesquisa que predomina entre os professores.

A autora destaca a atenção crescente que o professor-pesquisador tem recebido nos últimos anos, mencionando as contribuições trazidas por Stenhouse (1975), Schön (1983, 1992), Zeichner (1998), Tardiff (2000) e também as pesquisas de Demo (1991, 1994, 1996), Geraldi (1996, 1998) e André (1992, 1994, 1995, 1997, 1999), entre outros.

Na concepção de professor-pesquisador trazida por Stenhouse (1975, apud LUDKE, 2001), o professor deve experimentar em aula os modos mais eficazes de atingir seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho desse autor é criticado em parte, pois se reduz a problemas pedagógicos que produzem ações *particulares* de ensino/aprendizagem (grifo nosso), ou seja, com o microcontexto da sala de aula e com as atividades propriamente didáticas. Devemos procurar atingir o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, nos preocuparmos em sanar os problemas de forma imediata e sem reflexão sobre as questões sociais mais amplas em que estamos imersos não contribuirá para a formação efetiva dos nossos alunos, lembrando a crítica supracitada de Ghedin (2005) em relação à reflexão técnica.

Percebemos que a tarefa geralmente imposta ao profissional professor é a de fazer com que seus alunos aprendam, ou seja, ensinar de modo efetivo. De acordo com Freeman (1996), os professores não são pagos para entender, documentar ou tornar público conhecimentos sobre como esses alunos aprendem e qual o melhor modo de ensiná-los. Para dar conta das perspectivas de ensino, Freeman (1996 p.110) elenca três visões: behaviourista,

cognitiva e interpretativista. Na visão behaviourista, há uma relação entre o comportamento do professor, os processos utilizados por ele e o que os alunos fazem. Nesse caso, o ensino é tido como descontextualizado e o professor está mais interessado no processo que visa um produto final.

A visão cognitiva, por sua vez, vai um pouco além porque considera não só o que o professor faz em sala de aula, mas sobre o que ele pensa quando está ensinando; isso inclui suas crenças e intenções. Embora essa relação possa explicar o ensino em sua complexidade, ela ainda não é suficiente porque não revela o papel do narrador, neste caso, o próprio professor.

Por último, Freeman (1996, p.99) discute a visão interpretativista: ensinar significa entender como os professores interpretam o mundo de sala de aula e envolve uma contínua junção de interpretação e contexto. Portanto, para o autor, é necessário que o professor seja também um pesquisador de sua prática, incorporando o elemento investigação em seu trabalho e tornando as descobertas públicas. Assim, acreditamos que uma abordagem que coloque o professor, ou seja, aquele que faz o trabalho, no centro, deve ser adotada.

Freeman (op.cit., p.110) argumenta que algumas visões de ensino podem ser estudadas como quadros na parede, que são analisados de fora e que não mostram o artista, isto é, não revelam o narrador. Por outro lado, a “pesquisa que revela a identidade do narrador é crítica epistemológica e politicamente” (op.cit., p.110), como podemos ver a seguir:



Figura 1.1: *Las Meninas*, Diego Velázquez (1656)

A pintura *Las Meninas* é entendida (FREEMAN, 1996, p.26) como uma metáfora da visão interpretativista supracitada; a inclusão do pintor/autor, visível na narrativa visual, é uma analogia com o professor-pesquisador – a identidade e o trabalho do professor são revelados, tornados visíveis. Alinhando-se à pesquisa de Reichmann (2001), ou seja, considerando essa pintura como uma analogia da produção diarista, nesta pesquisa, a escrita reflexiva no diário dialogado é capaz de revelar o que as professoras Beatriz e Clarisse discursivamente fazem, o que pensam e como se sentem. O diário serve como um espelho em que as professoras podem se ver em várias dimensões, ou seja, o que uma ou outra escreve serve para comparar, avaliar e refletir sobre suas aulas no que concerne relacionamento com alunos, postura, visões de ensino e crenças. Assim, através do diário dialogado, as professoras se re(constituem) profissional e discursivamente, levando-nos a outra questão pertinente neste trabalho, a saber, práticas identitárias.

Estamos suscetíveis aos acontecimentos da nossa história de vida que também é permeada por outras. Por isso, estudos que tratam sobre identidades e representações sociais têm almejado responder a pergunta sobre quem somos ou que papéis incorporamos na vida social contemporânea (MERCER, 1990 apud MOITA LOPES 2003).

Segundo Moita Lopes (2003), valores que eram tidos como verdades absolutas, hoje são questionados, problematizando o turbilhão de diferenças de classe social, gênero, sexualidade, raça, religião, entre outras. O autor (op.cit., p.17) afirma que as “identidades estão na ordem do dia, pois o ser humano é a todo o momento convidado ou mesmo intimado a repensar sua vida social e o conceito de identidade está imbricado na compreensão das mudanças culturais, sociais, políticas e tecnológicas”.

Diante dessas considerações, vemos a importância de entender que os papéis incorporados podem influenciar positivamente ou não no ensino/aprendizagem dos nossos alunos e que para atingir um processo de emancipação docente é necessário também compreender que nossas identidades estão em constante (re)construção. Nesses termos, Ghedin (2005, p.130) afirma que “o ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser”.

Moita Lopes (2003, p.19) reforça a idéia de que as marcas identitárias posicionam os sujeitos no discurso de um modo único. É importante salientar que a visão de identidade defendida neste trabalho faz parte da prática discursiva e não tem “nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal” (op.cit.; p. 20). Concordando com a visão de Moita Lopes, Cavalcanti (2008, p. 242) considera que “um

indivíduo emerge através dos processos de interação social, não como produto final, mas como alguém que é (re)constituído através das várias práticas discursivas das quais participa”, ou seja, a identidade do indivíduo está sempre em mudança pois é formada na/pela linguagem.

Enfim, nesta pesquisa, investigar a prática identitária das professoras Beatriz e Clarisse nos permite descobrir o que significa ser um profissional de língua estrangeira no Brasil e, mais especificamente, no contexto das escolas de rede pública em uma região nordestina. Interpretar como as professoras Clarisse e Beatriz se representam no diário dialogado, ou seja, como as identidades das professoras são construídas e o que revelam, significa também compreender a natureza multifacetada da identidade do professor.

Na próxima seção, focalizaremos a pesquisa narrativa e o diário dialogado, gênero em foco neste estudo.

1.2. Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa é definida por Gudmundsdottir (2001, apud MOEN 2006, p.2) como sendo o estudo de como o ser humano vive o mundo e está centrado em como os sujeitos dão sentido às suas experiências através das histórias que eles contam. Em outras palavras “não apenas estamos continuamente produzindo narrativas para estruturar e ordenar nossas experiências de vida, como também somos constantemente bombardeados com narrativas do mundo em que vivemos” (MOEN, op.cit, p.2).

Podemos citar outros autores que apontam a pesquisa narrativa como forma de investigação legítima, são eles: Rollemberg (2003), Connelly e Clandinin (1999, 2000, 2004), Mello (2004) entre outros. Rollemberg (2003) afirma que o professor é também “caracterizado por seus traços de sua identidade de raça, gênero, religião, sexualidade, idade, classe social, etc.” A autora investiga a construção das identidades profissionais de duas professoras mediante narrativas de histórias de vida e afirma que elas funcionam como instrumentos de construção e reconstrução das identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no próprio ato de narrar. Assim, a autora (op.cit., p. 253) sugere que:

É nesse constante posicionar-se e reposicionar-se que os interlocutores vão criando suas histórias, suas posições e suas identidades, discursivamente e conjuntamente com seus interlocutores. É, então, por meio do posicionamento no discurso que as narradoras localizam suas identidades nas histórias que estão contando.

Isso significa que ao narrarem o que sentem, o que pensam e o que fazem, as professoras vão (re)construindo colaborativamente não apenas a prática discursiva, mas também, (re)significando suas identidades e suas trajetórias docentes.

Mello (2004) também defende que esse tipo de pesquisa é caracterizado pelo contar de histórias e experiências pessoais e alega que essas histórias contadas não são parte da pesquisa, mas a própria pesquisa. Connelly e Clandinin (2004, apud MELLO 2004) mencionam três lugares comuns da pesquisa narrativa: temporalidade, sociabilidade e lugar. Em relação à temporalidade, eles afirmam que as histórias vividas no momento presente estão intrinsecamente ligadas com as histórias vividas no ontem e com as histórias que ainda serão vividas, as histórias do amanhã. Quanto à sociabilidade, existe uma preocupação com as relações dos que contam as histórias. Já o lugar refere-se ao espaço físico onde ocorrem os eventos. Diante dessas considerações, pode-se dizer que através da pesquisa narrativa os professores têm a oportunidade de construção de suas histórias e identidades.

Narrativas se tornaram um meio legítimo de pesquisa na história, psicologia, sociologia, antropologia, educação e lingüística (PAVLENKO, 2007) e podem ocorrer de várias formas: entrevistas, questionários, relatos autobiográficos ou mais especificamente, como no caso desta pesquisa, através de um diário dialogado. A autora apresenta três tipos interconectados de informação nas narrativas autobiográficas: 1) *realidade do sujeito* (como os fatos foram vividos pelos participantes); 2) *realidade de vida* (como os fatos são ou eram) e 3) *realidade textual* (como os fatos são narrados). Embora o analista possa se deter a uma dessas informações nas narrativas, ele deve ter em mente que não se pode analisar, por exemplo, conteúdo separado do contexto e da forma (op.cit., p.180). A presente pesquisa está mais ancorada na realidade das professoras Clarisse e Beatriz.

Pavlenko destaca a interdependência conteúdo/contexto/forma e acrescenta que ao tratar o conteúdo, é necessário que o analista considere não apenas o que foi dito ou escrito mas também o que foi omitido. Em relação ao contexto, devem ser consideradas as circunstâncias históricas, políticas, econômicas e culturais em que as narrativas foram construídas. Quanto à forma, o analista deve observar como os narradores alcançam seus objetivos interacionais através de meios particulares de narrativas e escolhas lexicais (op. cit., p. 177), como será verificado neste estudo.

Após este olhar sobre pesquisa narrativa, a próxima seção discutirá o diário dialogado.

1.2.1 Diários dialogados

Existem várias modalidades de diários segundo Holly (1989, apud ZABALZA, 2004, p.15): jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva e criativa/poética. Para esta pesquisa, a modalidade do diário é reflexiva e introspectiva, uma vez que, o conteúdo do diário está relacionado a pensamentos, sentimentos e experiências. Definimos o diário dialogado nesta pesquisa como um documento escrito periodicamente, em que duas professoras narram e trocam acontecimentos, pensamentos e vivências de suas aulas, como se escrevessem cartas.

Segundo Machado (2007 et al, p.113), esse tipo de escrita é extremamente útil para pesquisadores, alunos, professores e indivíduos em processo de formação profissional. Para a autora, as suas reflexões podem favorecer a descoberta dos próprios pensamentos, o conhecimento mais aprofundado de si, a auto-avaliação e autocrítica. Reichmann (2001, p.33) afirma que a escrita reflexiva pode organizar narrativas pessoais e reconstruir experiências. Em outras palavras, a escrita diarista seria um instrumento de/para reflexão.

Zabalza (2004) também ressalta a importância da escrita diarista enfatizando o caráter multidimensional do envolvimento pessoal na realização dos diários ao afirmar que “neles aparecem o que os professores sabem, sentem, fazem, etc, assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como fazem.” (p.45). Sendo assim, consideramos o diário não só uma ferramenta de pesquisa, mas principalmente, de reflexão sobre a própria prática profissional. Para o autor (2004, p.27), o diário é um instrumento que permite a análise, revisão, ajuste e transformação de práticas.

Na perspectiva de McDonough & McDonough (1997, p.124), os diários possuem vantagens porque são: (1) ricos tanto quantitativa quanto qualitativamente, pois geralmente tratam de mais de um tema; (2) escritos de forma introspectiva, ou seja, a perspectiva do “Eu” domina e isto inclui filtrar a perspectiva de outros; (3) escritos retrospectivamente e (4) capazes de registrar mudanças, opiniões, antecipações, reações imediatas e reflexões.

Definimos o diário dialogado nesta pesquisa como um documento escrito periodicamente, em que duas professoras narram e trocam acontecimentos, pensamentos e vivências de suas aulas, como se escrevessem cartas. Ressaltamos que essa troca também pode ocorrer entre professor-aluno ou aluno-aluno.

De acordo com Reichmann (2008), através da escrita sistemática do diário dialogado, professores desenvolvem suas vozes, aprendem mais sobre eles próprios e seu trabalho. A autora também aponta a importância do diário dialogado no contexto de formação inicial e

continuada como uma ferramenta de/para reflexão sobre a ação docente. Outras pesquisas realizadas que envolvem diários dialogados, reflexivos, de leitura ou de aprendizagem são as de Rocha (2005), Soares (2005), Kaneko (2006), Nóbrega (2008), Paula (2008), Dias (2009), Fernandes (2009), Oliveira (2009) entre outros.

Além de envolver todas essas vantagens, o diário dialogado permite uma reflexão colaborativa sobre o que acontece com os professores envolvidos. Por exemplo, nesta pesquisa, tanto Clarisse (a professora-pesquisadora) quanto Beatriz, não apenas podem se identificar uma com a outra, como também, questionar, avaliar e propor mudanças em relação à prática docente.

A seguir, apresentaremos a Lingüística Sistêmico-Funcional desenvolvida por Halliday (1994).

1.3 Lingüística Sistêmico-Funcional

Antes de desenvolver a visão hallidayana adotada nesta pesquisa, cabe uma breve palavra sobre dois teóricos importantes, Bakhtin e Vygotsky. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pressupõe diálogo, torna-se pertinente destacar a contribuição de Bakhtin (1992) [1979] ao defender o diálogo como uma das formas mais importantes de interação verbal. O autor (op.cit., p.123) afirma que “[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal”. Essa visão de língua também se relaciona com o que Vygotsky (1978) discorre sobre o desenvolvimento humano, que para ele, é fruto dos contextos moldados social e culturalmente. Moen (2006) explica o conceito dialógico bakhtiniano afirmando que tudo que falamos, ouvimos ou pensamos, não ocorre em um vácuo. Um indivíduo sempre existe em relação a outros e viver significa estar em um diálogo sem fim com outras vozes.

Além da concepção de diálogo, uma outra deve ser bem definida para esta pesquisa, a noção de língua e discurso, já mencionada anteriormente. Jordão (2006, p. 2) discorre sobre duas linhas teóricas de concepção de língua: uma linha trata a língua como código e neste caso, ela é tida como “sistema fechado, transparente e passível de estudo quando extraída do seu uso social e ideológico”. A outra linha concebe a língua como discurso, ou seja, nesta visão, a língua é ideológica e constitui a realidade.

Kumaravadivelu (2008, p. 140) ao citar Foucault (1972), advoga que, o discurso “inclui não somente o que é na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que

pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu”. Essa compreensão de língua e discurso demanda um modo diferente de formação profissional também, e consequentemente, um professor que seja consciente sobre seu papel social e político. Conforme coloca Jordão (2006, p.6),

Conceber língua como discurso, dentro desta visão, significa perceber as estruturas que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e lingüisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar.

Fairclough (2001/[1992]), conforme mencionado anteriormente, afirma que o discurso é, por um lado, moldado pela estrutura social, e por outro, constitutivo dessa mesma estrutura. O autor considera como contribuições para sua análise, a qual ele denomina, “análise de discurso textualmente orientada” (op.cit., p. 64), as teorias de Foucault sobre a visão constitutiva do discurso (o discurso ativamente constitui ou constrói a sociedade em várias dimensões), a intertextualidade e a interdiscursividade. E também, Fairclough (1992) justamente sinaliza para a LSF, desenvolvida por Halliday, como a teoria lingüística fundamentando a supracitada análise de discurso textualmente orientada, como veremos adiante.

De acordo com Fairclough (2001/[1992], p. 91), a prática discursiva é constitutiva de dois modos: convencional e criativo. Em outras palavras, não só contribui para reproduzir a sociedade, mas também para transformá-la, pois é uma prática não só de representação, mas de significação, responsável pela construção de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

Esses três níveis correspondem respectivamente a três funções da língua (FAIRCLOUGH, 2001/[1992], p. 92): *identitária* (modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso), *relacional* (como as relações sociais são representadas e negociadas) e *ideacional* (como os textos significam o mundo e seus processos). Fairclough (op.cit., p. 22), assim, considera o discurso em uma concepção tridimensional. Portanto o discurso é simultaneamente uma prática social, uma prática discursiva e um texto, (níveis macro e micro se entrecruzam), como pode ser visto na figura a seguir:

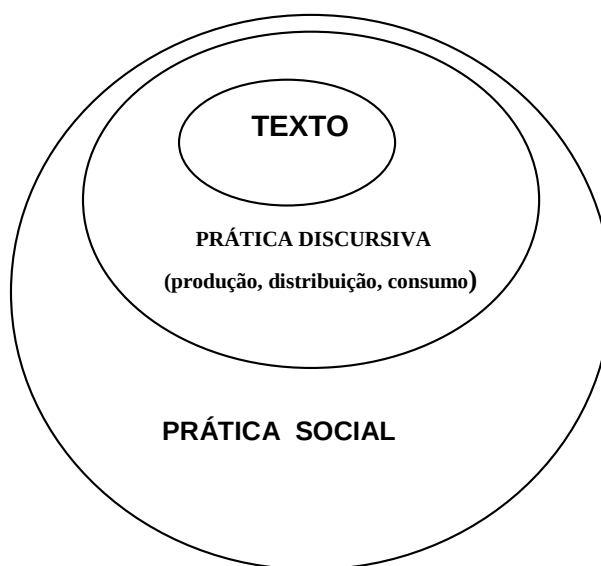


Figura 1.2: Concepção tridimensional do discurso
(FAIRCLOUGH, 1992, p.73).

Na sua análise tridimensional, Fairclough (2001 [1992], p.104) acredita ser necessário um método de análise que considere a língua como multifuncional; para ele um bom começo seria a teoria desenvolvida por Halliday (1994), conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional (ou LSF). É considerada sistêmica porque está relacionada à escolha, e funcional porque relacionada à língua em uso, em contextos específicos. O autor (1994, p.16) afirma que “[...] uma língua é interpretada como um sistema de significados acompanhados por formas através das quais os significados podem ser percebidos.” A língua é vista de um prisma sociosemiótico (HALLIDAY & HASAN, 1989, apud ROMERO, 1998, p.69), por depender dos objetivos comunicativos do ser humano e por ser tida como um sistema de significados realizado através de escolhas.

Assim, a língua é realizada através de três dimensões interconectadas: contexto de situação, semântica e léxico-gramática, como podem ser vistos no quadro 1.1 a seguir.

Contexto de Situação	Semântica	Lexicogramática
CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO Estruturas semióticas de situação	FUNÇÃO DA LINGUAGEM Componente funcional de semântica	ORAÇÃO Escolhas léxico-gramaticais
CAMPO (o que está ocorrendo) A atividade social	SIGNIFICADOS IDEACIONAIS Conteúdo ideacional	ESTRUTURAS DE TRANSITIVIDADE Oração como representação
RELAÇÕES (quem está participando) Papéis, relações envolvidas	SIGNIFICADOS INTERPESSOAIS Interação Pessoal	ESTRUTURAS DE MODO Oração como troca
MODO (papel atribuído à linguagem) Canal retórico ou simbólico	SIGNIFICADOS TEXTUAIS Estrutura textual	ESTRUTURAS DE TEMA Oração como mensagem

Quadro1.1: Contexto de situação, semântica e léxico-gramática
(HEBERLE, 1997 *apud* REICHMANN, 2001)

Conforme pode ser visto acima, o contexto de situação está subdividido em: (1) Campo: ação social; (2) Relações: papéis; e (3) Modo: organização do texto, incluindo o canal e o modo retórico, sendo que estas características do contexto correspondem a significados e estruturas específicas. É visível a dimensão multifuncional atribuída por Halliday (1994) à oração. No diário dialogado desta pesquisa, o campo é o diálogo sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira; as participantes são duas professoras de inglês da Rede Pública e o modo é a escrita reflexiva.

Considerando que para esta pesquisa o interesse é saber quais as representações inscritas no diário produzido pelas professoras, o enfoque dado será para o sistema de transitividade, mais especificamente, para os Processos e Participantes. A seguir serão explorados esses construtos teóricos.

1.3.1 Transitividade

Quando falamos em transitividade geralmente pensamos no modo de distinguir verbos de acordo com a presença ou não de um objeto. Contudo, na gramática hallidayana, a

transitividade possui um significado mais amplo, neste caso, não apenas o verbo e seu objeto têm importância, mas a oração por completo (THOMPSON, 1996).

Thompson (1996, p.76) argumenta que além de ser usada para interagir com o mundo, a língua também é usada para se falar dele, tanto sobre os eventos quanto sobre pensamentos e sentimentos, ou seja a língua é usada para a representação do mundo. O autor acrescenta que representar o mundo através do que é chamada *metafunção experiencial* significa focalizar no conteúdo das mensagens. O mundo consiste em acontecimentos (verbos) envolvendo coisas (substantivos) que podem ter atributos (adjetivos) e que acontecem em algum tempo, lugar, modo (advérbios).

Assim, as entidades no sistema de transitividade são os seguintes: Processos, Participantes e Circunstâncias, os quais respectivamente analisam *quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias* (CUNHA & SOUZA, 2007, p.54). De acordo com Cunha & Souza (op.cit., p.53), a transitividade pode ser entendida como “uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais ou cognitivos”. Na LSF, os principais Processos são os materiais, mentais e relacionais, enquanto os secundários são os verbais, existenciais e comportamentais, como será visto a seguir.

Processos Materiais:

Os processos materiais são aqueles do *fazer* em que obrigatoriamente existe um Ator que executa uma ação. Em outros casos, podem aparecer: um Meta (o participante secundário); um Beneficiário (o participante que se beneficia da ação) ou uma Extensão (um participante que complementa a ação, especificando-a). As perguntas feitas no processo material são *o que x fez?* ou *que x fez a y?* As tabelas⁴ abaixo apresentam exemplos de processos materiais:

O pessoal	participou.
Ator	Processo material

Você	deu	ótimas aulas.
Ator	Processo material	Meta

⁴ Todos os exemplos foram retirados do diário dialogado.

Vale salientar que os Processos materiais não só podem expressar eventos concretos, mas também acontecimentos considerados abstratos (HALLIDAY, 1994). Por exemplo:

Essa atitude	demonstra	sua maturidade.
Ator	Processo material	extensão

Halliday e Matthiessen (2004, apud CUNHA & SOUZA, 2007) classificam os Processos materiais em dois tipos: *criativos* e *transformativos*. Verbos como produzir, construir, compor, por exemplo são considerados *criativos*, enquanto, verbos do tipo quebrar, cortar, colorir são chamados de *transformativos*.

Processos mentais:

Os Processos mentais são aqueles que representam valores, sentimentos, percepções ou crenças. Neste Processo, a pergunta a ser respondida é *o que você sente, pensa ou sabe sobre x?* Halliday (1994, apud EGGINS, 1994, p. 241) divide os processos mentais em três classes: de *cognição* (verbos que exprimem o pensar, o saber e o entender); *afeição* (verbos do gostar ou apreciar) e *percepção* (ver, ouvir, sentir). Os participantes aqui são chamados de *Experienciador* e *Fenômeno*, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Eu	senti	luto de resistência.
Experienciador	Processo	Fenômeno

Ainda em relação aos processos mentais, também é apresentado o construto Metafenômeno, isto é, “algo que é construído como participante por meio de uma projeção – isto é, discurso indireto [...]” (HALLIDAY, 1994, p.115). Em outras palavras, há uma oração projetada por um Processo mental, e essa oração projetada representa uma idéia. O Metafenômeno difere do fenômeno porque é apresentado em um nível semântico, da representação lingüística, e não lexicogramatical, isto é, da representação da experiência (op.cit., 252). Por exemplo:

Eu	sei	devemos colocar o aluno de nós...
Experienciador	Processo mental	Metafenômeno

O lingüista argumenta que as projeções que acontecem em eventos mentais têm uma interdependência (*taxis*) denominada *hypotaxis*, na qual a oração projetada não é um evento livre (*parataxis*), mas dependente da oração que a projeta. As ilustrações a seguir podem explicar esses dois tipos de interdependência. As orações do tipo *parataxis* ocorrem geralmente em projeções verbais e em discurso direto: *Eu disse: “Então fique quieto e deixe eu explicar para o resto da turma”*. As do tipo *Hypotaxis* acontecem em projeções mentais e em discurso indireto: *Eu sei que eu deveria preparar todos os passos para nada me surpreender...* No exemplo (1), o fenômeno é lexicogramatical e independente da locução *Eu disse*, enquanto que no exemplo (2) a idéia *que eu deveria preparar todos os passos para nada me surpreender...* é dependente da oração que a projeta, *Eu sei*. Alinhando-se ao estudo de Reichmann (2001), o construto de projeção mental é de relevância para este estudo, permitindo a análise do mundo mental nas narrativas das professoras.

Processos relacionais

Os processos relacionais associam uma experiência à outra e podem denotar: intensidade (uma qualidade é dada a uma entidade: *Ela é impulsiva*); circunstância (uma circunstância de tempo ou lugar é atribuída a uma entidade: *A reunião é na sexta*); e possessividade (relação de posse: *Nós temos um barco*).

Existem dois modos de processos relacionais: *atributivos e identificadores*. Nos atributivos, a qualidade (Atributo) é dada a um participante chamado de Portador, já nos identificadores, ocorre a definição de uma entidade através de uma outra, a identidade Característica é definida por um termo denominado Valor (CUNHA & SOUZA, 2007).

Eu	não era	rma dele.
Portador	Processo intensivo atributivo	Atributo

Eu	sou	eu.
Característica	Processo intensivo identificador	Valor

Processos verbais

Os processos verbais referem-se ao dizer e “situam-se entre os relacionais e os mentais configurando relações simbólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004 apud CUNHA & SOUZA, 2007, p. 59). Os participantes são: *Dizente*, participante que comunica; *Receptor*, participante para quem a informação se dirige; e *Verbiagem*, participante que codifica o que é comunicado.

Reclamei	do comportamento de alguns meninos
Processo verbal	Verbiagem

Processos existenciais

A função do processo existencial é simplesmente falar da existência de uma situação (THOMPSON, 1996, p. 102). Os processos existenciais se concretizam pelos verbos haver ou existir e se realizam com apenas um participante, o Existente.

Existem	pessoas em que podemos confiar.
Processo existencial	Existente

Processos comportamentais

Os processos comportamentais são os que incluem atividades psicológicas, fisiológicas e verbais (rir, dormir, chorar, assistir, conversar, etc.). Estão situados entre o processo material e mental. Existe um participante consciente chamado *Comportante* e um outro participante (opcional) que estende o processo, chamado de Behaviour.

Ela	está olhando para	você.
Comportante	Processo comportamental	Behaviour

Para concluir este capítulo, apresentamos o quadro a seguir que sistematiza os tipos de processos com seus respectivos significados e participantes obrigatórios e opcionais:

Processo	Significado	Participantes Obrigatórios	Participantes Opcionais
Material	Fazer	Ator	Meta, Beneficiário e Extensão
Mental	Sentir	Experienciador e fenômeno	—
Relacional	Ser	—	—
Atributivo	Classificar	Portador e Atributo	—
Identificador	Definir	Característica e Valor	—
Verbal	Dizer	Dizente e Verbiagem	Receptor
Existencial	Existir	Existente	—
Comportamental	Comportar-se	Comportante	<i>Behaviour</i>

Quadro1.2: Processos, significados e participantes (CUNHA & SOUZA,2007, p.60)

Neste capítulo nos concentramos nos fundamentos teóricos nos quais esta pesquisa está alicerçada. No próximo capítulo, nos deteremos nos aspectos que envolvem a metodologia deste

estudo, a saber, a natureza da pesquisa, caracterização das participantes, procedimentos de coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

A experiência do mundo, como a percepção de cada pessoa sobre ela mesma é uma narrativa em desenvolvimento contínuo que está constantemente se formando e mudando de forma (MOEN, 2006, p. 5).

Neste capítulo trataremos dos aspectos que envolvem a metodologia da pesquisa. Primeiramente a natureza da pesquisa e seu objeto de estudo serão caracterizados e justificados. Em seguida, as participantes, suas trajetórias profissionais e o contexto em que estão envolvidas serão apresentados. Nas últimas seções, os procedimentos da coleta e análise dos dados serão descritos e explicados, finalizando com a validade da pesquisa com diários.

2.1. Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso investigando sobre a prática discursiva real de duas professoras de inglês em um diário dialogado. De acordo com André (1995 apud BORGES, 2007, p. 31), um estudo de caso pode ser definido como “um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão”. Este tipo de pesquisa é visto como o delineamento mais apropriado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (YIN, 2001 apud GIL, 2002, p. 54).

Segundo Gil (2002, p. 54), esses estudos possuem diferentes propósitos: 1) explorar situações da vida real; 2) preservar o caráter unitário do objeto de estudo; 3) descrever a situação do contexto; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinados fenômenos em situações muito complexas que não permitam a utilização de levantamentos e experimentos.

McDonough & McDonough (1997, apud REICHMANN 2001, p. 54) apontam vantagens de se fazer um estudo de caso, dentre elas, reconhecer a complexidade das

‘verdades sociais’, formar um arquivo de material descritivo que poderá ser usado por outros pesquisadores e ser um passo para uma ação que pode ajudar no desenvolvimento profissional.

2.2. Caracterização das participantes e do contexto da pesquisa

Celani (2005, p.110) afirma que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.” Assim, com o intuito de assegurar a ética, a pesquisadora pediu consentimento à participante para utilizar as informações e vem reafirmando esse consentimento ao longo da pesquisa. Por questões éticas também, foram preservados os nomes das instituições e usados pseudônimos ao invés dos reais nomes das participantes. A seguir, serão apresentados os perfis das professoras envolvidas nesta pesquisa.

Beatriz é graduada em Letras desde 1996 (com habilitação em português e inglês) e apesar de ter iniciado o Curso de Especialização, não o concluiu. Ela leciona inglês desde 1993 (um semestre depois de ter iniciado o curso de Letras) na cidade de João Pessoa e trabalha em duas escolas de Ensino Fundamental, uma da Rede Pública Municipal, e a outra, da Rede Pública Estadual. Beatriz já lecionou em escolas particulares por quatro anos, mas afirma preferir as escolas da rede pública, ela diz: “Não sinto saudades, estou bem melhor agora”. Desde que começou a ensinar, Beatriz tem uma média de 500 alunos por ano. Durante a troca do diário, ela ensinava em turmas do 6º ao 9º ano, incluindo as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) da 5ª à 8ª série.

Clarisse (autora deste projeto de pesquisa) começou a ensinar inglês em uma escola de idiomas em 1993 (um semestre antes de iniciar o curso de Letras) na mesma cidade de Beatriz. Terminou Letras (habilitada em inglês) em 1997 e é especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana desde 2001. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB (PROLING).

Clarisse, a professora-pesquisadora, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB (PROLING) em março de 2007. O PROLING, criado em 2006, é um Programa que oferece Mestrado e Doutorado em Lingüística nas áreas de Teoria e Análise Lingüística e Lingüística e Ensino. Sua finalidade é a formação de pessoal qualificado técnica e cientificamente para o exercício de atividades profissionais nas áreas de ensino e pesquisa em Lingüística.

A experiência de Clarisse na rede pública começou em 2003 em uma escola de ensino fundamental da rede municipal, mas atualmente ela ensina em outras escolas de ensino fundamental da rede pública municipal e durante o período de intercâmbio do diário, ela lecionava inglês em nove turmas do ensino fundamental (6º ao 8º ano) de uma escola estadual no turno da manhã e em duas turmas de crianças na escola particular no turno da tarde. Havia uma média de 40 alunos por turma na escola estadual e 10 alunos por turma na escola particular, o que totalizava aproximadamente 500 alunos.

Beatriz aceitou o convite de Clarisse para escrever um diário dialogado no começo do mês de maio de 2007. As professoras envolvidas se conheceram no Curso de Especialização em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana, oferecido pela UFPB no ano de 2001. Tanto Beatriz quanto Clarisse tiveram o primeiro contato com o diário dialogado no começo de 2007. Antes disso, as professoras só haviam trabalhado com escrita reflexiva em uma disciplina do curso de Especialização em 2001.

Nas escolas das professoras, as aulas de inglês são dadas em duas aulas por semana, de 50 minutos cada e dependendo do turno e do porte da escola, pode haver mais de 40 alunos em sala de aula. No caso de Beatriz, que lecionava em uma escola de médio porte, em cada turma havia aproximadamente 20 alunos por turma no turno da tarde e 30 alunos por turma no turno da noite. Nessas instituições, as reuniões pedagógicas acontecem duas ou três vezes ao ano e não existe apoio didático-pedagógico. As próprias professoras decidem os conteúdos que irão abordar e de que forma o farão.

2.3. Coleta de Dados

O diário dialogado, produzido pelas referidas professoras, aborda os seguintes assuntos: relação professor/aluno, postura das professoras e de seus alunos nas aulas, avaliação, estratégias de ensino, satisfação profissional, entre outros. A idéia de escrever o diário partiu de Clarisse que estava interessada em pesquisar sua prática discursiva docente. A decisão de escolher Beatriz se deu por três razões: o fato de elas já se conhecerem, morarem no mesmo bairro (o que facilitaria os encontros) e principalmente por terem, algumas vezes antes mesmo da pesquisa, conversado sobre suas dificuldades e anseios profissionais.

O diário dialogado foi escrito em um caderno, geralmente uma vez por semana, durante sete meses (maio de 2007 até 17 de dezembro de 2007) e foi iniciado por Beatriz.

Clarisse deixava e ia buscar o caderno (diário) toda semana na casa da colega. Até 11 de outubro de 2007, o diário foi escrito em português, a partir dessa data, Beatriz, por sua própria iniciativa, começou a escrever em inglês, assim, apesar de o diário continuar até 17 de dezembro de 2007, só foram escolhidos como *corpus* os 14 intercâmbios que estavam escritos em português (até 11 de outubro de 2007). A seguir, apresentamos dois trechos escritos do começo do diário:

É, às vezes eu penso isso mesmo. Há ocasiões em que eu me sinto transparente ou impotente, parece que não tem ninguém ali. Foi o que aconteceu no 6º ano à tarde (antiga 5ª série). É uma turma de crianças e é difícil, às vezes, fazê-los ficarem comportados. Tenho, muitas vezes que gritar e eu sei que isso é horrível, é o fim, que exemplo eles vão ter de professor equilibrado? (Beatriz)

As situações vivenciadas por você me fizeram lembrar do comentário da professora de Análise do Discurso, ela que já foi professora da 5ª série, disse: “Temos que ser além de professores, psicólogos, mãe, pai, etc. A responsabilidade de ser professor já não é suficiente?” (Clarisse)

Nesses trechos do diário, as professoras fazem comentários sobre suas aulas, narram acontecimentos, expressam o que sentem e fazem questionamentos voltados à própria identidade profissional e à prática de ensino.

2.4. Procedimento de análise dos dados

A Lingüística Aplicada na área de Línguas Estrangeiras tem prestigiado metodologias que consideram o discurso como constitutivo da vida social e reconhecem os participantes como sujeitos sócio-históricos (MOITA LOPES, 1999). Assim, a metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada abre espaço para estudos da linguagem que se interessam não apenas pela descrição do fenômeno lingüístico, mas buscam “interpretar e compreender sua empiria a partir de seus significados” (OLIVEIRA, 2006, p. 58). Diante disso, usamos a abordagem quantitativa para identificar e categorizar os processos e as projeções mentais à luz da Lingüística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994), enquanto a qualitativa realizará um exame mais intensivo dos dados, permitindo identificar como as professoras dão sentido às próprias experiências através do diário dialogado.

A análise dos dados tem como objetivo principal investigar como as duas professoras Beatriz e Clarisse (nomes fictícios) dão sentido às próprias experiências, ou seja

como se representam através da textualização da própria prática, materializada em um diário dialogado. O quadro abaixo apresenta as perguntas de pesquisa e o método de análise:

Perguntas de pesquisa	Método de análise
(1) De que modo a prática docente é representada pelos processos e participantes mais freqüentes? Quais os processos são mais significativos?	Mapear, quantificar e interpretar os Processos e Participantes (Halliday, 1994) nas orações primárias.
(2) Como a prática docente é constituída por meio das projeções mentais?	Identificar os Processos e Participantes nas projeções mentais

Quadro 2.1: Perguntas de pesquisa x método de análise

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, os procedimentos de análise foram os seguintes:

- (1) Recorte do *corpus* com a seleção dos textos considerados mais significativos na visão da professora-pesquisadora. Foram selecionados 14 textos, 7 de Beatriz (Apêndice A) e 7 de Clarisse (Apêndice B);
- (2) Identificação das orações primárias nos textos selecionados;
- (3) Identificação e classificação dos Processos nas orações primárias. Os Processos foram destacados utilizando um código de cores (Halliday, 1994, p.107): Processos materiais (vermelho), Processos mentais (azul), Processos relacionais (amarelo), Processos verbais (verdes);
- (4) Mapeamento dos Processos (mentais, materiais, relacionais e verbais) e seus respectivos Participantes. Os Processos são apresentados seguindo a ordem do mais ao menos recorrente (Ver apêndices A e B).
- (5) Os apêndices apresentam a quantidade total dos Processos em cada texto. A ordem nos apêndices foi: (1) Processos materiais, (2) Processos mentais, (3)

Processos relacionais e (4) Processos verbais. Usamos a letra B para Beatriz e C para Clarisse. Para cada Processo foi usada uma letra: Processo material (A), Processo mental (B), Processo relacional (C) e Processo verbal (D). Os números que seguem as letras representam a ordem em que os textos aparecem no diário. Por exemplo, BA1 significa que é a 1ª narrativa de Beatriz com a quantificação do processo material. Os participantes estão sublinhados e os processos em negrito.

(6) Interpretação e quantificação dos Processos e Participantes observando o contexto de uso das orações analisadas.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa (Como a prática docente é constituída por meio das projeções mentais?), seguiremos os procedimentos abaixo:

- (1) Mapeamento das projeções mentais nos 14 textos selecionados.
- (2) Classificação dos Processos e Participantes nos Metafenômenos dos textos.
- (3) Quantificação e interpretação dos Processos e Participantes nos Metafenômenos.

2.5. Validade

A questão da validade ou verdade nas pesquisas envolvendo narrativas é recorrente (MOEN, 2006, p.7). Narrativas sempre apresentam histórias sobre eventos lembrados e como estes foram vividos, assim os participantes da pesquisa inevitavelmente saem do evento real vivido que era o ponto de partida para a história em questão (op.cit., p.7). Para assegurar a qualidade da pesquisa com narrativas é sugerido que seja feita uma profunda e detalhada descrição dos fatos, pois “Para entender um ser humano, suas ações, pensamentos e reflexões, você tem que olhar para o ambiente, ou o contexto institucional, cultural e social nos quais os indivíduos operam.” (op.cit., p.8).

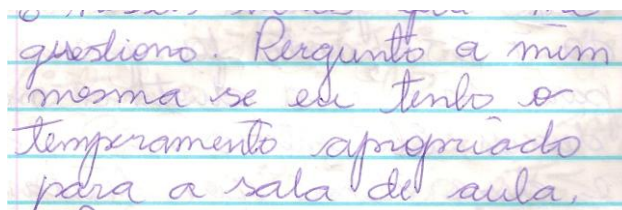
Ao se tratar de pesquisa com diários, Zabalza (2004, p.49) define o contexto do diário em três parâmetros: 1) a solicitação a que o diário responde; 2) definição da situação da pesquisa e do papel dos participantes; 3) a dialética privacidade-publicidade. O autor ainda afirma que a análise do diário precisa ser uma análise negociada (garantias em relação aos dados que constituem o “corpo público” e os que oferecem *off-the-records*). “Escrever um diário é sempre uma alternativa opcional e optar por ela não supõe vantagem alguma, e, mais ainda, significa preferi-la a outras alternativas mais cômodas” (op.cit., p.50).

Portanto, no intuito de estabelecer confiabilidade, o pesquisador deve fazer uma documentação detalhada do estudo, partilhar informações com os participantes e permitir a disponibilidade dos dados a quem se interessar (LINCOLN e GUBA, 1980 apud ROMERO, 1998, p.108).

Apresentamos neste capítulo o enfoque metodológico desta pesquisa, considerando os seguintes aspectos: (1) a natureza da pesquisa: um estudo de caso cujo objeto de análise é a prática discursiva docente em um diário dialogado; (2) caracterização das participantes: quem são elas e o que fazem; e caracterização do contexto: como são as escolas em que as participantes trabalham; (3) coleta de dados (como e quando foram coletados os dados, quantidade de intercâmbios dos textos e a escolha do *corpus*); (4) os procedimentos de análise: perguntas de pesquisa e ferramenta de análise; (5) a questão da validade da pesquisa diarista. No próximo capítulo serão vistos os resultados do mapeamento das escolhas léxico-gramaticais no diário de Beatriz e Clarisse.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO DIÁRIO DIALOGADO



Beatriz

Neste capítulo, conforme mencionamos anteriormente, serão examinadas as escolhas léxico-gramaticais de duas professoras de língua inglesa, Beatriz e Clarisse, produzidas em um diário dialogado e analisadas através do sistema de Transitividade (HALLIDAY, 1994). Ecoando o referido linguista, esse construto se refere ao “fluxo de eventos ou acontecimentos, atos ligados ao agir, dizer, sentir, ser e ter” que ocorrem nas experiências externas (do mundo real) e no interior de nossa consciência (CUNHA & SOUZA, 2007, p.53). Nesta pesquisa, em consonância com a visão interpretativista (FREEMAN, 1996), enfocando um diário dialogado reflexivo, tentamos perceber como as professoras significam figuras mentais ou representam suas experiências através de escolhas léxico-gramaticais, em especial, por meio de Processos materiais, mentais, relacionais e verbais (HALLIDAY, 1994), como também por projeções mentais, ou seja, representações do mundo mental. Diante dessas considerações, frisamos que o objetivo principal desta pesquisa é interpretar como as professoras dão sentido às próprias experiências e de que modo a prática docente é representada através da escrita reflexiva e colaborativa em um diário dialogado.

Este capítulo está dividido em quatro seções, a saber: a próxima seção discute os Processos e Participantes nas narrativas de Beatriz, seguida pela seção das narrativas de Clarisse; a terceira seção trata das projeções mentais nas narrativas das professoras e a quarta e última seção retomará as questões de pesquisa.

3.1 Escolhas léxico-gramaticais da professora Beatriz

Ao longo do diário dialogado, Beatriz relata o andamento de suas aulas, a relação dela com os alunos e expõe a angústia e o desencanto em relação à profissão que escolheu, como mostra o seguinte exemplo: *Eu me sinto perdida sem saber para que lado navegar, me parece que o que eu estou fazendo está solto no tempo e no espaço*. Muitas vezes, ela se sente como se estivesse sufocada e perdida devido a tantos problemas que tem de enfrentar nas escolas em que leciona.

Em uma de suas narrativas, Beatriz menciona alguns desses problemas: o desencontro entre o que é proposto pelos PCNs e o que realmente acontece na sala de aula, a falta de tempo agravada pela grande quantidade de alunos e principalmente a ausência de apoio para preparar aulas satisfatórias; e o seu temperamento, que segundo ela, prejudica seu relacionamento com os alunos e seu desempenho em algumas situações. O quadro abaixo apresenta a frequência e a porcentagem da ocorrência dos Processos verificados nas orações de Beatriz no diário (ver Apêndice A):

Processos	Mentais		Materiais		Relacionais		Verbais		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	24	32 %	22	29 %	19	25 %	11	14 %	76	100 %

Quadro 3.1: Frequência e porcentagem dos Processos nas orações de Beatriz

Como pode ser observado no quadro acima, ocorre um total de 76 Processos, dos quais 24 (32 %) são mentais, 22 (29 %) são materiais, 19 (25 %) relacionais e 11 (14 %) verbais. Há uma frequência maior de Processos representando o *pensar, sentir e perceber*, revelando que a professora está questionando e problematizando sua prática docente. Os Processos que ocorrem com mais frequência depois dos mentais são os Processos materiais, como é ilustrado claramente na figura 3.1 a seguir:

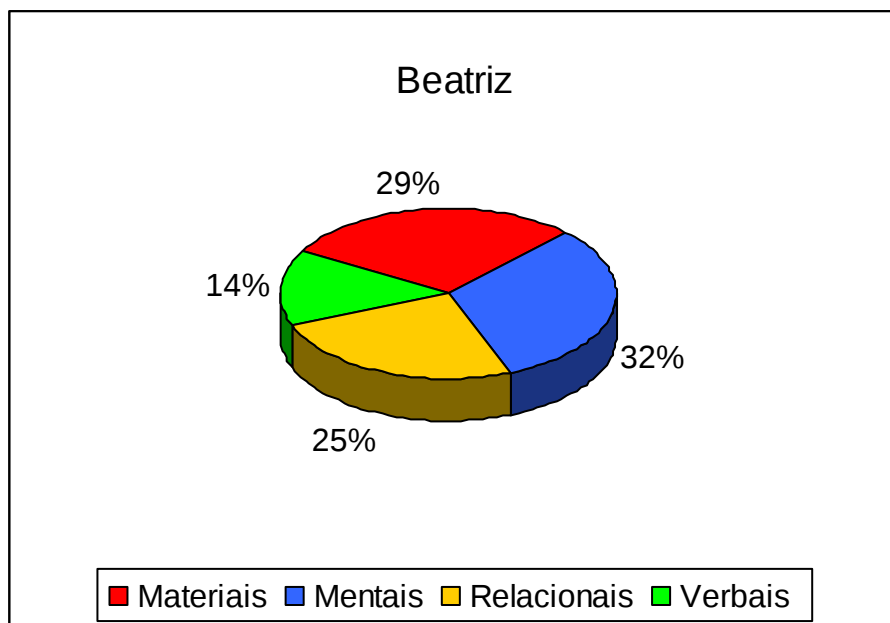


Figura 3.1: Porcentagem dos processos nas orações de Beatriz

Na próxima subseção, serão analisadas as escolhas léxico-gramaticais nos textos de Beatriz.

3.1.1 Processos mentais: *Eu me sinto perdida...*

Alinhando-se a Halliday (1994), Cunha e Souza (2007) explicam que os Processos mentais expressam a *percepção* (ver, ouvir, perceber), a *afeição* (gostar, adorar, amar, odiar) e a *cognição* (pensar, saber, entender). Este tipo de processo tem como Participantes o Experienciador (aquele que sente) e o Fenômeno (o acontecimento que é sentido).

Nos textos de Beatriz, dos 76 Processos verificados, 24 (32 %) são mentais, ou seja, refletem os pensamentos, percepções e sentimentos da professora. O Participante Experienciador é a professora Beatriz em 23 (95,8 %) Processos e os alunos são os Participantes Experienciadores em 1 Processo. Isso revela que Beatriz relata muito mais sobre os próprios sentimentos que os dos alunos.

Os Processos mentais de cognição foram 15 (60 %) e revelaram o que a professora pensa principalmente sobre sua postura profissional, mostrando muitas vezes que ela se mostra consciente de que poderia fazer melhor (*Eu **tenho consciência** que poderia fazer muito melhor...*), mas não consegue por causa da falta de motivação, apoio didático-pedagógico, recursos e tempo: *Eu fico **pensando** que a gente tem pouco tempo para fazer*

tanta coisa./ *Eu sei que no curso de licenciatura as professoras sempre repetiam que nós devemos trabalhar as quatro habilidades mas isso eu, sinceramente, não acho possível na escola normativa.* As orações refletem que apesar dos quatorze anos de experiência de Beatriz na rede pública de ensino, ela se sente muitas vezes perdida e sobrecarregada.

Os Processos mentais que se referem ao ‘sentir’ foram 10 (42 %), e em todos eles, Beatriz foi o Participante Experienciador: *Eu me sinto perdida sem saber para que lado navegar... / Cada vez mais me sinto pressionada a rever toda a minha prática educativa. / Eu queria muito ser de gelo para não me abalar... / Espero que você tenha uma semana mais satisfatória que a anterior. / Também me senti meio frustrada esta semana por causa de tempo.* São Processos reveladores do sentimento da professora porque falam de suas frustrações, preocupações em relação ao pouco tempo que lhe é concedido, anseios e da percepção dela mesma como professora

Beatriz se sente perdida porque gostaria de fazer mais nas suas aulas como ela mesmo afirma em uma de suas narrativas: *É claro que eu gostaria de passar música sempre, levar um filme para eles ouvirem...*, mas a professora não vê condições materiais, emocionais, apoio e tempo para dar o seu melhor.

3.1.2 Processos materiais: *Em quatorze anos em sala de aula...*

Nos Processos materiais, o foco é no fazer, na ação. Como já visto anteriormente, existe pelo menos um Participante, denominado Ator, ou um segundo Participante opcional, denominado Meta. No diário de Beatriz, das 22 (29 %) ocorrências de Processos materiais, 15 (71,4 %) tiveram a própria Beatriz como Participante Ator das orações. Em 4 orações, o Participante Ator foi um aluno e em outras 3 orações, o Participante Ator foram os elementos: *isso, a palavra prova e tudo.*

Os Participantes Meta no diário da professora, em sua maioria, estão relacionados ao ambiente escolar. Mas o que nos chama atenção é que o Participante Meta de Beatriz para o processo *mudar* é *profissão*, como podemos ver na oração a seguir: *Por isso que milhares de vezes eu penso e tento mudar de **profissão** e para o processo encontrar, são as palavras saída e estratégia, identificados em: Em quatorze anos em sala de aula, eu ainda, não encontrei uma **saída** para este problema. / Eu não consigo encontrar uma **estratégia** eficaz para este tipo de ensino.* Assim, podemos inferir que já há indícios de insatisfação profissional, mas também de tentativas de encontrar soluções e alternativas para seus problemas e conflitos de sala de aula.

Nas orações: *Porque tudo me parece **desmotivar**... / Isso **estragou** a minha noite* (Isso se refere a um desentendimento com um aluno na hora de uma avaliação), os elementos **desmotivar**, e **estragar** (o último possuindo como participante Meta *a minha noite*) indicam alguns dos conflitos entre a professora e seus alunos.

A palavra *tudo* (Participante Ator) se refere à falta de tempo (o final do ano se aproximava) e também a falta de respeito de um aluno para com a própria Beatriz e a disciplina de língua inglesa. Esse aluno afirmou ser obrigado a estudar inglês e que detestava a matéria. Percebe-se então que esses fatores contribuem para aumentar o descontentamento e o desânimo de Beatriz. Assim, as orações também apresentaram o aluno como um Ator gerador de conflito: ***Ele** entrou na sala e disse depois que detestava inglês e que ia assistir aula porque era obrigado.*

Beatriz também relata as atividades diferenciadas que ela prepara para suas aulas. A presença dos Processos *passar* e *fazer* com os respectivos Participantes Meta *música* e *hangman* (forca) revelam suas tentativas de fazer atividades lúdicas em sala de aula apesar de tantos conflitos e desmotivação.

Diante dos indícios léxico-gramaticais, podemos observar que Beatriz tem consciência de que suas aulas poderiam ser melhores, ou seja, mais contextualizadas (associadas à realidade dela e de seus alunos), e também menos rotineiras, voltadas mais para o processo de ensino/aprendizagem do que só para o produto final. As razões mais frequentes apontadas por Beatriz, conduzindo-a a esse ensino impessoal e compartimentalizado, são a falta de tempo (de planejamento e curta duração das aulas) e falta de apoio didático-pedagógico. Em geral, os Processos materiais revelam que a prática docente de Beatriz é representada por situações de conflito internos e externos, mas também de tentativas de tornar as aulas mais atraentes através de atividades mais lúdicas, com músicas e jogos.

3.1.3 Processos relacionais: *Em curso de inglês é perfeito...*

Os Processos relacionais são os Processos do *ser* que servem para generalizar, caracterizar, definir e classificar (CUNHA & SOUZA, 2007). Existem dois modos de relacionais: *atributivos* e *identificadores*. No *relacional atributivo*, os Participantes são *portador* e *atributo*, enquanto que nos *relacionais identificadores*, *Característica* e *Valor*.

Halliday (1994) afirma que os relacionais se subdividem em três tipos principais: *Intensivo*: *x é a* (*Esta semana foi legal porque aconteceram alguns fatos interessantes.*);

circunstancial: x está em a (É nessas horas que me questiono.) e possessivo: x tem a (Como eu consigo ter tranquilidade e energia para enfrentar a sala de aula...?)

No caso das orações de Beatriz, foi verificada a presença de 19 (25 %) Processos relacionais, sendo que 12 foram *intensivos atributivos*, 3 *intensivos identificadores*, 2 *possessivos atributivos* e 2 *circunstanciais identificadores*.

Nos 12 relacionais intensivos atributivos, os Portadores foram: a semana, as turmas, o que acontece nas aulas ou a figura da professora: *Esta semana ainda foi um pouco atrapalhada com as notas do 1º bimestre... / Foram interessantes as aulas com música porque o pessoal gostou... / Estou muito propensa a deixar a sala de aula, futuramente, se tiver oportunidade.*

Os 2 Processos relacionais possessivos atributivos têm a professora ou os alunos como Participantes possuidores: *Como eu consigo ter tranquilidade e energia para enfrentar a sala de aula... / ...que exemplo eles vão ter de professor equilibrado?* Esses Processos são significativos porque desvelam uma angústia que Beatriz tem por não conseguir ver “as coisas dando certo”. A professora também se exige mais por acreditar não ser “a professora equilibrada” que ela pensa que seus alunos gostariam que ela fosse.

A presença de o *curso de inglês* como *característica* em um Processo relacional circunstancial identificador chama atenção para o fato de que Beatriz contrasta a realidade do ensino de inglês em uma escola de idiomas com a realidade desse mesmo ensino na escola pública: *Em curso de inglês é perfeito, mas, na escola eu não consigo ver um meio para isso.* Esse *é perfeito* se refere a trabalhar as quatro habilidades (produção oral, produção escrita, leitura e compreensão auditiva), o que para Beatriz é impossível na escola pública.

Também em relação aos problemas no ensino de inglês na escola pública, Beatriz faz uma crítica sobre o que existe na teoria e o que realmente se percebe na prática: *Tudo é muito bonito, mas embora as escolas tentem, tenham feito até reuniões para isso, não há uma estratégia convincente para a implantação de tudo o que diz nos manuais do Ministério da Educação.* Em outras palavras, Beatriz se revela descrente em relação ao que é discutido nas reuniões e ao que é proposto pelo Ministério da Educação devido aos inúmeros problemas que tem.

Em suma, os temas mais emergentes dos Processos relacionais são o andamento das aulas, críticas em relação a sua postura profissional e ao ensino de inglês na rede pública. Enquanto que os atributos usados nesses Processos são: legal, atrapalhada, interessante, propensa, perfeito, bonito.

3.1.4 Processos verbais: *Pergunto a mim mesma se...*

Os **Processos verbais** aparecem 11 (14 %) vezes nas narrativas de Beatriz. Apesar de ocorrerem apenas duas vezes, a presença do Processo *confessar* é marcante no discurso de Beatriz: *Eu **confesso** que tem horas que eu me pergunto se eu não sou imatura em muitas situações por não conseguir me manter imune esse tipo de coisa e, ao contrário, ficar me sentindo mal, como se eu tivesse que vencer uma batalha por dia, e quando não “venço” fico arrasada. / **Confesso** que comecei o segundo semestre com um pouco de preguiça, pois pelo menos aqui na escola, fizemos reposição de aula (ou melhor, de notas) em uma semana, final (do EJA) na outra, e na semana seguinte, voltamos às aulas.*

Na primeira oração, Beatriz se refere aos desentendimentos com seus alunos. A escolha do Processo *confessar*, além de indicar uma cumplicidade e confiança com a sua interlocutora, revela que a professora considera o fato de não conseguir se manter imune, uma fraqueza ou algo vergonhoso. Beatriz gostaria de ser mais forte e não se abalar com as provocações dos alunos. O fato de estar sempre se indagando sobre sua postura e seu temperamento é marcante na narrativa de Beatriz. Retomando a oração na epígrafe, **Pergunto a mim mesma se eu tenho o temperamento apropriado para sala de aula**, vemos que a professora se faz um questionamento crucial sobre sua opção profissional, refletindo sobre sua postura e avaliando suas ações.

O Participante *Dizente* foi representado na maioria das vezes pela própria Beatriz (9 orações): *Mas eu só **disse**: “Então fique quieto e deixe eu explicar para o resto da turma”*. Enquanto que o Participante *receptor* foi a co-autora Clarisse na maioria das orações (4 vezes): *Preciso te **contar** que me aborreci tremendamente com dois alunos da 5ª que ficam posando de gaiatos durante minhas aulas nessas últimas semanas*. Isso indica que Beatriz relata o que ela faz e pensa em relação a sua sala de aula e se sente à vontade para compartilhar suas ações e sentimentos com Clarisse.

Nos 11 Processos verbais, o Participante *Verbiagem* aparece 2 vezes representado pelos elementos: *algo que me desestabiliza / coisas mais agradáveis*. Quando Beatriz comenta sobre algo que a torna desestabilizada em sala de aula, ela está se referindo à sua suscetibilidade e sentimento de insegurança quanto aos comentários dos alunos.

O Participante *Verbiagem* ocorre 6 vezes como discurso indireto, projetado, por exemplo: ***Digo** sempre que é um exercício para a nota* e 1 vez como discurso direto: *Mas eu só **disse**: “Então fique quieto e deixe eu explicar para o resto da turma”*.

Enfim, aqui foi apresentado um panorama geral dos Processos e Participantes neste recorte do *corpus* constituído pelas narrativas de Beatriz. Baseando-se nesses dados, a primeira pergunta de pesquisa será parcialmente respondida na próxima subseção.

3.1.5 Síntese parcial

Pretendemos neste momento responder parcialmente a primeira pergunta de pesquisa, a saber: *De que modo a prática docente da professora Beatriz é representada pelos Processos e Participantes mais freqüentes? Quais Processos são mais significativos?*

Primeiramente, verificamos que os Processos que mais ocorreram nas narrativas de Beatriz foram os mentais (32 %), mais especificamente os de cognição (60 %), revelando assim, que Beatriz está discursivamente imersa em um processo de reflexão tentando compreender o que se passa com ela e em seu ambiente escolar, conforme atesta o seguinte trecho do diário: *Cada vez mais sinto-me pressionada a rever toda a minha prática educativa.* Em todos os Processos mentais, Beatriz é a Experienciadora revelando que sua *prática docente* tem sido constantemente problematizada e questionada por ela própria: *Eu me sinto perdida sem saber para que lado navegar... / Às vezes, **tenho a impressão** que vou ter um enfarto com tanta coisa que não dá certo.*

Quanto aos Participantes, nos Processos materiais, o Participante Ator mais freqüente é Beatriz, enquanto que o Participante Meta mais presente se refere ao ambiente escolar. O fragmento a seguir ilustra isso: *Na sexta-feira, no 6º ano A, uma turma pimentinha (aquela do jogo, que não gostei), fiz um hangman, foi ótimo, embora um dos grupos, quando começou a perder, desanimou e não queria mais se empenhar.*

Nos Processos mentais, o Participante Experienciador identificado é a própria Beatriz: *A cada dia que passa eu me convenço que não tenho o temperamento adequado para essa profissão.* Já nos Processos relacionais, na sua maior parte do tipo intensivo atributivo, o Portador é a *semana* na maioria das vezes ou fatos ocorridos nas aulas. Quanto aos Processos verbais (os menos freqüentes), o Participante *Dizente* é Beatriz e o Participante *Verbiagem* se refere ao que acontece em sala de aula. A freqüência desses Participantes indica que Beatriz não tem medo de expor suas dúvidas e angústias em relação a sua prática docente.

Os Processos mais significativos que representam a prática docente de Beatriz são os Processos mentais de percepção e cognição. Os Processos mentais de percepção mais significativos, porque revelam os sentimentos angustiantes, são: *Eu me **sinto** perdida sem saber para que lado navegar... / Cada vez mais **sinto-me** pressionada a rever toda a minha*

*prática educativa. / Também me **senti** meio frustrada esta semana por causa de tempo.* Percebemos que a falta de apoio através de um acompanhamento didático-pedagógico e a questão do pouco tempo geram sensações de desânimo e frustração na prática docente de Beatriz.

Os Processos mentais de cognição que mais se destacam são: *A cada dia que passa eu me **convenço** que não tenho o temperamento adequado para essa profissão. / Às vezes, não **sei** se a língua inglesa “funciona” realmente na escola normativa. / Eu fico **pensando** que a gente tem pouco tempo para fazer tanta coisa.* Esses Processos demonstram que Beatriz tenta entender se a causa da sua insatisfação profissional é decorrente de sua personalidade ou se é o ensino da língua inglesa nas escolas, neste caso da rede pública, que precisa ser discutido, avaliado e repensado por todos que direta ou indiretamente estão envolvidos na educação.

Na próxima subseção, serão analisadas as representações da experiência nos textos de Clarisse.

3.2 Escolhas léxico-gramaticais da professora Clarisse

Clarisse dialoga com Beatriz em seu diário sobre diversos assuntos ligados ao contexto profissional delas, a escola pública. Como nas narrativas de Beatriz, há comentários sobre o andamento das aulas, o relacionamento com alunos e comunidade escolar, sua postura e a dos alunos, a falta não somente de materiais didáticos, mas também de apoio didático-pedagógico e tempo (de planejamento e curta duração das aulas).

Em vários momentos Clarisse se identifica com Beatriz compartilhando com a colega os problemas que ela enfrenta em relação ao comportamento indisciplinar dos alunos, ao relacionamento com outros professores e a direção da escola, além da falta de tempo para planejar melhores aulas, as salas com grande quantidade de alunos, etc.

Clarisse procura mostrar a Beatriz que os problemas que elas têm são bem parecidos e que por isso a colega não deveria se sentir tão culpada. A professora Clarisse argumenta que uma das soluções para esses vários problemas poderia vir através de uma formação continuada: *...uma das soluções que eu vejo é, se realmente a sala de aula for nosso “destino”, nos especializarmos cada vez mais para buscar qualificação profissional, e assim, quem sabe encontrar algum prazer nessa profissão tão árdua, mas que ao mesmo tempo, é tão gratificante.* É saliente, no diário, o que não é dito sobre formação continuada – pois simplesmente não existe, no âmbito da escola.

O quadro 3.2 abaixo apresenta os resultados do diário dialogado de Clarisse quanto à frequência e porcentagem dos Processos ocorridos (ver Apêndice B).

Processos	Relacionais		Mentais		Materiais		Verbais		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	22	44 %	16	32 %	8	16 %	4	8 %	50	100 %

Quadro 3.2: Frequência e porcentagem dos processos no diário de Clarisse

Como pode ser visto acima, os Processos relacionais são os mais frequentes (44 % dos casos), seguidos dos Processos mentais (32 % dos casos), materiais (16 %) e verbais (8 %). A figura 3.2 abaixo ilustra os resultados.

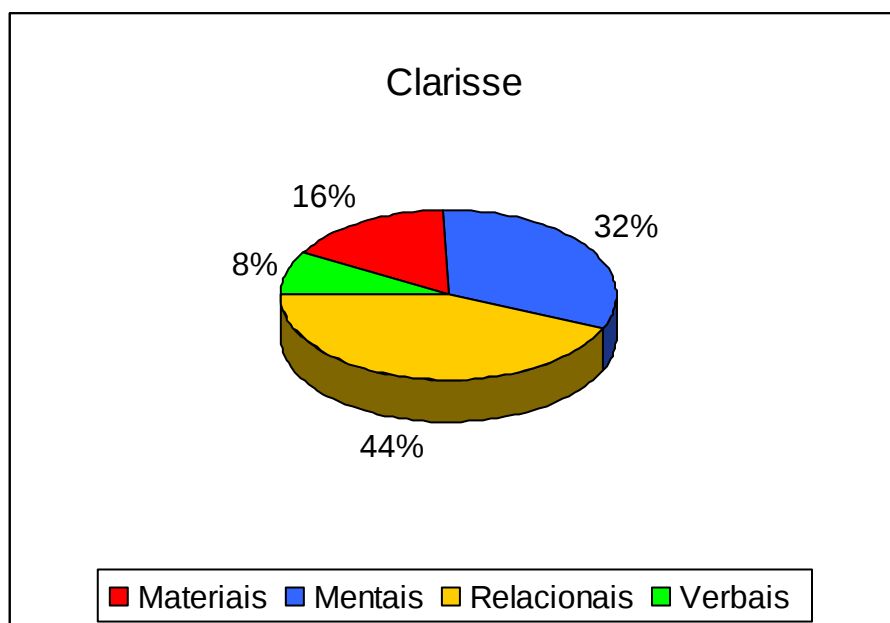


Figura 3.2: Porcentagem dos processos nas orações de Clarisse

A significativa presença de Processos relacionais indica que Clarisse na maioria das vezes procura mostrar seu ponto de vista e argumentar com Beatriz utilizando comparações entre o que elas fazem, caracterizando ou classificando as aulas e elas mesmas, como veremos adiante.

Na próxima subseção, as escolhas léxico-gramaticais de Clarisse serão analisadas.

3.2.1 Processos relacionais: *Gostaria de ter as soluções...*

Os Processos que ocorrem com mais frequência nas narrativas de Clarisse são os relacionais. Há um total de 22 (44 %), sendo 13 deles do tipo **relacional intensivo atributivo**: *Não é nada fácil ter que dar tanto e receber tão pouco... / É sempre assim mesmo depois de um recesso, a gente fica meio desanimada, sem aquele fôlego. / Estou muito feliz pelo nosso diário e observações.*

Os Portadores identificados foram: *ter que dar tanto e receber tão pouco, ele (aluno), depois de um recesso, eu (Clarisse), a questão do tempo que nos é permitido, aula e situação.* Esses Portadores indicam que Clarisse se mostra consciente de todos os problemas na sala de aula que são enfrentados não só por Beatriz mas também por ela.

Os atributos expressam como Clarisse caracteriza as aulas, os alunos e a profissão e foram representados por: *nada fácil, mais calmo, assim mesmo, parecida, um absurdo, aquelas brincadeiras de faz de conta, muito feliz, revisão, orgulhosa, meio complicada, difícil, tão bom, melhor.*

Foram identificados 5 **possessivos atributivos**: *Gostaria de ter as soluções para nossos problemas de sala de aula, mas acho que elas vão aparecendo ao longo do caminho. / Também não tenho respostas para todos os problemas e além de tudo estou enfrentando uns bem sérios na escola do estado.* Esses possessivos atributivos revelam a vontade de Clarisse em ajudar a solucionar os problemas que ambas enfrentam.

Os possuidores foram representados pelos seguintes elementos lexicogramaticais: *Eu (Clarisse)* e *Nós (Clarisse e Beatriz)*. Enquanto aos possuídos, foram observados os seguintes elementos: *as soluções para os nossos problemas de sala de aula, uma experiência difícil, alguns interessantes (referindo-se a jogos), respostas e mini-curso.* A presença dos Possuídos *soluções* e *respostas* indica que Clarisse demonstra atenção em relação às dúvidas e questionamentos de Beatriz. Os Possuidores indicam que Clarisse se põe no mesmo lugar da colega Beatriz comentando situações parecidas ou argumentando com comparações.

Os **circunstanciais atributivos** foram 2: *O que aconteceu com você e os dois alunos da 5ª série mostra como o respeito e o valor ao professor estão cada vez mais distantes da postura de alguns alunos, e como essas atitudes negativas fazem com que nos desacreditemos cada vez mais da profissão que escolhemos. / É amiga... estamos mais ou menos na mesma*

estrada e se não nos apegarmos aos detalhes positivos, fica realmente insuportável. Esses circunstanciais expressam a opinião de Clarisse em relação à postura de alguns alunos e a situação de conflito na sala de aula em que ela e Beatriz se encontram.

Os **intensivos identificadores** ocorreram 2 vezes: *...uma das soluções que eu vejo é, se realmente a sala de aula for nosso “destino”, nos especializarmos cada vez mais para buscar qualificação profissional, e assim, quem sabe encontrar algum prazer nessa profissão tão árdua, mas que ao mesmo tempo, é tão gratificante. / Eles se envolveram e no final da aula, um aluno disse: Essa **foi** uma das melhores aulas.* Na primeira oração, Clarisse expõe o que acha ser uma das soluções que poderia amenizar a difícil tarefa de ser professora em uma escola pública. A professora tenta argumentar que para se conseguir satisfação nessa profissão, o professor tem que estar preparado para os desafios de uma sala de aula.

3.2.2 Processos mentais: *Acho que a força que temos...*

Os Processos mentais totalizaram 16 (32 %), sendo que os mentais de cognição foram 12: *Não **sei** se isso serve de conforto mas compartilhei e ainda compartilho, apesar de ser na rede particular, dos sentimentos angustiantes que você mencionou. / **Acho** que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia.* Esses Processos revelam que Clarisse se põe no lugar de Beatriz e tenta muitas vezes argumentar e explicar os motivos pelos quais elas continuam ensinando apesar de tantos obstáculos. Alguns desses motivos seriam: a questão financeira e a presença de alunos cativantes e que as admiram e respeitam.

Os Processos mentais do sentir foram 2: *Muitas vezes também me **sinto** como se estivesse fazendo algo solto e sem rumo. / Estou **sentindo** que estamos mudando, progredindo e melhorando.* Apesar de também se sentir perdida muitas vezes, Clarisse consegue perceber progresso ao longo do diário dialogado. Esse progresso se refere às aulas diferentes que as professoras deram. Beatriz passou música e fez um *hangman*, enquanto Clarisse fez um “jogo da velha” para revisar o assunto da avaliação. Esses são os trechos de todo o diário que mostram mais satisfação em relação à escrita diarista.

Quanto aos Processos mentais de afeição, foram identificados 2: *Quanto às músicas em sala, os alunos **adoram** mesmo... / **Gosto** muito de você!.* Essas orações expressam satisfação não só dos alunos, mas também de Clarisse em relação às aulas e o sentimento de amizade entre as professoras.

Em termos de Participantes do tipo Experienciador foram também identificados dois: “Eu” Clarisse e “Nós” (Clarisse e Beatriz): *Na verdade, **eu** acho que ele deve ter problemas em casa e nas aulas de inglês ele “desabafa”, meio que libera, sabe? / No meu discurso também havia muito “não fazemos só o que gostamos”, é... acho que eu queria fazer com que eles vissem o inglês como eu vejo. E isso **nós** sabemos que não vem de fora para dentro, mas de dentro pra fora.* Esses Participantes indicam o refletir de Clarisse em relação a comportamentos e crenças.

Já adiantando a discussão sobre as projeções mentais, existe uma significativa ocorrência de Metafenômenos: *Eu sabia **que muitas vezes aquilo era “grego” para eles**, mas eu batia sempre na mesma tecla “ O inglês vai ser importante para a vida profissional de vocês não tem como escapar”, acho **que nesse meu discurso eu queria dizer que eles tinha que aprender, querendo ou não.** / No meu discurso também havia muito “não fazemos só o que gostamos”, é... acho **que eu queria fazer com que eles vissem o inglês como eu vejo.** / E isso nós sabemos **que não vem de fora para dentro, mas de dentro pra fora.***

Nas orações acima, Clarisse expõe o que pensa a respeito da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e como reage aos questionamentos dos seus alunos. Pode-se perceber também um sentimento de decepção ou frustração no que diz respeito a como Clarisse gostaria que os alunos vissem o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Percebemos nos exemplos que o professor de língua estrangeira não tem apenas o desafio de ensinar uma outra língua, mas de constantemente encontrar meios de justificar o ensino dessa outra língua e cultura.

3.2.3 Processos materiais: *Ontem também fiz algo diferente...*

Os **Processos materiais** encontrados nas narrativas de Clarisse foram 8 (16 %), todos referentes à prática de sala de aula: *Eu muitas vezes **parava** de dar o assunto para falar da importância do inglês para a vida deles. / Ontem também **fiz** algo diferente na minha 7ª série. Era revisão para a avaliação e decidi fazer um tic-tac-toe com eles.* Na primeira oração, o elemento *parava* mostra que além do conteúdo que Clarisse precisava ensinar para seus alunos, ela tinha a consciência que era importante falar da língua inglesa, buscando assim, o valor e a justificativa de se ensinar uma língua estrangeira.

Na maioria dos Processos materiais (6 deles), o Participante Ator é Clarisse: ***Eu** realmente quero te ajudar. / Ah... esta semana **eu** apresentei o nosso projeto, na verdade um esboço dele, na disciplina de Metodologia.* O aluno é participante Ator em 2 processos:

Terça-feira tive uma experiência difícil também. Um aluno adolescente respondia as perguntas gritando. Parecia querer chamar atenção. Nessa oração, Clarisse comenta sobre o comportamento indesejável de um de seus alunos na tentativa de solidarizar com Beatriz que vem passando por dificuldades parecidas.

De forma semelhante às narrativas de Beatriz, os Participantes Meta em 4 orações de Clarisse se referem às atividades da professora em sala de aula, ou seja entidades não-humanas: *Semana passada eu apliquei as avaliações e esperava que esta semana fosse a semana das reposições e recuperações, mas começou a semana dos jogos...* e em 2 orações, os participantes Meta estão relacionados à professora Beatriz: *Posso passar para você. / Eu realmente quero te ajudar.* Nesses trechos, Clarisse se dispõe a passar alguns jogos para a colega e depois que Beatriz elenca uma série de problemas que está enfrentando, Clarisse se propõe a colaborar.

3.2.4 Processos verbais: *Tenho que comentar isto com você...*

Os Processos verbais foram os que ocorreram com menor frequência, apenas 4 processos (8 %). Em 2 orações o Participante Dizente é a própria Clarisse: *Tenho que comentar isto com você*, em 1 oração o Dizente é Beatriz: *O que você diz ou dizia quando os alunos perguntam porque eles têm que estudar inglês?* e em outra o Dizente é um professor palestrante: *O destaque dessa semana para mim é o mini-curso com o professor Paulo. Muitas das coisas que ele fala eu já escutei e até pratiquei em sala.*

Esta subseção discorreu sobre os Processos e Participantes no recorte do *corpus* constituído pelas narrativas de Clarisse. Baseando-se nesses dados, a primeira pergunta de pesquisa será parcialmente respondida na próxima subseção.

3.2.5 Síntese parcial

Nas seções anteriores, realizou-se um mapeamento dos dados existentes nas narrativas de Clarisse. Enfocando o discurso dessa professora, os resultados dessa análise serão aqui retomados, com o objetivo de responder parcialmente a primeira pergunta de pesquisa: *De que modo a prática docente da professora Clarisse é representada pelos Processos e Participantes mais frequentes? Quais Processos são mais significativos?*

Os Processos relacionais (do tipo intensivo atributivo) foram os que mais ocorreram (44 % dos casos), seguidos dos Processos mentais (32 % dos casos), materiais (16 %) e

verbais (8 %). Quanto aos Participantes nos processos relacionais intensivos atributivos, os portadores foram representados por situações referentes às aulas. Já em relação aos relacionais possessivos atributivos, os possuidores foram: Clarisse (*Eu*) ou Clarisse e Beatriz (*Nós*). Os possuídos que mais chamaram atenção foram: soluções e respostas.

Semelhante aos resultados vistos no diário de Beatriz, os Processos mentais que mais ocorreram foram os de cognição (75 %) e o participante Experienciador mais presente (12 vezes em 16 casos) foi a própria Clarisse. É importante mencionar a presença de 12 Metafenômenos (ver seção 3.3.2 adiante) que revelam indícios de reflexão de Clarisse sobre a profissão docente, as atitudes das professoras (Clarisse e Beatriz) e de seus alunos. Nos Processos materiais, o Participante Ator na maioria das vezes é Clarisse (6 dos 8 casos) e nos Processos verbais, o Participante Dizente também é a professora.

Os Processos que representam a prática docente de Clarisse de modo mais significativo são os Processos mentais de cognição e os Processos relacionais. Nos Processos mentais de cognição: ***Acho** que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia. / **Tenho certeza** que há alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”, a professora Clarisse, na tentativa de ajudar a colega Beatriz, expõe as razões que a fazem permanecer professora.*

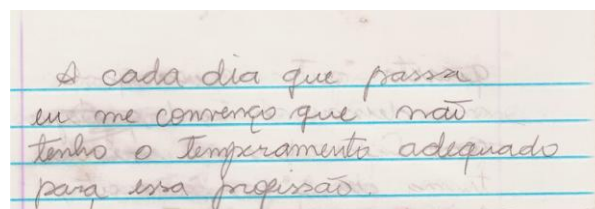
Consideramos também os seguintes Processos relacionais nas narrativas de Clarisse relevantes: *Gostaria de **ter** as soluções para nossos problemas de sala de aula, mas acho que elas vão aparecendo ao longo do caminho. / Também não **tenho** respostas para todos os problemas e além de tudo estou enfrentando uns bem sérios na escola do estado. / A questão do tempo que nos é permitido é um absurdo se analisarmos todos aqueles objetivos encontrados nos PCNs para o ensino da língua inglesa.* Esses trechos revelam que Clarisse também enfrenta problemas parecidos com os de Beatriz e se mostra consciente das dificuldades e limitações, particularmente no que diz respeito à falta de tempo, seja para o planejamento ou em relação à duração das aulas.

Na próxima seção, objetivando responder a segunda pergunta de pesquisa, trataremos das projeções mentais nas narrativas de Beatriz e Clarisse, respectivamente.

3.3 Projeções mentais nas narrativas docentes

Segundo Halliday (1994, p.252) o ser humano usa a linguagem para pensar e o processo de pensar serve também para projetar idéias. Nesta análise, para responder como a prática docente é constituída através das projeções mentais, analisaremos as orações projetadas (ou Metafenômenos) por Processos mentais realizados nos textos de Beatriz e Clarisse. Como na análise anterior, serão identificados os tipos de Processos e Participantes. A seguir, nos concentraremos nas projeções mentais de Beatriz.

3.3.1 *A cada dia que passa...* : metafenômenos de Beatriz



As projeções mentais nas narrativas de Beatriz ocorrem 14 vezes ao longo do diário (ver Apêndice C) e estão relacionadas à sua postura e ao seu papel como professora, aos sentimentos, desejos, questionamentos dos alunos e aos conflitos que envolvem o seu ambiente de sala de aula.

Como pode ser visto no quadro 3.3 a seguir, em sua maioria os Metafenômenos são representados por 8 Processos materiais (57 %), como no seguinte exemplo: *Eu não consigo aceitar que uma aula proveitosa possa se desenrolar depois de um atrito na sala de aula.* Há 6 casos (43 %) de Processos relacionais, como em *A cada dia que passa eu me convenço que não **tenho** o temperamento adequado para essa profissão.* Apresentamos a seguir a frequência e a porcentagem dos Processos materiais e relacionais encontrados nos Metafenômenos de Beatriz:

Processos	Materiais		Relacionais		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	8	57 %	6	43 %	14	100 %

Quadro 3.3: Frequência e porcentagem dos Processos inscritos nos Metafenômenos (Beatriz)

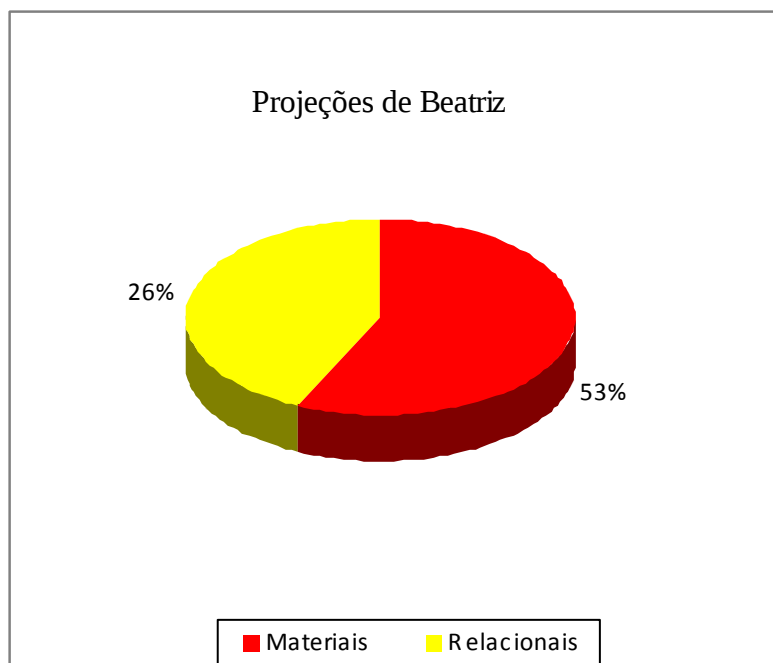


Figura 3.3: Porcentagem das projeções mentais de Beatriz

As orações projetadas com Processos materiais revelam que Beatriz, apesar de estar ciente de que seu trabalho poderia melhorar, mostra-se sem estímulo para dar o seu melhor, como observamos em: *Eu tenho consciência que poderia **fazer** muito melhor, mas não tenho ânimo.*

As projeções também revelam crenças da professora em relação ao bom andamento das aulas: *Eu não consigo aceitar que uma aula proveitosa possa se **desenrolar** depois de um atrito na sala de aula* e justificativas por não conseguir dar as aulas como gostaria: *Eu sei que no curso de licenciatura as professoras sempre repetiam que nós devemos **trabalhar** as quatro habilidades mas isso eu, sinceramente, não acho possível na escola normativa. / Eu sei que eu deveria **preparar** todos os passos para nada me surpreender, mas eu sou muito de “insights”, na hora me vem uma idéia e, às vezes, o que eu preparei (em poucas ocasiões eu preparo todos os passos) não é usado.*

Nos 8 Processos materiais verificados, o MetaAtor é Beatriz em três Processos e os outros MetaAtores são representados por *aula*, *a gente* (referindo-se a alunos), *nós* (professores), *angústias* e *turma*.

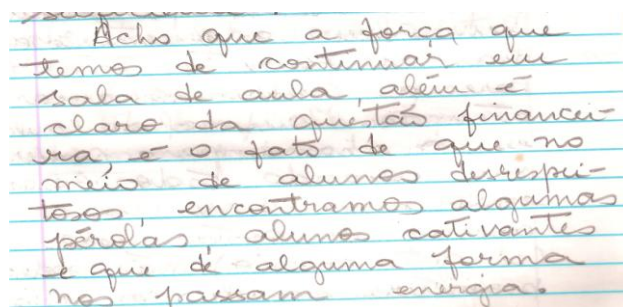
Os Processos relacionais nos Metafenômenos são os que mais indicam que Beatriz caracteriza, define e classifica seu comportamento, seus sentimentos e situações desagradáveis que a fazem se sentir impotente e até mesmo envergonhada: *Tenho, muitas vezes que gritar e eu sei que isso é horrível*. Nesses Processos relacionais, identificamos 2 intensivos atributivos e 4 possessivos atributivos. Os *Metaportadores* nos intensivos atributivos foram: *sentir-se um lixo* e *ter muitas vezes que gritar*, enquanto os atributos foram representados por: *um exagero* e *horrível*.

Nos relacionais possessivos atributivos, os Metapossuidores são: *eu, a gente* (professores) e *você* (Clarisse). Os Metapossuidos são: *o temperamento adequado para essa profissão, pouco tempo, um enfarto* e *uma semana mais satisfatória que a anterior*.

Respondendo parcialmente a segunda pergunta de pesquisa, ou seja, como a prática docente é constituída por meio das projeções mentais, concluimos que nos Metafenômenos, a prática docente de Beatriz é constituída principalmente por Processos materiais, como observamos em: *Eu tenho consciência que poderia **fazer** muito melhor, mas não tenho ânimo*; e por Processos relacionais: *Às vezes, tenho a impressão que vou **ter** um enfarto com tanta coisa que não dá certo*. Através desses Processos, a professora revela preocupações em relação ao “fazer” e ao “ser”, ou seja, os Metafenômenos inscrevem questões identitárias, conforme sinalizado por Reichmann (2001). Observamos também que o temperamento que ela diz ser adequado para profissão e a falta de tempo para ações mais eficazes de ensino/aprendizagem são as questões mais recorrentes em seu discurso.

A seguir apresentaremos as discussões das projeções mentais ocorridas nas narrativas de Clarisse.

3.3.2 *Acho que a força que temos... : metafenômenos de Clarisse*



As projeções mentais nas narrativas de Clarisse expressam a vontade que a professora tem de dar apoio à colega e mostrar o lado positivo da profissão que elas

escolheram, como observamos em: *Acho que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia. / Tenho certeza que **há** alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”*. Essas projeções de Clarisse também são argumentos para que Beatriz não se sinta tão culpada ou sozinha por causa das aulas que não parecem dar certo.

Abaixo vemos a frequência e a porcentagem dos Processos nos Metafenômenos nas narrativas de Clarisse (ver Apêndice D):

Processos	Materiais		Relacionais		Mentais		Verbais		Existenciais		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	8	53 %	4	26 %	1	7 %	1	7 %	1	7 %	15	100 %

Quadro 3.4: Frequência e porcentagem dos Processos inscritos nos Metafenômenos (Clarisse)

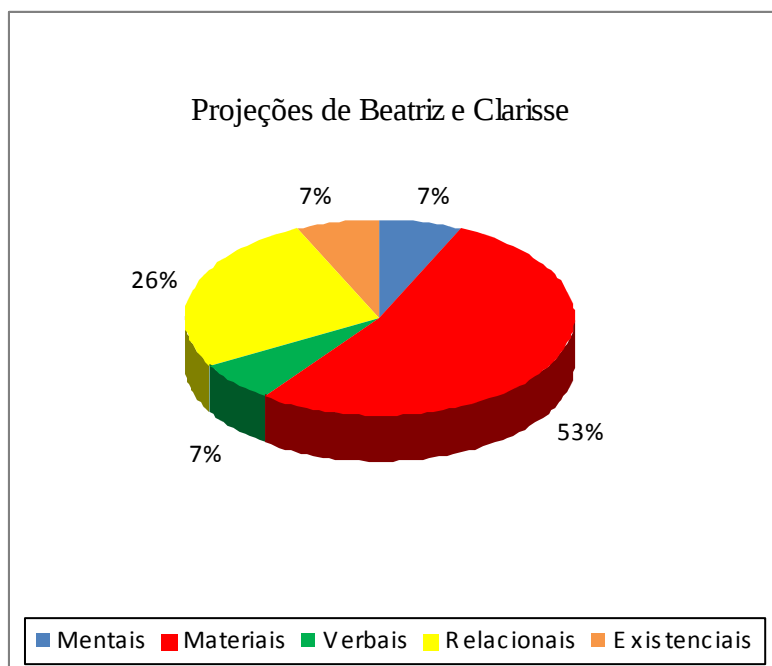


Figura 3.4: Porcentagem das projeções mentais de Clarisse

Como podemos observar no quadro 3.4 acima, ocorre um total de 15 casos, sendo que há 8 casos (53 %) de Processos materiais, 4 (26 %) de Processos relacionais, 1 (7 %) Processo mental, 1 (7 %) Processo existencial e 1 (7 %) Processo verbal.

Existe um caso em que o Processo material é criativo porque indica sentimento de mudança da prática docente das professoras: *Estou sentindo que estamos **mudando**, **progredindo** e **melhorando***. Esse sentimento de mudança se deu porque Beatriz e Clarisse agiram de forma diferente em suas aulas e começaram a relatar esses momentos agradáveis: *Ontem também fiz algo diferente na minha 7ª série. Era revisão para a avaliação e decidi fazer um “jogo da velha” com eles. Eles se envolveram e no final da aula um aluno disse: Essa foi uma das melhores aulas.*

Nos Processos materiais, os MetaAtores, na sua maioria, são representados por nós (professoras). Em relação ao Metafenômeno representado por um Processo mental: *Acho que estamos começando a **entender** a proposta, não é?* O Metaexperienciador nessa oração também representa as professoras.

Quanto aos Processos relacionais, existe o do tipo intensivo atributivo: *Eu sabia que muitas vezes aquilo **era** “grego” para eles, mas eu batia sempre na mesma tecla “ O inglês vai ser importante para a vida profissional de vocês, não tem como escapar”*, no qual o Metaportador é *aquilo* (referindo-se à importância do inglês para a vida dos alunos) e o MetaAtributo é “grego”. Clarisse comenta que os alunos em suas aulas também indagam sobre a obrigatoriedade de estudar inglês, talvez este seja um exemplo que ela usou para confortar Beatriz que se encontra cansada de ter que justificar o ensino de inglês.

O Processo relacional intensivo identificador: *Acho que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia* é o mais significativo, pois através dele, Clarisse encontra para justificar a permanência delas na profissão.

No exemplo supracitado, a Metacaracterística é *a força que temos de continuar em sala de aula* e o Metavalor é *o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia*. Existe um Metafenômeno representado por um Processo possessivo atributivo, no qual Clarisse procura entender e justificar o comportamento de um aluno: *Na verdade, eu acho que ele deve **ter** problemas em casa e nas aulas de inglês ele “desabafa”, meio que libera, sabe?* Nesse trecho, o Metapossuidor é *aluno* enquanto que o Metapossuido é *problemas*.

Outros Metafenômenos de relevância identificados na argumentação de Clarisse para vencer as dificuldades de sala de aula são representados através de um Processo existencial: *Tenho certeza que **há** alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”* e de um processo relacional circunstancial atributivo: *Seria tão bom dar aula só para aqueles que querem ou têm vontade de aprender, não é? Mas acho que o desafio **está** aí... motivar quando não se está motivado.* Nessa oração o Metaportador é *desafio* e o atributo é *aí* (referindo-se a motivar quando não se está motivado).

À luz dessas considerações e respondendo parcialmente a segunda pergunta de pesquisa, ou seja, como a prática docente de Clarisse é constituída por projeções mentais, concluímos que a prática docente de Clarisse, semelhante ao que ocorreu com a de Beatriz, é constituída principalmente por Processos materiais: *Gostaria de ter as soluções para nossos problemas de sala de aula, mas acho que elas vão **aparecendo** ao longo do caminho.* / *Estou sentindo que estamos **mudando, progredindo e melhorando*** e por Processos relacionais: *Eu sabia que muitas vezes aquilo **era** “grego” para eles, mas eu batia sempre na mesma tecla “O inglês vai ser importante para a vida profissional de vocês, não tem como escapar”.*

Embora em menor freqüência, outras projeções mentais também constituíram a prática docente de Clarisse que é representada não apenas pelo Processo mental: *Acho que estamos começando a **entender** a proposta, não é?*, mas também pelo Processos verbal: *...acho que nesse meu discurso eu queria **dizer** que eles tinham que aprender, querendo ou não;* e pelo Processo existencial: *Tenho certeza que **há** alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”.*

Diante dessas considerações, percebemos que a prática docente de Clarisse se constitui através das projeções mentais de diferentes formas, ou seja, nas orações projetadas encontramos cinco tipos de Processos, dois mais recorrentes que são os Processos do “agir” e do “ser”, e outros três Processos menos freqüentes, mas não menos significativos, que são os Processos do “pensar”, “dizer” e “existir”. Salientamos que, diferente das projeções mentais de Beatriz, as de Clarisse retratam aspectos mais positivos e animadores. A presença dos participantes *soluções, nós e aquilo* (importância do inglês para a vida dos alunos) juntamente com os Processos *aparecendo, mudando, progredindo e melhorando* revelam que a argumentação de Clarisse é baseada em aspectos mais positivos de sua experiência não só do passado, mas da vivência do presente com a escrita do diário dialogado, que a faz perceber e entender melhor a sua história e a de outros.

A seguir apresentaremos a síntese final desta pesquisa, ou seja, discutiremos as freqüências e porcentagens da soma de todos dos Processos e projeções realizadas nos trechos das professoras Beatriz e Clarisse no diário dialogado.

3.4 Síntese

Nesta seção apresentaremos uma síntese da pesquisa, retomando as sínteses parciais discutidas anteriormente. Inicialmente, discutiremos a primeira pergunta de pesquisa, a saber: *De que modo a prática docente é representada pelos Processos e Participantes mais freqüentes? Como a prática docente é representada pelos Processos mais significativos?* A tabela 3.5 e a figura 3.5 a seguir apresentam a freqüência total e porcentagens dos Processos verificados nas orações primárias de Beatriz e Clarisse.

Processos	Mentais		Materiais		Relacionais		Verbais		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	40	32 %	30	24 %	41	32%	15	12 %	126	100 %

Quadro 3.5: Freqüência e porcentagem dos Processos nas orações de Beatriz e Clarisse

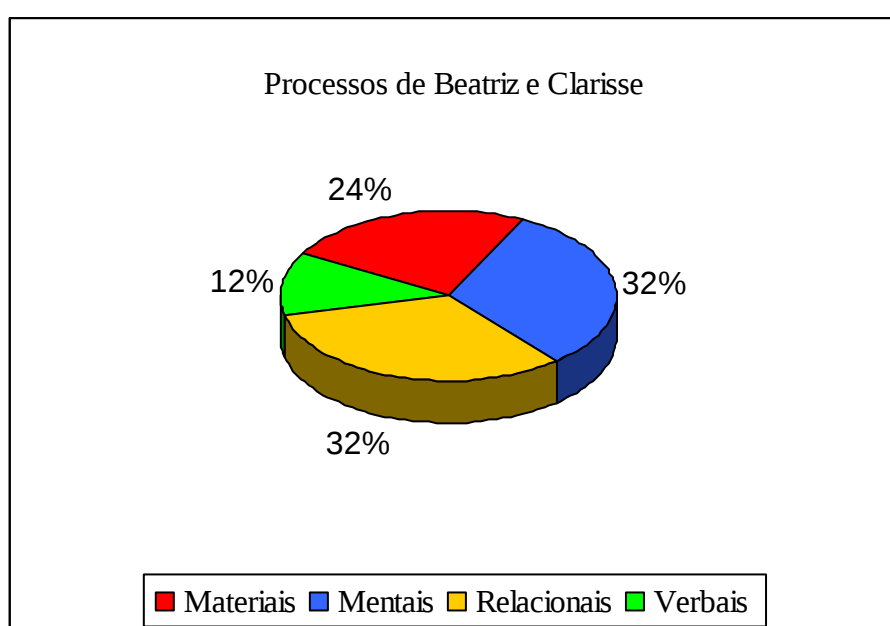


Figura 3.5: Porcentagem dos Processos de Beatriz e Clarisse

A tabela e o quadro ilustram que os Processos que mais ocorreram em todo o diário dialogado foram os relacionais, 41 casos (32%) e mentais, 40 casos (32%), seguidos de materiais 30 (24%) e verbais 15 (12%). Ou seja, observamos que a prática docente de Beatriz e Clarisse é representada principalmente por Processos relacionais e mentais, indicando que as professoras representam-se envolvidas não apenas com o *caracterizar* e *generalizar*, mas também com o *pensar* e *sentir*.

Os trechos mais significativos e que revelam esse *caracterizar*, *generalizar*, *refletir* e *sentir* são os seguintes: *É amiga... estamos mais ou menos na mesma estrada e se não nos apegarmos aos detalhes positivos, fica realmente insuportável.* (Clarisse) / *...uma das soluções que eu vejo é, se realmente a sala de aula for nosso “destino”, nos especializarmos cada vez mais para buscar qualificação profissional, e assim, quem sabe encontrar algum prazer nessa profissão tão árdua, mas que ao mesmo tempo, é tão gratificante.* (Clarisse) / **Acho** *que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia.* (Clarisse) / *Cada vez mais sinto-me pressionada a rever toda a minha prática educativa.* (Beatriz) / *Eu me sinto perdida sem saber para que lado navegar...* (Beatriz). Esses trechos do diário são considerados mais significativos pois além de envolverem a busca por respostas e soluções para os questionamentos das professoras, eles revelam os conflitos internos gerados por fatores do ambiente da sala de aula ou pela própria personalidade de cada docente. As Participantes das orações na maior parte dos casos são as professoras, sinalizando que muitas vezes se responsabilizam pelo que acontece em suas aulas, mas também que não têm receio de se mostrar e de pedir conselhos e ajuda uma à outra. Elas se representam principalmente como Experienciadoras e seus processos mentais revelam pensamentos e sentimentos voltados para os acontecimentos de sala de aula.

Assim, através de comparações e caracterizações de suas aulas, as professoras interagem, dialogam e se tornam cúmplices do que ocorre com o trabalho e com elas mesmas. Portanto, a ocorrência desses Processos e Participantes indica que as professoras associam as entidades de suas experiências docentes com a atribuição de qualidades, características, generalizações e classificações, além de expor o que pensam e o que sentem em relação à profissão e aos conflitos que ocorrem no ambiente escolar.

Nos voltaremos para a segunda pergunta de pesquisa, a saber, *como a prática docente é constituída por meio das projeções mentais?* A tabela 3.6 e a figura 3.6 a seguir

ilustram que os Processos materiais seguidos dos relacionais foram os que mais ocorreram ao longo do diário dialogado. Os Processos materiais ocorreram 16 vezes (56%), os relacionais apareceram 10 vezes (35%) seguidos dos mentais, verbais e existenciais. Esses últimos Processos ocorreram 1 vez cada e tiveram a porcentagem de 3%.

Processos	Materiais		Relacionais		Mentais		Verbais		Existenciais		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	16	56 %	10	35 %	1	3 %	1	3%	1	3%	29	100 %

Quadro 3.6: Frequência e porcentagem dos Processos inscritos nos Metafenômenos de Beatriz e Clarisse

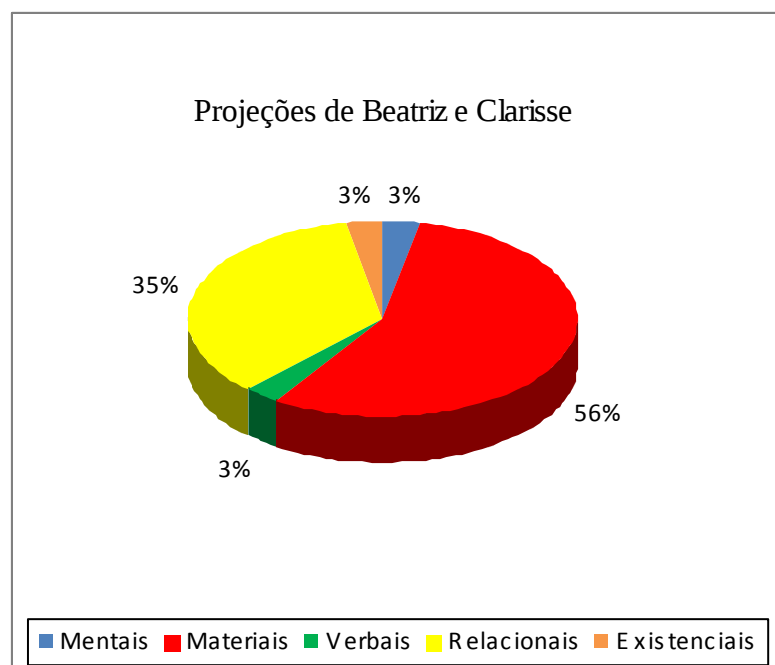


Figura 3.6: Projeções mentais de Beatriz e Clarisse

Os Processos materiais seguidos dos relacionais foram os mais presentes nos Metafenômenos das orações de Beatriz e Clarisse e expressam a vontade que as professoras

têm de proporcionar aulas mais atraentes, diferentes e dinâmicas, como verificamos em: *Eu tenho consciência que poderia **fazer** muito melhor, mas não tenho ânimo.* (Beatriz) / *Eu sei que no curso de licenciatura as professoras sempre repetiam que nós devemos **trabalhar** as quatro habilidades mas isso eu, sinceramente, não acho possível na escola normativa.* (Beatriz). Esses Processos materiais inscritos nos Metafenômenos são reveladores e significativos porque expressam o mundo mental das professoras, suas crenças e momentos de reflexão e introspecção sobre o *fazer* docente. Já os Processos relacionais indicam que as professoras caracterizam suas salas de aula, os alunos, a metodologia, o ensino de inglês na escola pública e elas próprias, como vemos nas seguintes orações: *Tenho, muitas vezes que gritar e eu sei que isso é horrível...* (Beatriz) / *A cada dia que passa eu me convenço que não **tenho** o temperamento adequado para essa profissão.* (Beatriz) / *Seria tão bom dar aula só para aqueles que querem ou têm vontade de aprender, não é? Mas acho que o desafio **está** aí... motivar quando não se está motivado* (Clarisse). Nesses casos os Participantes das orações além de serem as professoras, são também ações ou outras entidades não-humanas. Verificou-se que nas projeções mentais, as professoras se constituem principalmente como Atores. Em suma, os dados revelam que as professoras refletem sobre suas ações em sala de aula expondo além de conflitos internos, desejos e vontade de mudar.

Concluindo, este capítulo apresentou e discutiu as escolhas léxico-gramaticais (Processos e Participantes) nas orações primárias e nas projeções mentais constituídas nas narrativas das professoras Beatriz e Clarisse. Nas considerações finais, este trabalho apresentará nossas conclusões, limitações e implicações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, P.29).

Neste momento apresentaremos algumas conclusões e contribuições deste trabalho, como também algumas implicações pedagógicas. A epígrafe acima retrata bem o que é estar verdadeiramente inserido em um processo de pesquisa e formação docente contínua. Em busca de respostas, constatações e, acima de tudo, saberes profissionais, os professores que pesquisam sobre suas práticas pedagógicas não só educam outros como também educam a si próprios. Segundo Gimenez (2005, p.184), um dos desafios enfrentados na formação de professores de língua é a relação entre teoria e prática. A autora enfatiza que a formação docente é um processo de aprendizagem que leva em consideração os conhecimentos do professor e que deve ser reconhecida como projeto político (op.cit.), como a proposta deste estudo.

No capítulo I deste trabalho, discorremos sobre as três visões de ensino trazidas por Freeman (1996): behaviorista, cognitiva e interpretativista. Vimos que na visão behaviorista o ensino é descontextualizado e visto como um produto final. A visão cognitiva, por sua vez, vai além porque se interessa não apenas no que o professor faz, mas também no que ele pensa. Por último, discutimos a visão interpretativista, na qual a identidade do professor é crucial para entendermos o que ele faz, como faz e por que faz. Nas narrativas da professora Beatriz, observamos que a visão cognitiva predomina, pois é aquela que leva em consideração os pensamentos que envolvem as crenças e as intenções, por exemplo, quando Beatriz se questiona sobre o seu temperamento e diz ter consciência de que poderia fazer melhor em suas aulas ou quando afirma que *em curso de inglês é perfeito*. A visão cognitiva também é bem presente nas narrativas de Clarisse, pois a professora está constantemente pensando em soluções e respostas para ajudar a colega.

Em relação a essas visões, também podemos perceber que o *quebrar* a rotina das aulas tradicionais (visão behaviorista) costuma provocar mais satisfação às professoras e aos alunos, talvez porque nessas aulas os alunos e as professoras sintam-se mais desafiados, as aulas se tornam mais significativas e, conseqüentemente, há um maior envolvimento nas aulas.

Como já mencionado, algo bem marcante no discurso de Beatriz é a pergunta: *Será que eu tenho o temperamento adequado para essa profissão?* Talvez o que realmente importa aqui não seja dar uma resposta a essa pergunta, mas refletir sobre o contexto sócio-cultural-político em que a professora se encontra (o que não é dito no diário dialogado). Os professores, principalmente os que se dedicam a ensinar na rede pública, vivem em um constante dilema. Como eles podem dar boas aulas sem ter condições financeiras, materiais e tempo suficientes para um desenvolvimento profissional ou uma formação continuada? Segundo Almeida Filho (2000, p.46), os professores “necessitam de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento e por que não admiti-lo melhor remuneração pelo seu trabalho”. De acordo com uma análise sobre a situação dos professores no mundo, feita pela UNESCO (1998), as condições de trabalho desses profissionais não melhoraram podem ter até decaído nos países que tem tido algum crescimento econômico (ZEICHNER, 2002, p.17). Na opinião de Zeichner (2002) é contraditório haver um discurso que proclama empoderamento e profissionalização desses profissionais se as condições de trabalho (salário, tamanho das turmas, disponibilidade de material, etc.), o status e a auto-estima têm se deteriorado.

A questão aqui não é ausentar o professor de suas responsabilidades e deveres, pois “só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2001, p. 35), mas essa profissão precisa ser sempre avaliada e valorizada para que não seja necessário repetirmos que para ser professor é necessária muita, mas muita vocação.

Apesar de ensinarem em escolas diferentes, Beatriz e Clarisse possuem visões em comum sobre o ensino na rede pública. Elas concordam que a escola pública e as pessoas que precisam dela merecem condições dignas de trabalho em todos os sentidos. É muito difícil dar uma aula de qualidade quando as salas mal comportam a quantidade de alunos e quando não há apoio didático-pedagógico que possa sugerir ações que promovam um ensino de mais qualidade.

O que marca o discurso de Clarisse é que diante das preocupações e angústias de Beatriz, ela se solidariza e tenta ajudar a colega ilustrando com acontecimentos positivos, conforme mostra o seguinte trecho do diário: *Acho que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia.* Talvez a representação de Clarisse como a professora-pesquisadora seja a explicação para esse tipo de posicionamento, ou seja, seu lugar social a levou a tentar

responder os questionamentos de Beatriz. Acreditamos que Beatriz poderia ser representada como a “Questionadora”, enquanto Clarisse teria um papel de “Conselheira”, aquela que tenta responder as indagações e solidarizar-se com a colega.

Em relação às limitações da metodologia desta pesquisa, as professoras poderiam ter escrito mais narrativas e por mais tempo, ou seja, ampliando a dimensão longitudinal. Gravações também poderiam ter sido realizadas, como também observações, criando um espaço para discussão em sessões reflexivas. Quanto à análise, todos os Processos e Participantes de todas as orações do diário, não só das orações primárias, poderiam ter sido quantificadas e interpretadas.

Nesta pesquisa, constatamos que a produção diarista pode promover reflexão sobre o *ser e fazer* docente colaborando para uma formação continuada crítico-reflexiva, voltada para o que significa ser professor de língua estrangeira neste contexto específico no qual as professoras são sobrecarregadas com uma grande quantidade de alunos, não dispõem de tempo suficiente para aulas mais significativas e não encontram suporte didático-pedagógico em suas escolas. Sendo assim, percebemos a contribuição de diários dialogados em pesquisas que visam à criação de espaços para a *construção colaborativa do processo reflexivo* (LIBERALI, MAGALHÃES E ROMERO, 2003). Através deste estudo sobre um diário dialogado, foi possível reconstituir nossa prática discursiva incorporando o elemento *investigação*, favorecendo assim, um maior conhecimento sobre o nosso papel profissional.

Esse estudo concorda com a visão de Reichmann (2009) em relação à prática diarista. Para a autora, “o professor (re)lê a sua realidade profissional e (re)constrói colaborativamente sua identidade social”, assim, o diário reflexivo é um caminho possível para a postura do professor que pretende se tornar um pesquisador da própria prática.

A Linguística Sistêmico-Funcional trouxe contribuições para esta pesquisa na área de LA porque tornou possíveis a investigação e a interpretação das escolhas léxico-gramaticais das professoras Beatriz e Clarisse, permitindo assim, que fossem percebidos os aspectos relacionados à postura profissional das professoras, o relacionamento professor/aluno, andamento das aulas, dentre outros assuntos.

Em termos de implicações pedagógicas, concluímos que estudos que envolvem a prática diarista e o uso da LSF podem ser de grande utilidade no ambiente escolar, na universidade, ou em processos de formação docente porque são capazes de favorecer e visibilizar diálogos internos e externos na e sobre a prática social. Esses estudos ressaltam e viabilizam a necessidade de o professor estar consciente de que fatores sociais, políticos, econômicos e culturais estão intrinsecamente relacionados com a prática pedagógica.

Além dessas contribuições, esta pesquisa pode gerar outros projetos envolvendo a escrita diarista e a LSF. Vislumbramos a possibilidade de levar a escrita diarista para a sala de aula, ou seja, fazendo com que os próprios alunos também se engajem nessa prática, produzindo seus textos e ampliando suas vozes.

Levando em consideração que a formação contínua docente pode e deve envolver a construção colaborativa do conhecimento, concluímos que esta pesquisa com um diário dialogado contribuiu para a formação das professoras envolvidas e construiu conhecimento sobre si próprias, suas salas de aula, suas práticas discursivas e pedagógicas, como constatado neste trabalho. Em suma, retomando as palavras de Clarisse – *Estou sentindo que estamos mudando, progredindo e melhorando.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. IN.: FORTKAMP, M. B. & TOMICH, L. M. **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Santa Catarina: Insular, 2000.

BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: J.C.Richards and D. Nunan (eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 215-226. 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995 [1979].

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Orgs.). **Second language teacher education**. Cambridge: CUP, pp.202-214, 1990.

BORGES, T. D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas. Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado, UFMG, pp. 2-125. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-6ywje9/tatiana_borges-diss.pdf Acesso em: 22 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: línguas estrangeiras**. Brasília: MEC, 1998.

BRENNEISEN, E. ; TARINI, A. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. **Linguagem e Ensino**, vol. 11, n. 1, 2008, pp. 81-85.

BURTON, J. **The importance of teachers writing on TESOL**. TESL-EJ, V.9, Nº2, 2005, pp.1-18.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In.: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 233-251.

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, pp. 21-39.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n. 1, 2005, pp.101-122.

CELANI, M. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professor de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In.: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, pp. 319-338.

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

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

_____. **Narrative inquiry: complementary methods for research in education.** Washington: American educational research Association. 2004.

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

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In.: VILSON J. LEFFA (Org). **O professor de línguas: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001.

DAMIANOVIC, C. M. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n. 2, 2005, pp.181-195.

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

DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. **Ariús Revista de Ciências Humanas e Artes**, vol. 13, n. 2, 2007, pp. 168-175.

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

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Izabel MAGALHÃES, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FERNANDES, C. R. P. **Representações, significados e reflexões: uma análise lingüística sobre a experiência docente em um diário reflexivo.** Dissertação de Mestrado em Lingüística. UFPB, 2009.

FREEMAN, D. Qualitative research in second language education. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (orgs). **Voices from the language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 88-113, 1996.

FREEMAN, D. **Doing teacher research: from inquiry to understanding.** Boston: Heinle and Heinle, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2004.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005, pp. 129-150.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social. Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada.** In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS,

A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005, pp. 183-201.

GOMES, M. O.; LIMA, M. S. L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 163-186.

HALLIDAY, Michael.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael. A K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In.: VAZ BONI, V. (Org). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaigangue, 2006.

KANEKO MARQUES, S.M. **Diários de Aprendizagem como ferramenta para reflexão em cursos de formação inicial de professores de Língua Inglesa**. In: I Congresso Internacional em Educação Escolar da FCLAr - UNESP, 2006.

KLEIMAN, A. B., MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In.: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 129-147.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. LAEL, PUC-SP, 1999.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. A.; ROMERO, T. R. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Mercado de Letras: São Paulo, 2003.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais na educação: algumas considerações. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 163-186.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, n. 74, 2001.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. London: Arnold, 1997.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MALATÉR, L. S. de O. **“What am I teaching, why I am teaching, and also to whom I am teaching”: discursive construction of prospective EFL teachers.** Tese de Doutorado inédita, PGI, UFSC, 2005.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação docente na aula de língua inglesa do curso de letras.** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e estudos da linguagem. LAEL, PUC-SP, 2005.

MOEN, T. **Reflections on the narrative research approach.** International Journal of Qualitative Methods, 5(4), December, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos lingüísticos. **SCRIPTA**, vol. 7, n. 14, 2004, pp. 159-171.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In.: MOITA LOPES (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003, pp. 13-34.

_____. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.** vol. 15, n. Especial, 1999, pp. 419-435.

NUNAN. Action research in the language classroom. In: J.C. Richards and D. Nunan (eds.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

NÓBREGA, M. O. A. P. . **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, 2008.

OLIVEIRA, A. de M. **Um estudo sistêmico-lingüístico sobre um diário dialogado.** Dissertação de Mestrado em Lingüística. UFPB, 2009.

OLIVEIRA, M.B.F. **Uma (re)visão da lingüística aplicada: o caso do PPgEL.** Odisséia, UFRN, v.9, nº. 13-14, 2006, pp. 55-63.

ORTALE, F. L. **Diários dialogados na formação inicial de professores de línguas.** In: 17º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas m Lingüística Aplicada, 2009, São Paulo. Caderno de resumos do 17º InPLA, 2009.

PAULA, D. B. **Uma análise sobre a criação verbal: A escrita reflexiva no diário de leituras.** In: Semana de Humanidades, 2008, Natal. 2008.

PAVLENKO, A. **Autobiographic narratives as data in applied linguistics.** Applied Linguistics. 28/2, 2007, pp.163-188.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, M. P. (Orgs). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, M. C. de P. **A reflexão crítica em diários dialogados**. In: VI Mostra de pós-graduação da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2005.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e progressão na escola e na família**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

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

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Josey-Bass, 1987.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, M. F. **Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem**. Contexturas, São Paulo, v. 8, 2005, pp. 79-90.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A identidade profissional do Professor e sua prática diarista. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Org.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp. 165-179.

TAVARES, R.R.; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Leitura**, n.39. Número temático: Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa. Maceió: EDUFAL, 2008.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 1996.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

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

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Mapeamento da transitividade no diário de Beatriz

Processos materiais [22]

BA1 [3] – 11/05/2007

1. Quarta-feira eu **comecei** um assunto novo em duas turmas à noite (5ª e 6ª).
2. Por isso que milhares de vezes eu penso e tento **mudar** de profissão.
3. Depois que eu saí da turma da 5ª EJA, á noite, fui **dar** aula em outra turma...

BA2 [1] – 15/06/2007

1. Agora, eu, a maioria das vezes, **faço** exercícios para a nota...

BA3 [2] – 21/07/2007

1. eu **fiz** uma atividade com música e gostei da participação dos meninos.
2. Aliás, às vezes tenho vontade de me **dedicar** mais e investir em algo diferente.

BA4 [6] – 12/08/2007

1. Eu vou tentar **elencar** os principais problemas...
2. Em quatorze anos em sala de aula, eu ainda, **não encontrei** uma saída para este problema.
3. É claro que eu adoraria **passar** música sempre...
4. Eu **passo** uma semana sem os ver...
5. Eu não consigo **encontrar** uma estratégia eficaz para este tipo de ensino.
6. Eu estou adorando **escrever**.

BA5 [3] – 17/09/2007

1. Primeiro, na quinta-feira, **passei** uma música para os meninos do 9º ano.
2. Na sexta-feira, no 6º ano A , uma turma pimentinha (aquela do jogo, que não gostei), **fiz** um hangman, foi ótimo, embora um dos grupos, quando começou a perder, desanimou e não queria mais se empenhar.
3. Eles se **envolveram**, como sempre, mas desta vez eles colaboraram na hora da tradução, já que eu os instiguei a isso, e perguntaram outras coisas.

BA6 [2] – 01/10/2007

1. Isso **estragou** a minha noite.
2. Tanto a palavra prova **assusta-os** que eu tento o tempo todo não usar esta palavra.

BA7 [5] – 08/10/2007

1. Estou **encerrando** o bimestre...
2. Um aluno da 7ª EJA (noite) foi pedir para **sair** e...
3. Ele entrou na sala e disse depois que detestava inglês e que ia assistir aula porque era obrigado.
4. Ele fez eu me sentir...
5. Porque tudo me parece **desmotivar**...

Processos mentais [24]

BB1 [5] – 11/05/2007

1. ...depois que esse tipo de coisa acontece, me **sinto** um lixo.
2. Eu sei que é um exagero.
3. Eu não consigo **aceitar** que uma aula proveitosa possa se desenrolar depois de um atrito na sala de aula.
4. A cada dia que passa eu me **convenço** que não tenho o temperamento adequado para essa profissão.
5. É, às vezes eu penso isso mesmo.

BB2 [0] – 15/06/2007

Nenhuma oração primária mental

BB3 [1] – 21/07/2007

1. Eu **tenho consciência** que poderia fazer muito melhor...

BB4 [7] – 12/08/2007

1. Às vezes, não **sei** se a língua inglesa “funciona” realmente na escola normativa.
2. Eu fico **pensando** que a gente tem pouco tempo para fazer tanta coisa.
3. ...eu não sei em que focar minha abordagem.
4. Eu sei que no curso de licenciatura as professoras sempre repetiam que nós devemos trabalhar as quatro habilidades mas isso eu, sinceramente, não acho possível na escola normativa.
5. Eu me **sinto** perdida sem saber para que lado navegar...
6. Eu sei que me esforço para que a aula chame a atenção deles...
7. Eu sei que eu deveria preparar todos os passos para nada me surpreender...

BB5 [3] – 17/09/2007

2. Eu **achei** muito legal.
3. **Achei** isso ótimo...
4. Só que eu **achei** ótimo ver que aquilo iria influenciar muito no aprendizado de vocabulário, que no 6º ano é fundamental.

BB6 [6] – 01/10/2007

1. Em compensação, na sexta-feira à noite, na (nome da escola II), que foi o dia da minha prova, me **estressei** um pouco.
2. Eu queria muito ser de gelo para não me abalar...
3. Eu percebi no dia da minha prova, também que a gente faz tudo...
4. Me **senti** muito mal!
5. Cada vez mais **sinto-me** pressionada a rever toda a minha prática educativa.
6. Às vezes, **tenho a impressão** que vou ter um enfarto com tanta coisa que não dá certo.

BB7 [2] – 08/10/2007

1. Também me **senti** meio frustrada esta semana por causa de tempo.
2. **Espero** que você tenha uma semana mais satisfatória que a anterior.

Processos relacionais [19]**BC1 [6] - 11/05/2007**

1. Esta semana ainda **foi** um pouco atrapalhada com as notas do 1º bimestre...
2. Estas turmas são do EJA...
3. É incrível como tantas coisas acontecem para que você perca o bom humor.
4. **Foi** o que aconteceu no 6º ano à tarde (antiga 5ª série).
5. ...que exemplo eles vão **ter** de professor equilibrado?
6. Como eu consigo **ter** tranquilidade e energia para enfrentar a sala de aula...

BC2 [3] - 15/06/2007

1. **Foram** interessantes as aulas com música porque o pessoal gostou...
2. Por isso, embora esse tipo de avaliação não seja o ideal, **é** o mais viável para o momento que estou passando agora.
3. **Estou** muito propensa a deixar a sala de aula, futuramente, se tiver oportunidade.

BC3 [2] - 21/07/2007

1. Esta semana **foi** tranquila.
2. Também eles são mais dedicados e participativos.

BC4 [3] - 12/08/2007

1. Em curso de inglês **é** perfeito, mas, na escola eu não consigo ver um meio para isso.
2. Tudo é muito bonito, mas embora as escolas tentem, tenham feito até reuniões para isso, não há uma estratégia convincente para a implantação de tudo o que diz nos manuais do Ministério da Educação.
3. ...me **parece** que o que eu estou fazendo está solto no tempo e no espaço.

BC5 [2] - 17/09/2007

1. Esta semana **foi legal** porque aconteceram alguns fatos interessantes.
2. Apesar de ser uma pergunta simples, **fiquei muito satisfeita...**

BC6 [1] - 01/10/2007

1. Se a sua **foi corrida e de provas**, a minha foi quase assim.

BC7 [2] – 08/10/2007

1. Minha vontade **era** dizer desaforos, começar a chorar, sair dali fugindo de tudo.
2. É nessas horas que me questiono.

Processos verbais [11]**BD1 [5] - 11/05/2007**

1. Preciso te **contar** que me aborreci tremendamente com dois alunos da 5ª que ficam pousando de gaiatos durante minhas aulas nessas últimas semanas.
2. Já ouvi **dizer** que eles fazem isso nas aulas dos outros professores mas que na minha, o caso é mais grave.
3. Tenho, muitas vezes que **gritar...**
4. No outro dia, ou melhor noite, o aluno me chamou para **conversar..**
5. Eu **confesso** que tem horas que eu me pergunto se eu não sou imatura em muitas situações por não conseguir me manter imune esse tipo de coisa e, ao contrário, ficar me sentindo mal, como se eu tivesse que vencer uma batalha por dia, e quando não “venço” fico arrasada.

BD2 [0] - 15/06/2007

Nenhuma oração primária verbal

BD3 [1] - 21/07/2007

1. **Confesso** que comecei o segundo semestre com um pouco de preguiça, pois pelo menos aqui no Tércia, fizemos reposição de aula (ou melhor, de notas) em uma semana, final (do EJA) na outra, e na semana seguinte, voltamos às aulas.

BD4 [2] - 12/08/2007

1. Quando um aluno **diz algo que me desestabiliza**, eu perco a inspiração e a aula fica um pouco prejudicada.
2. Queria poder te **dizer coisas mais agradáveis**, mas eu espero que as minhas angústias ajudem a sua pesquisa.

BD5 [0] - 17/09/2007

Nenhuma oração primária verbal**BD6 [2] - 01/10/2007**

1. Mas eu só **disse**: “Então fique quieto e deixe eu explicar para o resto da turma”.
2. **Digo** sempre que é um exercício para a nota.

BD7 [1] – 08/10/2007

1. **Pergunto** a mim mesma se eu tenho o temperamento apropriado para a sala de aula.

APÊNDICE B

Mapeamento da transitividade no diário de Clarisse

Processos Materiais [8]

CA1 [2] – 12/05/2007

1. Terça-feira tive uma experiência difícil também. Um aluno adolescente respondia as perguntas gritando. Parecia querer **chamar** atenção.

CA2 [1] – 23/06/2007

1. Eu muitas vezes **parava** de dar o assunto para falar da importância do inglês para a vida deles.

CA3 [1] – 28/07/2007

1. Posso **passar** para você.

CA4 [1] – 18/08/2007

1. Eu realmente quero te **ajudar**.

CA5 [2] – 22/09/2007

1. Ontem também **fiz** algo diferente na minha 7ª série. Era revisão para a avaliação e decidi fazer um tic-tac-toe com eles.
2. Eles se **envolveram**...

CA6 [2] – 06/10/2007

1. Semana passada eu apliquei as avaliações e esperava que esta semana fosse a semana das reposições e recuperações, mas começou a semana dos jogos...
2. Ah... esta semana eu apresentei o nosso projeto, na verdade um esboço dele, na disciplina de Metodologia.

CA7 [0] – 11/10/2007

Nenhum processo material

Processos Mentais [16]

CB1 [5] – 12/05/2007

1. Não **sei** se isso serve de conforto mas compartilhei e ainda compartilho, apesar de ser na rede particular, dos sentimentos angustiantes que você mencionou.
2. As situações vivenciadas por você me fizeram **lembrar** do comentário da professora de Análise do Discurso, ela que já foi professora da 5ª série, disse: “Temos que ser além de professores, psicólogos, mãe, pai, etc. A responsabilidade de ser professor já não é suficiente?”
3. **Acho** que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia.
4. **Tenho certeza** que há alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”.
5. Na verdade, eu acho que ele deve ter problemas em casa e nas aulas de inglês ele “desabafa”, meio que libera, sabe?

CB2 [4] – 23/06/2007

1. Eu sabia que muitas vezes aquilo era “grego” para eles, mas eu batia sempre na mesma tecla “ O inglês vai ser importante para a vida profissional de vocês não tem como escapar”, acho que nesse meu discurso eu queria dizer que eles tinham que aprender, querendo ou não.
2. ...**acho** que nesse meu discurso eu queria dizer que eles tinham que aprender, querendo ou não.
3. No meu discurso também havia muito “não fazemos só o que gostamos”, é... **acho** que eu queria fazer com que eles vissem o inglês como eu vejo.
4. E isso nós sabemos que não vem de fora para dentro, mas de dentro pra fora.

CB3 [1] – 28/07/2007

1. Quanto às músicas em sala, os alunos **adoram** mesmo...

CB4 [2] – 18/08/2007

1. Muitas vezes também me **sinto** como se estivesse fazendo algo solto e sem rumo.
2. **Gosto** muito de você!

CB5 [2] – 22/09/2007

1. Estou **sentindo** que estamos mudando, progredindo e melhorando.
2. Acho que estamos começando a **entender** a proposta, não é?

CB6 [1] – 06/10/2007

1. **Acho** que a apresentação chamou atenção por ser sobre formação docente de professor de inglês na escola pública.

CB7 [1] – 11/10/2007

1. Mas **acho** que o desafio está aí... motivar quando não se está motivado.

Processos Relacionais [22]

CC1 [6] – 12/05/2007

1. O que aconteceu com você e os dois alunos da 5ª série mostra como o respeito e o valor ao professor estão cada vez mais distantes da postura de alguns alunos, e como essas atitudes negativas fazem com que nos desacreditemos cada vez mais da profissão que escolhemos.
2. Não é nada fácil ter que dar tanto e receber tão pouco...
3. Gostaria de ter as soluções para nossos problemas de sala de aula, mas acho que elas vão aparecendo ao longo do caminho.
4. Terça-feira tive uma experiência difícil também.
5. Na quinta-feira ele estava mais calmo, mas ainda mostrava inquietação cantando uma música alto.
6. É amiga... estamos mais ou menos na mesma estrada e se não nos apegarmos aos detalhes positivos, fica realmente insuportável.

CC2 [0] – 23/06/2007

Nenhum processo relacional

CC3 [3] – 28/07/2007

1. É sempre assim mesmo depois de um recesso, a gente fica meio desanimada, sem aquele fôlego.
2. (...) eu também sou parecida com você, a gente tenta ficar indiferente, mas parece que está escrito na nossa testa “Estou irritada”.
3. Quanto às músicas em sala, os alunos adoram mesmo, por falar nisso, você faz jogos com eles? Eu tenho alguns interessantes.

CC4 [4] – 18/08/2007

1. Também não **tenho** respostas para todos os problemas e além de tudo estou enfrentando uns bem sérios na escola do estado.
2. A questão do tempo que nos é permitido é um absurdo se analisarmos todos aqueles objetivos encontrados nos PCNs para o ensino da língua inglesa.
3. **Parece** até aquelas brincadeiras de faz de conta, às vezes, não é?
4. ...uma das soluções que eu vejo é, se realmente a sala de aula for nosso “destino”, nos especializarmos cada vez mais para buscar qualificação profissional, e assim, quem sabe encontrar algum prazer nessa profissão tão árdua, mas que ao mesmo tempo, é tão gratificante.

CC5 [5] – 22/09/2007

1. **Estou** muito feliz pelo nosso diário e observações.
2. Ontem também fiz algo diferente na minha 7ª série. **Era** revisão para a avaliação e decidi fazer um tic-tac-toe com eles.
3. Eles se envolveram e no final da aula, um aluno disse: Essa foi uma das melhores aulas.
4. **Estou** orgulhosa de mim e de você!

CC6 [2] – 06/10/2007

1. ... tenho duas semanas e um pouquinho para poder fazer reposições recuperações e começar o 4º bimestre, que na verdade será menos de 2 meses, situação meio complicada, não é?
2. Ah... não esqueça que terça, quarta e quinta **temos** o mini-curso sobre estratégias de leitura, viu?

CC7 [3] – 11/10/2007

1. É... muitas vezes **fica** difícil segurar as emoções, principalmente nós professores que temos que lidar com pessoas tão diferentes.
2. **Seria** tão bom dar aula só para aqueles que querem ou têm vontade de aprender, não é?
3. Muitas das coisas que ele fala eu já escutei e até pratiquei em sala. Na minha opinião, a primeira aula foi melhor que a segunda porque praticamos mais.

Processos Verbais [4]

CD1 [0] – 12/05/2007

Nenhum processo verbal

CD2 [1] – 23/06/2007

1. O que você **diz** ou dizia quando os alunos perguntam porque eles têm que estudar inglês?

CD3 [0] – 28/07/2007

Nenhum processo verbal

CD4 [0] – 18/08/2007

Nenhum processo verbal

CD5 [0] – 22/09/2007

Nenhum processo verbal

CD6 [2] – 06/10/2007

1. Tenho que **comentar** isto com você.
2. Ah... esta semana eu apresentei o nosso projeto, na verdade um esboço dele, na disciplina de Metodologia. Me **referi** a você como Professora C e eu Professora P (C para colaboradora e P para pesquisadora).

CD7 [1] – 11/10/2007

1. O destaque dessa semana para mim é o mini-curso com o professor Paulo. Muitas das coisas que ele **fala** eu já escutei e até pratiquei em sala.

APÊNDICE C (As projeções mentais de Beatriz)

Processos Materiais (8):

1. Eu não consigo aceitar que uma aula proveitosa possa se **desenrolar** depois de um atrito na sala de aula.
2. ...eu senti que eu **saí** por baixo, pois ele saiu com um ar superior depois da conversa.
3. ...em dia de prova é um estresse total com os meninos reclamando e dizendo: “não sei por que a gente tem que **estudar** inglês?” e outras coisinhas mais.
4. Eu tenho consciência que poderia **fazer** muito melhor, mas não tenho ânimo.
5. Eu sei que no curso de licenciatura as professoras sempre repetiam que nós devemos **trabalhar** as quatro habilidades mas isso eu, sinceramente, não acho possível na escola normativa.
6. Eu sei que eu deveria **preparar** todos os passos para nada me surpreender, mas eu sou muito de “insights”, na hora me vem uma idéia e, às vezes, o que eu preparei (em poucas ocasiões eu preparo todos os passos) não é usado.
7. Queria poder te dizer coisas mais agradáveis, mas eu espero que as minhas angústias **ajudem** a sua pesquisa.
8. Apesar de ser uma pergunta simples, fiquei muito satisfeita pois não esperava que esta turma fosse **interessar-se** por isso.

Processos relacionais (6)

1. Eu sei que **é** um exagero, mas é a mais profunda verdade.
2. Tenho, muitas vezes que gritar e eu sei que isso **é** horrível...
3. A cada dia que passa eu me convenço que não **tenho** o temperamento adequado para essa profissão.
4. Eu fico pensando que a gente **tem** pouco tempo para fazer tanta coisa.
5. Às vezes, tenho a impressão que vou **ter** um enfarto com tanta coisa que não dá certo.
6. Espero que você **tenha** uma semana mais satisfatória que a anterior.

APÊNDICE D (As projeções mentais de Clarisse)

Processos materiais (8):

1. Não sei se isso **serve** de conforto mas compartilhei e ainda compartilho, apesar de ser na rede particular, dos sentimentos angustiantes que você mencionou.
2. Gostaria de ter as soluções para nossos problemas de sala de aula, mas acho que elas vão **aparecendo** ao longo do caminho.
3. No meu discurso também havia muito “não fazemos só o que gostamos”, é, acho que eu queria **fazer** com que eles vissem o inglês como eu vejo.
4. E isso nós sabemos que não **vem** de fora para dentro, mas de dentro pra fora.
5. Estou sentindo que estamos **mudando, progredindo e melhorando**.
6. Acho que a apresentação **chamou** atenção por ser sobre formação docente de professor de inglês na escola pública.

Processos relacionais (4):

1. Acho que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, **é** o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia.
2. Na verdade, eu acho que ele deve **ter** problemas em casa e nas aulas de inglês ele “desabafa”, meio que libera, sabe?
3. Eu sabia que muitas vezes aquilo **era** “grego” para eles, mas eu batia sempre na mesma tecla “O inglês vai ser importante para a vida profissional de vocês, não tem como escapar”...
4. Seria tão bom dar aula só para aqueles que querem ou têm vontade de aprender, não é? Mas acho que o desafio **está** aí... motivar quando não se está motivado.

Processos mentais (1):

Acho que estamos começando a **entender** a proposta, não é?

Processos existenciais (1):

Tenho certeza que **há** alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”.

Processos verbais (1):

...acho que nesse meu discurso eu queria **dizer** que eles tinham que aprender, querendo ou não.

APÊNDICE E – Diário dialogado

João Pessoa, 11 de maio de 2007

Dear Clarisse,

Esta semana ainda foi um pouco atrapalhada com as notas do 1º bimestre, mas aconteceram fatos relevantes.

Quarta-feira eu comecei um assunto novo em duas turmas à noite (5ª e 6ª). Estas turmas são do EJA e mudam de série a cada seis meses.

Preciso te contar que me aborreci tremendamente com dois alunos da 5ª que ficam pousando de gaiatos durante minhas aulas nessas últimas semanas. Já ouvi dizer que eles fazem isso nas aulas dos outros professores mas que na minha, o caso é mais grave. Cheguei até a perguntar a alguns alunos, na ausência deles, a respeito disto. Eles me aconselharam a ser mais dura com os rapazes.

Só que apesar de eles me irritarem profundamente, não gosto de estar parando a aula para brigar, dar bronca.

É incrível como tantas coisas acontecem para que você perca o bom humor. Depois que esse tipo de coisa acontece, me sinto um lixo. Eu sei que é um exagero, mas é a mais profunda verdade.

Eu não consigo aceitar que uma aula proveitosa possa se desenrolar depois de um atrito na sala de aula.

A cada dia que passa eu me convenço que não tenho o temperamento adequado para essa profissão.

É, às vezes eu penso isso mesmo. Há ocasiões em que eu me sinto transparente ou impotente, parece que não tem ninguém ali. Foi o que aconteceu no 6º ano à tarde (antiga 5ª série). É uma turma de crianças e é difícil, às vezes, fazê-los ficarem comportados. Tenho, muitas vezes que gritar e eu sei que isso é horrível, é o fim, que exemplo eles vão ter de professor equilibrado?

Por isso que milhares de vezes eu penso e tento mudar de profissão. Sem falar, é claro, no salário...

Aconteceu, na mesma quarta, outra coisa que me deixou chateada. Depois que eu saí da turma da 5ª EJA, à noite, fui dar aula em outra turma e acabei sendo mais energética e amarga do que deveria com outra turma, (embora eu ache que o aluno-vítima seja um saco, muito pegajoso e chato).

No outro dia, ou melhor noite, o aluno me chamou para conversar, e eu senti que eu saí por baixo, pois ele saiu com um ar superior depois da conversa. Eu confesso que tem horas que eu me pergunto se eu não sou imatura em muitas situações por não conseguir me manter imune esse tipo de coisa e, ao contrário, ficar me sentindo mal, como se eu tivesse que vencer uma batalha por dia, e quando não “venço” fico arrasada.

Como eu consigo ter tranquilidade e energia para enfrentar a sala de aula quando tantos sentimentos angustiantes me cercam?

Kisses for you, Beatriz

João Pessoa, 12 de maio de 2007

Querida Beatriz,

Não sei se isso serve de conforto mas compartilhei e ainda compartilho, apesar de ser na rede particular, dos sentimentos angustiantes que você mencionou. Não é nada fácil ter que dar tanto e receber tão pouco (receber aqui em vários sentidos mesmo, não é?)

O que aconteceu com você e os dois alunos da 5ª série, mostra como o respeito e o valor ao professor estão cada vez mais distantes da postura de alguns alunos, e como essas atitudes negativas fazem com que nos desacreditemos cada vez mais da profissão que escolhemos.

As situações vivenciadas por você me fizeram lembrar do comentário da professora de Análise do Discurso, ela que já foi professora da 5ª série, disse: “Temos que ser além de professores, psicólogos, mãe, pai, etc. A responsabilidade de ser professor já não é suficiente?”

Acho que a força que temos de continuar em sala de aula, além é claro da questão financeira, é o fato de que no meio de alunos desrespeitosos, encontramos algumas pérolas, alunos cativantes e que de alguma forma nos passam energia. Tenho certeza que há alunos que nos admiram e são nestes alunos que encontramos força para vencer “uma batalha por dia”. Gostaria de ter as soluções para nossos problemas de sala de aula, mas acho que elas vão aparecendo ao longo do caminho.

Terça-feira tive uma experiência difícil também. Um aluno adolescente respondia as perguntas gritando. Parecia querer chamar atenção. No final da aula, eu o chamei para conversar quando todos foram embora e disse que apesar de gostar dele (e gosto mesmo) não podia permitir aquele comportamento que atrapalhava a aula. Na quinta-feira ele estava mais calmo, mas ainda mostrava inquietação cantando uma música alto. Na verdade, eu acho que ele deve ter problemas em casa e nas aulas de inglês ele “desabafa”, meio que libera, sabe?

É amiga... estamos mais ou menos na mesma estrada e se não nos apegarmos aos detalhes positivos, fica realmente insuportável.

Tenha uma ótima semana. Kisses, Clarisse

João Pessoa, 15 de Junho de 2007

Dear Clarisse,

Foi interessante as aulas com música porque o pessoal gostou, participou e até uma aluna que sabia a letra quase toda.

Quanto à questão das avaliações, faz anos que sinto-me frustrada quanto a isso. Agora, eu, a maioria das vezes, faço exercícios para a nota pois, em dia de prova é um estresse total com os meninos reclamando e dizendo: “não sei porque a gente tem que estudar inglês?” e outras coisinhas mais.

Com o tempo, a gente fica sem “saco” para aturar tanta grosseria e falta de respeito. Por isso, embora esse tipo de avaliação não seja o ideal, é o mais viável para o momento que estou passando agora. Estou muito propensa a deixar a sala de aula, futuramente, se tiver oportunidade. Tem horas que me sinto culpada por não ter motivação para oferecer coisa melhor pra eles, mas também preciso pensar em mim.

Kisses,

Beatriz

João Pessoa, 23 de Junho de 2007

Dear Beatriz,

O que você diz ou dizia quando os alunos perguntam porque eles têm que estudar inglês? Eu muitas vezes parava de dar o assunto para falar da importância do inglês para a vida deles. Eu sabia que muitas vezes aquilo era “grego” para eles, mas eu batia sempre na mesma tecla “O inglês vai ser importante para a vida profissional de vocês, não tem como escapar”, acho que nesse meu discurso eu queria dizer que eles tinham que aprender, querendo ou não. No meu discurso também havia muito “não fazemos só o que gostamos”, é, acho que eu queria fazer com que eles vissem o inglês como eu vejo. E isso nós sabemos que não vem de fora para dentro, mas de dentro pra fora.

Beijos!

Clarisse

João Pessoa, 21 de Julho de 2007

Dear Clarisse,

Confesso que comecei o segundo semestre com um pouco de preguiça, pois pelo menos aqui na (Escola A), fizemos reposição de aula (ou melhor, de notas) em uma semana, final (do EJA) na outra, e na semana seguinte, voltamos às aulas.

Eu tenho consciência que poderia fazer muito melhor, mas não tenho ânimo.

Esta semana foi tranqüila. Só teve um aluno que é metido a gaiato, passa a aula toda provocando, até se fazendo de doido” e, às vezes, não sei se devo reagir e como devo reagir.

Sexta-feira da semana passada, para mudar de assunto, eu fiz uma atividade com música e gostei da participação dos meninos. Também eles são mais dedicados e participativos. Aliás, às vezes tenho vontade de me dedicar mais e investir em algo diferente, só que como tenho uma personalidade muito instável, quando tenho raiva, penso que não vale a pena.

Kisses for you,

Beatriz

João Pessoa, 28 de Julho de 2007

Dear Beatriz,

É sempre assim mesmo depois de um recesso, a gente fica meio desanimada, sem aquele fôlego. Por falar no aluno metido a gaiato, eu também sou parecida com você, a gente tenta ficar indiferente, mas parece que está escrito na nossa testa “Estou irritada”. Quanto às músicas em sala, os alunos adoram mesmo, por falar nisso, você faz jogos com eles? Eu tenho alguns interessantes. Posso passar para você.

Kisses,

Clarisse

João Pessoa, 12 de agosto de 2007

Dear Clarisse,

Às vezes, não sei se a língua inglesa “funciona” realmente na escola normativa. Eu fico pensando que a gente tem pouco tempo para fazer tanta coisa.

Eu vou tentar elencar os problemas principais:

1º) Como eu já te disse eu não sei em que focar minha abordagem. Eu sei que no curso de licenciatura as professoras sempre repetiam que nós devemos trabalhar as quatro habilidades mas isso eu, sinceramente, não acho possível na escola normativa. Em curso de inglês é perfeito, mas, na escola eu não consigo ver um meio para isso.

Em quatorze anos em sala de aula, eu ainda, não encontrei uma saída para este problema.

2º) Existe um problema que foi abordado nos PCNs, o objetivo da língua estrangeira nas escolas. Tudo é muito bonito, mas embora as escolas tentem, tenham feito até reuniões para isso, não há uma estratégia convincente para a implantação de tudo o que diz nos manuais do Ministério da Educação. Eu me sinto perdida sem saber para que lado navegar, me parece que o que eu estou fazendo está solto no tempo e no espaço. É claro que eu adoraria passar música sempre, levar um filme para eles ouvirem em inglês, mas quando eles vão ser capazes disso? Eu passo uma semana sem os ver e eles não lembram mais de nada!

3º) Eu não consigo encontrar uma estratégia eficaz para este tipo de ensino. Eu sei que me esforço para que a aula chame a atenção deles, só que só ouvido, sem muitos recursos didáticos fica difícil.

4º) Existe também o fator emocional. Eu já constatei que sou uma pessoa com baixa auto-estima, insegura muitas vezes. Quando um aluno diz algo que me desestabiliza, eu perco a inspiração e a aula fica um pouco prejudicada. Eu sei que eu deveria preparar todos os passos para nada me surpreender, mas eu sou muito de “insights”, na hora me vem uma idéia e, às vezes, o que eu preparei (em poucas ocasiões eu preparo todos os passos) não é usado.

Queria poder te dizer coisas mais agradáveis, mas eu espero que as minhas angústias ajudem a sua pesquisa.

Kisses, Beatriz.

OBS: Eu estou adorando escrever.

João Pessoa, 18 de agosto de 2007

Dear Beatriz,

Eu realmente quero te ajudar. Também não tenho respostas para todos os problemas e além de tudo estou enfrentando uns bem sérios na escola do estado.

Você tocou num ponto importante, aliás, pontos. A questão do tempo que nos é permitido é um absurdo se analisarmos todos aqueles objetivos encontrados nos PCNs para o ensino da língua inglesa.

Muitas vezes também me sinto como se estivesse fazendo algo solto e sem rumo. Parece até aquelas brincadeiras de faz de conta, às vezes, não é?

Diante de tantos absurdos como : salas lotadas, salários baixos, falta de material didático adequado para a realidade e de tempo, uma das soluções que eu vejo é, se realmente a sala de aula for nosso “destino”, nos especializarmos cada vez mais para buscar qualificação profissional, e assim, quem sabe encontrar algum prazer nessa profissão tão árdua, mas que ao mesmo tempo, é tão gratificante.

Gosto muito de você! Quando precisar desabafar, conte comigo sempre, viu?

Beijos, Clarisse.

João Pessoa, 17 de setembro de 2007

Dear Clarisse,

Esta semana foi legal porque aconteceram alguns fatos interessantes. Primeiro, na quinta-feira, passei uma música para os meninos do 9º ano. Eles se envolveram, como sempre, mas desta vez eles colaboraram na hora da tradução, já que eu os instiguei a isso, e perguntaram outras coisas. Eu achei muito legal. Já no 8º ano, uma aluna me perguntou se era difícil aprender a falar inglês. Eu disse a ela que não, era preciso, claro, ter dedicação. Achei isso ótimo, pois no começo do ano, senti um pouco de resistência da turma e, agora, eu ouço esta. Apesar de ser uma pergunta simples, fiquei muito satisfeita pois não esperava que esta turma fosse interessar-se por isso.

Na sexta-feira, no 6º ano A, uma turma pimentinha (aquela do jogo, que não gostei), fiz um hangman, foi ótimo, embora um dos grupos, quando começou a perder, desanimou e não queria mais se empenhar. Só que eu achei ótimo ver que aquilo iria influenciar muito no aprendizado de vocabulário, que no 6º ano é fundamental.

Kisses, Beatriz.

João Pessoa 22 de setembro de 2007

Dear Beatriz,

Estou muito feliz pelo nosso diário e observações. Estou sentindo que estamos mudando, progredindo e melhorando. Acho que estamos começando a entender a proposta, não é?

Ontem também fiz algo diferente na minha 7ª série. Era revisão para a avaliação e decidi fazer um tic-tac-toe com eles. Eles se envolveram e no final da aula, um aluno disse: Essa foi uma das melhores aulas. Ah Beatriz, que satisfação ouvir isso! Algo parecido com a sensação que você teve quando a aluna fez a pergunta: É difícil aprender inglês? Estou orgulhosa de mim e de você!

Kisses,
Clarisse

João Pessoa, 01 de outubro de 2007

Dear Clarisse,

Se a sua foi corrida e de provas, a minha foi quase assim.

Apesar da correria, não houve, na maior parte da semana, um incidente mais grave. Em compensação, na sexta-feira à noite, na (Escola B), que foi o dia da minha prova, me estressei um pouco. Um aluno da 6ª que em outra oportunidade disse que eu calada ainda estava errada, na hora que eu fui explicar a prova na sala deles, ele disse: “ agora eu já respondi e entreguei e a senhora vem explicar”. Me deu uma raiva que fiquei com vontade de voar no pescoço dele. Mas eu só disse: “Então fique quieto e deixe eu explicar para o resto da turma”.

Ah, Clarisse! Eu queria muito ser de gelo para não me abalar, mas não consigo. Isso estragou a minha noite.

Eu percebi no dia da minha prova também, que a gente faz tudo; explica, deixa abrir o caderno e parece que nunca é suficiente. Me senti muito mal! Tanto a palavra prova assustou-me que eu tento o tempo todo não usar esta palavra. Digo sempre que é um exercício para a nota. Cada vez mais sinto-me pressionada a rever toda a minha prática educativa. Às vezes, tenho a impressão que vou ter um enfarto com tanta coisa que não dá certo. Apesar de tudo, não ligue nem pense muito nessas coisas tristes que eu escrevo.

Kisses,

Beatriz

Have a nice week!

João Pessoa, 06 de Outubro de 2007

Dear Beatriz,

Tenho que comentar isto com você. Semana passada eu apliquei as avaliações e esperava que esta semana fosse a semana das reposições e recuperações, mas começou a semana dos jogos que vai até quarta-feira dia 10 de outubro e sexta-feira é feriado, ou seja, tenho duas semanas e um pouquinho para poder fazer reposições recuperações e começar o 4º bimestre, que na verdade será menos de 2 meses, situação meio complicada, não é? Ah... esta semana eu apresentei o nosso projeto, na verdade um esboço dele, na disciplina de Metodologia. Me referi a você como Professora C e eu Professora P (C para colaboradora e P para pesquisadora). Acho que a apresentação chamou atenção por ser sobre formação docente de professor de inglês na escola pública. Ah... não esqueça que terça, quarta e quinta temos o mini-curso sobre estratégias de leitura, viu? Como foi essa ultima semana? Como estão as turmas? Kisses.

João Pessoa, 08 de outubro de 2007

Dear Clarisse,

Também me senti meio frustrada esta semana por causa de tempo.

Estou encerrando o bimestre e (Escola A) é meio complicado porque os alunos faltam muito e a gente é que esquenta a cabeça.

Mas foi na (Escola B) que levei uma “facada”. Um aluno da 7ª EJA (noite) foi pedir para sair e a diretora não deixou. Ele entrou na sala e disse depois que detestava inglês e que ia assistir aula porque era obrigado. Eu não me surpreendi com ele, mas com o fato tão, e cada vez mais, vulneráveis ao humor dos alunos. Ele fez eu me sentir um lixo e eu fiquei sem forças, sem ânimo. Minha vontade era dizer um monte de desaforos, começar a chorar, sair dali fugindo de tudo. Tem horas que parece aquele filme: “NO WAY OUT”, me vejo sem saída e começo a rezar e pedir a Deus me mostrar uma saída. É nessas horas que me questiono. Pergunto a mim mesma se eu tenho o temperamento apropriado para a sala de aula.

Porque tudo me parece desmotivar ou, mesmo que seja uma única coisa negativa, ela se sobrepõe a todas as outras positivas. Há horas que é difícil prosseguir.

Espero que você tenha uma semana mais satisfatória que a anterior.

Kisses,
Beatriz.

João Pessoa, 11 de outubro de 2007

É... muitas vezes fica difícil segurar as emoções, principalmente nós professores que temos que lidar com pessoas tão diferentes. Seria tão bom dar aula só para aqueles que querem ou têm vontade de aprender, não é? Mas acho que o desafio está aí... motivar quando não se está motivado. Desafio grande esse, não? Esta semana não houve aula, fui à escola ontem organizar alguns trabalhos. O destaque dessa semana para mim é o mini-curso com o professor X. Muitas das coisas que ele fala eu já escutei e até pratiquei em sala. Na minha opinião, a primeira aula foi melhor que a segunda porque praticamos mais. E você, o que tem achado das aulas dele? Algo novo?

Kisses, Clarisse