



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



UM ESTUDO LINGÜÍSTICO SISTÊMICO-FUNCIONAL SOBRE UM
DIÁRIO DIALOGADO: REPRESENTAÇÕES DE EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA

ALESSANDRA MEIRA DE OLIVEIRA

JOÃO PESSOA – PB
MAIO DE 2009

ALESSANDRA MEIRA DE OLIVEIRA

**UM ESTUDO LINGÜÍSTICO SISTÊMICO-FUNCIONAL SOBRE UM
DIÁRIO DIALOGADO: REPRESENTAÇÕES DE EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA**

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 de qualificação para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Carla Lynn Reichmann

**JOÃO PESSOA –PB
MAIO DE 2009**

ALESSANDRA MEIRA DE OLIVEIRA

**UM ESTUDO LINGÜÍSTICO SISTÊMICO-FUNCIONAL SOBRE UM
DIÁRIO DIALOGADO: REPRESENTAÇÕES DE EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA**

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 de qualificação para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra.Carla Lynn Reichmann

Banca Examinadora:

Dra. Carla Lynn Reichmann – Universidade Federal da Paraíba

Dra. Betânia Passos Medrado – Universidade Federal da Paraíba

Dr. Anderson Alves de Souza – Universidade Federal da Paraíba

**JOÃO PESSOA –PB
MAIO DE 2009**

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Rodrigo e Wanda. Aos meus irmãos Diane e Rodrigo, ao meu sobrinho Victor, ao meu esposo Marcus e aos meus queridos sogros Eugenio e Odette Guerrero (minha segunda família).

AGRADECIMENTOS

A Deus, força e luz de cada dia.

A minha Orientadora Carla Reichmann, pela presença constante e incondicional. Obrigada por cada palavra de apoio, força e incentivo. Nunca terei palavras suficientes para agradecer. Você será sempre uma amiga presente no meu coração.

Aos meus amados pais Rodrigo e Wanda, exemplos de dignidade, honestidade e perseverança. Obrigada pelo que sou e por cada esforço investido. Obrigada por acreditarem sempre e cuidarem de mim. Vocês são meu porto seguro. Amo muito vocês.

A minha irmã Diane, o sorriso e a diversão certos mesmo nos piores momentos. Você enche minha vida de orgulho e alegria. Obrigada por existir. Amo muito você.

Ao meu irmão Rodrigo, um ponto de apoio. Obrigada por poder sempre contar com você. Você é solidário e amigo. Amo muito você.

Ao meu amado sobrinho Victor, desculpa pela ausência ... Obrigada por tornar nossos poucos momentos juntos em ocasiões maravilhosas. Você é um grande companheiro.

Aos meus amados sogros Eugenio, Odette e a toda família Guerrero, pelo amor e acolhimento inexplicáveis. Obrigada pela torcida constante, pela energia positiva enviada apesar da distância.

A Marcus Guerrero, por torcer por mim com a mesma paixão e fidelidade como quem torce pelo Corinthians.

As minhas amigas Mônica Santana, Mariana Pérez, Isabella Lucena, Sabrina Costa Sandra Dias e Cláudia Ponciano, pelas palavras de incentivo, carinho e pela ajuda de sempre. Sem vocês tudo isso seria muito mais difícil. Obrigada.

A Madson Góis Diniz, André Monteiro, Antonilêni Medeiros, Lúgia Maia e Valéria Barbosa pelo apoio, torcida e pelos poucos, mas divertidíssimos encontros aqui em casa, morro de saudades. Vocês passaram de colegas de trabalho a amigos do coração. Obrigada.

As minhas amigas e colegas do CCAA, Karla Virgínia, Amanda Sarmento, Danieli Madruga, Mariana Melo, entre tantos outros pela ajuda imediata quando precisei e por todo o apoio e torcida. Muito obrigada.

A Maria Celeste Albuquerque, por compreender minhas ausências nos últimos momentos e me apoiar na reta final da dissertação. Você tem sempre uma palavra amiga. Obrigada.

As professoras Betânia Medrado e Danielle Almeida, pela participação e contribuições na banca de qualificação. Obrigada pelas observações colocadas de forma tão organizada e carinhosa. Vocês contribuíram muito para essa pesquisa.

A “Stella”, por dividir comigo suas experiências e participar literalmente dessa pesquisa. Nunca esquecerei suas palavras. Você é uma lutadora e eu te admiro por cada história compartilhada. Você agora também é parte das minhas narrativas.

RESUMO

Situado no campo da Lingüística Aplicada, o presente estudo tem como objetivo investigar um diário dialogado reflexivo produzido por duas professoras de língua inglesa em uma universidade pública na região nordeste do país, simultaneamente integrantes de um curso de extensão, o Curso de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (CECPLIN) e de uma disciplina na pós-graduação, Fundamentos de Lingüística Aplicada. Foram analisados treze textos do diário reflexivo, produzido ao longo de quatro meses. Para Freeman (1996), que aborda a necessidade de redefinir a relação entre a pesquisa acadêmica e os saberes docentes, há um abismo entre o que os professores sabem sobre a prática através da experiência e o que os pesquisadores dizem sobre o ensino e aprendizagem. Alinhando-se a essa necessidade, ou seja, à perspectiva de professor reflexivo e professor-pesquisador (ROMERO, 1998; LÜDKE, 2001; REICHMANN, 2001; ZEICHNER 1990, 1998, 2003, entre outros), este trabalho se justifica pela importância de uma visão ‘de dentro’ para se entender alguns aspectos das vivências dos professores, seus desafios e percalços em relação aos alunos, à escola e às suas próprias identidades profissionais. Considerando a linguagem como prática social, objetivamos, mais precisamente, mapear e analisar sob a ótica da Gramática Sistêmico Funcional, em especial o sistema de Transitividade (HALLIDAY, 1994), os Processos, Participantes e Projeções Mentais que ocorrem em orações selecionadas do diário dialogado, para assim entender de que maneira as escolhas léxico-gramaticais das professoras (re)constituem a experiência docente. Os resultados indicam que os Processos relacionais são os mais recorrentes, seguidos dos materiais e mentais. Em relação às projeções mentais, nos textos de uma professora há uma preocupação mais focada nos alunos, enquanto que nos textos da outra professora há reflexões sobre a prática docente. Concluindo, como contribuição à área, através deste estudo é sublinhada a relevância dos próprios professores investigarem sua prática, criando "inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES [2006], 2009).

Palavras-chave: diário dialogado, formação inicial e continuada de professores de ILE, lingüística sistêmico-funcional.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, the present study aims to investigate a dialogue journal produced by two English as a Foreign Language teachers at a public university in northeastern Brazil. The teachers were simultaneously taking a teacher education extension course, CECPLIN, and a graduate course, Introduction to Applied Linguistics. This investigation focuses on 13 dialogue journal entries produced by the two teachers during four months. According to Freeman (1996, p.90), pinpointing the need to redefine the relationship between academic research and what teachers know, “there is an intimate divorce between research and teaching”. Along these lines, that is, focusing on the reflective teacher and the teacher-researcher perspective (ROMERO, 1998; LÜDKE, 2001; REICHMANN, 2001; ZEICHNER 1990, 1998, 2003, amongst others), this piece of research underscores the importance of an “insider’s view” in order to understand some aspects of teachers’ actions, challenges, and difficulties in relation to the students, school and professional identity construction. Considering language as social practice (FAIRCLOUGH, 1992), and from the perspective of Systemic-Functional Grammar, in special, the Transitivity system (Halliday, 1994), my aim is to map and analyze the Processes, Participants and mental projections that occur in primary clauses in the dialogue journal, in order to understand in which ways the lexicogramatical choices (re)construe teaching practice. Results indicate that relational Processes occur more frequently, followed by material and mental Processes. In relation to mental projections, one of the teachers, in her texts, is mostly concerned with students, whereas the other one is mostly concerned with her own teaching practice. In sum, as a contribution to the Applied Linguistics field, this study highlights the relevance of teachers investigating their own language practices, thus “making sense of social problems in which language has a central role” (MOITA LOPES, [2006], 2009).

Key-words: EFL teaching, teacher development, dialogue journals, systemic-functional linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A gramática da experiência	37
Figura 2 – Processos no diário de Stella	53
Figura 3 – Participante “Prática” nos Processos Materiais.....	59
Figura 4 – Participante Experenciador “Processo de Aprendizagem	61
Figura 5 –Temas representados pelas projeções mentais no diário de Stella.....	66
Figura 6 – Processos no diário de Ana	68
Figura 7 – Participante Portador “Momento Presente	70
Figura 8 – Participante Identificado “You.....	72
Figura 9 – Momentos de reflexão no diário de Ana	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de Bartlett	23
Quadro 2 – Categorias de Smyth	25
Quadro 3 – Contexto de situação, semântica e gramática lexical	35
Quadro 4 – Tipos de Processos Relacionais	40
Quadro 5 – Processos, significados e participantes	42
Quadro 6 – Perguntas de Pesquisa x Métodos de Análise	50
Quadro 7 – Processos no diário de Stella	53
Quadro 8 – Processos no diário de Ana	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: SITUANDO O DIÁRIO DIALOGADO	19
1.1 PROFESSOR REFLEXIVO E O PROFESSOR PESQUISADOR	19
1.1.1 Práticas Reflexivas	20
1.1.2 O Professor Pesquisador	24
1.2 NARRATIVAS DOCENTES	26
1.2.1 Foco nos diários dialogados	27
1.2.2 Foco em Construção de Identidade	31
1.3 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	34
1.3.1 Sistema de Transitividade	35
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA	43
2.1 CONTEXTOS DE PESQUISA	43
2.1.1 Contextos profissionais das participantes.....	44
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES	45
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	49
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	49
CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO DIÁRIO DIALOGADO	51
3.1 PROCESSOS NO DIÁRIO DE STELLA	52
3.1.1 Processos Relacionais	54
3.1.2 Processos Materiais.....	57
3.1.3 Processos Mentais	60
3.1.3.1. Projeções Mentais no diário de Stella	61
3.2 PROCESSOS NO DIÁRIO DE ANA	67
3.2.1 Processos Relacionais.....	68
3.2.2 Processos Materiais.....	72
3.2.3 Processos Mentais	74
3.2.3.1 Projeções Mentais no diário de Ana.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES (SEMPRE) EM CONSTRUÇÃO	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	101

INTRODUÇÃO

a capacidade reflexiva é inata ao ser humano e necessita de contextos que favoreçam seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade (...) os formadores de professores têm grande responsabilidade na ajuda do desenvolvimento dessa capacidade de pensar de modo autônomo e sistemático. (ALARCÃO, 2004, p.45-46).

Alinhando-se a perspectiva da epígrafe, esta pesquisa de mestrado investigará um diário dialogado produzido por duas professoras de língua inglesa em uma universidade pública do nordeste em um contexto visando favorecer a formação de professores. Segundo Sacristán (2005, p.82), “o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental é melhor que não reflita muito”. As palavras de Sacristán (op.cit) definem muito bem a situação dos professores das redes pública e privada na maior parte dos estados do Brasil, e aí se inclui a rede pública e privada da Paraíba.

Para Freeman (1996, p.90), que aborda a necessidade de redefinir a relação entre a pesquisa acadêmica e os saberes docentes, há um abismo entre o que os professores sabem sobre a prática através da experiência e o que os pesquisadores dizem sobre o ensino e aprendizagem. Há práticas sociais específicas que intercedem na criação de discursos conforme cada sujeito faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e lingüísticos para expressarem suas experiências de mundo.

De acordo com o autor, a ponte que liga esses dois extremos é colocar quem faz o trabalho (no caso o professor) no centro da discussão para que não haja um “divórcio” entre a pesquisa e o ensino. Assim, cria-se a possibilidade do olhar vir de dentro, de quem vive e sabe a história (op.cit., p. 89).

Para Thiollent (1994, apud PIMENTA 2005), a pesquisa-ação implica em situar problemas em contextos teóricos. Segundo Pimenta (2005, p. 523), os sujeitos envolvidos nesse tipo de pesquisa têm objetivos e metas comuns e desempenham papéis diversos (alunos e professores, por exemplo). Na pesquisa-ação, quando o problema é constatado e situado em um contexto teórico mais amplo, os sujeitos envolvidos ampliam também suas consciências. No trabalho com a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2000, p.19), há três aspectos a serem atingidos: apreensão de problemas, conscientização e a produção de conhecimento. Para o

autor na pesquisa-ação “os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” e ainda o “objetivo deste tipo de pesquisa é tornar mais evidente aos olhos dos interessados à natureza e a complexidade dos problemas considerados” (op.cit., p.18).

A pesquisa-ação surge como um trabalho que possibilita a comunicação entre a prática e a teoria. Ao analisar a própria prática, os professores descobrem meios e estabelecem ações pedagógicas para solução dos problemas de sala de aula. Através da reflexão sobre a prática os professores criam meios para pesquisa docente, diminuindo a distância entre ensino e pesquisa. Segundo Kincheloe (2003, apud Borg 2006, p.22), são inúmeros os benefícios da pesquisa docente e entre eles destacam-se:

A possibilidade de compreender de forma mais aprofundada e rica o que eles (os professores) sabem através da experiência; de serem vistos mais como aprendizes do que como meros funcionários que cumprem ordens de superiores; de serem vistos como trabalhadores do conhecimento que refletem sobre suas necessidades profissionais e entendimentos atuais; e a possibilidade de explorar os processos de aprendizagem que ocorrem na sala de aula e de tentar interpretá-los¹.

Uma vez que essa prática vem se concretizando tanto no cenário acadêmico nacional como no internacional, Borg também destaca e enumera as condições para pesquisa docente, a saber: ter consciência, motivação, conhecimento e habilidades, escolha, orientação, tempo, reconhecimento, expectativas, comunidade, disseminação potencial.

Essas condições para pesquisa, se trazidas para o âmbito nacional, nos deixam em dúvida quanto à possibilidade de tal atividade tornar-se uma prática num país de tamanhas dimensões territoriais, discrepâncias sócio-políticas e econômicas como o Brasil. Porém, mesmo sem as condições básicas para tal, é crescente o número de pesquisas desenvolvidas na área da Lingüística Aplicada, como veremos adiante.

Mas há no contexto educacional brasileiro a tradição da sala de aula como um local de pesquisa? Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p.133), “[...] a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa” e, para os autores (op.cit.), isso se deve a dois fatores: “a) a formação do professor indiretamente

¹ Todas as traduções ao longo da dissertação são de minha responsabilidade sejam elas referentes aos extratos do diário dialogado, que originalmente foi escrito em Língua Inglesa (todos presentes no Apêndice E para consulta) ; sejam elas referentes aos originais dos textos estudados e citados aqui.

voltada para o ensino, e b) a ausência de tradição de pesquisa em nossas universidades no que se refere à área de ensino/aprendizagem de línguas (estrangeira e materna)”. (p.133)

A literatura atual que focaliza o desenvolvimento de pesquisas nas universidades revela-nos que há uma quantidade crescente de pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeira e materna tanto em universidades internacionais como nacionais, como podemos ver em trabalhos de Bailey (1990), Romero (1998), Gimenez (1999), Liberali (1999), Lüdke (2001), Reichmann (2001), Celani e Magalhães (2002), Moita Lopes (2002), Burton (2005), Malatér (2005), Kleiman e Matêncio (2005) e Signorini (2006), entre outros. No entanto, a experiência da própria professora-pesquisadora, na graduação, reflete a realidade descrita acima por Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.).

Para Moita Lopes (2000, p.179), os cursos de formação de professores de línguas variam no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores em relação aos processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. A formação que os professores freqüentemente recebem, mais tecnicista, não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar, pois o conhecimento teórico que esses professores recebem muitas vezes são o produto de pesquisas desenvolvidas em grandes centros (inter)nacionais de Lingüística Aplicada; tal conhecimento não leva em conta nosso contexto sóciopolítico educacional e, o professor passa a ser “um mero executor de práticas desenvolvidas por outros pesquisadores” (op.cit., p.183). Freqüentemente, a sala de aula torna-se um local de práticas de técnicas prontas e os professores freqüentemente passam por treinamentos para uso dessas técnicas (por exemplo, em escolas particulares de idiomas).

O professor-formador de professores de língua estrangeira, muitas vezes, traz para o professor-aluno o “[...] conhecimento como um produto que tem que ser incorporado pelo mesmo”(op.cit., p.180). O autor pontua que é necessário para os professores, ainda em formação, saberem como atuar na produção de conhecimento e, para que deixem de ser meros executores, envolvam-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho (op.cit., p.184).

O desenvolvimento crítico-reflexivo do professor transforma a sala de aula, que deixa de ser “um espaço de aplicação do conhecimento pronto, acabado, para ser um espaço da procura do conhecimento” (op.cit.). Um espaço muito mais democrático e realista, uma vez que, os problemas levantados e refletidos em direção a uma ação, estão dentro de um contexto sóciopolítico, sem desmerecer, portanto, contribuições de outros pesquisadores.

Narrativas docentes, utilizadas nos últimos anos em contextos de formação de professores (ver, por exemplo, diariodialogado.blogspot.com) são uma oportunidade de reflexão sobre formação inicial e continuada. Para Alarcão (2004, p.53), “as narrativas dos

professores implicam em reflexões de níveis de profundidade variados, quanto mais elementos significativos elas registrem, mais ricas elas são”.

Alinhando-se a essa visão, Reichmann (2001, 2006, no prelo, entre outros) destaca a utilização do diário dialogado pelo professor como um instrumento, uma ferramenta que possibilita a documentação e reflexão sobre a prática, podendo assim, de forma consciente, fazer escolhas sobre como intervir na mesma. A investigação de discurso docente nos diários possibilita ao professor a construção de novos significados para a prática de ensino, através das mudanças e discussões confrontadas.

Gimenez (1999, p.132) considera que o conhecimento baseado na própria experiência e o conhecimento proveniente de leituras e teorias em diálogo conduz a uma reflexão sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada professor. Nesse sentido, o papel da pesquisa acadêmica é prover os professores de diferentes interpretações, alternativas e recursos para situações parecidas e envolvê-los com a pesquisa – ação, através de uma prática reflexiva no ensino, promovendo, assim, mudanças.

A seguir serão focalizados os objetivos gerais, os específicos e a justificativa desta pesquisa. Este estudo tem como objetivo geral investigar as representações de experiência docente em um diário dialogado produzido por duas professoras de língua inglesa (Stella e Ana, nomes fictícios) ao longo de quatro meses explorando, assim, como as professoras se representam e como os alunos são representados nas narrativas. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Mapear e analisar, sob a ótica da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), os Processos e Participantes que ocorrem nas orações;
- Mapear e analisar as projeções mentais (op.cit.), para verificar quais as idéias representadas nas orações projetadas.

Portanto, objetivando responder as macroperguntas - como as professoras se representam e como os alunos são representados - as seguintes microperguntas foram elaboradas:

- (i) De que maneira a experiência docente é representada por meio dos Participantes e Processos (Halliday, 1994)? Quais são mais freqüentes? Quais são mais significativos?
- (ii) De que maneira as projeções mentais representam a experiência docente?

Em minha primeira experiência como professora formadora de professores de inglês, atuei no curso de Formação Continuada dos Docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O curso foi oferecido através da Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba com o apoio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e organizado pela Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos (COEJA). Aqui se deu meu primeiro contato com os professores de língua inglesa da rede pública e seus relatos de dificuldades e anseios por mudanças em suas realidades profissionais. Um contato breve, de cinquenta e duas horas divididas em oito dias de seis horas e meia, que aconteceu entre os meses de setembro e outubro de 2005. Aqui aprendi que trabalhar com professores em contexto de formação continuada requer tempo e estrutura para que se possa apoiar, ouvir e construir conhecimento.

No entanto, é em relação a minha segunda experiência como formadora na UFPB, no curso de extensão para professores de língua inglesa da rede pública de ensino na Paraíba (CECPLIN), onde destaco minha experiência em especial. Principalmente por ser um projeto a longo prazo (um ano, de 2005/2006) que proporcionou um contato maior e duradouro com os professores que deles participaram.

Acompanhei relatos de dificuldades pela falta de apoio, investimento, suporte pedagógico e muitas vezes até descaso por parte das autoridades que fazem a educação nesse país. As dificuldades são acerca das instalações das escolas, falta de materiais didáticos (desde papel até computadores), falta de pessoal, quantidade de alunos por turma, número de turma por professores, e assim por diante. No caso de Língua Inglesa, há o agravante do livro didático não ser distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Um dos objetivos do CECPLIN é explorar a formação docente crítico-reflexiva, através da problematização da nossa prática, de uma maneira coerente com nossas trajetórias e contextos profissionais. Por ser tão rico e propício para troca de experiências, considero esse projeto a principal fonte para minha coleta de dados.

Assim, este trabalho se justifica pela importância de se entender alguns aspectos das vivências dos professores em sala de aula, de se compreender suas principais dificuldades com relação aos alunos, à escola e as suas próprias identidades profissionais.

Participando desde o início desse projeto-piloto, fui testemunha das dificuldades e burocracias pertinentes ao nosso contexto institucional educacional (não discutidas nesse trabalho) que, de certo modo, dificultam e desmotivam novas pesquisas na área, principalmente no que diz respeito à falha de comunicação entre os diversos setores públicos

que viabilizam, ou que deveriam viabilizar e fazer o intercâmbio entre a universidade e os docentes.

Os problemas apontados pelos professores do nosso grupo de formação continuada, não são diferentes do quadro nacional, talvez até mais acentuados pelo fato de estarmos em uma área menos favorecida do país. Apesar das dificuldades enfrentadas nesse projeto onde trabalhei como formadora acredito que a formação realmente contínua e sistemática visando o desenvolvimento do professor através da sua prática, instrumentaliza e dá autonomia aos professores.

Talvez o hábito da prática reflexiva integre o mundo das instituições acadêmicas e de pesquisa que pensam a educação com a prática e as reais necessidades dos professores e alunos, gerando assim as mudanças tão esperadas e necessárias no âmbito educacional. Uma fala através do texto de Stella, co-autora do Diário Dialogado (como vimos na p.13) e membro do grupo de professores do CECPLIN (Stella, texto 2, 2006) pode ilustrar a situação:

A apatia é um sinônimo que eles (alunos) estão fingindo estudar (se é que é possível esconder de nós, professores, que eles não estão aprendendo!). Na maioria das escolas do estado, este tipo de atitude é uma rotina, ninguém quer aprender nada, especialmente alunos de cidades pequenas como a minha. É um problema cultural! Mas eu não desisto! Eu espero que um dia eles se apaixonem por Inglês e façam um esforço para ir além de suas limitações, como eu mesma faço!

O que chama à atenção é que a maioria dos relatos os professores do CECPLIN aponta que o descaso parece ser maior em relação ao Ensino de Língua Estrangeira. Os professores sentem-se mais desamparados e, sem livros nem currículos definidos para suas disciplinas, restam-lhes apenas quadro e giz para fazer com que os alunos acreditem na importância de suas disciplinas.

Os professores, freqüentemente, trabalham com textos copiados no quadro e com aulas de carga horária reduzida (geralmente quarenta minutos), tornam-se necessárias pelo menos duas aulas para que os alunos comecem a trabalhar com o texto completo. Mais difícil ainda, pela falta de recursos, é convencer os alunos de que as interações em língua estrangeira são trocas culturais que engajam diferentes micro-culturas e que os proporciona uma percepção de si mesmos através da cultura alvo (CHIANCA, 1999, p. 67).

Vale a pena observar que, apesar de reduzida, a hora-aula do professor de inglês (2 aulas de 40 min por semana), a carga horária (40 horas semanais) é a mesma e, para cumpri-la, os professores de língua estrangeira de escolas públicas precisam de mais turmas do que um professor de matemática e português, por exemplo, que têm mais horas aulas por turmas (5 aulas de 50 min por semana), portanto menos turmas. Segundo relato dos próprios docentes, o professor de língua estrangeira tem quase o dobro do número de turmas dos outros colegas. Esse problema também está presente em um texto de Stella, texto 2, como pode ser visto abaixo:

Eu ensino nove turmas da quinta à oitava série, no início do ano eles (alunos) devem ser em torno de 280, mas agora há uns 100 ao todo! Eu não sei por que houve uma evasão massiva este ano. Isto significa que há apenas dez/onze alunos em algumas salas.

Uma vez que o corpus é composto de diários de professoras, faz-se necessário explicitar a concepção de língua adotada por este trabalho: para Halliday (1999), língua é um sistema de escolhas e linguagem é um fenômeno sóciosemiótico. Para Fairclough (2001, p.91), o discurso é uma prática social, “constituindo e sendo constituído por identidades, relações e sistemas de crenças e conhecimento”. Fairclough (op.cit.) considera a linguagem um meio pelo qual diferentes grupos sociais podem exercer o poder sobre outros considerando suas funções enquanto sujeitos sociais.

Enfim, argumento que narrativas docentes podem funcionar como ferramenta de reflexão, habilitando professores a constituírem suas relações sociais enquanto profissionais. A partir do momento que compreendemos língua como uma prática social, acredito que esse professor legitimar-se-á e posicionar-se-á diante do sistema educacional, da escola, dos alunos e das comunidades das quais esses professores fazem parte.

Tem sido crescente o foco de estudos problematizando a prática docente e o uso da linguagem como prática social. Como exemplo de pesquisas acadêmicas na área de formação de professores de língua inglesa no Brasil, focalizando narrativas docentes analisadas sob a ótica da LSF, pode-se citar trabalhos de Romero (1998), Reichmann (2001) e Malatér (2005). Na UFPB já foram realizados estudos com LSF na Especialização em Língua Inglesa oferecida pelo DLEM em 2004 e em 2007, mas este é um dos primeiros trabalhos no PROLING investigando discurso docente nessa perspectiva, inovando na área de formação de

professores de língua inglesa. Reflexões sobre o projeto do CECPLIN já foram compartilhadas em alguns congressos (REICHMANN e OLIVEIRA, 2005; REICHMANN, LUCENA e OLIVEIRA, 2005; REICHMANN e OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, LUCENA e REICHMANN, 2006; REICHMANN, ALMEIDA e AMORIM, 2009).

Reverendo minha trajetória como professora-pesquisadora, percebo que usei sempre o diário como fonte para outros artigos de final de disciplina, na tentativa de lançar outros olhares sobre o mesmo. A primeira disciplina em que usei o diário no mestrado foi a de LA, já utilizando o Sistema de Transitividade, mas de maneira introdutória; em História da Leitura e da Escrita no Brasil, onde trabalhei a questão do narrar-se (LARROSSA, 1995); na disciplina de Lingüística Cognitiva usei a teoria de espaços mentais de Gilles Fauconnier, investigando os espaços mentais construídos ao longo do diário. Na disciplina de Sociolingüística, investiguei a questão da interação e dos contextos no diário dialogado. Durante a pesquisa, surge a possibilidade de desenvolver a questão da identidade docente construída também no diário; na disciplina de Análise do Discurso, investiguei a questão dos professores - personagens construídos nas 'linhas de vida' (relatos de como se deu o processo de aprendizagens das duas professoras). Neste último trabalho não usei propriamente o diário, mas não deixou de ser um relato importante que se reflete mais tarde no diário.

Concluindo, neste capítulo foi feita uma introdução acerca dos objetivos gerais, objetivos específicos e das perguntas de pesquisa focalizadas neste estudo e a justificativa para o mesmo.

CAPÍTULO I – SITUANDO O DIÁRIO DIALOGADO

A sala de aula é um lugar de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorrem com o objetivo de ensino e de aprendizagem (KLEIMAN e MATÊNCIO, 2005, p.7)

Em consonância com a epígrafe, entendo a sala de aula como um lugar de pesquisa e não apenas de ensino, e o professor como um mediador, um “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinente, dos recursos, das capacidades” (op.cit., p.7). Como será visto ao longo deste capítulo, este estudo está ancorado em três grandes eixos, a saber: a prática reflexiva, a produção diarista e a gramática sistêmico-funcional. A revisão da literatura discutida abaixo será dividida de acordo com esses três eixos.

1.1 O PROFESSOR REFLEXIVO E O PROFESSOR-PESQUISADOR

A necessidade de formar professores que reflitam sobre sua própria prática e a expectativa que essa reflexão conduza a uma ação tem suas origens no pensamento de Dewey que, em 1939, defendia que o ensino reflexivo baseia-se num “exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (apud VASCONCELOS 2000, p.25).

Ainda segundo Vasconcelos (op.cit.), Donald Schön é um dos autores que teve maior importância na divulgação do conceito de reflexão. Como obras mais importantes que contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, a autora cita os livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987). A grande contribuição de Schön vem da proposta da reflexão-na-ação. Schön define o termo como o processo pelo qual profissionais aprendem a partir da análise de suas próprias atividades. Para Vasconcelos (op.cit.),

A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (op.cit.).

Para Lawrence Stenhouse, pedagogo inglês, todo professor deveria assumir o papel de aprendiz. Ele foi pioneiro a defender que o ensino baseado em pesquisa e descoberta é mais eficaz. Foi Stenhouse quem concebeu a idéia do professor pesquisador e compreendia o ensino como pesquisa e aprendizagem colaborativa. Apesar da idéia da necessidade de investigação como ferramenta didática surgir em 1930 com John Dewey, foi o educador inglês quem evidenciou o tema, 30 anos mais tarde. Segundo Stenhouse, “a técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa”².

As próximas subseções visam aprofundar um pouco mais os conceitos de prática reflexiva e o professor-pesquisador. De acordo com Ghedin, (2006, p.129), há três movimentos que buscam essa compreensão: o primeiro é direcionado por Schön, e, independente da sua indiscutível contribuição na área de formação de professores, recebe algumas críticas no sentido de ver o “conhecimento como o resultado de uma ação carregada de teoria que a fundamenta” (op.cit.).

O segundo movimento descrito por Ghedin parte da experiência da prática que não está alheia ao contexto social em que esta prática está inserida, ou seja, os professores estão no centro das “discussões públicas sobre as finalidades do ensino e sua organização”. Para esse movimento, “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes” (op.cit, p.136).

O terceiro movimento descrito por Ghedin, considera “o conhecimento como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto de nossa própria prática, de sua construção, atinge-nos diretamente no mais íntimo de nosso ser” (op.cit., p.140).

Este trabalho tratará da reflexão sobre a prática, inserida num contexto social, político, econômico e histórico, que conduz o professor a uma emancipação crítica sobre o seu fazer e seu saber, tendo como resultado a necessidade de uma investigação constante sobre as relações entre seu conhecimento e sua prática.

1.1.1 Práticas Reflexivas

A literatura atual relata que desde os anos 90 o termo professor reflexivo aparece cada vez mais no contexto educacional e, mais especificamente, no âmbito acadêmico no que

² Fonte de dados: NOVA ESCOLA, Edição nº. 165, Setembro de 2006.

se refere à formação de professores, tanto nos cursos regulares quanto nos cursos de formação continuada. Ou seja, a partir de 1990, dentro do movimento de valorização profissional e da profissionalização de professores, surge, no discurso dos pesquisadores, “as origens, pressupostos, fundamentos e as características dos conceitos professor-reflexivo e professor pesquisador” (PIMENTA, 2006, p.18).

Segundo Pimenta (op.cit), é preciso estabelecer a diferença entre reflexão como atributo, portanto adjetivo, e o conceito professor reflexivo. Para entender o conceito professor reflexivo devem-se destacar as contribuições de Schön (1983, 1987), que se dedicou a atividades que propunham reformas curriculares nos cursos de formação profissional.

Para Schön (apud PIMENTA, 2006), currículos tradicionais que formam profissionais apresentando-lhes a teoria, depois a técnica e, por último o estágio para aplicá-las, limitam tais profissionais para encontrarem soluções para os problemas do dia a dia. Para o autor, é preciso aliar construção de conhecimento e prática (experiência). Através da reflexão baseada na experiência, o profissional será capaz de encontrar soluções para tais problemas de forma mais consciente e objetiva.

As idéias de Schön apontavam uma forte valorização da prática na formação dos profissionais e foram difundidas e ampliadas em vários países (op.cit.). A ampliação dessas idéias resultou numa preocupação com os currículos tecnicistas na área de formação de professores, mesmo que este não tenha sido o foco do autor no primeiro momento (LÜDKE, 2001, p. 80).

Para Zeichner (2003, p.8), educador americano, há um movimento internacional que se dá em torno do termo reflexão nas últimas décadas e este movimento se desenvolveu na área de ensino e formação de professores. Para o autor tal movimento “pode ser visto como uma reação contra a visão de professores como técnicos que meramente usam aquilo que outros - que não estão em sala de aula - querem que eles façam” (tradução minha).

Para o autor esse movimento em torno da prática reflexiva implica que professores devem desenvolver um papel mais ativo em suas funções ao invés de aceitarem a reforma educacional de modo hierárquico, ou seja, dos professores que pesquisam para os que estão em sala de aula. Aceitar a reforma educacional hierarquicamente, significa assumir um papel passivo dentro dessa reforma.

Os professores, segundo Zeichner (op. cit.), devem adotar “um papel ativo” e assumir “lideranças na reforma educacional”. Refletir, para Zeichner, é aceitar o fato que só se pode ensinar os professores a “começar a ensinar, pois o processo de aprender a ensinar

continua durante toda a carreira do professor”. O autor (op.cit.), também destaca que (tradução minha):

Reflexão também significa que a geração de um novo conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva de faculdades, universidades, pesquisas centros de desenvolvimento, mas o reconhecimento que professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de um conhecimento comum acerca de boas práticas de ensino

É importante observar que Schön e Zeichner possuem perspectivas diferentes em relação à prática reflexiva. Para Schön, a prática reflexiva é um processo de conversação com a situação e é guiada pela reflexão individual, a reflexão sobre a ação é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Para Zeichner, a prática reflexiva deve ser valorizada como práticas ou ações coletivas que modificam não só as interações em sala de aula, mas a comunidade a qual essa escola está inserida e estruturas sociais mais amplas. Através de uma ação colaborativa, Zeichner destaca a reflexão sobre o contexto social e político.

Pimenta (2006, p.22) em seu estudo aponta as primeiras críticas em relação ao conceito “professor reflexivo”:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (op.cit)

O exercício da consciência crítica e a prática reflexiva demandam do professor tempo para estudar, para ler, para familiarizar-se com os problemas de sala de aula, documentá-los, refletir sobre eles e analisá-los. Torna-se necessário o cuidado para evitar a contradição de exigir do professor uma nova postura em relação à sala de aula e não proporcionar condições para tal. Gimenez (2005, p.194), que aborda os desafios contemporâneos na formação dos professores de línguas, destaca:

A abordagem reflexiva e sua proposta de envolvimento de professores com pesquisa-ação certamente trazem demanda de tempo. As mensagens para professores são, portanto, mistas. De um lado, os programas de formação

procuram prepará-los para um modo de realizar o trabalho que depende de tempo para ser bem realizado e, de outro, as instituições escolares não proporcionam esse tempo.

A prática reflexiva como prática social vai muito além do “praticismo”. É preciso evitar “a massificação do termo que dificulta o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico” (op.cit.). A prática reflexiva enquanto prática social é um processo infinito e cotidiano que oferece diferentes perspectivas dependendo do contexto sócio-cultural em que os participantes envolvidos nesse processo se encontram.

Moita Lopes (2000, p. 183), que problematiza a necessidade da formação teórico-crítica do professor de línguas estrangeiras no Brasil, e apresenta um roteiro para a pesquisa-ação em sala de aula, ressalta:

Para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sala de aula –, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua auto-educação contínua, ao adotar uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, pode gerar esta reflexão crítica (op.cit.).

De acordo com Bartlett (1990, p. 208), cujo trabalho tem inspiração freireana, há um ciclo de atividades no processo de reflexão. São esses ciclos de reflexão que levam “o professor a pensar antes, durante e depois de aulas nas quais o professor está envolvido com ensino reflexivo”, estes ciclos envolvem cinco elementos: mapear, informar, contestar, avaliar e agir (op.cit.). Cada um desses elementos corresponde a um momento no processo de reflexão como ilustra a tabela abaixo:

Mapear	<i>O que eu faço como professor?</i>
Informar	<i>Qual o significado do meu ensino?/Qual minha intenção?</i>
Contestar	<i>Como me tornei assim?/Como minha visão de ensino atual emergiu?</i>
Avaliar	<i>Como posso ensinar de maneira diferente?</i>
Agir	<i>O quê e como devo ensinar agora?</i>

Quadro 1.1 – Categorias de Bartlett (1990, p.209).

Bartlett (1990, p. 204) ressalta que “refletir é mais que pensar” e que a reflexão tem um sentido duplo que envolve duas relações: a do professor como indivíduo e seus próprios pensamentos; e a do professor como indivíduo e membro de uma coletividade. Essas relações são o que nos habilita, enquanto professores, a vermos nossas ações em relação ao contexto histórico, social e cultural nas quais tais ações estarão inseridas. Para o autor é preciso passar de perguntas de “como” para perguntas de “o que” e “por que”.

Outro construto que vem sendo utilizado em pesquisas sobre prática reflexiva, por exemplo, no Departamento do LAEL, na PUC-SP, é o de Smyth, também inspirado em Freire (1990). De acordo com Smyth (1992, p.295), “há quatro momentos em que os professores devem estar envolvidos para descobrirem a natureza das forças que dificultam e restringem seu trabalho”, como pode ser visto a seguir:

Descrever	<i>O que eu faço?</i>
Informar	<i>O que isso significa?</i>
Confrontar	<i>Como me tornei assim?</i>
Reconstruir	<i>Como devo fazer as coisas de forma diferente?</i>

Quadro 1.2. Categorias de Smyth (1992).

Os trabalhos de Romero (1998) e Liberali (1999) entre outros, da PUC-SP, focalizando reflexão crítica, utilizam estas categorias. É relevante informar que é a última categoria que é relacionada à reflexão crítica. Embora os construtos de Bartlett e Smyth não sejam utilizados nesse estudo, vale mencioná-los devido à sua importância.

Enfim, após este breve panorama sobre práticas reflexivas, a próxima subseção apresentará uma breve discussão sobre um tema relevante neste trabalho – a postura de professor-pesquisador como um possível desdobramento da prática reflexiva.

1.1.2 O professor-pesquisador

No âmbito da pesquisa educacional com foco no ensino-aprendizagem, estudiosos (FREEMAN 1996, FREEMAN 1998, LÜDKE 2001, ZEICHNER 1998, McDONALD 1992, VAN LIER 1998, entre outros) têm discutido a distância entre o que se pesquisa e se publica nos centros acadêmicos e as necessidades e expectativas dos professores que atuam em sala de aula.

Para Zeichner (1998, 207), na área da pesquisa educacional há uma separação entre dois mundos: “o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos”. Assim como “muitos professores que atuam em sala de aula não recorrem à pesquisa acadêmica para encontrar soluções para sua prática, a maioria dos pesquisadores acadêmicos desconsideram as pesquisas feitas pelos professores em sala de aula por considerá-las triviais, ateóricas e irrelevantes para suas pesquisas” (op.cit.).

Para Freeman (1996, p.88), faz-se necessário “redefinir a relação entre pesquisa e o saber dos professores”, é preciso ouvir a voz de quem “vive e sabe a história”. Para o autor, questões relevantes levantadas no dia a dia da sala de aula não precisam necessariamente ser “rotuladas de pesquisa” e sim consideradas rotinas do “bom ensino” onde há o interesse pelos aprendizes e seus aprendizados. O autor nos lembra que alunos e professores são os que “sabem e devem contar as experiências” em relação à prática, porém faltam-lhes recursos e habilidades para tal, mesmo porque não é esse o seu papel dentro da sala de aula.

Já os pesquisadores, acadêmicos e autoridades na área de políticas educacionais têm os recursos e habilidades que faltam aos alunos e professores, mas “perdem as histórias centrais que se encontram na sala de aula” (op.cit, p.90).

Devido a esse conjunto de desencontros entre pesquisadores e professores que atuam em sala de aula, Freeman (op.cit.) afirma que há um “divórcio íntimo”, “um abismo” entre a pesquisa acadêmica e a prática dos professores. Para construir pontes e diminuir a distância entre a pesquisa e a prática, é preciso, segundo Freeman, “adotar uma abordagem que coloque quem faz o trabalho no centro”. (op.cit)

De acordo com Lüdke (2001, p.92), que analisa a situação dos professores-pesquisadores e a relação com o saber docente, há várias teorias sobre o “papel da pesquisa e sua relação com o saber docente”. Em uma pesquisa realizada em escolas da rede pública no Rio de Janeiro, Lüdke constata em seu estudo que há entre os professores vários entendimentos sobre o que é pesquisa. Observa-se, por exemplo, que os professores apontam o mestrado e o doutorado como caminhos mais adequados para desenvolver pesquisa; outra constatação do estudo é a falta de apoio político pedagógico por parte das instituições educacionais e a falta de tempo e espaço nas escolas para esse tipo de atividade.

Para a autora também se faz necessário diminuir a distância entre as pesquisas desenvolvidas na academia e o saber docente (op.cit):

[...] não parece necessário, nem justificável, por um lado, estabelecer uma categoria de pesquisa própria do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória. Como vimos em nosso estudo, há professores desenvolvendo a chamada pesquisa acadêmica em nossas escolas. Por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, [...] ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente (op.cit).

Um ponto comum na voz dos estudiosos em relação aos professores - pesquisadores, a academia e o saber docente, é essa necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os professores que atuam em sala de aula. Esse estreitamento se faz necessário para uma verdadeira contribuição de ambas as partes para que sejam apontadas soluções e caminhos para os problemas enfrentados no dia a dia da escola. Outro ponto importante é que a prática reflexiva aparece como um caminho para a pesquisa de professores.

A seguir, será apresentado o segundo eixo no qual este projeto está alicerçado.

1.2. NARRATIVAS DOCENTES

Nesta seção pontuaremos aspectos das narrativas docentes, do diário dialogado e da construção de identidade. Acreditamos que as narrativas docentes proporcionam dados importantes sobre a prática reflexiva, a reflexão sobre a ação, representações e traços da construção da identidade e do fazer docente.

Segundo Rollemberg (2003, p.253),

Ao se engajarem em um processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio de suas narrativas, os sujeitos refazem o caminho por eles percorrido até o momento e repensam sua história passada. Nesse processo, re-elaboram também seu discurso, se re-posicionam e até reconstróem sua identidade profissional entre outras identidades sociais. As narrativas operam então como instrumentos de construção e reconstrução de nossas identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar (op.cit).

Para Connelly e Clandinin (1990, p.1), “os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizam histórias de vida”. Alinhando-me a essas idéias, acredito que as narrativas docentes dão acesso às experiências, vivências e contextos dos professores seja em formação inicial ou continuada.

1.2.1. Foco em diários dialogados

Esta subseção focalizará o diário dialogado, gênero em questão nesta pesquisa. Um diário dialogado é uma interação escrita entre aluno/professor, ou aluno/aluno, ou professor/professor, onde estes se comunicam regularmente, e, dependendo do objetivo do diário dialogado, essa comunicação pode ser diária, semanal ou mensal, durante um semestre ou um ano letivo, por exemplo.

Os objetivos do uso dos diários dialogados podem variar desde o desenvolvimento da habilidade escrita até trocas de experiências em relação à sala de aula e todo o contexto em que ela se insere. A logística dos diários é simples, pois pode ser um caderno normal onde os participantes revezam de acordo com o tipo de comunicação, até o e-mail, mais prática e eficiente a meu ver. Por meio de diários dialogados, o professor pode interpretar sua própria situação tanto consigo mesmo (a), quanto com outros colaboradores (McDOUNOGH e McDOUNOGH, 1997, p.53). Conforme Reichmann (2009):

Mais recentemente, com o advento da internet, verifica-se também o surgimento do diário digital, ou blog. Enquanto gênero escolarizado, o diário tem sido muito utilizado como ferramenta de reflexão crítica em contextos internacionais, como nos trabalhos de Bailey (1990), Zabalza (1992), Clandinin e Conelly 2000, Burton e Carroll (2001) e Elba - Luwisch (2005), entre outros. No cenário brasileiro, estudos sobre diários de aprendizagem discente e docente também têm sido crescentes, como pode ser constatados nos trabalhos de Machado (1998), Liberali (1999), Reichmann (2001), Mello (2005) e Tápias – Oliveira (2006), para citar alguns.

Para Burton (2005, p.2), os diários dialogados se encaixam na modalidade de escrita compartilhada e colaborativa com documentação e reflexão. A autora cita como exemplos os trabalhos de Reichmann (2001) e Burton e Usaha (2004). A tese de Reichmann (2001), por exemplo, focalizou um diário dialogado que durou 15 meses e surgiu do interesse da mesma por práticas reflexivas e identitárias. O diário dialogado foi realizado em um caderno comum com trocas semanais, porém, segundo relato da autora, ela imaginava que se corresponderiam apenas por um semestre. O que, a princípio, era um exercício de intervenção e reflexão, tornou-se um rico material de pesquisa.

Segundo McDounogh e McDounogh (1997), há vários temas (alunos individualmente, a sala de aula como grupo, metodologia, problemas relacionados ao ensino-

aprendizagem, etc.) que aparecem mesmo em pequenos fragmentos de diários de professores. Segundo os autores, diários constituem dados subjetivos, introspectivos e o “Eu” domina e assume várias características no caso de diários de professores, por exemplo: eu/professor, eu/funcionário da escola, eu/mulher, etc. É o pesquisador quem vai definir que foco de natureza introspectiva ele vai analisar.

Outra característica dos diários é que eles são escritos de forma retrospectiva, mesmo que o tempo entre o evento e seu registro seja curto. Os autores destacam que nesse tipo de dados há uma perda de precisão em relação aos fatos ocorridos, o que é comum em relatos do tipo autobiográficos que recorrem à memória. Sob a ótica de Schön, olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão que realizamos na ação, ou sobre a ação em si, é tomar a própria ação como objeto de reflexão. O foco deste estudo, o diário dialogado, pode proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre a ação nos termos schönianos. O professor, através da escrita reflexiva, pode pensar seu fazer diário e modificar suas ações dentro da sala de aula atendendo às necessidades de seus alunos. Ou ainda, sob a perspectiva de Zeichner, desencadear uma ação coletiva e colaborativa dentro da comunidade escolar.

Há também alguns estudiosos que questionam a veracidade dos diários enquanto dados de pesquisa. A veracidade dos fatos em relação aos relatos registrados nos diários não é o foco de pesquisadores da área, e sim as representações e projeções construídas nesses relatos que refletem a verdade de quem viveu a história, de como ela foi vista por quem dela participou.

Segundo Signorini (2006, p.57), o foco do estudo de relatos reflexivos (o que também se aplica aos diários) são as histórias contadas pelos professores e o que essas histórias dizem ao leitor e os efeitos de sentido ali apresentados:

O interesse do estudo dos relatos de professores em contexto de formação está justamente em se focarem os modos de construção desses relatos e seus efeitos de sentido na interlocução, e não propriamente o grau de veracidade dos fatos relatados ou de autenticidade das intenções do narrador/autor (op.cit.).

Narrativas docentes constituem um espaço para a voz de professores em formação inicial e continuada, favorecendo a troca de experiências interpessoais e a prática reflexiva, como podemos ver através do texto de Stella:

Suas considerações me fizeram entender que as coisas levam tempo para acontecer, e, talvez eu tenha esperado uma reação precoce em

mim e em meus alunos. Na verdade, prover mudanças no ensino e na aprendizagem é um processo que demanda um período de longo prazo. (Stella, Texto 4).

Enfim, com o olhar voltado para a prática, podemos nos perceber como “pessoas em construção da própria identidade” (Ivanic, 1997, p.19). Como instrumento para essa construção, surge a oportunidade do uso dos diários dialogados com o propósito de fazer com que os professores reflitam sobre seus contextos de aprendizagem e ensino.

De acordo com Moen (2006, p.4), há três principais argumentos sobre a pesquisa narrativa:

O primeiro argumento se refere ao fato de que humanos organizam suas experiências no mundo através das narrativas. O segundo é que pesquisadores de narrativas mantêm que histórias que são contadas dependem das experiências passadas e presentes de indivíduos, seus valores, para quem estas histórias estão sendo contadas, quando e onde estão sendo contadas. O terceiro, conectado com o segundo de forma muito próxima, refere-se às multivozes que ocorrem nas narrativas (op.cit.).

O processo de pesquisa narrativa também é abordado pela autora, ela destaca a relação dialógica entre o pesquisador e seu sujeito de pesquisa de estudo no que se refere às características pertinentes a este processo. Para a autora, a literatura em relação aos procedimentos de como desenvolver a pesquisa narrativa é “vaga”. Ela cita Ricoeur (1981), como “o criador de uma teoria útil para nos ajudar a compreender este processo” (MOEN, 2006, p.6, tradução minha):

Primeiro, no processo de colaboração dialógica entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa, uma ou mais histórias são escritas e se tornam fixas num texto. [...] Segundo, ao fixar a narrativa ao texto ela se torna autônoma. Foi destacada do momento em que ocorreu e assumiu consequências dela própria. Terceiro, a narrativa pode, desta maneira, assumir a importância que vai além da situação inicial e torna-se relevante em outros contextos. [...] Quarto, a narrativa que está fixada no texto é assim considerada um trabalho aberto, onde o significado é dirigido aqueles que lêem e ouvem sobre ela. Olhar a narrativa como um texto aberto nos possibilita engajá-la numa vasta quantidade de interpretações (RICOEUR, 1981, apud MOEN, 2006).

Moen (2006, p.2) defende as narrativas como unidades repletas de significados e cita vários estudiosos (CONNELLY e CLANDININ, em especial), na área com o mesmo pensamento. Moen ressalta também que ao se questionar as narrativas docentes quanto à

veracidade dos fatos, devem-se levantar questões como “que verdade, de quem é esta verdade, de que contexto ela advém, de que lugar social e assim por diante” (2006, p.7).

Considerando-se as narrativas docentes como um espaço rico de projeção de discursos pedagógicos e como prática pedagógica em si, Larrosa (1994, p.38) sugere que haja “uma perspectiva teórica, numa chave foucaultiniana, para análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo”. Para Foucault, (1984, p.15) “as artes da existência, técnicas de si e tecnologias de si ou tecnologias do eu são práticas reflexivas e voluntárias, através das quais os homens fixam sua conduta, se transformam e modificam seu singular”.

Larrosa (1994) aponta cinco dispositivos pedagógicos que constroem e intercedem na “experiência de si”, a saber: a estrutura básica da reflexão – *o ver-se* (op.cit.,p.58); a estrutura da linguagem – *expressar-se* (op.cit.,p.63); a estrutura da memória – *narrar-se* (op.cit.,p.68); a estrutura moral – *julgar-se* (op.cit.,p.73); a estrutura do poder – *dominar-se* (op.cit.,p.78).

Em termos de “mecanismos e tecnologias óticas de auto-reflexão” (op.cit., p.58), o *ver-se* está presente na prática diarista como a materialização dos discursos e pensamentos pedagógicos, a exemplo de um trecho do diário de Stella: “*Eu acho que tenho uma boa qualidade como professora: sou paciente, sempre pronta a ajudá-los (os alunos) e tento prestar atenção neles.*” (Stella, Texto 6)

Mesmo limitado ao que pode ser revelado ou permitido externar (por tornar-se praticamente público ao ser escrito e fugir ao controle do autor de certa forma), as narrativas docentes são uma “forma discursiva de auto-reflexão” (op.cit., p.68); é o *narrar-se* que, apesar de moldado e projetado através de significações, desvela discursos pedagógicos.

Para Larrosa (p.70), relacionar aprendizagem com experiência própria estimula algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmos e suas relações com o mundo, ou seja, a “tomada de consciência” (op.cit.,). Tomemos um outro exemplo retirado do diário para ilustrar o que foi descrito acima: [...] *Por outro lado, muitas vezes não posso prestar atenção ao processo de aprendizagem deles individualmente, por causa do número de alunos.* (Stella, Texto 6)

Utilizando a prática diarista como um “mecanismo jurídico de auto-avaliação” (o *julgar-se*, op.cit., p.73), o professor é “capaz de examinar-se e reexaminar-se” modificando constantemente “tanto sua própria atividade prática como a si mesmo no contexto dessa prática profissional”, o *transformar* no sentido foucaultiniano citado acima: [...] *Também*

tenho que desenvolver minha prática, tentando moldar minhas aulas de maneira mais estimulante. (Stella, Texto 6)

No entanto, Larrosa (op.cit.,p.50) destaca que “a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor”, uma vez que interesses de ordem “interior” e “pessoal” podem sobrepor aspectos “exteriores” e “impessoais”:

[...] É difícil (mudar) quando se está acostumada a ensinar da mesma forma por muito tempo e, especialmente, quando demanda muita energia e não há garantias de que você vai obter sucesso e resultados. Na minha escola professores não são reconhecidos por fazer um bom trabalho. No entanto, minha intenção é ser uma profissional melhor. Não espero ser reconhecida, quero sentir que fiz o melhor. (Stella, Texto 6)

A documentação da prática através das narrativas docentes habilita professores a encontrarem soluções mais abrangentes e eficazes para seus problemas em sala de aula. Uma vez que esses professores verbalizam tais problemas e refletem sobre eles, podem, de forma mais aprofundada, solucioná-los conjuntamente.

1.2.2 Foco em construção de identidade

Para Sarup (1996, p. 14), “a identidade tem uma história”. O autor destaca que diferentemente do que se pensava antes, a identidade não é uma qualidade inerente a uma pessoa, mas uma característica (ou conjunto de características) que surge(m) da interação mútua com foco nos processos pelos quais a identidade é construída.

Sarup (op.cit.), “afirma que nossa identidade e a dos outros são cheias de contradição e ambigüidades”. Para o autor, qualquer estudo de identidade deve ser localizado no tempo e no espaço. Seu pensamento, o qual compartilho, sobre a relação identidade e narrativa: “Quando se pergunta a alguém sobre sua identidade, uma história logo surge. Nossa identidade não é separada do que aconteceu.” Podemos observar um exemplo neste fragmento do diário dialogado:

Então, quando você me pergunta se meu processo de aprendizado influencia minhas aulas, eu acho que, de alguma maneira, eu sempre tento ser entusiasta em relação a língua como meus professores foram para mim. Eles desempenharam um papel muito importante na minha vida. (Ana, Texto 4)

A relação entre narrativas e construção de identidade aparece como um traço importante a ser observado nesta pesquisa, uma vez que estão, a nosso ver, atreladas uma à outra. As professoras, personagens dos diários dialogados, ao escreverem suas narrativas, estão construindo e (re)construindo suas histórias e identidades.

Concordo com o pensamento do autor e observamos que, neste estudo, os sujeitos envolvidos, através de suas narrativas nos diários dialogados, não apenas descrevem técnicas e procedimentos que desempenham, mas contam histórias e experiências no passado, no presente e como essas histórias influenciaram, influenciam e/ou influenciarão suas escolhas e atitudes em relação à sala de aula. Tais experiências estão inseridas em tempos e espaços diferentes, assim como Sarup (op.cit.,) sugere que sejam localizados esses elementos em caso de um estudo de identidade. Instituições como a sala de aula, a escola, a comunidade, onde são criadas relações e interações. Interações como professor-aluno, professor-diretor, professor-professor, etc. Toda essa rede de relações e interações funciona como componente construtivo da identidade profissional, neste caso, do professor.

Segundo Tápias-Oliveira (2006, p.35): “identidades e mais identidades aflorando, mostrando-se presentes, ou sendo devassadas, incorporadas, assimiladas, aparecendo nos diversos contextos dialógicos em que interagem”. Mais um exemplo do diário dialogado para elucidar este processo:

Na semana passada pedi a alguns alunos para escrever uma reflexão sobre seus processos de aprendizagem e foi muito interessante ler suas diferentes impressões. Um deles me falou sobre suas dificuldades de aprender inglês; Ela tem consciência de que não está contribuindo muito para seu aprendizado, mas, incrivelmente, essa consciência não a leva a uma atitude diferente [...] Porém, eu a entendo... Algumas vezes o fato de ter consciência não me leva a uma atitude diferente também...
(Stella , Texto3).

Freitas considera a identidade uma temática difícil por considerá-la um processo multideterminado e multifacetado, (2006, p.59):

[...] ela representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, ela é influenciada historicamente e culturalmente, o sujeito é alvo no processo de sua constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não, daquilo que os outros lhe apresentam, ela é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo (op.cit).

A referida autora parte de Erikson (1987), por suas contribuições para a compreensão da constituição da identidade a partir das relações sociais e das influências que elas trazem. Uma outra contribuição importante de Erikson (1987) citada por Freitas (2006, p.61) refere-se ao desenvolvimento e a construção de identidade por meio de rupturas e superações:

O que ele traz é a idéia da identidade como um processo em constante mudança ou evolução, no qual há uma gradativa distinção entre eu e o outro, na medida em que o indivíduo vai ganhando consciência do ambiente e o círculo de pessoas ao seu redor, que vai tornando-se cada vez mais abrangente e significativa (FREITAS, 2006, p.60).

Tápias-Oliveira (2006) cita Holland et al. (1998) e aponta quatro movimentos para construção identitária de acordo com estes autores. O primeiro movimento, baseado em Vygotsky, considera a relação indivíduo/meio na composição/construção de identidade – função retrospectiva, no presente são feitas leituras de velhas práticas que promovem mudanças (op.cit, p. 41). Fazendo uma ponte como os diários dialogados, podemos observar esta relação considerando como meios: sala de aula, escola, comunidade.

O segundo, uma categoria proposta pelos autores supracitados, trata-se de como as relações sociais interferem na expressão identitária e tem a ver com o *posicionamento* do sujeito no modo de dizer e ser no discurso (op.cit., p. 50). Nos diários podemos observar posicionamentos como o “Eu” / professora, “Eu” / professora e aluna do mestrado, “Eu” / professora e aprendiz, etc. O terceiro movimento de construção identitária, segundo Tápias-Oliveira (op.cit., p.52), é o denominado *vozes* e refere-se às diversas vozes que habitam nossa identidade, tais vozes advêm dos diferentes posicionamentos que o sujeito assume no decorrer de sua construção identitária. O quarto e último movimento é o da *construção de novos mundos* – função prospectiva, onde práticas vividas no presente apontam para uma mudança futura (op.cit., p.56). Para Tápias-Oliveira (2006, p. 62):

[...] a identidade só pode ser compreendida se olharmos dentro de um contexto histórico e cultural, ela se constitui através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis assumidos ao longo da vida, que se estabelecem pelas mudanças e superações que vão surgindo no decorrer da vida a partir de relações e da atividade desempenhada pelo sujeito. Assim, a identidade seria aquilo que define o ser.

É importante destacar que tais conceitos e movimentos de construção identitária estão presentes e podem ser identificados nas narrativas presentes nos diários dialogados e serão discutidas posteriormente. Finalmente, a próxima seção apresenta o terceiro e último eixo desta pesquisa, a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1994).

1.3.GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Para a Análise do Discurso o mesmo se constrói no interior de um pensamento filosófico dedicado ao estudo da história (FOUCAULT, 1971, apud GREGOLIN, 2004, p.96). A AD também considera o discurso como modo de se poder pensar o histórico e o político como próprios do processo de significação do dizer (no qual se constitui o sujeito). Para esta posição, o objeto fundamental dos estudos é o discurso enquanto objeto integralmente lingüístico e integralmente histórico (PÊCHEUX, 1975, apud GREGOLIN, 2004, p.139).

Segundo Fairclough (2001, p.91), como mencionado anteriormente, o discurso é uma prática social, “constituindo e sendo constituído por identidades, relações e sistemas de crenças e conhecimento”. Fairclough (op.cit.) explica que, na década de setenta, surge uma forma de análise do discurso e do texto que identificava o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade.

O foco destas relações está nas interpretações que acontecem na interação, nos papéis exercidos pelos interactantes, na forma como estes participantes e membros de uma comunidade identificam os eventos de fala, nos enunciados produzidos pelos mesmos e como o conhecimento social produz a interpretação das mensagens. O significado é construído por um processo complexo de sinais lingüísticos e não-lingüísticos ancorados no contexto, ou seja, nossos contextos discursivos moldam nossas escolhas léxico-gramaticais.

Alinhando-se a esta visão, o trabalho de Michael Halliday vem se desenvolvendo há vários anos, sendo que sua teoria social da linguagem, a Gramática Sistêmico-funcional (doravante GSF) norteia a análise a ser realizada nesta pesquisa. O modelo da GSF é sistêmico porque vê a língua como um sistema de escolhas potenciais não-arbitrariamente motivadas, e é funcional porque procura explicar as implicações comunicativas de uma seleção dentro de um desses sistemas.

Na ótica de Halliday, a unidade central analisada é a oração, vista como sendo multifuncional. Segundo a GSF, componentes essenciais do significado na língua são componentes funcionais. Todas as línguas organizam-se em tipos fundamentais de significado ou componentes: a metafunção ideacional, que representa a situação, por exemplo; a

metafunção interpessoal manifesta as relações inter e intra-pessoais; e a metafunção textual, constituindo a estrutura do texto, como podemos ver no quadro a seguir:

Contexto de Situação	Semântica	Gramática Lexical
<i>Características do Contexto</i> Estruturas semióticas de situação	<i>Função da Linguagem</i> Componente funcional de semântica	<i>Categoria: Oração</i> Escolhas Lexicogramaticais
<i>Campo de Discurso</i> (o que está acontecendo) O acontecimento da atividade social	<i>Significados Ideacionais</i> Conteúdo Ideacional	<i>Estruturas de Transitividade</i> Oração como representação
<i>Relação do Discurso</i> (quem participa) O papel das relações envolvidas	<i>Significados Interpessoais</i> Interação pessoal	<i>Estruturas Modais</i> Oração como troca
<i>Modo do Discurso</i> (papel designado à linguagem) Canal retórico ou simbólico	<i>Significados textuais</i> Estruturas textuais	<i>Estrutura do tema</i> Oração como mensagem

Quadro 1.3 – Contexto de situação, semântica e gramática lexical (adaptado de Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1973; Ventola, 1988; Heberle, 1997 ,apud Reichmann 2001)

O Sistema de Transitividade (Halliday, 1994), teoria lingüística adotada nesta pesquisa, é o tema do próximo item, onde será feita uma descrição breve deste sistema.

1.3.1 Sistema de Transitividade

De acordo com Cunha e Souza (2007, p.53), “a transitividade é compreendida pela lingüística sistêmico-funcional como a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais ou cognitivos”. Se

nossos contextos discursivos moldam nossas escolhas léxico-gramaticais, são os Processos, os Participantes e as Circunstâncias que nos permitem “analisar quem faz o quê, a quem e em que contexto ou circunstância” (CUNHA e SOUZA, 2007, p.54). As autoras destacam que “estes são os três principais papéis da transitividade e que eles correspondem no geral às três classes de palavras encontradas na maioria das línguas: verbo, substantivo e advérbio” (op.cit.). Segundo Cunha e Souza (2007, p.53):

A transitividade é, então entendida como a categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional da Linguística Sistemico-Funcional, que se refere à representação das idéias, da experiência humana (HEBERLE, 1999), isto é, experiências do mundo real, inclusive do interior da nossa consciência. Isso porque a experiência humana é geralmente entendida como um fluxo de eventos ou acontecimentos, atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter, sendo a transitividade a responsável pela materialização desse conjunto de atividades através dos tipos de processos (verbos), com cada tipo modelando uma fatia da realidade (op.cit).

No Sistema de Transitividade, Halliday (1994, p.107) entende a oração como representação, como meio de representar modelos de experiência. Para o autor a realidade é constituída de **Processos**, o que seriam os verbos na gramática normativa tradicional. O **Processo** enquanto estrutura inclui a si mesmo, os Participantes e as Circunstâncias, o que faz sentido se observarmos como explicado acima que o significado de uma oração numa interação é construído por um artifício complexo de sinais lingüísticos e não lingüísticos ancorados no contexto.

No que se refere à transitividade, este estudo objetiva analisar que tipos de *Processos Primários* e *Participantes* em particular estão sendo favorecidos no texto. Os **Processos** são elementos lexicais que podem exprimir uma *ação*, um *acontecimento*, um *estado*, um *dizer*, um *existir*, um *sentir*. Os **Participantes**, por sua vez, apontam aquele que *age*, *sente*, *existe*, *pensa*, *encontra-se em um determinado estado*. As **Circunstâncias** marcam *modo*, *tempo*, *lugar*, *assunto*, entre outros (DIONÍSIO e SOUZA, 2008, p.3). Os *Participantes* do *Processo* são as entidades envolvidas: pessoas, coisas, serem animados ou inanimados. Desempenham papéis como Ator, Beneficiário, Portador, Experenciador e outros. “Cada tipo de *Processo* – material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial estabelece seu próprio esquema de construir um domínio particular da experiência, a ele associado seus participantes específicos e suas circunstâncias variadas” (op.cit).

Halliday representa a gramática da experiência e todos os Processos por ele descritos através de cores que servirão para mostrar e mapear a recorrência de certos processos na

produção escrita dos diários no caso desta pesquisa. A figura a seguir ilustra cada tipo de Processo:

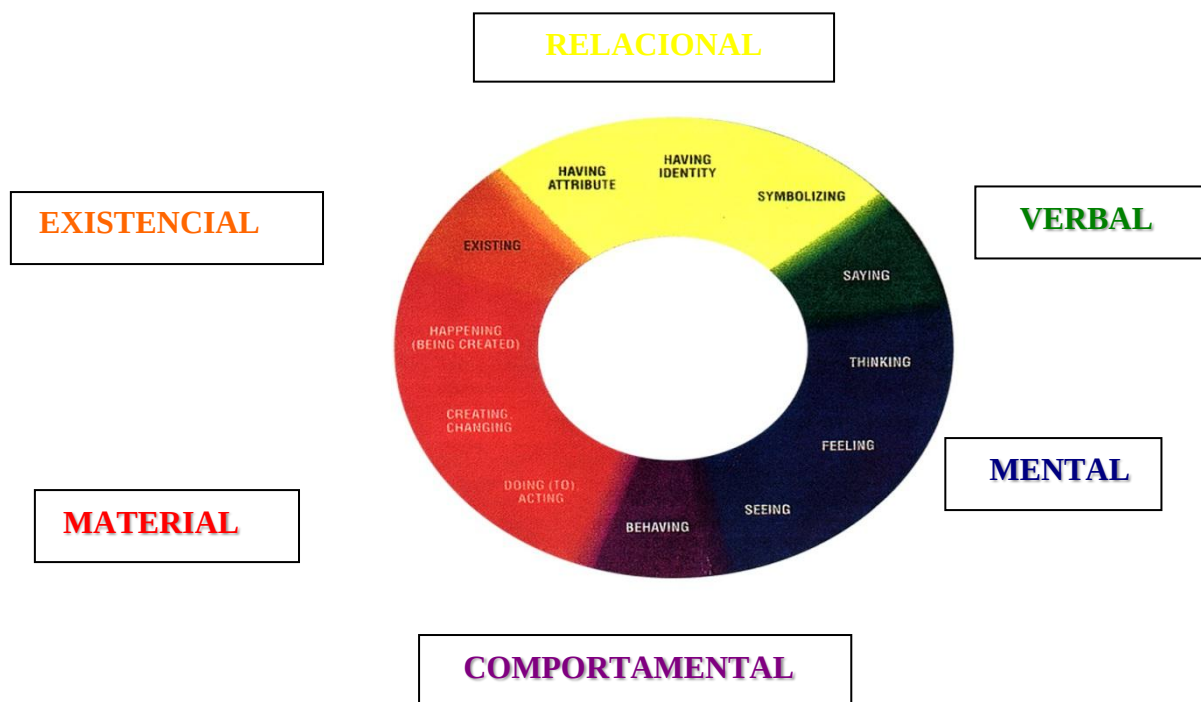


Figura 1.1. A gramática da experiência (HALLIDAY, 1994, Capa).

Dos seis Processos destacados na gramática de Halliday (1994) - Processos Materiais, Mentais, Relacionais, Verbais, Comportamentais e Existenciais - os três primeiros são considerados os principais e os três últimos secundários. Vale lembrar que este estudo focaliza os processos primários.

Os Processos **materiais** de acordo com Halliday (1994, p.110) dizem respeito ao mundo da ação (fazer, agir). Os *Processos Materiais* envolvem o fazer no sentido de ações de criação, mudança e execução. Halliday e Matthiessen (2004, apud CUNHA e SOUZA, 2007, p.57), classificam os Processos Materiais como *criativos* (criar, pintar, estabelecer, abrir, produzir, construir, compor, etc.) e *transformativos* (colorir, quebrar, cortar, dissolver, reduzir, mover, etc. Exemplos de materiais nos trechos do diário de Ana, Texto 1:

- I say that because it generally **takes** teachers some time to accept that new things like dialogue journals can “positively influence” their practice.
- At the moment I just **teach** at private language schools.

Os *Processos Materiais* têm como *Participantes* o *Ator* (aquele que faz a ação) e a *Meta* (para quem o processo é direcionado). Exemplos com participantes e meta sublinhados:

- I just **teach** at private language schools.
- I **keep** a profile of every student and try to bring activities according to their interest.

Os Processos **mentais** (HALLIDAY, 1994, p.117) representam ações sensoriais (ver, ouvir, perceber), as de cognição (pensar, entender, saber) e as de afeição (sentir, amar). Envolvem os atos de pensar, sentir e perceber. Estão relacionados à cognição, afeição e percepção, respectivamente. Os *Processos Mentais* têm o *Experenciador* (aquele que experimenta um sentir) e o *Fenômeno*. Exemplos (com fenômeno sublinhado):

- I **feel** tired.
- I **understand** your reasons.

Há também processos mentais que projetam uma oração secundária constituindo **projeções mentais**. De acordo com Halliday (1994, p.251), as *Projeções Mentais* são processos que formam orações complexas. A **projeção** é uma relação lógico-semântica em que uma oração funciona como uma representação de uma experiência lingüística. Há dois tipos de relações lógico-semânticas entre as orações complexas: a expansão e a projeção. Na expansão, a oração secundária expande a primeira elaborando-a, estendendo-a ou aumentando-a. Na projeção, a oração secundária é projetada por meio da oração primária; essa oração secundária pode ser uma *locução* ou uma *idéia* (HALLIDAY, 2004, p. 377). A *locução* é projetada por processos verbais e a *idéia* por processos mentais.

Um dos nossos focos, neste trabalho, serão as orações projetadas por processos mentais: uma oração que é projetada através de outra que a apresenta como uma idéia ou uma construção de significado. Para Halliday (1994), a projeção relaciona fenômenos de ordem maior como fenômenos semióticos – o que as pessoas falam e pensam. As orações projetadas são denominadas metafenômenos. Dois exemplos (com metafenômenos sublinhados) do diário dialogado podem ser vistos a seguir:

- I **think** (that) motivation is very subjective and sometimes doing our best is not enough.

- I also **observe** that in children and adult groups the lack of motivation is not an issue.

Aqui consideramos as relações entre as orações, Halliday (op.cit., p.218-219) considera como orações complexas aquelas que têm dentro de seus limites pelo menos uma outra oração interdependente. O autor chama de hipotaxe a relação entre uma oração dominante (nos exemplos acima: *I think; I also observe*) e uma oração dependente (as orações sublinhadas nos exemplos acima dependem dos Processos mentais *think* e *observe*). Para Halliday (op.cit., p.252), não usamos a linguagem apenas para falar, mas também para pensar e o processo de pensar também serve para projetar como nos exemplos sublinhados acima.

Segundo Halliday (op.cit., p.259), há dois tipos de projeções mentais de idéia: *proposition* (proposição) e *proposal* (proposta). Tanto as proposições quanto as propostas são projetadas por Processos mentais. A diferença entre elas, enquanto “formas diferentes de troca semiótica”, é que as “proposições, que são trocas de informação, são projetadas mentalmente por Processos de cognição: pensar (thinking), saber (knowing), entender (understanding), questionar (wondering), etc.” Propostas, de acordo com o autor supracitado são “trocas de bens e serviços projetadas mentalmente por Processos afetivos de reação: desejar (wishing), gostar (liking), esperar (hoping), temer (fearing)”. Halliday (op.cit.,) resume as diferenças entre proposição e proposta com a seguinte frase: “Thus while propositions are thought, proposals are hoped.”³ Em suma, nosso foco neste estudo será nas projeções de idéias.

Os Processos **relacionais** (op.cit., p.119) como o próprio nome já diz, relacionam entidades identificando-as ou classificando-as (ser, estar, possuir). Para o autor, tais Processos “relacionam um fragmento de realidade a outro” (op.cit, p.107). São os que indicam atributos, identificações ou posse. Os *Processos relacionais* definem, caracterizam e identificam, atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias, e assim constroem as experiências do mundo e as experiências de nossa consciência. Podem ser *Atributivos* ou *Identificativos*. Exemplos:

- My teaching context **is** completely different from yours.
- They **are** really difficult to motivate even when we try our best.

Os *Processos Relacionais* quando qualificam uma entidade são chamados de *Atributivos* e, quando identificam, *Identificativos*. A entidade para qual qualidade se dirige é

³ Tradução livre: “Enquanto proposições são pensadas, propostas são desejadas (no sentido de que espera-se que aconteça), Halliday (1994. p. 259). Vale lembrar que estes termos estão em âmbito do Sistema de Modalidade não discutido aqui.

chamada de *Portador*. Esse tipo de processo evidencia, pois, uma relação entre dois participantes: *Portador* e *Atributo* nos relacionais atributivos, e *Característica* e *Valor*, nos relacionais identificativos (DIONÍSIO e SOUZA, 2008, p.5). Exemplos (com portador sublinhado):

- Children **are** generally happy with the new discoveries...
- Teenagers **are** my main concern.

Halliday (1994, p. 119) afirma que todas as línguas possuem formas de expressar significados relacionais, os quais podem ser divididos em: 1) Intensivos; 2) Circunstanciais e 3) Possessivos. Os intensivos estão relacionados à caracterização, expressando significados do tipo X é/está Y. Os circunstanciais relacionam uma entidade a uma circunstância, expressando significados do tipo X está em/como X. Finalmente, os possessivos estabelecem uma relação de posse/pertença, expressando significados do tipo X tem Y. Essas três relações (ibidem) podem exercer duas funções dentro do sistema de transitividade: Atribuir e Identificar.

Segundo Lima-Lopes (2008, p.40), o primeiro tipo expressa significados em que uma classe/característica é atribuída a uma determinada entidade do discurso; ao passo que no segundo tipo, uma entidade tem uma identidade atribuída a ela. O autor destaca que, ao relacionarmos esses dois significados aos três já mencionados, temos 6 diferentes significados:

1. Intensivo Atributivo: Sara [Participante: Portador] é [Processo: relacional atributivo] sábia [Participante: atributo].
2. Intensivo Identificativo: Sara [Participante: Identificado] é [Processo: relacional identificativo] a líder [Participante: Identificador].
3. Possessivo Atributivo: Pedro [Participante: Possuidor] tem [Processo: relacional atributivo] um piano [Participante: Possuído].
4. Possessivo Identificativo: O piano [Participante: Possuidor] é [Processo: relacional Identificativo] do Pedro [Participante: Possuído].
5. Circunstancial Atributivo: A defesa [Participante: Portador] é [Processo: relacional atributivo] numa quinta [Participante: Atributo].
6. Circunstancial Identificativo: Amanhã [Participante: identificado] é [Processo: relacional Identificativo] dia 10 [Participante: Identificador].

Quadro 1.4. – Tipos de Processos Relacionais (LIMA-LOPES, 2008, p.39).

Os Processos **verbais** representam ações que indicam o falar. Os *Verbais* envolvem o ato de dizer, e como Participantes pode haver o Dizente (aquele que diz) e o Receptor (para

quem a oração é dirigida) e o Verbiagem representa aquilo que se diz. Exemplos (dizente e verbiagem sublinhados):

- Last week I **asked** some students to write a reflection about their learning process...
- One of them **told** me about her difficulties to learn English;

Os Processos **existenciais** representam algo que acontece e os Processos **comportamentais** representam a construção do comportamento humano. Segundo Halliday (1994, p.139), os comportamentais “são os que menos se destacam dos seis tipos de processos por não possuírem características próprias definidas claramente. São parcialmente como os materiais e parcialmente como os mentais”. O Processo *Existencial* envolve o verbo ser e um único Participante, o *Existente*. Exemplo:

- **there were** *dynamic classes* and interaction/communication were the core of the classes... (*Stella, Texto 5*)

Por fim, o *Processo Comportamental* remete manifestações fisiológicas como sorrir, espirrar, tossir, chorar, respirar etc. Nele o Participante denomina-se *Comportante* (aquele que se comporta).

As **Circunstâncias** que envolvem os Processos e os Participantes acima descritos são estabelecidas através de sintagmas adverbiais, possuem uma vasta tipologia e, portanto serão citadas de maneira breve no sentido de exemplificar: circunstâncias de extensão, duração espacial, distância temporal, de causa, de localização, tempo, lugar, de assunto, de modo, de papel (no sentido de desempenho) e de acompanhamento.

O quadro abaixo é adaptado do texto das autoras Cunha e Souza (2007, p.60) e proporciona, mesmo que de forma resumida, uma visão do que foi descrito acima:

Processo	Significado	Participantes
Material	Fazer, acontecer	Ator e Meta
Mental	Sentir	Experenciador e Fenômeno
Relacional	Ser	
Atributivo	Classificar	
Identificador	Definir	Portador e Atributo
Verbal	Dizer	Característica e Valor
Existencial	Existir	Dizente e Verbiagem
Comportamental	Comportar-se	Existente
		Comportante

Quadro 1.5. – Processos, significados e participantes (CUNHA e SOUZA, 2007, p.60).

Em suma, esta seção apresentou o Sistema de Transitividade na perspectiva hallidayana. Neste capítulo discorri sobre os três principais eixos que guiam esta pesquisa: a prática reflexiva, os diários dialogados e a gramática sistêmico-funcional.

A seguir discuto os caminhos de coleta e análise desenvolvidos neste trabalho.

CAPÍTULO II – CAMINHOS DE COLETA E ANÁLISE

Quando perseguido de maneira disciplinada, o ensino em si torna-se uma forma de pesquisa. É uma questão de balancear e avaliar diferentes pontos de vista, cada um que se sabe – ou pode se saber – aspectos da história do ensino e aprendizagem. Este insight vai envolver reconhecer diversas maneiras de dizer aquela história para que mais vozes sejam ouvidas.

(FREEMAN, 1996, tradução livre)

Este capítulo descreve a metodologia adotada neste estudo e apresenta as seguintes seções: contexto de pesquisa, caracterização das instituições, caracterização das participantes, coleta de dados e procedimentos da análise. Conforme mencionado anteriormente, este estudo focaliza um diário dialogado produzido ao longo de um semestre letivo (quatro meses) por duas professoras de língua inglesa (Stella e Ana, nomes fictícios), enquanto participantes do curso de extensão CECPLIN (formação continuada) e simultaneamente colegas em uma pós-graduação em Lingüística em uma universidade pública na região nordeste brasileira.

Nesta pesquisa serão analisadas as construções discursivas realizadas nos textos das participantes, mediante uma perspectiva êmica, ou seja, uma visão “de dentro” (McDONOUGH e McDONOUGH, 1997; FREEMAN, 1996, 1998). Com o intuito de responder as perguntas de pesquisa norteando este trabalho e alinhando-se a pesquisas recentes sobre professores de língua inglesa (ROMERO, 1998; REICHMANN, 2001; MALATÉR, 2005, entre outros), as narrativas da professoras serão analisadas sob a ótica da GSF (HALLIDAY, 1994).

2.1 CONTEXTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba, no campus de João Pessoa, no curso de mestrado do PROLING, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, criado em 2006 com uma linha de pesquisa voltada especificamente para a área de Lingüística Aplicada

Outro contexto importante, como veremos a seguir, é o PAELE (Programa de Apoio ao Ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental e Médio). Este programa surgiu da

necessidade de uma maior articulação entre a Universidade e o Ensino Fundamental e Médio. Essa articulação se traduz na forma de cursos, seminários, eventos e outras atividades que promovam o aperfeiçoamento lingüístico, a formação teórico-prática, a pesquisa, a análise e a produção de material didático e que, sobretudo, favoreçam a troca de experiências.

As duas coautoras do diário dialogado interagiram em dois contextos diversos, no segundo semestre de 2006: o primeiro foi o curso de educação continuada de professores de língua inglesa (CECPLIN), curso de extensão promovido pelo PAELE. O CECPLIN foi iniciado em parceria com a Prefeitura Municipal no início de 2005 através da Secretaria Municipal de Educação e os encontros aconteciam semanalmente no CECAPRO (Centro de Capacitação de Professores em João Pessoa). Num segundo momento, em 2006, o CECPLIN passou a ser ministrado no campus da UFPB, mais precisamente na sala do PAELE no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Neste curso, Ana (nome fictício) era professora-colaboradora, e Stella (nome fictício) era professora-participante no curso.

Simultaneamente, no segundo semestre de 2006, logo após o início do CECPLIN, as duas participantes se reencontraram no lugar social de alunas de mestrado na disciplina *Tópicos de Lingüística Aplicada* no PROLING. Essa disciplina tinha como objetivos: a) estudar a linguagem como prática social, focalizando o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa; b) refletir sobre o próprio processo de aprendizagem de língua estrangeira e formação docente, com ênfase na escrita reflexiva; c) desenvolver um projeto colaborativo de diário dialogado. O objetivo principal de tal projeto era interagir através da escrita reflexiva.

Ao longo da disciplina, que durou um semestre letivo (2006.2), as participantes deveriam desenvolver um diário dialogado abordando temas como: contextos profissionais, dificuldades e desafios da prática de ensino de língua inglesa, dificuldades e desafios do processo de aprendizagem de língua inglesa nestes diversos contextos. Daí surge a idéia do diário dialogado.

A seguir, serão caracterizados os contextos profissionais das duas participantes, Ana e Stella.

2.2.1 Contextos profissionais das participantes

O contexto profissional da participante Ana caracteriza-se por ser uma escola de línguas da rede privada de ensino da cidade de João Pessoa no Estado da Paraíba. Uma rede de ensino com 7 filiais na capital, cerca de 2000 alunos e uma tradição de 20 anos no mercado

de escolas de línguas. Ana trabalha em torno de 15 anos nessa rede. A escola oferece recursos como mídia, material didático e instalações adequadas. Os alunos têm três horas semanais de aulas, lecionadas em inglês e dispõem no seu material didático de CD de áudio e CD ROM para facilitar o processo de aprendizagem.

O contexto profissional da participante Stella caracteriza-se por ser uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado da Paraíba, Rio Tinto. Os alunos têm, em sua maioria, ascendência indígena. A cidade de Rio Tinto possui parte de seu território sobre três terras indígenas identificadas ou demarcadas pela FUNAI, com uma população de 2000 índios, cerca de 10% da população do município.

Diferentemente da realidade de Ana, a escola em que Stella trabalha possui instalações precárias. Não há currículo, material didático e os alunos são desmotivados pela falta de perspectiva na área acadêmica e profissional. A seguir será traçado o perfil de Ana e de Stella.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Como mencionado acima, as duas professoras de inglês que contribuem com a produção do *corpus* deste trabalho faziam parte em 2006 do CECPLIN e do PROLING. O primeiro encontro das duas participantes, Stella e Ana, aconteceu no CECPLIN, na UFPB, em agosto de 2006, porém, foi na disciplina de Linguística Aplicada que a autora deste estudo idealizou o projeto colaborativo, por haver outro ponto de intersecção entre as duas a partir daquele momento, a saber: o CECPLIN. Vale lembrar que na pós-graduação, Stella era aluna especial e Ana aluna regular no mestrado; no CECPLIN, Stella era uma professora-participante, e Ana atuava como professora-colaboradora no curso. Um ponto marcante na produção diarista foi o fato dos contextos profissionais serem tão diferentes, como mencionado anteriormente.

Outro ponto marcante para o projeto diarista era que temas como práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com o foco na própria história eram recorrentes em dois momentos cruciais: tanto no CECPLIN, como também na pós-graduação. Era um momento muito singular das trajetórias profissionais das participantes, que projetavam todo o processo de insights, reflexão e discussão no espaço colaborativo do diário dialogado. Como já citado na seção acima, o encontro entre as participantes deu-se num primeiro momento no CECPLIN.

No que se refere a histórias de vida, Vasconcelos explica (2003, p.9):

[...] possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação (op.cit.).

Será apresentada a seguir uma descrição das participantes desta pesquisa produzidas pelas próprias através de uma atividade chamada de “linha da vida” durante o curso de Lingüística Aplicada no Mestrado. O objetivo do trabalho era fazer uma espécie de relato onde os alunos consideravam e avaliavam que elementos (pessoas, eventos, cursos, etc.) os influenciaram no processo de aprendizagem de uma segunda língua (nesse caso Língua Inglesa). O exercício foi elaborado por todos os alunos da disciplina de LA e entre eles estavam Ana e Stella. Mas qual a necessidade de uma descrição tão detalhada das participantes desta pesquisa? Trabalhar com narrativas, em especial de professores, é dar importância a cada detalhe que constrói a identidade desse professor enquanto profissional, pessoa, cidadão, e assim por diante. Trabalhar com narrativas é como montar um quebra-cabeças, onde cada pedaço é essencial para compreender o todo.

Vale ressaltar que uma autorização por escrito foi assinada pela professora-participante que colaborou com a autora deste projeto, para que seus textos fossem publicados ou utilizados em estudos; e também que ela própria optou por um nome fictício, Stella.

Começemos então com o relato de Stella:

Stella

Pessoas

Meu primeiro contato com inglês aconteceu em 1982 quando eu tinha oito anos de idade e quando conheci um menino americano em uma cidade pequena: quando criança, eu desejava falar aquela língua bonita que eu havia acabado de descobrir e a partir daquele momento eu queria aprendê-la.

Um ano depois um amigo adulto me deu um livro e meu pai me ensinou algumas sentenças em inglês. Em 1998, eu tive meu primeiro contato com uma escola de línguas. Eu estava motivada e muito interessada em aprender e falar. No entanto, um ano depois, eu desisti. A comunicação não estava acontecendo, eu dificilmente entendia os professores, ouvir e falar eram as habilidades mais difíceis. Eu era muito tímida e por causa da atitude do professor, que, algumas vezes, me envergonhava na frente dos meus colegas, eu desisti de estudar inglês.

Muitos, muitos anos mais tarde, eu encontrei um grande professor que me ajudou muito e mudou minha relação com inglês.

Eventos

Em 1997 eu comecei minha vida profissional como professora de contabilidade em uma escola pública (ironicamente, muitos anos antes eu havia dito ao meu pai que ser “professora” seria a última profissão no mundo que eu gostaria de fazer!).

Em 1998 eu me tornei um membro da “International Pen Friends”, e por causa disso eu não esqueci o inglês que havia aprendido. Eu escrevia em inglês e italiano. Eu havia apenas iniciado meu curso de italiano e aquilo também era um grande desafio para mim. Eu estava sendo muito audaciosa...!

Em 2000 eu troquei de disciplina quando o Curso de Contabilidade foi fechado. Desde então eu tenho sido professora de inglês. Em 2001, eu voltei a estudar inglês em uma outra escola de inglês, mas eu não gostei da escola nem do material. Naquele ponto, inglês era uma obrigação, não mais um prazer. Em 2002, eu decidi trocar de escola pela terceira vez: minha motivação e prazer cresceram de novo e, como mencionei anteriormente, isso aconteceu devido a um professor muito bom que prestou atenção às minhas necessidades e então eu consegui o certificado PET. Naquele ano eu decidi abandonar minha primeira formação e dedicar meu esforço à educação como professora de inglês.

Em 2004 eu consegui o certificado do FCE. Em 2005, voltei à faculdade para conseguir me graduar em inglês, ao mesmo tempo eu comecei a especialização e tornei-me monitora na terceira escola que estudei. No presente momento (2006), estou fazendo mestrado como aluna especial para ampliar meu conhecimento da língua e para atualizar minha vida acadêmica. Quando olho para meu processo de aprendizagem da língua, fico impressionada como pude obter êxito e vencer tantas dificuldades internas e externas!

Em seu relato de experiência, Stella divide seu processo de aprendizagem em dois principais eixos: *pessoas e eventos*. Destaca-se a importância dos professores no item “pessoas” presentes no relato de Stella. Professores que fizeram parte do seu processo de aprendizagem e que foram de extrema relevância para a mesma enquanto aluna e enquanto profissional. Podemos confirmar tais assertos mais adiante, nos dados do diário dialogado. Teremos a oportunidade de observar como esses fatos e pessoas são parte da história que fez a Stella de ontem enquanto aprendiz e ainda faz a Stella de hoje enquanto profissional.

A seguir temos o relato da segunda participante/colaboradora desta pesquisa, aqui apresentado com os mesmos propósitos citados na p. 48:

Ana

Meu primeiro contato com a língua inglesa se deu através de brincadeiras de criança. Uma amiga que acabara de entrar em uma escola de idiomas passava tudo que aprendia enquanto brincávamos de escolinha.

Ao observar as brincadeiras, meus pais decidiram me colocar numa escola de idiomas perto de casa. Pelos próximos cinco anos aquela escola tornou-se um refúgio para mim e era lá que eu tinha contato com novas tecnologias na área, materiais, livros, etc. Tudo me fascinava. Meu processo de aprendizagem foi fácil e tranquilo. Sempre tive professores motivadores e sentia que a escola era minha segunda casa.

Aos quinze anos comecei a monitorar alunos, substituir professores e logo fiz um curso para aprender a metodologia e comecei a ensinar crianças aos dezesseis. Mesmo com todo o cenário favorável, resistia ao fato de ser professora e, talvez por ser muito jovem, tentava vestibular em outras áreas sem nunca ter deixado de ensinar.

Já cursando faculdade de economia há dois anos me sentia infeliz e resolvi fazer vestibular para Letras. Abandonei economia, e uma viagem à Londres durante o curso me fez ter certeza que era aquilo que eu queria.

Em 2004, logo após me formar, tive a oportunidade de trabalhar como professora substituta na mesma universidade que estudei e todo aquele mundo acadêmico me estimulou a fazer a seleção do mestrado. Atualmente, continuo trabalhando em escolas de línguas da rede privada de ensino, onde está concentrada a maior parte da minha experiência docente como também em uma universidade particular.

Os caminhos trilhados por Ana em termos de processo de aprendizagem foram bem mais lineares e constantes que os de Stella. Seu desenvolvimento na área acadêmica e estabilidade na área profissional foram uma consequência dessa linearidade, ou seja, alcançados mais objetivamente. Porém, as dificuldades em sala de aula e as preocupações com os alunos estão presentes igualmente na vida dessas duas professoras, assim como as preocupações em torno do papel que desempenham enquanto sujeitos em instituições escolares.

Os relatos acima têm por objetivo apresentar as narradoras/colaboradoras desta pesquisa, a formação e construção de suas trajetórias profissionais, suas atuações enquanto atores nos diversos lugares sociais e suas experiências nos espaços e tempos sociais.

Em suma, esta seção focalizou as participantes desta pesquisa. As próximas seções apresentarão os procedimentos da coleta de dados e procedimentos de análise.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O diário que servirá de corpus para este estudo (Apêndice E) foi inicialmente produzido através de um caderno comum que era trocado semanalmente (3 intercâmbios (trocas) foram produzidos neste formato). A facilidade da tecnologia fez com que as participantes, em um segundo momento, optassem pela produção diarista através de e-mail (3 intercâmbios (trocas) foram produzidos neste formato). Ou seja, ao longo de quatro meses foram realizados seis intercâmbios no período de agosto a novembro de 2006. Há 6 textos de Ana e 7 de Stella – no último intercâmbio há três textos, um total de 13 textos.

O processo de produção diarista ocorreu da seguinte forma:

1º Intercâmbio	Texto 1 de Stella; Texto 1 de Ana
2º Intercâmbio	Texto 2 de Stella; Texto 2 de Ana
3º Intercâmbio	Texto 3 de Stella; Texto 3 de Ana
4º Intercâmbio	Texto 4 de Stella; Texto 4 de Ana
5º Intercâmbio	Texto 5 de Stella; Texto 5 de Ana
6º Intercâmbio	Texto 6 de Stella; Texto 6 de Ana; Texto 7 de Stella, que inicia e encerra o diário.
Total	13 Textos

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste estudo, o objetivo geral visa investigar, sob a ótica do sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994), as representações da experiência de duas professoras de língua inglesa em narrativas docentes produzidas ao longo de quatro meses na forma de um diário dialogado.

Uma abordagem quantitativa envolve o mapeamento de *Participantes e Processos* sob a ótica da Gramática Sistemática Funcional (HALLIDAY, 1994). Essas categorias de Halliday (op.cit.) serão selecionadas e classificadas a fim de esclarecer como a realidade docente é representada e ressignificada nos textos nas orações primárias (ver Apêndices A, B, C e D). Após classificar os Processos dos textos de Ana e Stella, serão contrastados os Processos produzidos longitudinalmente, tanto por cada participante, tanto como pelas duas. Em um momento posterior, serão analisadas as projeções mentais produzidas por Ana e Stella, para

assim desvelar como os metafenômenos são representados, como também o que sinalizam a respeito do mundo mental das participantes (ver Apêndices C e D). Em resumo, os pontos norteadores desta pesquisa podem ser vistos no quadro a seguir:

PERGUNTAS DE PESQUISA	MÉTODO DE ANÁLISE
a. De que maneira a experiência docente é representada por meio dos Participantes e Processos (Halliday, 1994)? Quais são mais freqüentes? Quais são mais significativos?	Sistema de Transitividade: quantificar e analisar os Participantes e Processos nas orações primárias.
b. De que maneira as projeções mentais representam a experiência docente?	Sistema de Transitividade: interpretar as orações projetadas pelos Processos mentais.

Quadro 2.1 – Perguntas de pesquisa X Métodos de análise

Concluindo, este capítulo descreveu o contexto de pesquisa, caracterizou as participantes e descreveu procedimentos de coleta de dados. Apresentou, também, a teoria lingüística que será utilizada para responder as perguntas de pesquisa propostas neste estudo sobre um diário dialogado produzido por duas professoras de língua inglesa.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e a análise dados.

CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO DIÁRIO DIALOGADO

O interesse do estudo dos relatos de professores em contexto de formação está justamente em se focarem os modos de construção desses relatos e seus efeitos de sentido na interlocução, e não propriamente o grau de veracidade dos fatos relatados ou de autenticidade das intenções do narrador/autor. (SIGNORINI, 2006, p. 57)

Este capítulo visa apresentar os resultados e análise do diário dialogado. A análise objetiva discutir as escolhas léxico-gramaticais verificadas nos textos das professoras, co-autoras do diário dialogado. Alinhando-se à epígrafe acima, o foco é nos modos de construção, neste caso, utilizando como aporte teórico o sistema de Transitividade (HALLIDAY, 1994). Segundo esse lingüista, a gramática sistêmico-funcional faz uso de uma série de recursos para representar e interpretar a realidade.

Como mencionado anteriormente, o sistema de transitividade, segundo Halliday (1994), é um sistema que representa a experiência humana, sendo que as escolhas lingüísticas refletem três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. O foco deste estudo é a metafunção ideacional, sendo que é interessante apontar que esta metafunção reflete os significados que construímos através de nossa experiência com o mundo interior e exterior. Recapitulando, o sistema de transitividade, de acordo com Dionísio e Souza (2008, p.3):

é compreendido como a categoria léxico-gramatical (...) que codifica os conteúdos das experiências humanas, sejam as do mundo real, sejam as do interior da consciência. O sistema de transitividade é, portanto, a base oracional da organização semântica da experiência e denota um conjunto de orações com transitividades bastante diversificadas. Conforme estabelece a LSF, é essa categoria léxico-gramatical que permite a identificação das atividades humanas expressas no discurso e da realidade que se retrata na e pela linguagem, pois é através da linguagem que falamos de nossas experiências, de pessoas, de objetos, de abstrações, de sentimentos e de relações existentes no nosso mundo exterior e interior (op.cit.).

Retomando, este estudo visa investigar as construções discursivas de duas professoras de língua inglesa através de narrativas docentes produzidas ao longo de quatro meses na forma de um diário dialogado, em contexto de formação continuada. Destacando

de modo mais específico, a fim de compreender de que maneira essas professoras, Stella e Ana, se representam e como representam os alunos, este estudo se propõe ao seguinte:

- (i) Analisar as escolhas léxico-gramaticais das duas professoras referentes à como elas retratam a realidade de suas experiências em sala de aula;
- (ii) Identificar que Processos, Participantes e Projeções Mentais ocorrem nas orações.

A seguir discuto e analiso exemplos do diário dialogado tomando por base os diferentes Processos e Participantes que nele ocorrem.

3.1 PROCESSOS NO DIÁRIO DE STELLA

Nesta seção apresento e discuto os resultados que representam os Processos no diário de Stella mapeados segundo a gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994). A categoria de transitividade nos permite identificar as ações, pensamentos e questionamentos desses Participantes e a realidade que está sendo retratada através de seus textos considerando, no caso deste estudo: os Participantes e os Processos (os tipos de ações). Através da análise destes elementos, interpreto as representações da experiência da professora Stella conforme é retratada no diário dialogado.

A prática do diário dialogado foi recebida por Stella com grande entusiasmo, um dos motivos que tornou a experiência muito válida para ela : *Primeiramente eu gostaria de começar meu texto dizendo que estou feliz em ter você como parceira nesta jornada através do diário dialogado. Eu acho que vai ser uma ótima experiência.*

Ao longo do diário dialogado, Stella começa com temas como sua volta à universidade e as implicações desta volta em sua prática; está sempre muito focada em seu contexto de ensino e com o processo de aprendizagem dela mesma, enquanto aluna, e dos seus próprios alunos, enquanto professora. Stella relata dificuldades como falta de motivação dos alunos, falta de material didático apropriado para suas aulas e falta de apoio político-pedagógico. Uma característica marcante de Stella no desenvolver de suas narrativas é sua posição

questionadora e reflexiva, relacionando experiências, (re)planejando estratégias e (re)descobrendo novos caminhos. Stella trava uma busca constante de soluções e saídas para seus problemas em sala de aula e demonstra ser incansável nessa batalha.

No mapeamento dos Processos no diário de Stella, foram encontrados um total de 121 processos: 46 relacionais (39%), 37 processos materiais (31%), 29 mentais (23%), 5 verbais (4%), 3 existenciais (3%), e nenhum comportamental como pode ser observado no quadro 3.1 e na figura 3.1 a seguir. Os Processos e Participantes serão analisados de forma hierárquica (dos mais recorrentes para os menos recorrentes):

Relacionais	46	38%
Materiais	37	31%
Mentais	29	24%
Verbais	5	4%
Existenciais	3	3%
Comportamentais	0	-

Quadro 3.1 – Processos no diário de Stella

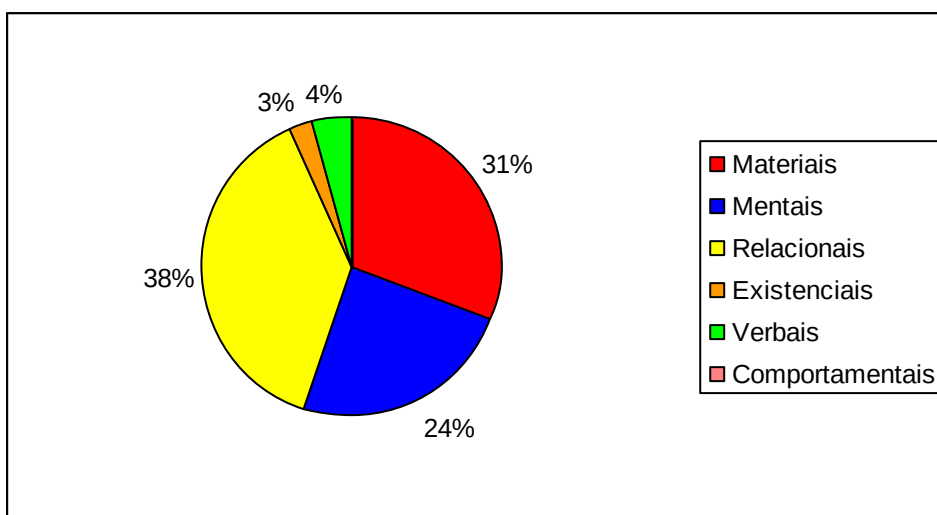


Figura 3.1. – Processos no diário de Stella.

As subseções a seguir focalizarão os resultados ilustrados acima, com uma atenção especial voltada à subseção dos Processos mentais, onde será discutida a representação da experiência realizada por Stella em projeções mentais.

3.1.1 Processos Relacionais

Os Processos relacionais definem, caracterizam e identificam, atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias, e assim constroem as experiências do mundo e as experiências de nossa consciência. Esse tipo de processo evidencia, pois, uma relação entre dois participantes: *Portador* e *Atributo* nos relacionais atributivos, e *Característica* e *Valor*, nos relacionais identificativos (DIONÍSIO e SOUZA, 2008, p.5).

Os Processos relacionais nos textos de Stella são os produzidos com maior frequência no decorrer do diário dialogado, (38%) seguidos dos materiais, mentais, verbais e existenciais. Isto significa que, durante a escrita diarista, Stella está mais envolvida de maneira geral em “simbolizar, ter atributo ou ter identidade” (HALLIDAY, 1994, p.108). Dos fragmentos que envolvem os Processos relacionais nos textos de Stella, uma característica interessante é que quase que em sua totalidade, os Processos relacionais são do tipo Intensivo Atributivo, como será visto adiante.

Dos Processos relacionais 46 (38%), apenas 2 Possessivos foram encontrados:

- Lately, we aren't **having** classes in a continuous way because of holidays, teachers' meeting, school used as vote section, etc. [S4]
- I **had** serious problems with a boss that humiliated me a lot. [S6]

Como Participantes temos *I (teacher)*, *we (students+teacher)* como Possuidores; *serious problems* (em relação a problemas no trabalho) e *classes* (em relação às aulas) como Possuidores. Apenas 1 Intensivo Identificativo:

- And it **is** this (will) most students do not have. [S7]

O Participante Identificador *this (will)* se refere à falta de vontade que os alunos têm em relação ao aprendizado da Língua Inglesa.

A maioria dos Processos relacionais encontrados foi do tipo Intensivo Atributivo 43(93%). Como os Atributivos ocorrem em grande quantidade, foram selecionados dez exemplos que estão presentes no Apêndice A (e identificados com número da oração correspondente, a inicial S de Stella e em seguida o número referente ao texto em que a oração se encontra):

- a real learning **is** that in which occur the construction of knowledge...[S2]
- They **are** just interested in getting a mark to pass to the next grade. [S2]
- An active attitude **is** for me a way in which I can realize they are trying to learn even though they can't perform so well in the activities proposed. [S2]
- Apathy **is** a synonym they are pretending to study (if it is possible to hide of us, teachers, they aren't learning!). [S2]
- In most of state schools these kind of attitude **is** a routine, nobody wants to learn anything, especially students of small towns like mine. [S2]
- It's a cultural issue. [S2]
- Students **aren't** used to take responsibility of their learning process (I mean, in a foreign language) because... [S3]
- It's like bamboos: only after five years we can see its shoots... [S4]
- Teacher **isn't** an enemy. [S6]

- My main concern **is** to know a way to make students learn, when they do not learn... [S7]

Nas orações apresentadas, podemos observar que estes Processos relacionais têm como Participantes Portadores: *a real learning* (em relação ao aprendizado dos alunos), *they* (em relação aos alunos), *an active attitude* (em relação à atitude dos alunos diante de seu aprendizado), *apathy* (em relação também à atitude dos alunos diante de seu aprendizado), *In most of state schools these kind of attitude* (em relação também à atitude dos alunos diante de seu aprendizado), *It* (em relação também à atitude dos alunos diante de seu aprendizado), *Students* (em relação aos alunos), *It* (em relação a como lidar com a questão da atitude já mencionada dos alunos), *Teacher* (em relação a palavra professor no sentido geral), *My main concern* (em relação a preocupação principal de Stella para com o aprendizado dos alunos).

Observando as escolhas léxico-gramaticais, destacam-se os seguintes trechos: *that in which occur the construction of knowledge*; *just interested in getting a mark to pass to the next grade*; *for me a way in which I can realize they are trying to learn even though they can't*

perform so well in the activities proposed; a synonym they are pretending to study; a routine; a cultural issue; used to take responsibility of their learning process; bamboos; an enemy; to know a way to make students learn; when they do not learn. Tais trechos expõem termos e suas relações com: “*construção do conhecimento*” (refere-se ao aprendizado dos alunos), “*apenas interessado em passar para o próximo ano*” (refere-se aos alunos), “*uma maneira apela qual eu entendo que eles estão tentando aprender*”, “*um sinônimo que eles estão fingindo que estudam*” (refere-se aos alunos), “*uma rotina*” (refere-se à atitude dos alunos), “*uma questão cultural*” (refere-se à atitude dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado), etc. Considerando os trechos analisados, os Participantes Atributos são construídos através de escolhas léxico-gramaticais que revelam atributos referentes às atitudes dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado, às questões culturais e às preocupações da professora com estes fatores

Um dos Participantes Atributos mais interessantes nos fragmentos acima, devido ao que representa, é o participante ‘bamboo’ por, de maneira metafórica, englobar uma gama de significados pertinentes ao longo do diário dialogado. O contexto de onde foi retirado o fragmento pode ser descrito da seguinte forma: Stella, em seu texto 3, demonstra angústia com o fato dos alunos não contribuírem para seu próprio aprendizado e não mudarem de atitude mesmo diante dos estímulos promovidos por ela. Neste texto, Ana a alerta para continuar desempenhando seu papel, pois as mudanças acontecem de qualquer maneira na vida desses alunos e que talvez não apareçam de forma imediata.

O que nos dizem os Processos relacionais ao longo do texto de Stella? Podemos considerar que, ao longo do diário dialogado, Stella, ao fazer uso mais recorrente de Processos relacionais Atributivos para expressar-se, estabelece relações: (1) entre sua prática e atitude dos alunos para com seu próprio aprendizado, (2) entre sua prática, as atitudes dos alunos e as questões culturais de sua comunidade e (3) entre a sua prática e a prática de Ana. Essas relações sinalizam que, em seu discurso, Stella demonstra uma preocupação constante com seu desempenho em sala de aula, talvez já um reflexo de sua participação no curso de formação continuada CECAPRO e da disciplina de LA do mestrado (cf. p. 46).

Nesta subseção discorreremos sobre os Processos relacionais nos fragmentos do diário ao logo dos sete textos de Stella. Seguindo a ordem de ocorrência, passemos a seguir à análise dos Processos materiais.

3.1.2 Processos Materiais

Como já visto anteriormente, os Processos materiais têm como significação básica a idéia de que *alguém* ou *algo faz alguma coisa*. A ação presente envolve pelo menos um Participante o *Ator*, mas há outro Participante chamado de *Meta*. Os Processos materiais estão, em ordem de recorrência, em segundo lugar nos textos de Stella: foram mapeados 37 (31% do total de Processos) Processos materiais, quase que se igualando aos Processos relacionais (38% do total de Processos). Do total dos Participantes nos Processos materiais, foram quantificados como Ator 36 (97%), dos 36 desses participantes Atores, 11 (29%) aparecem com Stella posicionando-se como *I - teacher* sublinhados abaixo:

- Nowadays I'm trying to **find** a way to lead students to a real learning... [S1]
- I'm trying to **provide** new activities to reach the core of their motivation... [S1]
- I **teach** nine groups, from fifth to eighth grade. [S2]
- But I don't **give up**! [S2]
- I'll **give** you feedback about the comic book as soon as I can. [S4]
- Most of times I **teach** just exposing/explaining contents and it is very similar to the way I learned English. [S5]
- I also have to **develop** my practice trying to shape my lessons in a more stimulating way. [S6]
- I **teach** in the evening and my timetable was excluded of it because most of students are adults. [S7]

Outras importantes incidências de Participante Ator aparecem como: *students* 5 (13%); Stella posicionando-se como aluna 4 (11%); Ana 3 (8%); *direção* da escola 3 (8%); *prática* 3(8%); Stella posicionando-se como co-autora do diário dialogado 2 (3%), entre outros como: *learning process* (Ana's), *best qualities as a teacher* (Ana's), *teachers* no sentido geral. Podemos observar nos exemplos a seguir:

- I (Stella co-autora) would like **to start** my writing saying I am happy having you as a partner in this "journey" through our dialogue journal. [S1]
- In my (Stella aluna) first contacts with English I was **exposed** to a traditional approach... [S5]

- An example: vice-principal (direção da escola) of my school is used to **interrupting** my classes. [S7]
- He (direção da escola) simply **demoralizes** us!!! [S7]
- Our school or rather, our administrators (direção da escola) do not **pay** much attention to that (schedule)... [S7]

Em relação ao participante Meta, foram quantificados 36 (97%) deles. Dos 36 Participantes Meta, 13 (36%) são em relação à *prática* de Stella, como nos exemplos sublinhados a seguir:

- Nowadays I'm trying to **find** a way to lead students to a real learning... [S1]
- I'm trying to **provide** new activities to reach the core of their motivation... [S1]
- I mean, they have to be **done** in a systematic way. [S1]
- In fact, to **provide** an improvement in teaching and/or learning process it may demand a long-term period. [S4]
- Most of times I **teach** just exposing/explaining contents and it is very similar to the way I learnt English. [S5]
- I also have to **develop** my practice trying to shape my lessons in a more stimulating way. [S6]
- It is hard when you are used to **teach** the same way for long time... [S6]

Entre os Participantes Meta mais significativos estão: 5 (14%) em relação à *prática de Ana*, 4 (11%) em relação aos *alunos*, 3 (8%) em relação à *Stella aluna*, 3 (8%) em relação à Língua Inglesa. Outros Participantes Meta de menor ocorrência, porém não de menor significância ocorreram em relação: à *escrita* do diário dialogado; à *prática* de outros professores:

- I would like to **start** my writing (escrita do diário dialogado) saying I am happy having you as a partner in this “journey” through our dialogue journal. [S1]
- Do the facts/events that **rise** from your (prática de Ana) teaching practice always lead you to changes? [S3]
- What kind of activities have **shown** to be most effective in your (prática de Ana) classes? [S4]
- Does it somehow **influence** your (prática de Ana) lessons? [S4]

- I **chose** English(Língua Inglesa) because I had studied it during one year when...[S6]
- Secondly, the way most of teachers **teach** give great emphasis in grammar (em referência à maneira como professores em geral ensinam), and if they don't understand grammar in Portuguese naturally they won't understand it in English;

Considerando a incidência de Processos materiais e os Participantes (Ator e Meta), o que podemos compreender das ações relatadas por Stella ao longo dos seus sete textos? Observando que a maioria dos Participantes Ator foram construídos pelo pronome *I*, representando Stella como professora e que a maioria dos Participantes Meta foram em relação à prática de Stella, podemos ponderar que, tomando por base as ações de fazer, Stella inquietou-se com: (1) o fazer docente; (2) os objetivos e consequências desse fazer docente; (3) com mudanças na prática que a conduzam a alcançar tais objetivos e facilitar o aprendizado dos seus alunos. É importante observar também a ocorrência de Participantes Meta em relação à prática de Ana, o que sinaliza o anseio de Stella por: (4) troca de experiência – conhecer o outro que, de forma antropológica, se refere a uma construção identitária, processo pelo qual um grupo constitui um outro grupo de valores, representações, sentidos. A figura abaixo ilustra a correlação entre os quatros itens observados nos Processos materiais no diário de Stella, a prática é o ponto de inteseccção entre eles:



Figura 3.2. – Participante “Prática” nos Processos Materiais

Nesta subseção analisamos os Processos materiais e seus Participantes (Ator e Meta) no que se refere à ocorrência e o que significou tal ocorrência. A seguir, serão examinados os Processos mentais nos textos de Stella.

3.1.3 Processos mentais

Como mencionado anteriormente, os Processos mentais exprimem as experiências do sentir: afeição (gostar, adorar, amar, odiar), cognição (pensar, saber, entender) e percepção (ver, ouvir, perceber). Seus Participantes são Experienciador (aquele que sente) e Fenômeno (aquilo que é sentido).

No diário de Stella, foram encontrados 29 mentais (24% do total dos Processos mapeados), ficando em terceiro em quantidade, mas ainda de uma forma bastante expressiva. Foram classificados 15 (52%) mentais: cognição (*think, understand, know, remember, notice*); 14 (48%) mentais: percepção (*feel, see, hope*) e nenhum mental no que se refere à afeição. Em relação aos Participantes dos Processos mapeados, os *Experienciadores* aparecem como: *I*, 15 (52%), Stella posiciona-se como professora; *I*, 6 (20%) , Stella posiciona-se como aluna, o que podemos observar nas orações abaixo:

- I (Stella aluna) **feel** it will positively influence my teaching practice and that's why I came back to university.[S1]
- My (Stella aluna do mestrado) first impressions about Applied Linguistics course make me **understand** there are many things to learn. [S1]
- I (Stella professora) **see** my attempts have been sporadic and need to be more constant...
- I (Stella professora) don't **know** why but there was a massive evasion this year.
- I (Stella professora) **think** students have learned something when they participate in lessons, answer questions and reach a minimum average of content understand tests, exercises etc.
- I (Stella professora) hope one day they fall in love with English and make an effort to go beyond their limitations, as I myself do!
- I (Stella aluna) **remember** that only four years ago, as an adult, I could actually speak and reply to someone in English;
- I (Stella professora) **realized** my learning process really affected my way to teach!

- I (Stella professora) haven't **been** awake about this until today!
- I (Stella aluna) used to **see** that as a disadvantage, but then I understood, in fact, it is not!

Que interpretações podemos tirar considerando os Experenciadores? Em relação aos mentais de cognição e mentais de percepção e seus respectivos Experenciadores, devido a grande incidência de Stella posicionando-se tanto como aluna, tanto como professora, podemos concluir que o fato de Stella ter voltado à sala de aula no sentido de melhorar sua prática e ensinar simultaneamente, fez com que ela: (1) entendesse melhor seu próprio processo de aprendizagem e o comparasse ao de seus alunos e até mesmo com o de Ana; (2) percebesse o quanto seu processo de aprendizagem influenciou ou influencia sua prática, como mostra a figura abaixo:

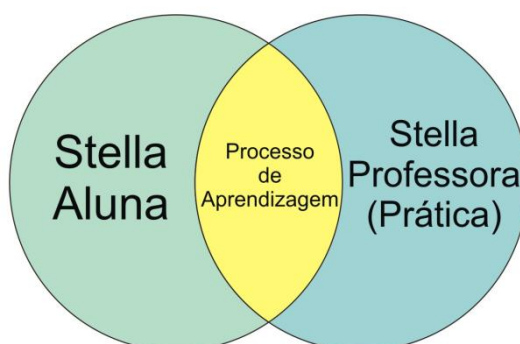


Figura 3.3 – Participante Experenciador “Processo de Aprendizagem”

Na subseção a seguir, os metafenômenos serão estudados de forma mais aprofundada.

3.1.3.1 Projeções mentais no diário de Stella

Vimos anteriormente que a *projeção mental* é uma “oração complexa projetada através de outra que a apresenta como uma idéia, uma construção de sentido” (HALLIDAY, 2004, p.378). Nos textos de Stella foram contabilizadas 23 projeções mentais (Apêndice C). Considerando a tipologia de projeções Halliday (op.cit.), das 23 projeções mentais encontradas no diário de Stella, 18 (78,3%) são Proposições projetadas por Processos mentais: cognição (*think, understand, see, notice*, por exemplo) e apenas (21,7%) são Propostas projetadas por Processos mentais de afeição (*hope, feel*).

No primeiro texto, as Projeções mentais de Stella apresentam 3 (80%) Proposições projetadas por mentais:cognição (*think, understand e see*) e 1(20%) Proposta projetada por um mental: afeição (*feel*):

- I **think** it is going to be a great experience! [S1]
- My first impressions about Applied Linguistics course make me **understand** there are many things to learn. [S1]
- I **feel** it will positively influence my teaching practice and that's why I came back to university. [S1]

As primeiras projeções no diário de Stella revelam, como podemos ver nos exemplos acima, uma preocupação com a volta à universidade para aperfeiçoamento, sua participação na disciplina de LA como aluna especial e como a experiência do diário dialogado influenciará em sua prática. No segundo texto, as projeções mentais de Stella repetem o padrão de recorrência do primeiro texto: das 4 projeções encontradas, 3 (80%) são Proposições projetadas por Processos mentais:cognição (*know, mean, think*), 1 (20%) Proposta projetada pelo Processo mental: afeição (*hope*):

- I **think** students have learned something when they participate in lessons, answer questions and reach a minimum average of content understand tests, exercises etc. [S2]
- I **hope** one day they (alunos) fall in love with English and make an effort to go beyond their limitations, as I myself do! [S2]

Nesse segundo momento das projeções nas narrativas de Stella podemos observar, nos exemplos acima, que a mesma volta seu foco para os alunos e todas as preocupações que os envolvem na sua sala de aula naquele momento.

No terceiro texto, foi encontrada 1 projeção mental e todas são Proposições projetada por um Processo mental de percepção, como podemos ver em um dos exemplos a seguir .

- It's interesting to **notice** we have a common ground when the matter is "students' responsibility", even if we have such different contexts! [S3]

Observando o exemplo acima podemos ver que no terceiro texto do diário de Stella, a projeção mental mais significativa revela um momento de percepção em que a mesma compara seu contexto de ensino com o de Ana.

No quarto texto do diário foi observada apenas uma projeção mental de Proposição pelo Processo mental: cognição *understand*. Uma Projeção muito interessante onde Stella toma consciência de sua ansiedade em relação à uma resposta mais imediata dos alunos para suas ações, o mesmo contexto em que surgiu a metáfora do Participante Atributo “bamboos” (mencionado anteriormente na p. 61):

- Your considerations made me **understand** that things take time to occur... [S4]

Na verdade é essa Projeção mental o início da construção da metáfora considerada a mais significativa no diário reflexivo de Stella (como podemos constatar no fragmento sobre o crescimento dos bambus, discutido anteriormente).

No quinto texto de Stella podemos observar um aumento longitudinal nas projeções mentais quando comparamos o texto 4 com o texto 5 o que sinaliza reflexão.

- I **remember** that only four years ago, as an adult, I could actually speak and reply to someone in English; [S5]
- Only now, because you asked me, I **realized** my learning process really affected my way to teach! [S5]
- I used to **see** that as a disadvantage, but then I understood, in fact, it is not! [S5]

Mais significativa torna-se tal ocorrência dado o contexto da projeção única na narrativa anterior (texto 4), como se sua importância desencadeasse um processo de uma ocorrência maior de projeções mentais que se manterá em número estável e constante até o fim do diário dialogado, como poderá ser apontado nos próximos parágrafos. Observando os exemplos acima podemos constatar que as projeções mentais no texto 5 de Stella demonstram um estado de conscientização no sentido de como o processo de aprendizagem da mesma influencia sua prática. Na narrativa, Stella descreve seu processo de aprendizagem como “caótico e irregular”, completamente diferente do reportado por Ana.

No texto 6 foram somadas sete projeções mentais, sendo 5 (71%) Proposições projetadas por mentais:cognição (*think, thought, realized, pay attention*) e 2 (29%) Propostas projetadas por mentais: afetivos (*feel, felt*):

- No, I had never **thought** one day I would be an English teacher; [S6]
- and then I **realized** education was being ‘my way’, that one in which I wasn’t unhappy. [S6]
- I want to **feel** that I did well. [S6]
- I **think** I have a good quality as a teacher: I’m patient, I’m ready to help them, and I try to pay attention to them. [S6]

Podemos observar nos excertos acima que as Projeções mentais no texto 6, o foco dado por Stella passa por seu percurso profissional, seu processo de aprendizagem e sua prática.

No texto 7 ocorrem cinco projeções: 4 (80%) são Proposições projetadas por mentais: cognição (*think, see*) e 1 (20%) trata-se de uma Proposta projetada por um mental afetivo:

- I **think** education in our region has become worst day by day, and administrators – not only the teachers – have a great part of responsibility. [S7]
- So, I **think** students’ contemptuous attitude towards education is a cultural problem which many times is promoted by parents and school institutions, and my local ‘culture’ does not stimulate us to do the best, there’s an inversion of values. [S7]
- I **see** teachers’ action inside classroom as an element many times distant of administrators concern. [S7]
- I **see** I need to improve my way to teach, and public school is a kind of rehearsal of ‘teaching’. [S7]
- I **feel** I failed, and it is a very common situation, especially because I do not use many tools to present new contents. [S7]

A primeira projeção do texto 7 demonstra o desapontamento de Stella para com os administradores de políticas públicas educacionais e divide responsabilidades entre os professores e tais administradores. Na segunda projeção, de acordo com Stella, há um tripé que de certa forma “promove”, a atitude desinteressada dos alunos em relação à sua própria educação: os pais, as instituições escolares e determinadas questões culturais que não estimulam o bom desempenho dos mesmos.

No terceiro exemplo acima, Stella reitera a falta de apoio político pedagógico ao mencionar o quanto diretores e administradores de políticas públicas (*as an element many times distant of administrators concern*) estão “distantes” das “ações dos professores dentro da sala de aula” (*teachers’ action inside classroom*).

Essas últimas projeções são de grande importância por apresentarem tópicos que alternam entre influências macro (em relação à estrutura educacional que envolve políticas públicas e questões de administração e direção escolar; e comportamentos culturais de uma sociedade) que refletem no micro (a sala de aula; a prática de Stella). O último exemplo acima reflete o sentimento de impotência de uma professora de escola pública que “sente que falha” (*I feel I failed*), que assume essa rotina de falha como “comum” (*a very common situation*), mas que sabe que lhe faltam “ferramentas” (*I do not use many tools*) para que seus objetivos e ações sejam alcançados e elaborados com sucesso.

Objetivando recapitular o que foi visto até aqui, vejamos a figura abaixo:

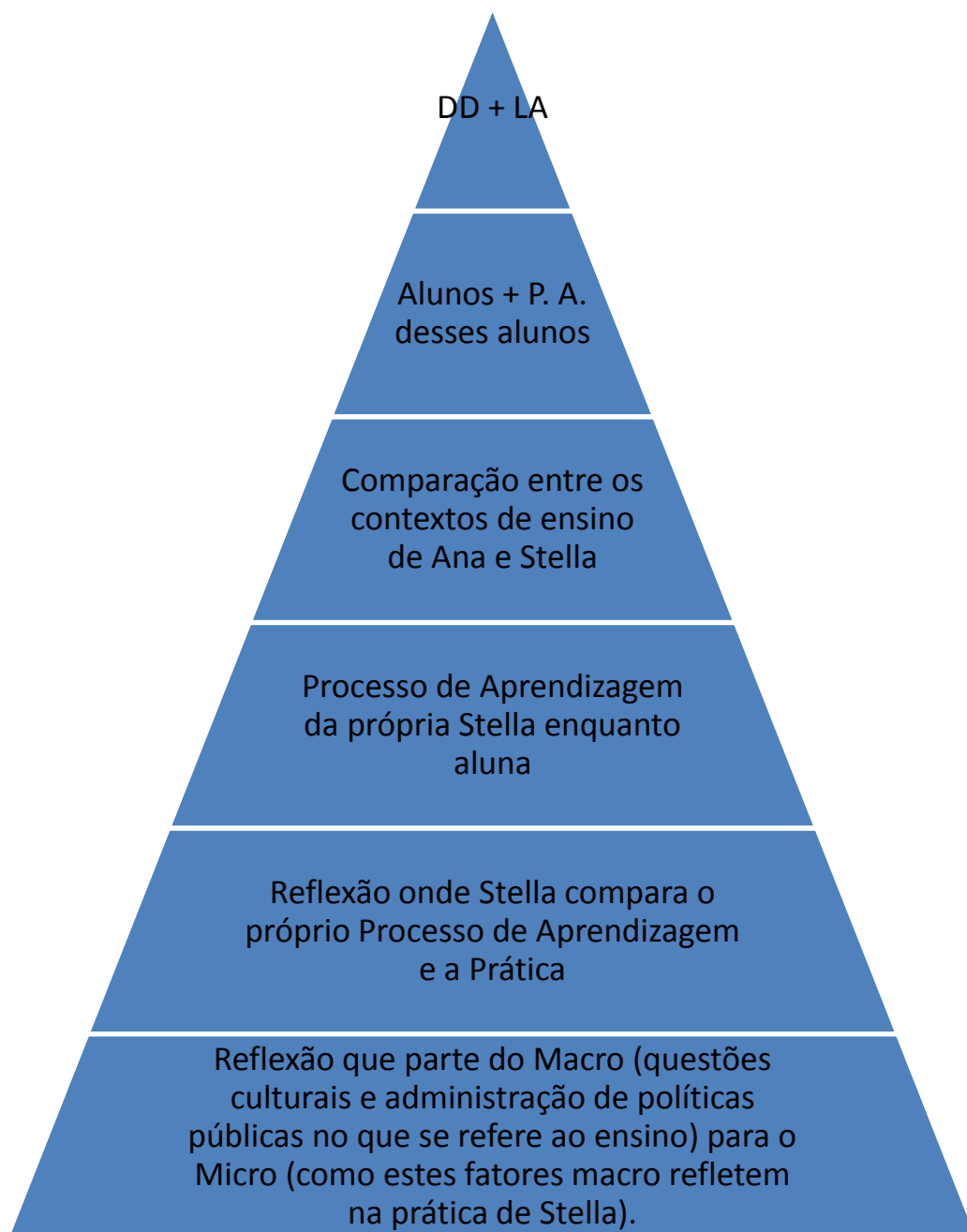


Figura 3.4 – Temas representados pelas projeções mentais no diário de Stella

Legenda: DD (diário dialogado); LA (disciplina Lingüística Aplicada) e PA (processo de aprendizagem).

A figura anterior representa os tópicos que surgiram nas projeções mentais do texto 1 ao texto 7 de Stella. Podemos ter uma dimensão mais clara dos tópicos que aparecem no diário de Stella através das projeções do primeiro ao último texto. Em suma, há comparações e reflexões utilizando questões macro abrangentes e micro abrangentes. Nas questões macro, desenvolve-se questões culturais e administração de políticas públicas no que se refere ao

ensino. Tais questões influenciam e refletem em questões micro como a sala de aula e prática dos professores.

Na próxima seção serão analisados os Processos mais significativos nos textos de Ana, a fim de responder à pergunta focalizando quantificar e analisar os Participantes, e Processos nas orações primárias.

3.2 PROCESSOS NO DIÁRIO DE ANA

Ao longo do diário, Ana se depara com uma troca de experiência com alguém que tem um contexto de ensino totalmente diferente do seu. O primeiro texto do diário foi escrito por Stella, que, desde o princípio possui uma posição questionadora durante o projeto. Natural e consequentemente, o posicionamento inicial de Ana ao longo do diário é de responder as questões de Stella usando como base sua própria experiência e seu próprio contexto de ensino, apesar de totalmente diferentes. O que elas percebem nessa troca, especialmente Ana, é que apesar de contextos diferentes, as respostas dos alunos às suas aulas não são muito diferentes. Elas possuíam mais em comum do que imaginavam. Ana aconselha, sugere atividades. Passa a redirecionar as mesmas perguntas à Stella e cria - se no diário a característica de uma atividade quase que lúdica com momentos de muita reflexão e auto – percepção.

Algo interessante de ressaltar, como parte inicial desta seção, é que o gráfico dos Processos no diário de Ana é extremamente semelhante ao de Stella. No mapeamento dos Processos no diário de Ana foram encontrados um total de 140 processos sendo 48 relacionais (34%), 42 materiais (30%), 39 mentais (28%), 10 verbais (7%), 1 existencial (1%) e nenhum comportamental. Outro destaque mais curioso é o fato do número total dos Processos serem quase iguais como pode ser observado no quadro 3.5 e na figura 3.5 a seguir. Os Processos e Participantes serão analisados de forma hierárquica (dos mais recorrentes para os menos recorrentes):

Relacionais	48	34%
Materiais	42	30%
Mentais	39	28%
Existenciais	10	7%
Verbais	1	1%
Comportamentais	0	-

Quadro 3.2 – Processos no diário de Ana.

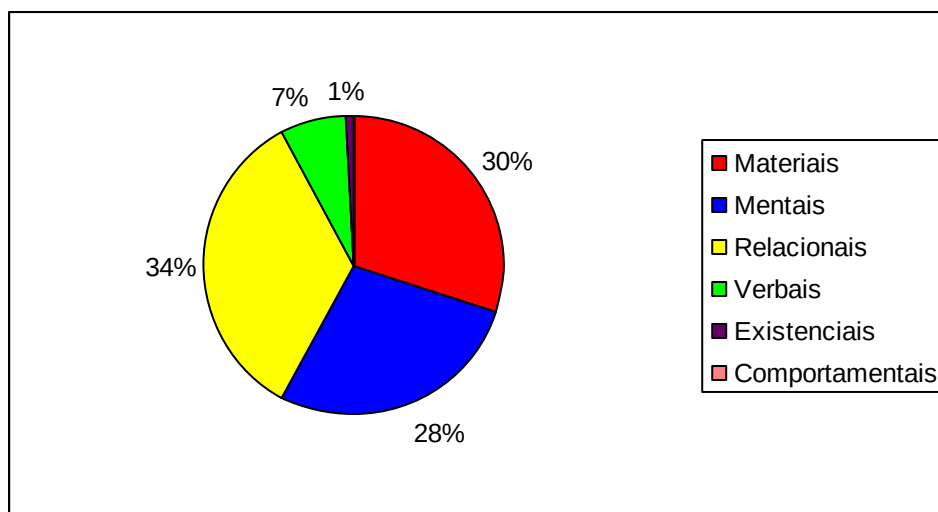


Figura 3.5 – Processos no diário de Ana.

As subseções a seguir focalizarão os resultados ilustrados acima, com uma atenção especial voltada à subseção dos Processos mentais, onde será discutida a representação da experiência inscrita em projeções mentais realizadas nas narrativas escritas por Ana.

3.2.1 Processos Relacionais

Como vimos anteriormente, os processos relacionais identificam ou classificam entidades, associando experiências e estabelecendo conexões. Dos Processos relacionais mapeados nos excertos de Ana, 39 (81% dos Processos totais no diário de Ana) são de Processos relacionais Atributivos, 9 (19%) são de Possessivos Atributivos e apenas 1 Intensivo Identificativo. Os Processos Relacionais Atributivos (81%), os mais ocorrentes, têm como Participantes o Portador e o Atributo. Observemos os excertos abaixo:

- I'm really happy to have you as a partner too. [A1]
- I'm also glad to be part in a group that brings you lots of expectations... [A1]
- My teaching context is completely different from yours. [A1]
- Teenagers are my main concern. [A1]
- This apathetic attitude to learning is also present in my classes.[A2]
- Our educational system, especially in this area of Brazil, is still based on... [A2]

- ...in our society, being a teacher **means** to have all responsibility in our hands in terms of education. [A2]
- Reflecting **is** a nice way of making them aware. [A3]
- My learning process **was** really regular (for some people it's chaotic moving from school to school), motivating and challenging. [A4]
- The beginning of teaching **was** very hard for me because I did not have support enough to ask about my doubts, so I had to find things out alone many times. [A5]

Os Participantes Portadores trazem uma grande diversidade de tópicos e discussões em relação à experiência de Ana em sala de aula e incluem também fatos daquela realidade no momento da escrita do diário: *I – co-autora do diário dialogado*; *I – professora formadora do CECPLIN*; *my teaching context* (em relação ao contexto de ensino de Ana); *teenagers* (alunos); *this apathetic attitude to learning* (em relação ao comportamento dos alunos); *our educational system* (em relação ao contexto de ensino de Ana e Stella de um modo geral); *teacher* (no sentido geral); *reflecting* (em relação a uma atividade de prática reflexiva que Stella aplicava aos seus alunos em consequência do contato com teóricos e estudiosos da área através da disciplina de LA na pós-graduação e da Formação Continuada no CECPLIN); *my learning process* (em relação ao processo de aprendizagem de Ana); *the beginning of teaching* (em relação ao período em que Ana começou a trabalhar); *this moment now* (em relação ao momento em que ambas dividiam suas experiências em três ambientes com a prática reflexiva em comum – a disciplina de Lingüística Aplicada, o diário dialogado e o CECPLIN). Acreditamos que quanto mais significados um Participante representa entre as escolhas léxico-gramaticais, mais significativo esse Participante é, portanto, a figura 3.6 abaixo representa essa reunião de significados em um só Participante da oração: o Participante “momento presente”.

- This moment now is **being** the best for me. [A5]

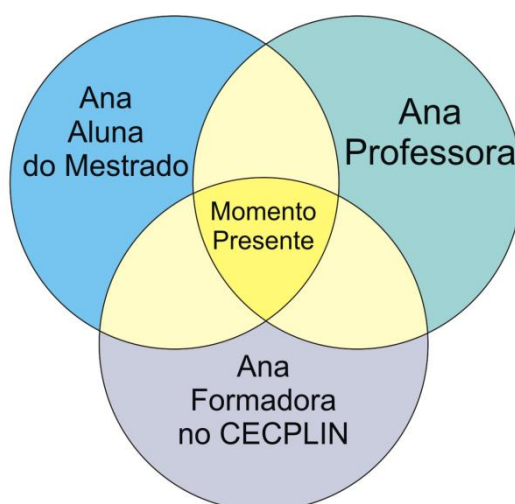


Figura 3.6 – Participante Portador “Momento presente”

Os Participantes Atributo reiteram a diversidade de tópicos presentes nos Participantes Portador discutidos no parágrafo anterior: *really happy to have you as a partner* (refere-se a Stella co-autora do diário); *also glad to be part in a group that brings you lots of expectations* (refere-se ao fato das duas professoras participarem do CECPLIN - curso de extensão supracitado); *completely different from yours* (refere-se ao contexto de ensino de Ana); *my main concern* (refere-se a preocupação com os alunos de Ana); *also present in my classes* (refere-se à sala de aula de Ana); *still based on teaching approaches that have the teacher as the center of everything in the classroom* (refere-se ao fato de, na percepção de Ana, o sistema educacional atual ainda centrar maior parte da responsabilidade da aprendizagem no professor, tornando nossos alunos mais passivos e apáticos em termos de buscar seu próprio conhecimento); *to have all responsibility in our hands in terms of education* (refere-se à responsabilidade que é muitas vezes atribuída apenas aos professores quando se trata de educação); *a nice way of making them aware* (refere-se à prática reflexiva direcionada aos alunos de Stella); *really regular (for some people it's chaotic moving from school to school)*, *motivating and challenging* (refere-se ao processo de aprendizagem de Ana); *very hard for me because I did not have support enough to ask about my doubts, so I had to find things out alone many times* (refere-se à profissão de Ana no início); *the best for me* (refere-se ao momento em que Ana é aluna do mestrado de LA, professora em uma escola da rede privada de ensino e fazia parte do CECPLIN).

Os Processos Possessivos Atributivos representam 19% do total dos Processos Relacionais nos textos de Ana, seus Participantes são Possuidor e Possuído e podemos observá-los nas orações a seguir:

- If they don't **have** much, the activity may cause a negative impact. [A1]
- And in the case of my context? Do they **have** too much? [A3]
- Generally, we **have** enough time to cover everything... [A3]
- But this semester I'm **having** problems with time to cover the syllabus because the school I work, just like that, decided to reduce the time we had for classes 15 minutes each class! [A4]
- So now we **have** enormous syllabus and little time to cover it or have different activities. [A4]
- So, now, Stella, when I **have** little time I try to concentrate extra activities in a way that it will be more helpful to them, even if they do not like much at first! [A4]
- I also **had** the opportunity to teach really early in my life (by the age of 16) at the same school I learned. [A4]
- I **have** an advisor. [A5]
- The problems you **have** with your students are not different from the many public schools throughout our state! [A6]

Os Participantes Possuidor também retratam a uma diversidade grande de assuntos abordados nos textos nos textos de Ana. Os Participantes Possuídos *they* (em relação aos alunos); *my context* (em relação ao contexto de ensino da própria Ana); *we* (que aparece duas vezes em relação a professores de maneira geral) e *I* (que aparece quatro vezes, refere-se à Ana professora); *The problems you* (refere-se aos problemas de sala de aula de Stella).

Dos Processos relacionais mapeados no diário de Ana, apenas um é do tipo Intensivo Identificativo, seus Participantes são Identificado e Identificador. Apesar de ser o único, este Participante é bem significativo por representar o contexto geral em que o diário foi elaborado:

- You **are** part of our teachers' development group (CECPLIN) and you see that the other teachers have the same problems! [A6]

O Participante Identificado *You* (refere-se à Stella) envolve vários papéis ocupados por Stella, assim como por Ana, durante a elaboração do diário dialogado, a saber: Stella - participante do curso de formação continuada; Stella - aluna do mestrado de Lingüística Aplicada; Stella – professora, Stella – co-autora do diário dialogado, Stella participante do CECPLIN. A figura 3.7 abaixo ilustra o que foi observado:

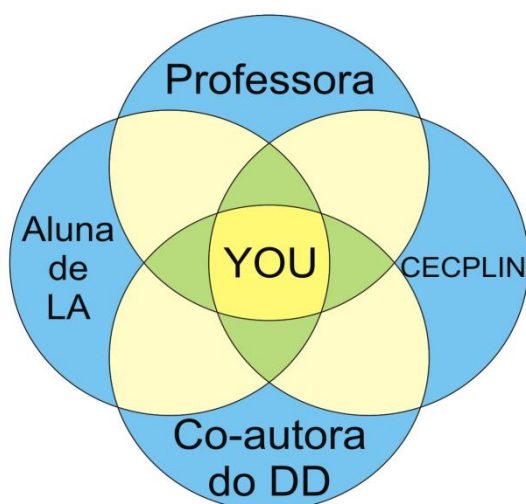


Figura 3.7 – Participante Identificado “you”

Os Processos relacionais são os mais recorrentes nos textos de Ana e os mais significativos também por: (1) literalmente, dialogarem e relacionarem os dois diferentes contextos em que Ana e Stella atuam; (2) estabelecerem conexões entre suas experiências; (3) estabelecerem intersecções entre os diferentes cenários de prática reflexiva que ambas atuavam: a disciplina de Lingüística Aplicada, o CECPLIN, seus contextos profissionais e o diário dialogado.

Nesta subseção apresentamos os Processos relacionais como os mais significativos nos textos de Ana. A seguir a análise acerca dos Processos materiais.

3.2.2 Processos materiais

Depois dos Processos relacionais, são os Processos materiais que ocorrem com mais frequência nos textos de Ana. Dos 139 Processos mapeados no diário de Ana, 42 (30%) são Materiais. Seus Participantes são Ator e Meta. Dos Participantes Ator, 15 (36%) representados pelo pronome singular *I*, representam Ana como professora, como podemos observar nos exemplos abaixo (Participante Ator sublinhado):

- I say that because it generally **takes** teachers some time to accept that new things like dialogue journals can “positively influence” their practice. [A1]

- At the moment I just **teach** at private language schools. [A1]
- One thing that I **do** to get them more motivated is to interview them in the beginning of the semester about their hobbies, favorite band, favorite subjects, etc. [A1]
- Then I **keep** a profile of every student and try to bring activities according to their interest. [A1]
- Well, another thing that I **do** with big groups... [A1]
- I have to **raise** questions, issues and when given the opportunity to talk...[A2]
- In terms of syllabus, because I **teach** in a private language school, we don't have many problems with that. [A2]
- I **dealt** with different audiences and, even influenced by my learning process, many times I had to adapt and try knew things to reach my objectives in the classroom.[A4]
- I always try to **make** my students look for extra resources, whatever they like: books, chat rooms, songs, movies, etc.[A4]
- I also try to **make** them observe the problems they have and help them not to generalize isolated problems (like speaking or writing) to the extent of the language as a whole. .[A5]

No que se refere ao Participante Ator, devido a alta incidência de *I* como *Teacher*, Ana ocupa-se em descrever e demonstrar seu fazer docente. Outros Participantes Ator de menor incidência, mas não menos importantes foram: *structure* (refere-se à escola); *changes* (refere-se à prática); *you* (refere-se à Stella – teacher); *teachers* (refere-se a professores de maneira geral); *I* (refere-se à Ana aluna de Língua Inglês e a Ana aluna da graduação).

Os Participantes Ator reiteram a diversidade de temas abordados no diário dialogado. Uma característica marcante no diário de Ana é ânsia por debater e discutir o maior número possível de problemas, soluções, estratégias referentes à sala de aula. Como se cada parágrafo, cada linha, cada palavra tivessem que ser aproveitadas ao máximo, pois era uma oportunidade única e com o tempo limitado.

Observemos agora os Participantes Meta sublinhados nos exemplos a seguir:

- Even with all the structure **provided by the school** [A2]
- Students don't **learn how to think for themselves**. [A2]
- What can we **do to show the students that it is also their responsibility to find ways for their learning?** [A2]

- And how can we **stimulate** them to do so? [A2]
- You **mentioned** that you're making them reflect weekly... [A3]
- Probably, you will not **see** them changing their attitudes, but even unconsciously they are changing somehow. [A3]
- I was not able **to reach** every student so I chose the ones whose writings were really a problem and they are much better now. [A4]
- I always try to **make** my students look for extra resources, whatever they like: books, chat rooms, songs, movies, etc. [A4]
- I have **read** your students' reflections based on the activity with the comic book I suggested you and three points called my attention...
- You **made** them think about their learning and it made a difference. [A5]
- I also try to **make** them observe the problems they have and help them not to generalize isolated problems (like speaking or writing) to the extent of the language as a whole. [A5]
- How do you **deal** with your students learning problems? [A5]

Considerando os Participantes Meta, os mais recorrentes nos textos de Ana são: *student(s)*, *them*, *themselves* 7(17%) - em relação aos alunos de Ana; 8(19%) *your student(s)*, *them* - em relação aos alunos de Stella; *you* 6(14%) - em relação à Stella. No que se refere ao Participante Meta, considerando a ocorrência total 15(36%) de *student*, podemos concluir que Ana direciona seu fazer aos alunos dela e de Stella.

3.2.3 Processos Mentais

Os Processos Mentais 39(28%) nos textos de Ana estão em terceiro lugar em ordem de recorrência, mas ainda em número bem equilibrado entre os Relacionais e Materiais. Dos 39 Processos Mentais mapeados, 31(79%) são mentais: cognição (*know*, *think*, *realize*, *analyze*, *remember*, entre outros); 7(17%) são de percepção (*observe*, *see*) e apenas 1 (3%) de afecção (*love*), como podemos ver nos exemplos abaixo:

- But I really don't **know** how far our students are from one another in terms of motivation. [A1]

- Does it **mean** we teachers have to do the entire job to keep students motivated? [A1]
- I **think** that more than a cultural issue, it's an educational one. [A2]
- Perhaps she will **realize** that English is not really important in her life, but Math is and she will dedicate more time studying Math. [A3]
- Then, I decided to **analyze** a group of students who were having trouble with... [A4]
- **Remember** that Sandra, in our class, mentioned an article or something where the teacher said that she thought learning English as an adult was a disadvantage... [A5]
- I **guess** it is the kind of "message" our governors are sending them.[A6]

Analisando os Participantes Experienciadores foram encontrados 24 (63%) com o pronome *I* representando Ana enquanto professora; o pronome *you* 5 (13%) que representa Stella como professora; 5 (13%) *student(s)*, em relação aos alunos de Stella. É importante observar que a alta incidência do pronome *I* em relação à Ana como Experienciadora, à própria Stella e seus alunos nos mostra que: (1) seu pensar se ocupa da sua própria prática; (2) seu pensar se ocupa da prática de Stella e o que acontece na sua sala de aula.

Na próxima subseção serão analisados os metafenômenos.

3.2.3.1 Projeções mentais no diário de Ana

No diário de Ana, foram contabilizadas 28 Projeções mentais de idéia, 22% a mais de ocorrência em relação às Projeções mentais de idéia nos textos de Stella. Todas são Proposições projetadas por Processos mentais de cognição.

- But I really don't **know** how far our students are from one another in terms of motivation. [A1]
- I **think** motivation is very subjective and sometimes doing our best is not enough. [A1]
- I also **observe** that in children and adult groups the lack of motivation is not an issue. [A1]
- How do you **think** students learn something? [A1]
- When/How do you **know** they have learned? [A1]

As primeiras projeções no diário de Ana revelam, como podemos ver nos exemplos acima, uma preocupação mais focada nos alunos, sejam eles seus próprios alunos, sejam eles alunos de Stella. Para Ana, a comparação entre os contextos de ensino de ambas as professoras é interessante por eles serem tão diferentes. E apesar de diferentes contextos há a percepção de que o comportamento dos alunos não é tão diferente quanto se esperava, uma vez que os alunos de Ana possuem maior e melhor estrutura para o aprendizado do que os alunos de Stella que praticamente não contam com nenhum recurso que não quadro e giz. Em relação aos alunos de Stella, as preocupações de Ana giram em torno dos recursos que lhes são disponibilizados para contribuir com o processo de aprendizagem. No que se refere aos seus próprios alunos, as Projeções mentais de Ana revelam uma busca por algo que motive seus alunos, principalmente os adolescentes como já foi mencionado no estudo dos Processos Relacionais anteriormente (p.75). Já nos últimos exemplos, notamos que apesar do foco continuar nos alunos, há uma preocupação também com a prática de Stella em relação a esses alunos.

No segundo momento, a ocorrência de projeções diminui em relação ao primeiro texto - de 6 para 2 - uma queda em torno de 67%. Todas as projeções do segundo texto são Proposições projetadas por Processos mentais de cognição. Nessas projeções, o foco continua nos alunos, porém agora é a apatia dos mesmos que preocupa, como também a falta de uma divisão e consciência mais clara das responsabilidades por parte de pais, professores, alunos, escola e governo, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

- I **think** that more than a cultural issue, it's an educational one.
- I **think** it should be divided between parents, teachers, schools, government and the students wait for me too much.

No texto 3 foram quantificadas 3 Proposições projetadas por Processos mentais de cognição, como pode ser visto a seguir:

- But at least I **think** that, by making them aware, we are playing an important role in their lives. [A3]
- Perhaps she will **realize** that English is not really important in her life, but Math is and she will dedicate more time studying Math. [A3]

- Maybe she will **realize** studying is not important at all in her life and live a simple happy life in her small city. [A3]

As projeções acima, interessantemente, focam apenas nos alunos (ou em uma aluna) de Stella. No primeiro exemplo podemos ver o início da atividade da prática reflexiva, porém dessa vez não entre as professoras, mas em relação aos alunos e seus contextos de aprendizagem (reflexão esta proporcionada por Stella através de um questionário), em busca da causa da “apatia” e desinteresse destes alunos em relação à Língua Inglesa. Ana sugere uma atividade e pede retorno em relação a como os alunos reagiram à sua sugestão. No texto 4 foram contabilizadas 2 Proposições projetadas por Processos mentais de cognição. Os exemplos do texto 4 podem ser vistos a seguir:

- I **think** that looking for extra resources also made a difference. [A4]
- I **think** that somehow I always try to be enthusiastic about the language as my teachers were for me; they really played an important role in my life. [A4]

Nas Projeções acima como foco o processo de aprendizagem da própria Ana e como essa experiência influencia em sua prática. É interessante observar que o contexto de aprendizagem de Ana é descrito por ela como algo prazeroso e “regular”; essa reflexão é desencadeada pela Projeção do terceiro exemplo acima.

No texto 5 de Ana, há 10 ocorrências de projeções mentais, como podemos constatar a seguir:

- they all **think** that your role as a teacher is to help them as a conductor of their learning [A5]
- they **think** English is something very difficult, specially the speaking [A5]
- I **observe** kids that study at public schools, especially, think that English seems to be something inaccessible and difficult. [A5]
- I also **know** that it has much to do with their social, cultural contexts but there is something else I cannot understand or explain. [A5]
- I **think** it has much to do with the kind of reflective work you have been doing with them. [A5]
- I **think** one good quality I developed as a teacher is that in the beginning I used to see my students as groups... [A5]

- Also, today I **think** I share more, I listen to them more. [A5]
- Why do you **think** English sounds like something so inaccessible to them? [A5]

No primeiro momento do quinto texto de Ana as projeções revelam uma inquietação com os alunos de Stella, seus contextos de aprendizagem e seus objetivos e anseios em relação ao estudo de Língua Inglesa. Essas projeções têm um contexto muito interessante por surgirem após Ana ler as reflexões dos alunos de Stella o que desencadeia o aumento do seu interesse por esses alunos e talvez até esse fato tenha contribuído para um aumento tão significativo de Projeções nesse texto. No segundo momento, há projeções muito importantes por mostrarem como Ana se vê como professora (*I see students as individuals, I share more, I listen to them more, I really care about what they say*) e como é o relacionamento dela e seus alunos na prática. No terceiro momento, Ana volta seu interesse para os alunos de Stella (*How do you see them?*) e com ela vê esses alunos.

No último texto de Ana ocorrem 4 projeções, há uma queda considerável (ocorreram 10 no texto 5). As quatro projeções são Proposições projetadas por Processos mentais de cobição:

- I **guess** it is the kind of “message” our governors are sending them.
- But I still **believe** that they are going to make something of these reflections.
- I **think** you should read a text by Moita Lopes, “Eles não aprendem português quanto mais inglês”...
- I **think** it will change a lot your way of thinking in terms of second language acquisition (L2) connected to first language acquisition (L1).

Nos dois primeiros exemplos o foco das projeções continua nos alunos de Stella (50%) e Ana demonstra acreditar que o trabalho reflexivo, mesmo que a longo prazo, modifica e influencia ou influenciará, de alguma forma, o comportamento deles em relação ao seu próprio aprendizado (segundo exemplo acima). O contexto dessa projeção vem do fato de no texto 6 de Stella, ela demonstrar preocupação com o trabalho de reflexão realizado por ela (vide Apêndices A e E).

A seção anterior da análise objetivou a princípio responder que Processos e Participantes são os mais significativos nos diários de Ana e de Stella. A seguir, demonstraremos, através sistema de transitividade, a quantificação e análise dos Participantes

e Processos nas orações primárias e a interpretação das orações projetadas pelos Processos mentais. Em suma, nesta subseção estudamos as projeções mentais nos textos de Ana. Nas considerações seguintes, serão respondidas as seguintes micro perguntas:

- ✓ De que maneira a experiência docente é representada por meio dos Participantes e Processos (Halliday, 1994)? Quais são mais frequentes?
- ✓ De que maneira as projeções mentais representam a experiência docente?

Em relação à primeira pergunta acima, de um modo geral, no que diz respeito aos Processos nos textos de Stella e Ana, os números mostraram-se praticamente iguais. No entanto, diferem em suas escolhas léxico-gramaticais quanto aos Participantes e o que eles representam. Tanto nos textos de Stella quanto de Ana os Processos relacionais são os mais recorrentes (Stella 39%, Ana 34%), seguidos dos materiais (Stella 31%, Ana 30%) e mentais (Stella 23%, Ana 28%). Comparar a quantificação dos Processos em ambos os diários torna-se quase que inútil se considerarmos apenas números. O interessante é que os Participantes dos Processos quantificados dizem muito das co-autoras do diário.

Nos Processos relacionais, dos Participantes predominantes nos textos de Stella é a sua prática que fica evidenciada a cada oração, já os de Ana demonstram suas preocupações com os contextos em que ambas atuam sejam eles profissionais ou acadêmicos (LA e CECPLIN – como mencionado anteriormente, contextos acadêmicos que ambas participavam). Nos Processos materiais, os Participantes nos textos de Stella trazem uma variedade maior de assuntos abordados nos relacionais, mas ainda focam Stella desempenhando os papéis de professora e aluna. Os motivos que levaram Stella destacar estes dois papéis enquanto Participante Ator deve-se ao fato de ser o momento em que ela volta à sala de aula (LA, CECPLIN) em busca de aperfeiçoamento e através da prática reflexiva e descobre a relação entre sua prática e seu processo de aprendizagem como constatamos num momento que podemos chamar de epifenômeno no diário de Stella. Momento esse que parte do texto 5 de Ana ao lembrar da aula de LA (vide Apêndice E):

Lembra que Sandra, em nossa aula, mencionou um artigo ou algo parecido onde a professora dizia que ela achava que aprender Inglês quando adulta era uma desvantagem e depois ela chegou a conclusão que era uma vantagem pó que ela poderia se lembrar de todas as dificuldades que passou e ajudar melhor seus alunos? Quando você aprende Inglês e é criança, Você aprende de forma natural e você não tem consciência ou não se lembra das

dificuldades que passou enquanto aprendia. Acho que você deveria pedir a Sandra esse artigo. Pode ajudar na sua reflexão final. (ANA, Texto 5)

No texto seguinte Stella responde:

Apenas agora por que você me perguntou, eu cheguei à conclusão que meu processo de aprendizagem realmente afetou minha maneira de ensinar! No meu primeiro contato com inglês eu fui exposta à uma abordagem tradicional, não havia comunicação interativa entre alunos, jogos ou aulas dinâmicas. Na maioria das vezes eu ensino apenas expondo/explicando conteúdos e é muito similar à maneira que eu aprendi Inglês. Quando eu troquei de escola (minha terceira tentativa de aprender e desenvolver minhas habilidades em Inglês). Eu encontrei um ambiente totalmente diferente; havia aulas dinâmicas e interação/comunicação eram o ponto principal das aulas, dali em diante eu pude desenvolver a linguagem, e aí eu comecei a mudar algumas coisas na minha maneira de ensinar. Eu não havia acordado para isso até hoje! Por todos esses motivos, Inglês não era sempre prazeroso para mim, mas agora é diferente e eu posso lidar com a língua muito melhor do que eu fazia anos atrás. Como você pôde ver, eu sou uma aprendiz adulta e essa é uma perspectiva diferente de aprendizado quando comparamos com pessoas que tiveram um processo de aprendizagem inicial e regular. Eu costumava ver isso como uma desvantagem, mas agora eu entendi, na verdade, não é! (STELLA, Texto 5)

Neste momento do diário, as autoras dialogam e chegam às conclusões sobre o quanto seus processos de aprendizagem influenciaram suas práticas. Vale observar que foi a partir da quantificação dos Participantes nos Processos materiais, observando o posicionamento de Stella ora como aluna e ora como professora que chegamos a esta percepção.

Nos Processos mentais, os Participantes Experienciadores predominam nos textos de Stella o pronome *I* representando-a como professora e o mesmo ocorre nos textos de Ana. A diferença entre os diários é que em segundo lugar a própria Stella aparece como aluna, enquanto que nos textos de Ana o segundo lugar dos Experienciadores ficam em número igual entre you (Stella) e students (alunos).

A seguir, apresento as Considerações Finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Suas considerações me fizeram entender que as coisas levam tempo para acontecer, e talvez eu tenha esperado uma reação imediata em mim e meus alunos. Na verdade promover uma melhora no processo de ensino e/ou aprendizagem demanda um longo período. Nós temos apenas que plantar sementes. São como bambus: apenas depois de cinco anos nós podemos ver suas raízes; nos primeiros 5 anos ele cresce silenciosamente, fixando e espalhando suas raízes que se tornam bem fortes! (Stella, Texto 4)

Após um longo percurso, é chegado o momento deste trabalho alinhar-se à epígrafe acima, ou seja, várias sementes foram plantadas, raízes cresceram, brotos surgiram. É a hora de repensar esse percurso de desenvolvimento profissional docente. Recapitulando, a fim de responder às questões *De que maneira as professoras se representam? De que maneira os alunos são representados?*, foi feita uma subdivisão preliminar, focalizada no final do capítulo anterior. Neste momento de fechamento, as questões de pesquisa serão retomadas logo adiante, seguidas por limitações deste trabalho e, concluindo, serão apresentadas algumas reflexões-em-construção.

▪ *De que maneira as professoras se representam?*

Ao longo do diário dialogado, as falas das professoras revelam, em geral, desânimo e descontentamento com suas profissões. Essas dificuldades envolvem a desvalorização do professor; dificuldades em relacionar teoria e prática; dúvidas sobre o papel do professor dos alunos, pais e diretores; o excesso de turmas entre outros. Porém, as falas das professoras também nos revelam que elas, apesar de todos esses fatores, não desistem e buscam constantemente por soluções e respostas.

Assim, é através de suas narrativas e relatos de experiências que não só as descobrimos e as construímos, mas descobrimos e construímos a nós mesmos através daquilo que, como um espelho, reflete nossas experiências e necessidades profissionais, emocionais, sociais. Compartilhamos, enquanto leitores, de sua prática cotidiana, suas vivências, tempo, espaços, contextos, lugares. Ouvimos, em nossos pensamentos, suas vozes unirem-se às nossas, algumas vezes apropriamo-nos das suas.

No que se refere aos resultados da análise léxico-gramatical, Stella é mais frequentemente representada como Participante **I-teacher** e **I-student** e nos metafenômenos do mesmo modo. Ana é mais representada como Participante **I-teacher**, e nos metafenômenos também. Os Participantes mais significativos estão ligados aos Processos de *ter (atributo) e ser (identidade)*, onde as professoras atribuem valores a si mesmas, às suas práticas e revelam suas construções de identidades profissionais. Nos Processos de *fazer (agir e criar)*, as mesmas descrevem sua prática. Através dos Processos de *pensar, sentir e observar*, as colaboradoras refletem sobre seus fazeres docentes.

Stella, logo no início, representa-se como uma professora em busca de respostas para seus problemas de sala de aula de uma maneira muito ativa e consciente:

Hoje em dia tento encontrar uma maneira de levar os alunos a um aprendizado real, mas na minha sala de aula há um “monstro” chamado falta de motivação (como você sabe, eu ensino em escola pública). Estou tentando prover novas atividades para alcançar o ponto principal da motivação deles, mas vejo que minhas tentativas tem sido esporádicas e precisam ser mais constantes, quero dizer que elas têm que ser feitas de maneira mais sistemática (STELLA, Texto1).

Como podemos perceber no texto de Stella acima, ela se mostra uma professora preocupada com a falta de motivação de seus alunos e tenta superar essa dificuldade através de atividades mais interessantes. Um ponto chave nessa fala é “*um ‘monstro’ chamado falta de motivação dos alunos*”, a oração revela uma crença da professora Stella, como se a falta de motivação fosse algo relativa apenas à escola pública. A professora Stella também se mostra com excesso de trabalho e turmas e com um problema sério como evasão escolar:

Eu ensino nove turmas, da quinta à oitava série; no início do ano deveria ser cerca de 280 alunos no total, mas agora há provavelmente 100! Não sei por que, mas houve uma evasão massiva esse ano. Isso significa que são apenas dez/onze alunos em algumas salas (Stella, Texto 2).

Stella também se mostra ansiosa por mudanças e respostas imediatas aos seus estímulos por parte de seus alunos: “*Eu tenho esperado uma reação imediata em ambos eu e meus alunos. Na verdade, prover uma melhora no ensino e/ou no processo de aprendizagem demanda um período em longo prazo*” (Stella, Texto 4).

Outro ponto marcante de como Stella se representa ao longo do diário parte da comparação do seu próprio processo de aprendizagem com sua prática hoje: “*Na maioria das vezes eu ensino apenas expondo/explicando conteúdos e isso é muito similar à maneira que eu aprendi Inglês*” (Stella, texto 5).

O trecho a seguir revela com detalhes como a professora Stella representa um confronto consigo mesma em busca de sua identidade profissional:

Acho que tenho uma grande qualidade como professora: sou paciente, estou pronta para ajudá-los e tento prestar atenção neles. É importante que eles sintam que o professor é alguém que quer o melhor para eles. O professor não é o inimigo. Por outro lado, muitas vezes não posso prestar atenção ao processo de aprendizagem deles individualmente por causa do número de alunos. Eu também tenho que desenvolver minha prática tentando modular minhas aulas de maneira mais estimulante. É difícil quando você é acostumado a ensinar da mesma maneira há muito tempo, e especialmente por que demanda grande energia e não há garantias de que alcançaremos nossos objetivos, na minha escola os professores não são reconhecidos por fazerem um bom trabalho. No entanto, é minha intenção ser uma profissional melhor e eu não espero ser reconhecida, quero sentir que fiz bem (Stella, Texto 6).

As palavras de Stella demonstram que o compromisso do professor com seu trabalho não é apenas profissional, mas social (*É importante que sintam que o professor é alguém que quer o melhor para eles. O professor não é um inimigo*), político e humano (*Sou paciente, estou disposta a ajudá-los e eu tento prestar atenção neles*).

De acordo com Zeichner (2003, p.8), conforme mencionado inicialmente, a prática reflexiva valoriza-se através de práticas ou ações coletivas que modificam não só as interações em sala de aula, mas a comunidade a qual essa escola está inserida e estruturas sociais mais amplas. Através de uma ação colaborativa, Zeichner destaca a reflexão sobre o contexto social e político. A prática reflexiva possibilita ao professor essa consciência sobre seu fazer docente.

Em suma, podemos dizer que Stella se representa como uma professora inquieta com a falta de motivação dos seus alunos; a falta de resposta por parte dos alunos em relação ao seu fazer docente; os motivos políticos, econômicos e sociais que influenciam nos seus problemas em sala de aula. Porém, mesmo sem apoio político pedagógico, Stella se mostra atenta,

persistente e acredita que apesar de todos esses fatores, ainda possa fazer a diferença: *“Mas eu não desisto! Eu espero que um dia eles se apaixonem por Inglês e façam um esforço para ir além das suas limitações como eu faço”*. (Stella, Texto 2).

A fala de Ana através de suas narrativas vem descrevendo seu fazer docente e apontando seu sentimento de responsabilidade quase que solitária em relação ao aprendizado dos alunos: *Nosso sistema educacional, especialmente nessa área do Brasil, ainda baseia-se em abordagens de ensino que têm o professor como o centro de tudo na sala de aula*. (Ana, Texto 2).

Parece-me que, na nossa sociedade, ser professor significa ter toda responsabilidade em nossas mãos em termos de educação. Eu acho que deveria ser dividido entre pais, professores, escolas, governo... (Ana, Texto 2).

“Isso significa que nós professores temos que fazer todo o trabalho para manter os alunos motivados?” (Ana, Texto 1).

“Ana também se mostra uma professora que busca soluções para seus problemas de sala de aula e limitada até certo ponto pelo excesso de trabalho”:

“Eu decidi analisar um grupo de alunos que estavam com problemas na escrita”...(Ana, Texto 4).

“O resultado foi fantástico! Mas deu muito trabalho! Eu não pude desenvolver com todos os alunos então escolhi aqueles cujos problemas com a escrita eram mais sérios”. (Ana, Texto 4).

Mesmo consciente dos problemas que atingem seus alunos a professora Ana precisa selecionar aqueles que ela realmente consegue ajudar por falta de tempo. Podemos observar ao longo do diário que tornar-se um professor reflexivo e detectar problemas sobre a prática não significa que o professor tenha condições, mesmo sabendo o caminho de desenvolver ações para minimizar ou solucionar tais problemas:

“Quando eu tenho pouco tempo, tento concentrar em atividades de uma maneira que os ajudará melhor, mesmo que eles não gostem muito a princípio!” (Ana, texto 4).

No diário, assim como Stella, Ana volta o olhar para sua trajetória profissional e para si mesma:

Acho que uma boa qualidade que desenvolvi como professora é que no início eu costumava ver meus alunos como grupos e generalizava os problemas que eu tinha na sala de aula. Agora vejo alunos como indivíduos e tento resolver problemas individualmente se eles não afetarem o grupo por inteiro. Hoje em dia eu também compartilho mais, escuto mais os alunos. Observo e realmente me preocupo com o

que eles dizem. Eu também tento fazê-los observar seus problemas e ajudá-los a não generalizar problemas isolados (como falar, escrever) com a língua como um todo. Isso influencia minhas aulas de maneira positiva desde que alunos, quando atendidos de forma isolada, ficam mais alertas sobre seus problemas e os encaram de uma maneira diferente, facilitando as coisas para mim. (Ana, texto 5)

Observamos em Ana características muito semelhantes às de Stella: uma professora que não se acomoda com as limitações e frustrações da dificuldade de desenvolver a profissão em nossa sociedade. Mas ainda é na reflexão-sobre-a-ação e a experiência anterior que Ana deposita sua esperança de mudança:

Ensinar foi difícil no início para mim por que eu não tinha apoio suficiente para tirar dúvidas, então eu tive que descobrir coisas sozinha muitas vezes. Este momento está sendo o melhor para mim. Eu tenho uma orientadora. Pessoas que eu posso contar em caso de dúvida e, é claro, minha própria experiência comparando casos, evitando erros anteriores, repetindo práticas de sucesso. (Ana, texto 5)

Não podemos deixar de observar que a prática reflexiva como um ponto marcante do diário dialogado surge dos dois lugares sociais ocupados pelas co-autoras (sujeitos sociais) do diário na época da elaboração do mesmo. Ana como professora formadora do CECPLIN e Stella como membro do grupo de professores de escola pública no mesmo projeto. Outro lugar social que desencadeia o processo de reflexão sobre a ação é a disciplina de LA do mestrado em que ambas eram alunas. É importante destacar que esses lugares sociais também fazem com que os sujeitos Ana e Stella assumam comportamentos diferentes no decorrer da produção diarista. Ana, muito provavelmente influenciada pela posição de formadora, aconselha, exemplifica através de sua prática (até mesmo por ter mais experiência), Stella questiona, interessa-se, inquieta-se e compara suas experiências com as de Ana. Alguns trechos do diário a seguir ilustram esses momentos:

“Com que frequência você faz isso na sua escola?” (Stella, texto1)

‘Como você combina cobrir conteúdo com planejamento?’(Stella, texto 2)

“Que tipos de atividades tem se mostrado mais efetivas nas suas aulas?”(Stella, texto

“Bem, outra coisa que eu faço com grupos grandes é pedi-los para trazer atividades diferentes, cada aula um grupo é responsável por trazer uma música ou apresentar um texto interessante que eles encontraram na internet, etc.” (Ana, texto 1)

“O importante aqui é que você está fazendo com que eles reflitam sobre suas realidades e contextos de aprendizagem.” (Ana, texto 3)

“Acho que isso tem muito a ver com o tipo de trabalho reflexivo que você vem fazendo com eles. Muito bem!” (Ana, texto 5)

Nessa subseção abordo a discussão, num sentido macro, dos resultados da análise dos Processos ao longo da produção diarista com o objetivo de responder como as professoras se representaram como professoras. A seguir, apresento como os alunos são representados por essas professoras.

▪ ***De que maneira os alunos são representados?***

No que se refere à análise sistêmica-funcional, os *alunos* enquanto Participantes **they-students** estão, em sua maioria, atrelados ao Processos relacional *ser*, corroborando com a idéia de que as professoras apresentam, descrevem e comparam o comportamento dos seus alunos em relação ao seu próprio aprendizado (dos alunos).

Os alunos são representados de uma maneira geral de forma muito parecida por Ana e Stella: desmotivados, apáticos em relação ao seu próprio aprendizado, como se deixassem toda a responsabilidade nas mãos dos professores. Os alunos de Stella (em sua maioria adultos de cursos noturnos), devido ao contexto sócio-econômico ao qual estão inseridos, não vêem muito sentido em aprender uma segunda língua, o que torna o trabalho dela mais difícil. Já no contexto de Ana, apesar de objetivos mais claros em relação ao aprendizado por se tratar de uma escola de línguas, os alunos não se comportam de forma tão diferente dos de Stella, apesar da própria Ana achar que é mais fácil lidar com os adultos, por terem objetivos mais claros em relação ao seu próprio aprendizado; e com crianças por terem mais facilidade e menos preocupações em relação a essas questões. Para Ana, os adolescentes são os que mais preocupam. Alguns trechos a seguir ilustram o que foi exposto:

No contexto das escolas do estado isto significa que os alunos têm que colaborar com seu próprio aprendizado comparecendo às aulas, questionando, fazendo atividades ou estudando em casa, o que na maioria dos casos não acontece. Eles estão apenas interessados em conseguir nota para passar de ano. (Stella, texto 2)

Apatia é um sinônimo que eles fingem estudar (como se fosse possível esconder de nós, professores, que eles não estão aprendendo!). (Stella, texto 2)

Esta atitude apática também está presente em minhas aulas. Mesmo com toda a estrutura que a escola proporciona. Eu acho que é mais que uma questão cultural, é uma questão educacional. (Ana, texto 2)

No seu caso (seu contexto de ensino), nós sabemos que há uma falta de estrutura e que as coisas são mais difíceis em termos de ensino. E no caso do meu contexto? Será que eles têm estrutura demais? O que podemos fazer para mostrar aos alunos que também é responsabilidade deles encontrar caminhos para seu próprio aprendizado? Como podemos estimulá-los para isso? (Ana, texto 2)

Nessa subseção abordamos a discussão, também num sentido macro, dos resultados da análise dos Processos ao longo da produção diarista com o objetivo de responder como as professoras representaram seus alunos. A seguir, apresentaremos as limitações e sugestões para futuras pesquisas.

Limitações da pesquisa

Entrar em contato com a prática reflexiva e a pesquisa me fez sentir na pele todas as dificuldades da falta de um ambiente propício para tal como, por exemplo, a falta tempo por excesso de trabalho. Esse fator foi determinante no sentido do escrever, do pensar, do (re) elaborar pensamentos no decorrer dessa pesquisa. O fato de ser aluna, professora e pesquisadora entre os outros lugares sociais que ocupamos como mulheres no nosso cotidiano, provocam uma “quebra” nesse ciclo. Não torna, no entanto, impossível o desenvolver de uma pesquisa, mas dificulta bastante.

Em relação às limitações dessa pesquisa, poderia ter sido mais bem desenvolvida a questão da construção de identidade docente dentro do diário dialogado. Apesar desse não ter sido o foco a princípio no projeto, foi algo que surgiu no decorrer do trabalho. Outro fator que chamou à atenção no curso da pesquisa foi a quantidade de perguntas que surgiram no final da maioria dos textos no diário e que comunicavam algo que não pode ser mais amplamente explorado. Foram 51 perguntas ao longo do diário sendo 19 (37,2%) feitas por Stella e dirigidas à Ana. Ana, por sua vez, retornava as perguntas à Stella e acrescentava mais algumas, o que fez com que sua porcentagem de perguntas ficasse maior 32 (62,8%), nem

todas as perguntas de Ana eram dirigidas à Stella, algumas vezes eram apenas indagações. Talvez essas perguntas merecessem uma atenção especial por ser uma característica peculiar do diário.

Outro ponto interessante seria analisar os momentos de reflexão no diário de Ana, que aqui foram revertidos em perguntas como se a mesma, em determinados textos, respondesse tais perguntas mesmo que estas não apareçam de forma direta ao longo do diário.

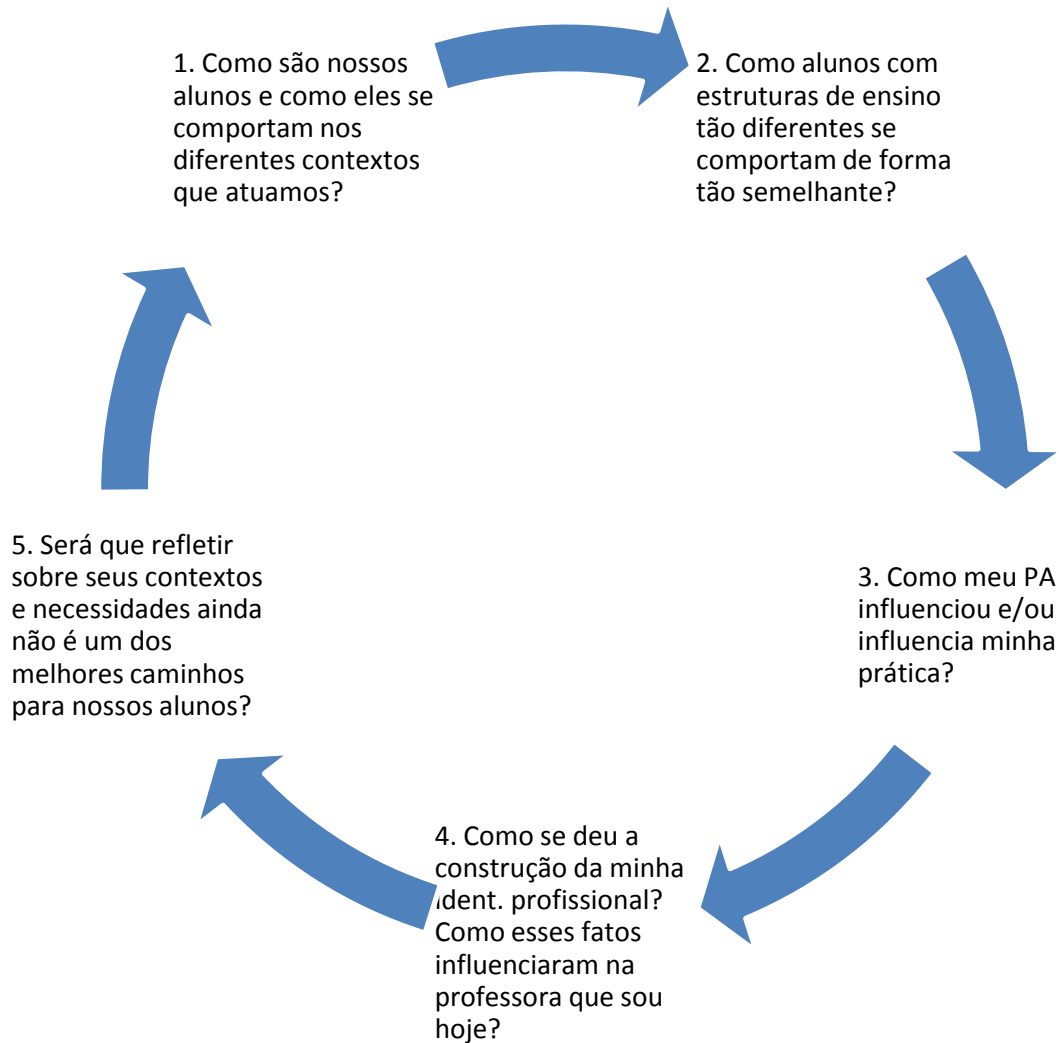


Figura 4.1. Momentos de Reflexão no diário de Ana

Legenda: PA, processo de aprendizagem

Finalmente, também poderiam ter sido analisados os Participantes e Processos nos metafenômenos, assim desvelando, sob a ótica da SFG, “quem está fazendo o que” nos mesmos, no plano das idéias; ou seja, analisar os metaparticipantes e metaprocessos, relacionando, possivelmente, com reflexão crítica.

Reflexões-em-construção

As vozes e representações de realidades aqui expostas são uma pequena amostra das vozes e realidades dos nossos professores atualmente, não importa em que contexto estejam inseridos. O diário como espaço para exposição dessas vozes traz consigo momentos de extrema reflexão e empatia por parte do leitor, em especial àqueles em contato com educação de qualquer forma; ou até mesmo um leitor mais desavisado com os problemas acerca das nossas salas de aula. Os sujeitos que desta pesquisa participaram, nos proporcionaram, através de suas visões, experiências e crenças, momentos em que vemos no outro nossas mesmas angústias e inquietações, como se eles fizessem parte da nossa vida cotidiana.

Compartilhar experiências e pensamentos é tornar esses personagens, suas narrativas e relatos parte de nossa história. Compartilhar experiências é comparar, questionar, tentar compreender a nós mesmos com e através do outro, facilitando assim, encontrar respostas e soluções para que possamos cumprir com nosso papel social. Não um papel social qualquer, de um lugar social qualquer, mas um lugar social de quem lida com a garantia do futuro seja ele social, político, econômico ou humano. O lugar social e o papel social do professor. Será sempre um privilégio compartilhar experiências com esse “olhar de dentro, de quem sabe e faz a história” (FREEMAN, 1994).

No início de uma pesquisa nos deparamos com os primeiros desafios: primeiro o projeto, com ele o elaborar hipóteses e/ou perguntas de pesquisa, buscar e traçar objetivos e encontrar uma boa justificativa para e desenvolver tudo o que está planejado ou não fará sentido pesquisar sem contribuir de algum modo para a academia e para que o texto final cumpra seu papel no que diz respeito à prática docente. Por mais que seja difícil o início de qualquer pesquisa, é o seu fim que parece sempre distante por mais que se cumpram etapas. Pesquisar requer disciplina, dedicação, vontade e, por que não, necessidade.

Sobre o ‘ final’ da pesquisa – resta a sensação e a certeza de que poderia ter-se desenvolvido algo mais, assim como outros olhares para o mesmo corpus sempre sugerem novas possibilidades de análise. Mas o que fica ao fim de uma pesquisa além dessa sensação do algo mais? Segundo Zeichner (2008, p.6):

[Um dos aspectos]... do insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase clara do foco

interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos (op.cit.).

Fica, em primeiro lugar, a prática reflexiva como algo inerente à minha profissão, portanto à minha pessoa. Consciente que, de certo modo, todo professor reflete de alguma forma sobre seu fazer docente. Mas, certa de que essa reflexão não é apenas um “slogan” de acordo com o qual os professores apenas ajustam os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. As vozes presentes nessa pesquisa deixam claro que se preocupam com seus contextos docentes e não desconsideram as condições sociais da educação escolar: as professoras comparam contextos, consideram condições sociais de seus alunos e todos os fatores que influenciam de alguma forma no seu trabalho docente. O diário proporcionou vários desses momentos. Concluímos assim, que o diário pode nos levar a questões reflexivas partindo do micro (a sala de aula) para o macro (condições sociais que envolvem essa sala de aula).

Considerando meu contato com a prática reflexiva, não há como não retomar minha participação no CECPLIN, o contato e confronto com realidades tão próximas, de escolas públicas que estão em nossos bairros muitas vezes dividindo nossas próprias calçadas. Os relatos dos professores, as dificuldades de se conseguir o mínimo para o desenvolvimento de qualquer projeto digno: um ambiente próprio, apoio político e, um fator crucial, o tempo para que esses professores pudessem colocar em prática toda a teoria com a qual estavam tendo contato pela primeira vez. Um segundo momento do meu contato com a prática reflexiva e as teorias que deram suporte a essa pesquisa foi a disciplina de LA do mestrado.

O diário me proporcionou em termos de aprendizado:

- ✓ Uma reflexão profunda sobre meu processo de aprendizagem e de como ele influenciou e influencia na minha prática. Mais que isso me proporcionou o resgate da minha própria identidade como professora e aluna. Através da oportunidade de expressar ou verbalizar minhas experiências e as minhas reflexões sobre o meu

desenvolvimento como professora e formadora, ou seja, foi uma oportunidade tornar o processo de ensino e aprendizagem tangível.

Essa idéia de tangibilidade dá aos professores e formadores um empoderamento sobre esse fazer docente: não é algo amorfo que acontece e é esquecido, mas algo que passa a ter uma forma, através da escrita, e pode ser olhado e analisado a partir de diferentes perspectivas. Além disso, o ato de colocar em palavras o que experiências, ações, dúvidas, crenças, etc. faz com que educadores e formadores se dêem conta de que o trabalho e desenvolvimento docente é um processo e como tal está em constante mudança (Mc Dounogh na dMc 1997, p121), o que abre espaço para experimentação, renovação e crescimento. Ao analisar as narrativas docentes, os professores têm a oportunidade de ver quais são as suas crenças, como elas estão mudando e afetando seu trabalho e desenvolvimento profissional, “eles podem articular quem são, o que fazem, e porque fazem o que fazem o que fazem como professores”(REICHMANN 2001, 126).

Vale lembrar o seguinte questionamento de Meurer (2002, p.18):

Uma pergunta de ordem geral, aberta para estudos mais amplos, é: como ler e analisar criticamente os diferentes gêneros textuais? Mais explicitamente, é necessário elaborar respostas para a pergunta: como descrever e explicar os textos, evidenciando que neles e através deles os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam a realidade social na qual vivem e dentro da qual vão construindo sua própria narrativa pessoal? (op.cit.)

Meurer (alinhando-se à FAIRCLOUGH, 1992), relembra que o texto (re)constrói conhecimentos e crenças, (re)compõe relações e identidades sociais. Em consonância com esses conceitos, vale mencionar o filme *Escritores da Liberdade*, que mostra o impacto de um projeto com o gênero diário reflexivo. Por meio desse projeto diarista, desencadeado por uma professora, é visível o efeito que o texto causa em seus alunos, sua escola e sua comunidade, em termos de crenças, relações e identidades sociais.

Pessoalmente a análise do diário dialogado representou uma experiência singular de não só registrar a minha prática como aluna, formadora e professora, mas também com a inclusão da análise teoricamente orientada, a oportunidade de aprender com a minha própria prática e reflexão sobre a ação. Alinhando-se a Zeichner, sobre a importância da consideração do contexto amplo na reflexão do trabalho docente: não apenas analiso meu contexto imediato, mas também meus papéis de aluna, professora e formadora além da consideração da prática do “outro” como interação dialógica (BAKHTIN, 1979) me fizeram ver mais conscientemente o meu desenvolvimento profissional.

Trabalhar com diários também foi uma tarefa desafiadora, pois esse gênero é popularmente conhecido como cadernos onde escrevemos um monte de bobagens (geralmente quando adolescentes) e depois jogamos em qualquer gaveta. Sempre que mencionava esta pesquisa era preciso explicar como, por que diários e por que com professores. O que não se sabe, ou não se sabia, é da importância histórica dos diários, em especial os diários femininos que guardavam vozes e pensamentos preciosos quando lhes eram tolhida a possibilidade de expressar-se. (Katherine Mansfield, Virgínia Woolf, sempre mencionados nas aulas da Prof^a Dr^a de Literatura Inglesa Genilda Azeredo – talvez por isso diários nunca foram vistos como algo sem importância por mim).

Esse gênero tem crescido na UFPB na perspectiva da LA, apesar da resistência a princípio (em âmbito até mesmo acadêmico); alunos de graduação, pós-graduação e os alunos desses alunos (futuros ou já professores), têm tido contato com diários e os entendem como uma importante ferramenta de registro: seja documentando a prática docente, os desafios do processo de aprendizagem dos alunos ou simples acontecimentos cotidianos que muito dizem sobre nós enquanto sujeitos sociais. É muito bom ver que a formação inicial na UFPB conta com uma ferramenta de reflexão tão útil, importante e de simples aplicação como os diários. Prova maior é o aparecimento constante de trabalhos acadêmicos (BRANDÃO, 2008; NÓBREGA, 2008; DIAS, 2008; FERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2008) e em eventos não somente locais como também nacionais e internacionais: para citar alguns, Semana Intercultural do PAELE, CCHLA em debate, GELNE, ABRALIN.

Moita Lopes entende a LA contemporânea como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES [2006], 2009, p.19). Pereira e Roca (2009, p.7), acreditam que “na há fronteiras delimitadoras para se trabalhar a língua em uso em suas mais diversas formas de linguagem” e apontam a LA contemporânea como “um caminho com diferentes acessos”.. Alinhando-me a essas idéias acredito que esta pesquisa, enquanto contribuição para LA é mais um meio de divulgação e consolidação da importância dos diários reflexivos na formação inicial e continuada de professores de língua com um novo olhar, pois tendo na linguagem um papel central, cria inteligibilidade sobre a representação da experiência docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I; **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAILEY, K & NUNAN, D. **Voices from the language classroom**. Cambridge University Press, 1996.

BAKHTIN, M.M.; VOLOSCHINOV, V.N. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In RAMOS, R. C. G. e BARBARA, L. (Orgs.). **Reflexões e Ações no Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Mercado das Letras, Campinas: SP, 2003.

_____. (2004). Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*. **Linguagem & Ensino**, V.7, n1, 2004.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**. V.9, n.2, jul./dez, 2006, pp.145-175.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J.C.Richards e D.Nunan (Orgs.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990, pp.202-214.

BAUMAN, Z. Identidade. **Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORG, Simon. Conditions for teacher research. **English Teaching Forum**, n. 4, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A.M. **Conflicts and writitng in a public school: breaking the chains of alienation**. Monografia do Curso de Especialização em Estudos Linguisticos e Literários em Língua Inglesa, DLEM/UFPB, 2008.

BURTON, J.I. & USAHA, S. (2004). Standing on burning coals. **Essential teacher 1, 2**: 50-53.

BURTON, Jill (2005). The importance of teachers writing on TESOL. **TESL-EJ**, v. 9, n. 2, set, 2005.

CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas: v.17, jan./jun, 1991, pp. 133-144.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais. In: L.P.MOITA LOPES e L.C.BASTOS (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. pp.319-338.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política nacional. In: PIMENTA & GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Editora Cortez, São Paulo: 2006, pp.89 – 108.

CHIANCA, Rosalina M.S. (1999) **Interagir em Língua Estrangeira: um processo sócio-cultural**. Tradução: Ingrid Farias Fechine Oliveira, Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros. In: MOARA, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária/UFPA, n.11, p.1 -164, jan/jun,1999, p.65-84.

CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n. 5, 2-14. 1990.

DUBAR, C. A socialização: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999, 184p.

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

DIAS, S.M.A. O processo de construção identitária e as representações de práticas docentes na produção diarista. In: **I Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem – I Conel**, 2007, Natal – RN. I Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem – I Conel. Natal – RN: Artpress, 2007b.

DIONÍSIO E SOUZA, 2008 – **Revista Odisséia**, Março 2008. UFRN

FAIRCLOUGH, . **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães, Brasília: Ed. UNB, 2001.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.;NUNAN, D. (Eds). **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.88-115.

FREEMAN, Donald. **Doing teacher research: From Inquiry to Understanding**. Boston: Heinle and Heinle, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1997.

FREITAS, F.L. **A Construção da Identidade Docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade – O uso dos prazeres**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA & GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Editora Cortez, São Paulo: 2006 p.129 – 150.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training. **Linguagem e Ensino**, vol. 2, 1999.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO,M.H.V.; BARCELOS, A.M.F.(orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB, Campinas, SP: Pontes Editores, p.183-201, 2005.

GREGOLIN, Maria do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

HALLIDAY, M. A.K. An introduction to functional grammar. London: E. Arnold, 1994, 434 p.

HEBERLE, V.M. **An investigation of textual and contextual parameters in editorials of women's magazines**. Tese de doutorado inédita. PGI, UFSC. 1997.

JOHNSON, K. e GOLOMBEK, P. (Orgs). **Teachers' narrative inquiry as professional development**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

IVANIĆ, R. (1997). **Writing and Identity: the discursual construction of identity in academic writing**. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins Publishing Company.

KLEIMAN, A e MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs.). **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. SP: Mercado de Letras, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação – Estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA & GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Editora Cortez, São Paulo: 2006. p. 53 – 79.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 163 f. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). LAEL, PUC-SP, 1999.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, nº 74, p. 77-96. 2001.

MALATÉ, L S. O. **What I am teaching, why I am teaching and also to whom I am teaching”: discursive construction of prospective EFL teachers**. 241 f. Tese. (Doutorado em Letras, opção Lingüística Aplicada). Pós-Graduação em Inglês, UFSC, Florianópolis, 2005.

MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs) **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional de linguagem. In: M.B.M Fortkamp e L.M.B Tomitch, (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 149-166. 2000.

MCDONALD, J. **Teaching: making sense of an uncertain craft**. NY: Teachers College Press. 1992.

McDOUNOUGH e McDOUNOUGH. **Research Methods for English Teachers**. Arnold Publisher, Great Britain, 1997.

MOEN, Torill. Reflexions on the narrative research approach. **International Journal of Qualitative Methodology**. Article 5. Disponível em http://wwwualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4pdf/moenpdf.

MOITA LOPES, L.P. (1996). **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da & Liliana Cabral BASTOS (orgs.) 2002. **Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares**. Campinas, SP: CNPq/ Mercado de Letras. ISBN 85-7591-005-1. 477p.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA & GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Editora Cortez, São Paulo: 2006 p.111 – 127.

OLIVEIRA, Alessandra M., LUCENA, Isabella C.L. e REICHMANN, Carla L. **Reflexões iniciais sobre um projeto de formação docente**. Poster apresentado no CIPLA, 2006.

_____, A.M. Construções discursivas de professoras de língua inglesa: um estudo sobre um diário dialogado no CECPLIN. **Projeto Mestrado**, programa de pós-graduação em Lingüística, UFPB, 2007.

PAJARES, (1992). In FREIRE, M.M. e LESSA, A.B.C. (2003). Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In RAMOS, R. C. G. e BARBARA, L. (Orgs.). **Reflexões e Ações no Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa – ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, V. 31, n.3 p. 521- 539, set/dez 2005.

_____. GHEDIN. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA & GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Editora Cortez, São Paulo: 2006. p 17 – 52.

REICHMANN, Carla Lynn. **Reflection as a social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. Tese de Doutorado Inédita. PGI –UFSC, 2001.

_____. **Professores-em-Construção: retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente.** Projeto no PROLING, 2005.

_____. Reflections on a dialogue journal study and teacher research. **Letr@ Viv@.** João Pessoa: Idéia, vol. 7, nº 1, pp.139-153, 2006.

_____. Professoras-em-construção: reflexes sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signo.** Estudos de Linguagem, v.10, 2007, pp.109-126.

_____. Percursos e paisagens profissionais: um olhar sobre retextualizações e reposicionamentos docentes em diários e relatos reflexivos. **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI 2007 e na SIGNUM** (número temático sobre formação docente, no prelo).

_____. Professores-em –construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. Leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v39, p.224-240, 2008.

_____. Ensinar, escrever, refazer(se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Pilar. (Orgs). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos.** São Paulo: Editora Contexto, 2009, pp.68-69.

_____. OLIVEIRA, A.M. Construindo um projeto de educação continuada: reflexões iniciais, **VII Semana Intercultural do PAELE**, UFPB, 2005.

_____. OLIVEIRA, A.M., LUCENA, I.C.A. Construindo um projeto de formação continuada de professores de LE. In: Revista Brasileira de Extensão Universitária, **VIII Congresso Íbero-Americano de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro 2005, p.55.

_____. OLIVEIRA, A.M de. Reflexões sobre (con)textos e (per)curso de formação docente. **Anais da VIII Jornada do GELNE**, CD-ROM. UFPB, 2006, p.X

ROCHA, S.C. **A co-construção discursiva de duas professoras de inglês em um diário dialogado: um estudo de caso da perspectiva GSF.** Projeto de Mestrado, PROLING, UFPB, 2008.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, Luís Paulo (Org.). **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de**

gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 249-271.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 211 f. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), LAEL, PUC-SP, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA & GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** Editora Cortez, São Paulo: 2006, p. 81 – 87.

SARUP, Tasneem Raja Madan. **Identity, Culture and the Postmodern World.** Edition: illustrated. Edinburgh University Press, 1996.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books. 1983.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores.** São Paulo: Parábola, 2006.

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

_____. **Construção identitária profissional no Ensino Superior: produção diarista e formação do professor.** Tese de Doutorado, IEL-UNICAMP, 2006.

VASCONCELOS, Geni A. N. (org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000, 149 p.

VAZ, Clara, Discurso direto e indireto: uma análise sistêmico – funcional. Cadernos do CNLF, Série X, Número 10.

ZEICHNER, K, M. Pra além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. ; FIORENTINI, Dário & PEREIRA, Elisabete M (orgs) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas. Mercado das Letras, ABL. 1998 .pp.207 – 236.

ZEICHNER, K, M.; LISTON, D.P. **Traditions of reform in teacher education**. 1990. Disponível em <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip901.pdf> .

ZEICHNER, K, M. Educating reflective teachers for learner centered – education: possibilities and contradictions. In: Telma Gimenez (Org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p.2 – 24.

ZEICHNER, K, M. **Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. In: Educ. Soc. Campinas, Vol. 29, n.103, p.535 – 554. Maio/Ago. 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Processos no diário de Stella	112
Apêndice B – Processos no diário de Ana	119
Apêndice C – Projeções Mentais no diário de Stella	126
Apêndice D – Projeções Mentais no diário de Ana	128
Apêndice E – Diário Dialogado.....	130

Apêndice A

Processos no diário de Stella

Os processos estão em **negrito**.

Obs: foram selecionadas as orações primárias.

TEXTO1 - Stella

S1: PROCESSOS MATERIAIS: 5 Materiais

1. I would like **to start** my writing saying I am happy having you as a partner in this “journey” through our dialogue journal.
2. Nowadays I’m trying **to find** a way to lead students to a real learning...
3. I’m trying to **provide** new activities to reach the core of their motivation...
4. I mean, they have to be **done** in a systematic way.
5. How often have you **done** it in your school...

S1: PROCESSOS MENTAIS: 4 Mentais

6. I **think** it is going to be a great experience!
7. My first impressions about Applied Linguistics course make me **understand** there are many things to learn.
8. I **feel** it will positively influence my teaching practice and that’s why I came back to university.
9. I **see** my attempts have been sporadic and need to be more constant...

S1: PROCESSOS RELACIONAIS: 2 Relacionais

10. Tell me, what’s your experience about sharing knowledge, i.e.,
11. [...] what’s your teaching practice context?

TEXTO 2 - Stella

S2: PROCESSOS MATERIAIS: 4 Materiais

12. I **teach** nine groups, from fifth to eighth grade;
13. But I don’t **give up**!
14. How do you **combine** covering syllabus and schedule (time to cover it)?
15. How do you usually **overcome** them? Any Example?

S2: PROCESSOS MENTAIS: 4 Mentais

16. I don't **know** why but there was a massive evasion this year.
17. What do I **mean** by "real learning"?
18. I **think** students have learned something when they participate in lessons, answer questions and reach a minimum average of content understand tests, exercises etc.
19. I **hope** one day they fall in love with English and make an effort to go beyond their limitations, as I myself do!

S2: PROCESSOS RELACIONAIS: 10 Relacionais

20. ... in the beginning of the year they should **be** about 280 students altogether but now there are probably 100 at most!
21. Well... In my point of view a real learning **is** that in which occur the construction of knowledge, students can understand contents and they retrieve knowledge again when they need it.
22. They **are** just interested in getting a mark to pass to the next grade.
23. An active attitude **is** for me a way in which I can realize they are trying to learn even though they can't perform so well in the activities proposed.
24. Apathy **is** a synonym they are pretending to study (if it is possible to hide of us, teachers, they aren't learning!).
25. In the context of state schools it **means** students' decision to collaborate on their learning by attending classes, questioning, doing activities or studying at home, what most of times doesn't happen.
26. In most of state schools these kind of attitude **is** a routine, nobody wants to learn anything, especially students of small towns like mine.
27. It's cultural issue!
28. Songs **are** useful tools in my classes, but I don't use them very much – we have syllabus to cover.
29. Any difficulty when content **is** harder for them and you have to spend a bit more time in a topic?

S2: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

30. I intend to **ask** them their favorite ones; maybe they might be more involved during the lessons.

S2: PROCESSOS EXISTENCIAIS: 1 Existencial

31. That means **there are** just ten/eleven students in some classrooms.

TEXT0 3 - Stella

S3: PROCESSOS MATERIAIS: 2 Materiais

32. ... She **blames** her social context, but her behavior in class tells me: "I'm not sure if I want to learn your subject..."
33. Do the facts/events that **rise** from your teaching practice always lead you to changes?

S3: PROCESSOS MENTAIS: 3 Mentais

34. It's interesting to **notice** we have a common ground when the matter is "students' responsibility", even if we have such different contexts!
35. Sometimes **being** aware doesn't lead me to different attitude either...
36. ... (in my case it **means** I don't want to submit myself to stressful process because I don't know how to deal with stress and changes).

S3: PROCESSOS RELACIONAIS: 6 Relacionais

37. Students **aren't** used to take responsibility of their learning process (I mean, in a foreign language) because...
38. It's like a game: sometimes we beat, sometimes we don't!
39. she **is** really aware she's not contributing much for her learning...
40. It's hard to say something like this... maybe that's a matter of personality.
41. That **isn't** a problem for you, is it?
42. What a challenging job... it's very exciting!

S3: PROCESSOS VERBAIS: 2 Verbais

43. Last week I **asked** some students to write a reflection about their learning process...
44. One of them **told** me about her difficulties to learn English;

TEXT0 4 - Stella

S4: PROCESSOS MATERIAIS: 5 Materiais

45. In fact, **to provide** an improvement in teaching and/or learning process it may demand a long-term period.
46. We just have to **plant** seeds.
47. I'll **give** you feedback about the comic book as soon as I can.
48. What kind of activities have **shown** to be most effective in your classes?
49. Does it somehow **influence** your lessons?

S4: PROCESSOS MENTAIS: 1 Mental

50. Your considerations made me **understand** that things take time to occur...

S4: PROCESSOS RELACIONAIS: 3 Relacionais

- 51. It's like bamboos: only after five years we can see its shoots...
- 52. Lately, we aren't **having** classes in a continuous way because of holidays, teachers' meeting, school used as vote section, etc.
- 53. How **was** your learning English process?

S4: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

- 54. Now I'll **let** you answer my questions, OK?

TEXTO 5 - Stella

S5: PROCESSOS MATERIAIS: 4 Materiais

- 55. In my first contacts with English I was **exposed** to a traditional approach...
- 56. Most of times I **teach** just exposing/explaining contents and it is very similar to the way I learnt English.
- 57. When I **changed** school (my 3rd attempt to learn and develop my skills in English!) I found a totally different environment;
- 58. How does it **influence** your classes?

S5: PROCESSOS MENTAIS: 5 Mentais

- 59. I **remember** that only four years ago, as an adult, I could actually speak and reply to someone in English;
- 60. Only now, because you asked me, I **realized** my learning process really affected my way to teach!
- 61. I haven't **been** awake about this until today!
- 62. I used to **see** that as a disadvantage, but then I understood, in fact, it is not!
- 63. Did you always **long** to be an English teacher or you tried different experiences?

S5: PROCESSOS RELACIONAIS: 3 Relacionais

- 64. My learning process, differently from yours, **was** totally chaotic and irregular...
- 65. Because of all these things, English **was** not always pleasant for me,
- 66. As you see I have **been** an adult learner and this is a different perspective of learning when we compare people that had an earlier and regular learning process.

S5: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

67. But, **tell** me: did you always long to be an English teacher or you tried different experiences?

S5: PROCESSOS EXISTENCIAIS: 1 Existencial

68. ...**there were** dynamic classes and interaction/communication were the core of the classes...

TEXTO 6 - Stella

S6: PROCESSOS MATERIAIS: 11 Materiais

69. they are trying to **encounter** my probable opinion, but I understand them.
 70. In public schools they can **choose** if they go on there or give up studying once, twice, three times because there is no kind of effort for them or their families.
 71. When I **finished** my graduation (Accounting course)
 72. I **chose** English because I had studied it during one year when...
 73. At the same time I **worked** in a multinational office, and that was my first disappointment related to Accounting.
 74. From that I decided to **abandon** my first degree and to devote my effort to be an English teacher.
 75. I also have to **develop** my practice trying to shape my lessons in a more stimulating way.
 76. It is hard when you are used **to teach** at the same way for long time...
 77. they didn't **choose** to study it.
 78. Secondly, the way most of teachers **teach** give great emphasis in grammar, and if they don't understand grammar in Portuguese naturally they won't understand it in English;
 79. Well, I hope to **contribute** to your understanding of learning process in English, even if you are looking at it through my view on.

S6: PROCESSOS MENTAIS: 7 Mentais

80. I **think** most of them really do not know why they go to school or why they have to go!
 81. No, I had never **thought** one day I would be an English teacher;
 82. and then I **realized** education was being 'my way', that one in which I wasn't unhappy.
 83. I want to **feel** that I did well.
 84. Only after my first attempts I **felt** English as a difficult subject.
 85. I **think** I have a good quality as a teacher: I'm patient, I'm ready to help them, and I try to pay attention to them.
 86. On the other hand, many times I can't **pay** attention to their learning process individually because of the number of students.

S6: PROCESSOS RELACIONAIS: 16 Relacionais

87. Well, some of my students **are not** so mature to understand...
 88. Thinking about their roles and their learning process **is** something new for them,
 89. And it **is** much bigger than to think about studying a subject like English, it has to do with why they are there!

90. in fact, when I **was** younger I had never imagined being a teacher!
91. I **was** too shy and this kind of job wasn't for me, I thought.
92. I **had** serious problems with a boss that humiliated me a lot, I was inexperienced, and they did not explain what I should do.
93. Being a teacher **wasn't** exactly a question of choice, it was a discovery due to the opportunities of the life.
94. It **is** important they feel teacher is someone who wants all the best for them.
95. Teacher **isn't** an enemy.
96. However, it **is** my intention to be a better professional,
97. Dealing with students learning problems **is** something in which I have to develop as well;
98. So, I'm **not** sure if sometimes I can really deal with their learning problems.
99. English **sounds** difficult for them.
100. Firstly, it **seems** learning English is not useful for their lives,...
101. English didn't **sound** inaccessible for me at the beginning because I didn't think about, I just wanted to learn, and I was motivated.
102. My second experience working in an office of a farm **was** also a big disaster...

S6: PROCESSOS EXISTENCIAIS: 1 Existencial

103. ...in addition, **there is** little contact with English: just two classes a week.

TEXTO 7 - Stella

S7: PROCESSOS MATERIAIS: 7 Materiais

104. An example: vice-principal of my school is used to **interrupting** my classes
105. He simply **demoralizes** us!!!
106. I have already **read** Moita Lopes' article...
107. Well, everybody can **learn** English, just to have an essential element: will!
108. Our school, or rather, our administrations do not **pay** much attention to that (schedule)...
109. I **teach** in the evening and my timetable was excluded of it because most of students are adults.
110. In theory students will **fail** if they reach a great percentage of absence

S7: PROCESSOS MENTAIS: 5 Mentais

111. I **think** education in our region has become worst day by day, and administrators – not only the teachers – have a great part of responsibility.
112. So, I **think** students' contemptuous attitude towards education is a cultural problem which many times is promoted by parents and school institutions, and my local 'culture' does not stimulate us to do the best, there's an inversion of values.
113. I **see** teachers' action inside classroom as an element many times distant of administrators concern.

114. I **see** I need to improve my way to teach, and public school is a kind of rehearsal of 'teaching'.
115. I **feel** I failed, and it is a very common situation, especially because I do not use many tools to present new contents.

S7: PROCESSOS RELACIONAIS: 5 Relacionais

116. And it is this (will) most of students do not **have**.
117. Answering your questions: My problem with attendance **is** the same, my students did not come back.
118. Obstacles **are** a normal routine, they are part of work.
119. what part of your work **is** easier and what is more difficult?
120. My main concern **is** to know a way to make students learn, when they do not learn...

S7: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

121. Well, **talking** about my students' context...

S7: Processos Existenciais: 1 Existencial

122. **There was** only one meeting with parents this year (it's the second time there is such a meeting in 9 years I work there).

Apêndice B

Processos no diário de Ana

Os processos estão em **negrito**.

Obs.: Foram selecionadas as orações primárias.

TEXTO 1 - Ana

A1: PROCESSOS MATERIAIS: 5 Materiais

1. I say that because it generally **takes** teachers some time to accept that new things like dialogue journals can “positively influence” their practice.
2. At the moment I just **teach** at private language schools.
3. One thing that I **do** to get them more motivated is to interview them in the beginning of the semester about their hobbies, favorite band, favorite subjects, etc.
4. Then I **keep** a profile of every student and try to bring activities according to their interest.
5. Well, another thing that I **do** with big groups...

A1: PROCESSOS MENTAIS: 9 Mentais

6. But I really don't **know** how far our students are from one another in terms of motivation.
7. Does it **mean** we teachers have to do the entire job to keep students motivated?
8. I **think** motivation is very subjective and sometimes doing our best is not enough.
9. I also **observe** that in children and adult groups the lack of motivation is not an issue.
10. But I **know** that's impossible for you to do because of the amount of groups and students you have.
11. But in this case, I don't **know** the reality of your students in terms of materials or access to the net.
12. By the way, what do you **mean** by “real learning”?
13. How do you **think** students learn something?
14. When/How do you **know** they have learned?

A1: PROCESSOS RELACIONAIS: 9 Relacionais

15. I'm really happy to have you as a partner too.
16. I'm also glad to be part in a group that brings you lots of expectations...
17. My teaching context **is** completely different from yours.
18. Children **are** generally happy with the new discoveries...
19. Teenagers **are** my main concern.
20. They **are** really difficult to motivate even when we try our best.
21. If they don't **have** much, the activity may cause a negative impact.

22. What's real learning for you?

A1: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

23. Ten groups, you **said**? How many students?

TEXTO 2 - Ana

A2: PROCESSOS MATERIAIS: 6 Materiais

- 24. Even with all the structure **provided** by the school
- 25. Students don't **learn** how to think for themselves.
- 26. I have to **raise** questions, issues and when given the opportunity to talk...
- 27. What can we **do** to show the students that it is also their responsibility to find ways for their learning?
- 28. And how can we **stimulate** them to do so?
- 29. In terms of syllabus, because I **teach** in a private language school, we don't have many problems with that.

A2: PROCESSOS MENTAIS: 4 Mentais

- 30. Something that **called** my attention in your journal today was the word "apathy".
- 31. I **think** that more than a cultural issue, it's an educational one.
- 32. I **think** it should be divided between parents, teachers, schools, government and the students wait for me too much.
- 33. What **worries** me the most is the fact that, this apathetic attitude to learning is something that we have in common.

A2: PROCESSOS RELACIONAIS: 5 Relacionais

- 34. This apathetic attitude to learning **is** also present in my classes.
- 35. Our educational system, especially in this area of Brazil, **is** still based on
- 36. It **seems** to me that, in our society, to be a teacher means to have all responsibility in our hands in terms of education.
- 37. And in the case of my context? Do they **have** too much?
- 38. Generally, we **have** enough time to cover everything...

A2: PROCESSOS EXISTENCIAIS: 1 Existencial

- 39. In your case (your teaching context), we know **there is** a lack of structure...

TEXTO 3 - Ana

A3: PROCESSOS MATERIAIS: 6 Materiais

40. Maybe changes do not **appear** right away when someone is aware of something, but they will someday.
41. The fact that this student of yours is not **changing** her behavior even aware that she is not doing her best in terms of studying, will lead her somewhere.
42. You **mentioned** that you're making them reflect weekly...
43. I **provided** you a copy and I would like you to work with it in their next reflection.
44. Then, please, **give** me a feedback.
45. Probably, you will not **see** them changing their attitudes, but even unconsciously they are changing somehow.

A3: PROCESSOS MENTAIS: 4 Mentais

46. But at least I **think** that, by making them aware, we are playing an important role in their lives.
47. Perhaps she will **realize** that English is not really important in her life, but Math is and she will dedicate more time studying Math.
48. Maybe she will **realize** studying is not important at all in her life and live a simple happy life in her small city.
49. I want to **know** their reactions and how it influenced in their reflections.

A3: PROCESSOS RELACIONAIS: 3 Relacionais

50. It's true that awareness not always leads us to change.
51. The important point here **is** that you are making them reflect about their reality and studying contexts.
52. Reflecting **is** a nice way of making them aware.

A3: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

53. When we **talked** about student's motivation and teacher's motivation.

TEXTO 4 - Ana

A4: PROCESSOS MATERIAIS: 8 Materiais

54. I **got** the feedback from the comic book activity and I am still reading your students' writings.
55. I was not able **to reach** every student so I chose the ones whose writings were really a problem and they are much better now.

56. I **studied** in the same school for years with very good enthusiastic teachers.
57. But after I **started** my major at the university, many things changed and now I am much more aware of the things that happen in my classes.
58. I **dealt** with different audiences and, even influenced by my learning process, many times I had to adapt and try knew things to reach my objectives in the classroom.
59. International songs **helped** me a lot as well.
60. I always try to **make** my students look for extra resources, whatever they like: books, chat rooms, songs, movies, etc.
61. How does it **influence** your lessons?

A4: PROCESSOS MENTAIS: 4 Mentais

62. Then, I decided to **analyze** a group of students who were having trouble with...
63. I **think** that looking for extra resources also made a difference.
64. I **think** that somehow I always try to be enthusiastic about the language as my teachers were for me; they really played an important role in my life.
65. I **loved** English and my relationship with the language was always rich and pleasant.

A4: PROCESSOS RELACIONAIS: 15 Relacionais

66. It's a pity you are having problems with attendance...
67. It must **be** really hard for you to develop your work!
68. Generally songs **are** well welcomed (everywhere!),...
69. But this semester I'm **having** problems with time to cover the syllabus because the school I work, just like that, decided to reduce the time we had for classes 15 minutes each class!
70. Our classes **were** 1:30 and now they are just 1:15.
71. But the worst part **is** that they did not adapt the material to the "knew" time!
72. So now we **have** enormous syllabus and little time to cover it or have different activities.
73. The result **was** fantastic, but it was a lot of work!
74. So, now, Stella, when I **have** little time I try to concentrate extra activities in a way that it will be more helpful to them, even if they do not like much at first!
75. My learning process **was** really regular (for some people it's chaotic moving from school to school), motivating and challenging.
76. I **was** never traumatized or anything.
77. I also **had** the opportunity to teach really early in my life (by the age of 16) at the same school I learned.
78. At that time my extra resources **were** songs, magazines (basically Speak ups with the tapes), international radios, and my father also bought me comic books in English.
79. Everything **seems** so easy to achieve now!
80. In the past my father **was** always in hot water to try to find those things for me and sometimes it took weeks for me to have them.

A4: PROCESSOS VERBAIS: 3 Verbais

- 81. **Talking** about the most effective activities in my classes...
- 82. ... You also **asked** if my learning process influenced the way I teach.
- 83. So, when you **ask** me if my learning process influences my lessons...

TEXTO 5 - Ana

A5: PROCESSOS MATERIAIS: 10 Materiais

- 84. I have **read** your students' reflections based on the activity with the comic book I suggested you and three points called my attention...
- 85. You **made** them think about their learning and it made a difference.
- 86. When you **learn** English and you are a kid, you learn it in a natural way and you are not conscious of the difficulties you have been through while learning or you cannot remember them.
- 87. It can **help** you in your final reflection.
- 88. I **tried** many different graduations when I was a student, but, I started teaching English when I was 16 and even trying different graduations, I never stopped teaching since then.
- 89. So, when I **started** the Letters course I already had some experience teaching.
- 90. I also try to **make** them observe the problems they have and help them not to generalize isolated problems (like speaking or writing) to the extent of the language as a whole.
- 91. It **influences** my classes in a good way since students, when given isolated attention, are more aware of their problems and start facing them in a different way, facilitating things for me.
- 92. People I can **count on** in case of doubts and, of course, my own experience comparing cases, avoiding mistakes done before, repeating successful practices.
- 93. How do you **deal** with your students learning problems?

A5: PROCESSOS MENTAIS: 14 Mentais

- 94. they all **think** that your role as a teacher is to help them as a conductor of their learning
- 95. they **think** English is something very difficult, specially the speaking
- 96. I **observe** kids that study at public schools, especially, think that English seems to be something inaccessible and difficult.
- 97. I also **know** that it has much to do with their social, cultural contexts but there is something else I cannot understand or explain.
- 98. But at least these kids of yours **think** differently, they recognize the importance of studying in general and they value English.
- 99. I **think** it has much to do with the kind of reflective work you have been doing with them.

100. **Remember** that Sandra, in our class, mentioned an article or something where the teacher said that she thought learning English as an adult was a disadvantage...
101. I **think** you should ask Sandra this article.
102. I **think** one good quality I developed as a teacher is that in the beginning I used to see my students as groups...
103. Now I **see** students as individuals and try to solve problems individually if they do not affect the group as a whole.
104. Also, today I **think** I share more, I listen to them more.
105. I **observe** them more and I really care about what they say.
106. How do you **see** them?
107. Why do you **think** English sounds like something so inaccessible to them?

A5: PROCESSOS RELACIONAIS: 8 Relacionais

108. The beginning of teaching **was** very hard for me because I did not have support enough to ask about my doubts, so I had to find things out alone many times.
109. It **is** also good that you now see that your learning context, even chaotic, made you a better teacher.
110. This moment now is **being** the best for me.
111. I **have** an advisor.
112. Did you always long to **be** an English teacher or you tried different experiences?
113. What **was** your best and worst experience in your classrooms?
114. What **are** your best qualities as a teacher and what things you notice you have to develop?
115. Did it **sound** inaccessible to you in the beginning?

A5: PROCESSOS VERBAIS: 4 Verbais

116. I'll **report** you the same questions!
117. they all **say** that the responsibility for learning is theirs
118. Many teachers from public schools **say** that students do not recognize the importance of a foreign language in their lives...
119. When you **ask** me about best and worst experience, I cannot remember something specific right now but I can remember times.

TEXTO 6 - Ana

A6: PROCESSOS MATERIAIS: 7 Materiais

120. Your trajectory to **become** a teacher was really hard!
121. I can **provide** you the text if you want.
122. Have your students **come** back?
123. How does your school **deal** with this kind of problem?

- 124. Do they **call** parents or anything?
- 125. And if the students **come** back after a long time, what happens?
- 126. Do they **fail** because of absences?

A6: PROCESSOS MENTAIS: 4 Mentais

- 127. I **guess** it is the kind of “message” our governors are sending them.
- 128. But I still **believe** that they are going to make something of these reflections.
- 129. I **think** you should read a text by Moita Lopes, “Eles não aprendem português quanto mais inglês”...
- 130. I **think** it will change a lot your way of thinking in terms of second language acquisition (L2) connected to first language acquisition (L1).

A6: PROCESSOS RELACIONAIS:

- 131. The context **is** really sad, these poor children do not believe in a good future through education!
- 132. It **is** sad to see a whole generation without perspectives.
- 133. The problems you **have** with your students are not different from the many public schools throughout our state!
- 134. You **are** part of our teachers’ development group (CECPLIN) and you see that the other teachers have the same problems!
- 135. About first language acquisition (L1) problems **connected** to second language acquisition (L2)...
- 136. It **is** an insider’s view!
- 137. Your learning process **was** quite interesting and...
- 138. By the way, how **is** your problem with attendance?

A6: PROCESSOS VERBAIS: 1 Verbal

- 139. I have to **say** I was a little disappointed when you said some of your students were just trying to say what you were expecting them to.

Apêndice C

Projeções Mentais no diário de Stella: (projeções sublinhadas)

TEXT0 1 - Stella

1. I **think** it is going to be a great experience!
2. My first impressions about Applied Linguistics course make me **understand** there are many things to learn.
3. I **feel** it will positively influence my teaching practice and that's why I came back to university.
4. I **see** my attempts have been sporadic and need to be more constant...

TEXT0 2 - Stella

5. I don't **know** why but there was a massive evasion this year.
6. I **think** students have learned something when they participate in lessons, answer questions and reach a minimum average of content understand tests, exercises etc.
7. I **hope** one day they fall in love with English and make an effort to go beyond their limitations, as I myself do!

TEXT0 3 - Stella

8. It's interesting to **notice** we have a common ground when the matter is "students' responsibility", even if we have such different contexts!

TEXT0 4 - Stella

9. Your considerations made me **understand** that things take time to occur...

TEXT0 5- Stella

10. I **remember** that only four years ago, as an adult, I could actually speak and reply to someone in English;
11. Only now, because you asked me, I **realized** my learning process really affected my way to teach!
12. I used to **see** that as a disadvantage, but then I understood, in fact, it is not!

TEXT0 6 - Stella

13. I **think** most of them really do not know why they go to school or why they have to go!
14. No, I had never **thought** one day I would be an English teacher;
15. and then I **realized** education was being 'my way', that one in which I wasn't unhappy.
16. I want to **feel** that I did well.
17. Only after my first attempts I **felt** English as a difficult subject.
18. I **think** I have a good quality as a teacher: I'm patient, I'm ready to help them, and I try to pay attention to them.

TEXTO 7 - Stella

19. I **think** education in our region has become worst day by day, and administrators – not only the teachers – have a great part of responsibility.
20. So, I **think** students' contemptuous attitude towards education is a cultural problem which many times is promoted by parents and school institutions, and my local 'culture' does not stimulate us to do the best, there's an inversion of values.
21. I **see** teachers' action inside classroom as an element many times distant of administrators concern.
22. I **see** I need to improve my way to teach, and public school is a kind of rehearsal of 'teaching'.
23. I **feel** I failed, and it is a very common situation, especially because I do not use many tools to present new contents.

Apêndice D

Projeções Mentais no diário de Ana: (projeções sublinhadas)

TEXT0 1 – Ana

1. But I really don't **know** how far our students are from one another in terms of motivation.
2. I **think** motivation is very subjective and sometimes doing our best is not enough.
3. I also **observe** that in children and adult groups the lack of motivation is not an issue.
4. But I **know** that's impossible for you to do because of the amount of groups and students you have.
5. But in this case, I don't **know** the reality of your students in terms of materials or access to the net.
6. When/How do you **know** they have learned?

TEXT0 2 - Ana

7. I **think** that more than a cultural issue, it's an educational one.
8. I **think** it should be divided between parents, teachers, schools, government and the students wait for me too much.

TEXT0 3 – Ana

10. But at least I **think** that, by making them aware, we are playing an important role in their lives.
11. Perhaps she will **realize** that English is not really important in her life, but Math is and she will dedicate more time studying Math.
12. Maybe she will **realize** studying is not important at all in her life and live a simple happy life in her small city.

TEXT0 4 – Ana

13. I **think** that looking for extra resources also made a difference.
14. I **think** that somehow I always try to be enthusiastic about the language as my teachers were for me; they really played an important role in my life.

TEXT0 5 – Ana

15. they all **think** that your role as a teacher is to help them as a conductor of their learning
16. they **think** English is something very difficult, specially the speaking
17. I **observe** kids that study at public schools, especially, think that English seems to be something inaccessible and difficult.
18. I also **know** that it has much to do with their social, cultural contexts but there is something else I cannot understand or explain.
19. I **think** it has much to do with the kind of reflective work you have been doing with them.
20. I **think** you should ask Sandra this article.
21. I **think** one good quality I developed as a teacher is that in the beginning I used to see my students as groups...
22. Now I **see** students as individuals and try to solve problems individually if they do not affect the group as a whole.
23. Also, today I **think** I share more, I listen to them more.
24. Why do you **think** English sounds like something so inaccessible to them?

TEXTO 6 – Ana

25. I **guess** it is the kind of “message” our governors are sending them.
26. But I still **believe** that they are going to make something of these reflections.
27. I **think** you should read a text by Moita Lopes, “Eles não aprendem português quanto mais inglês”...
28. I **think** it will change a lot your way of thinking in terms of second language acquisition (L2) connected to first language acquisition (L1).

Apêndice E

TEXTO 1: PROFESSORA Stella

August, 30th, 2006.

Hello Ana!

Firstly I would like to start my writing saying I am happy having you as a partner in this “journey” through our dialogue journal. I think it is going to be a great experience!

My first impressions about Applied Linguistics course make me understand there are many things to learn; on the other hand, I feel it will positively influence my teaching practice and that’s why I came back to university.

Nowadays I’m trying to find a way to leading students to a real learning, but in my classes there is a “monster” called students lack of motivation (as you know I teach in a state school).

I’m trying to provide new activities to reach the core of their motivation but I see my attempts have been sporadics and need to be more constants, I mean; they have to be done in a systematic way. Well... it’s your turn! Tell me, what’s your experience about sharing knowledge, i.e., how often have you done it in your school and what’s your teaching practice context?

I close here. See you!

Stella.

TEXTO 1: PROFESSORA Ana

August, 30th, 2006.

Hello, Stella! I'm really happy to have you as a partner too. I'm also glad to be part in a group that brings you lots of expectations and to see that you are an optimistic open minded person. I say that because it generally takes teachers some time to accept that new things like dialogue journals can "positively influence" their practice.

My teaching context is completely different from yours. At the moment I just teach at private language schools. But I really don't know how far our students are from one another in terms of motivation. Having good learning environment (CDs, DVDs, CD players, computers, air conditioning, comfortable chair, ...) We know is not enough to keep students coming to classes or to keep them motivated. Does it mean we teachers have to do the entire job to keep students motivated? I think motivation is very subjective and sometimes doing our best is not enough. I also observe that in children and adult groups the lack of motivation is not an issue. Children are generally happy with the new discoveries and adults always have good reasons to study English like a job or a trip abroad. Teenagers are my main concern. They are really difficult to motivate even when we try our best. One thing that I do to get them more motivated is to interview them in the beginning of the semester about their hobbies, favorite band, favorite subjects, etc. Then I keep a profile of every student and try to bring activities according to their interest. But I know that's impossible for you to do because of the amount of groups and students you have. Ten groups, you said? How many students?

Well, another thing that I do with big groups is to ask them to bring different activities, every class a different group is responsible for bringing a song or to present an interesting text they found in the internet, etc. But in this case, I don't know the reality of your students in terms of materials or access to the net. If they don't have much, the activity may cause a negative impact.

By the way, what do you mean by "real learning"? What's real learning for you? How do you think students learn something? When/How do you know they have learned?

Your turn! See You! Ana.

TEXTO 2: PROFESSORA Stella

September, 7th, 2006.

Hi Ana!

Here I am! Thank you for telling a bit about your school context. Answering your questions: I teach nine groups, from fifth to eighth grade; in the beginning of the year they should be about 280 students altogether but now there are probably 100 at most! I don't know why but there was a massive evasion this year. That means there are just ten/eleven students in some classrooms.

What do I mean by "real learning"? Well... In my point of view a real learning is that in which occur the construction of knowledge, students can understand contents and they retrieve knowledge again when they need it. In the context of state schools it means students' decision to collaborate on their learning by attending classes, questioning, doing activities or studying at home, what most of times doesn't happen. They are just interested in getting a mark to pass to the next grade. I think students have learned something when they participate in lessons, answer questions and reach a minimum average of content understand tests, exercises etc. An active attitude is for me a way in which I can realize they are trying to learn even though they can't perform so well in the activities proposed. Apathy is a synonym they are pretending to study (if it is possible to hide of us, teachers, they aren't learning!). In most of state schools these kind of attitude is a routine, nobody wants to learn anything, specially students of small towns like mine. It's cultural issue! But I don't give up! I hope one day they fall in love with English and make an effort to go beyond their limitations, as I myself do!

Songs are useful tools in my classes, but I don't use them very much – we have syllabus to cover. I intend to ask them their favorite ones, maybe they might be more involved during the lessons.

How do you combine covering syllabus and schedule (time to cover it)? Any difficulty when content is harder for them and you have to spend a bit more time in a topic?

What are your conflicts (difficulties) in your teaching? How do you usually overcome them?

Any Example?

Well, it's all for now. Bye, bye! Stella.

TEXTO 2: PROFESSORA Ana

September, 15th, 2006.

Hi, Stella!

Thank you too for sharing. Something that called my attention in your journal today was the word “apathy”. This apathetic attitude to learning is also present in my classes. Even with all the structure provided by the school I think that more than a cultural issue, it’s an educational one. Our educational system, especially in this area of Brazil, is still based on teaching approaches that have the teacher as the center of everything in the classroom. Students don’t learn how to think for themselves. It seems to me that, in our society, to be a teacher means to have all responsibility in our hands in terms of education. I think it should be divided between parents, teachers, schools, government and the students wait for me too much. I have to raise questions, issues and when given the opportunity to talk, discuss and participate the students generally try to be short on the subjects, even the ones who are advanced in English. What worries me the most is the fact that, this apathetic attitude to learning is something that we have in common. In your case (your teaching context), we know there is a lack of structure and things are more difficult in terms of teaching. And in the case of my context? Do they have too much? What can we do to show the students that it is also their responsibility to find ways for their learning? And how can we stimulate them to do so?

In terms of syllabus, because I teach in a private language school, we don’t have many problems with that. Generally, we have enough time to cover everything and we have all the support necessary when we have students with specific problems like extra classes especially for those students.

Well, it’s your turn!

Bye! Ana

TEXTO 3: PROFESSORA Stella

October, 3rd, 2006.

Dear Ana,

Hello! It's interesting to notice we have a common ground when the matter is "students' responsibility", even if we have such different contexts! Students aren't used to take responsibility of their learning process (I mean, in a foreign language) because it is enjoyable and useful to learn English (our 50% of responsibility!), and maybe they can get more stimulated (their 50% of it!). It's like a game: sometimes we beat, sometimes we don't!

Last week I asked some students to write a reflection about their learning process and it was so interesting to read their different impressions. One of them told me about her difficulties to learn English; she is really aware she's not contributing much for her learning, but incredibly her awareness doesn't push her to a different attitude. She blames her social context, but her behaviour in class tells me: "I'm not sure if I want to learn your subject..." but I understand her... Sometimes to be aware doesn't lead me to different attitude either (in my case it means I don't want to submit myself to stressful process because I don't know how to deal with stress and changes). It's hard to say something like this... maybe that's a matter of personality. What about you? Do the facts/events that rise from your teaching practice always lead you to changes? That isn't a problem for you, is it? What a challenging job... it's very exciting!

Well, dear, I close here for today!

See you, Stella.

TEXTO 3: PROFESSORA Ana

October, 10th, 2006.

Hi, Stella!

It's true that awareness not always leads us to change. But at least I think that, by making them aware, we are playing an important role in their lives. Maybe changes do not appear right away when someone is aware of something, but they will someday.

The fact that this student of yours is not changing her behavior even aware that she is not doing her best in terms of studying, will lead her somewhere. Perhaps she will realize that English is not really important in her life, but Math is and she will dedicate more time studying Math. Maybe she will realize studying is not important at all in her life and live a simple happy life in her small city.

The important point here is that you are making them reflect about their reality and studying contexts. You mentioned that you're making them reflect weekly and while I was reading a comic book, "Chico Bento", a story called my attention and reminded me about our last entries: when we talked about student's motivation and teacher's motivation. I provided you a copy and I would like you to work with it in their next reflection. Then, please, give me a feedback. I want to know their reactions and how it influenced in their reflections. Reflecting is a nice way of making them aware. Probably, you will not see them changing their attitudes, but even uncsciously they are changing somehow.

Keep up the good work!

See you! Ana.

TEXTO 4: PROFESSORA Stella

October, 17th, 2006.

Hello Ana!

Your considerations made me understand that things take time to occur, and maybe I had been expecting an earlier reaction both in me and in my students. In fact, to provide an improvement in teaching and/or learning process it may demand a long-term period. We just have to plant seeds. It's like bamboos: only after five years we can see its shoots; in the previous 5 years it grows silently, fixing and spreading its roots that become very strong ones!...

I'll give you feedback about the comic book as soon as I can. Lately, we aren't having classes in a continuous way because of holidays, teachers' meeting, school used as vote section, etc.

But, tell me: what kind of activities have shown to be most effective in your classes? How was your learning English process? Does it somehow influence your lessons?

Now I'll let you answer my questions, ok?

Bye!

Stella.

TEXTO 4: PROFESSORA Ana

November, 6th, 2006.

Hi, Stella! Here I am again after some time, got the feedback from the comic book activity and I am still reading your students' writings. It's a pity you are having problems with attendance and I know this is something common in rural areas some periods of the year (especially during the elections). It must be really hard for you to develop your work! Talking about the most effective activities in my classes, it is really difficult to say which ones because every group is different and reacts in a different way to the activities I take to the class. Generally songs are well welcomed (everywhere!), games, or something that really breaks the class routine. But this semester I'm having problems with time to cover the syllabus because the school I work, just like that, decided to reduce the time we had for classes 15 minutes each class! Our classes were 1:30 and now they are just 1:15. But the worst part is that they did not adapt the material to the "knew" time! So now we have enormous syllabus and little time to cover it or have different activities. Then, I decided to analyze a group of students who were having trouble with their writings and apply a technique Sandra taught me: get their writings, rewrite their texts without changing the meaning or anything but with the mistakes corrected, and finally giving it to them with the originals and ask them to correct their own ones and rewrite to give to me. The result was fantastic, but it was a lot of work! I was not able to reach every student so I chose the ones whose writings were really a problem and they are much better now. So, now, Stella, when I have little time I try to concentrate extra activities in a way that it will be more helpful to them, even if they do not like much at first! You also asked if my learning process influenced the way I teach. Totally, in the beginning! But after I started my major at the university many things changed and now I am much more aware of the things that happen in my classes. I

dealt with different audiences and, even influenced by my learning process, many times I had to adapt and try new things to reach my objectives in the classroom. My learning process was really regular (for some people it's chaotic moving from school to school), motivating and challenging. I studied in the same school for years with very good enthusiastic teachers. I was never traumatized or anything. I also had the opportunity to teach really early in my life (by the age of 16) at the same school I learned. I loved English and my relationship with the language was always rich and pleasant. International songs helped me a lot as well. At that time my extra resources were songs, magazines (basically Speak up with the tapes), international radios, and my father also bought me comic books in English. I think that looking for extra resources also made a difference. So, when you ask me if my learning process influences my lessons, I think that somehow I always try to be enthusiastic about the language as my teachers were for me, they really played an important role in my life. I always try to make my students look for extra resources, whatever they like: books, chat rooms, songs, movies, etc. Everything seems so easy to achieve now! In the past my father was always in hot water to try to find those things for me and sometimes it took weeks for me to have them. How about *your* learning process? How does it influence *your* lessons?

Well, it's your turn now! See you!

Ana.

TEXTO 5: PROFESSORA Stella

November, 15th, 2006.

Hello, Ana! Here I am to reply you. I'd like to start answering your questions. My learning process, differently from yours, was totally chaotic and irregular, and when I look at it behind I get surprised and proud of myself because of hard circumstances in which I have learnt English. I remember that only four years ago, as an adult, I could actually speak and reply to someone in English; before that, effective communication happened just when I wrote (I used to write letters abroad).

Only now, because you asked me, I realized my learning process really affected my way to teach! In my first contacts with English I was exposed to a traditional approach, there was not communicative interaction among students, no games and no dynamic classes. Most of times I teach just exposing/explaining contents and it is very similar to the way I learnt English. When I changed school (my 3rd attempt to learn and develop my skills in English!) I found a totally different environment; there were dynamic classes and interaction/communication were the core of the classes, and from that I could develop language, and then I started changing a few things in my way to teach. I haven't been awoken about this until today! Because of all these things, English was not always pleasant for me, but now it is different and I can deal with this language in a way much better than I could years ago. As you see I have been an adult learner and this is a different perspective of learning when we compare people that had an earlier and regular learning process. I used to see that as a disadvantage, but then I understood, in fact, it is not!

But, tell me: did you always long to be an English teacher or you tried different experiences? What was your best and worst experience in your classrooms? What are your best qualities as a teacher and what things you notice you have to develop? How does it influence your classes?

I close now. Hope your answers, soon! Bye!

Stella.

TEXTO 5: PROFESSORA Ana

November, 23rd, 2006.

Hi, Stella! I have read your students' reflections based on the activity with the comic book I suggested you and three points called my attention: they all say that the responsibility for learning is *theirs*; they all think that your role as a teacher is to help them as a *conductor* of their learning; they think English is something *very difficult*, specially the speaking; I observe kids that study at public schools, specially, think that English seems to be something inaccessible and difficult. I also know that it has much to do with their social, cultural contexts but there is something else I cannot understand or explain. Many teachers from public schools say that students do not recognize the importance of a foreign language in their lives, or even worse, they do not recognize the importance of studying at all. But at least these kids of yours think differently, they recognize the importance of studying in general and they value English. I think it has much to do with the kind of reflective work you have been doing with them. Well done! You made them think about their learning and it made a difference. It is also good that you now see that your learning context, even chaotic, made you a better teacher. Remember that Sandra, in our class, mentioned an article or something where the teacher said that she thought learning English as an adult was a disadvantage and then she realized that it was an advantage because she could remember all the difficulties and help her students better? When you learn English and you are a kid, you learn it in a natural way and you are not conscious of the difficulties you have been through while learning or you cannot remember them. I think you should ask Sandra this article. It can help you in your final reflection.

Answering your questions, I tried many different graduations when I was a student, but, I started teaching English when I was 16 and even trying different graduations, I never stopped teaching since then. So, when I started the Letters course I already had some experience teaching. I think one good quality I developed as a teacher is that in the beginning I used to see my students as groups and I used to generalize the problems I had in the classroom. Now I see students as individuals and try to solve problems individually if they do not affect the group as a whole. Also, today I think I share more, I listen to them more. I observe them more and I really care about what they say. I also try to make them observe the problems they have and help them not to generalize isolated problems (like speaking or

writing) to the extent of the language as a whole. It influences my classes in a good way since students, when given isolated attention, are more aware of their problems and start facing them in a different way, facilitating things for me. When you ask me about best and worst experience, I cannot remember something specific right now but I can remember times. The beginning of teaching was very hard for me because I did not have support enough to ask about my doubts, so I had to find things out alone many times. This moment now is being the best for me. I have an advisor. People I can count on in case of doubts and, of course, my own experience comparing cases, avoiding mistakes done before, repeating successful practices. I'll report you the same questions! Did *you* always long to be an English teacher or you tried different experiences? What was *your* best and worst experience in your classrooms? What are *your* best qualities as a teacher and what things you notice *you* have to develop? And I add: How do you deal with your students learning problems? How do you see them? Why do you think English sounds like something so inaccessible to them? Did it sound inaccessible to you in the beginning?

Wow! Phew! Looks like you have lots of work to do with these questions! See yah!
Ana.

TEXTO 6: PROFESSORA Stella

November, 27th, 2006.

Hi dear! Thank you for answering my questions. Well, some of my students are not so mature to understand there is a collaborative process in learning, but other ones are trying to write what they think I want to 'hear', i.e., they are trying to encounter my probable opinion, but I understand them. Thinking about their roles and their learning process is something new for them, and they treat that reflection not as *reflection* but as homework or as paper. I think most of them really do not know why they go to school or why they *have* to go! And it is much bigger than to think about studying a subject like English, it has to do with why they are there! In public schools they can choose if they go on there or give up studying once, twice, three times because there is no kind of effort for them or their families.

Answering your questions: No, I had never thought one day I would be an English teacher; in fact, when I was younger I had never imagined being a teacher! I was too shy and this kind of job wasn't for me, I thought. When I finished my graduation (Accounting course) I was invited to teach Accounting in a public school -where I am since then – three years later that course was closed and I had to change subject, I chose English because I had studied it during one year when I was a teenager (it wasn't enough to communication, but for me my basic knowledge was enough to teach in that school). At the same time I worked in a multinational office, and that was my first disappointment related to Accounting. I had serious problems with a boss that humiliated me a lot, I was inexperienced, and they did not explain what I should do. My second experience working in an office of a farm was also a big disaster, and then I realized education was being 'my way', that one in which I wasn't unhappy. From that I decided to abandon my first degree and to devote my effort to be an English teacher. Being a teacher wasn't exactly a question of choice, it was a discovery due to the opportunities of the life.

I think I have a good quality as a teacher: I'm patient, I'm ready to help them, and I try to pay attention to them. It is important they feel teacher is someone who wants all the best for them. Teacher isn't an enemy. On the other hand, many times I can't pay attention to their learning process individually because of the number of students. I also have to develop my practice trying to shape my lessons in a more stimulating way. It is hard when you are used to teach at the same way for long time, and specially because it demands great energy and there

is no guarantee you will succeed and fulfill, in my school teachers are not recognized to do a good job. However, it is my intention to be a better professional, and I don't expect to be recognized, I want to feel that I did well.

Dealing with students learning problems is something in which I have to develop as well; most of my students don't care about English, and others haven't achieved a level of knowledge, even in the mother tongue, to develop their skills, and it's the first obstacle I have to face. So, I'm not sure if sometimes I can really deal with their problems in learning. For many reasons – including these above mentioned – English sounds difficult for them. Firstly, it seems learning English is not useful for their lives, as you know part of them come from rural areas, and others live in a small town where English isn't part of their background, i.e., they didn't choose to study it. Secondly, the way most of teachers teach give great emphasis in grammar, and if they don't understand grammar in Portuguese naturally they won't understand it in English; in addition, there is little contact with English: just two classes a week. English didn't sound inaccessible for me at the beginning because I didn't think about, I just wanted to learn, and I was motivated. Only after my first attempts I felt English as a difficult subject.

Well, I hope to contribute to your understanding of learning process in English, even if you are looking at it through my view on.

See you,

Stella

TEXTO 6: PROFESSORA Ana

November, 30th, 2006.

Hi, Stella!

I have to say I was a little disappointed when you said some of your students were just trying to say what you were expecting them to. The context is really sad, these poor children do not believe in a good future through education! I guess it is the kind of “message” our governors are sending them. It is sad to see a whole generation without perspectives. But I still believe that they are going to make something of these reflections. Your trajectory to become a teacher was really hard! The problems you have with your students are not different from the many public schools throughout our state! You are part of our teachers’ development group (CECPLIN) and you see that the other teachers have the same problems! About first language acquisition (L1) problems connected to second language acquisition (L2), I think you should read a text by Moita Lopes, “Eles não aprendem português quanto mais inglês”, which talks about the ideology of the lack of ability from the kids from public schools to learn a second language, Moita Lopes taught in Brazilian public schools during many years of his life and knows better! It is an insider’s view! I think it will change a lot your way of thinking in terms of second language acquisition (L2) connected to first language acquisition (L1). I can provide you the text if you want. Your learning process was quite interesting and I guess Sandra was right when she said that when you learn as an adult you remember all the process and I think that’s why you’re so concerned with your students’ learning difficulties. By the way, how is your problem with attendance? Have your students come back? How does your school deal with this kind of problem? Do they call parents or anything? And if the students come back after a long time, what happens? Do they fail because of absences? Well, it’s your turn! See you! Ana.

TEXTO 7: PROFESSORA Stella

December, 1st, 2006.

Hello Ana!

Thank you for your reply. Well, talking about my students' context, I think education in our region has become worst day by day, and administrators – not only the teachers – have a great part of responsibility. An example: vice-principal of my school is used to interrupting my classes just to tell jokes to students and to say how they suffer because they have to work and study at the same time – and worst! – he enjoys complaining about teachers to them! He simply demoralizes us!!! So, I think students' contemptuous attitude towards education is a cultural problem which many times is promoted by parents and school institutions, and my local 'culture' does not stimulate us to do the best, there's an inversion of values. I have already read Moita Lopes' article, and I agree at it: our beliefs lead us to think students of public schools cannot learn a foreign language because of their background. Well, everybody can learn English, just to have an essential element: will! And it is this most of students do not have. Answering your questions: My problem with attendance is the same, my students did not come back. Our school, or rather, our administrations do not pay much attention to that, at least, I feel like that, because they do not call students' parents to talk about. There was only one meeting with parents this year (it's the second time there is such a meeting in 9 years I work there). I teach in the evening and my timetable was excluded of it because most of students are adults. In theory students will fail if they reach a great percentage of absence, however, if they come back we, teachers, usually 'solve' that problem giving them opportunities to do their activities.

I see teachers' action inside classroom as an element many times distant of administrators concern. I see I need to improve my way to teach, and public school is a kind of rehearsal of 'teaching'. Obstacles are a normal routine, they are part of work. Tell me: what part of your work is easier and what is more difficult? My main concern is to know a way to make students learn, when they do not learn I feel I failed, and it is a very common situation, especially because I do not use many tools to present new contents.

Ok, I have talked a lot, now I give you a chance to share your experiences/understandings.

Bye, bye! ***Stella.***