



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS

LUANA FARIAS DE ANDRADE SILVA

**O DIÁRIO DIALOGADO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PRÁTICA DE (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Campina Grande - PB

2011

LUANA FARIAS DE ANDRADE SILVA

**O DIÁRIO DIALOGADO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PRÁTICA DE (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Ms. Sandra Maria Araújo Dias.

Campina Grande - PB

2011

LUANA FARIAS DE ANDRADE SILVA

**O DIÁRIO DIALOGADO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PRÁTICA DE (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Aprovada em: 07 de Dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Sandra Maria Araujo Dias

Ms. Sandra Maria Araujo Dias
(Orientadora)

Maria das Neves Soares

Ms. Maria das Neves Soares
(1ª Examinadora)

Telma Sueli Farias Ferreira

Ms. Telma Sueli Farias Ferreira
(2ª Examinadora)

Média 10,0

S586d Silva, Luana Farias de Andrade.

O diário dialogado de professores de língua inglesa [manuscrito]: uma prática de (re) construção da identidade profissional / Luana Farias de Andrade Silva. – 2011.

90 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ms. Sandra Maria Araujo Dias, PROLING”.

1. Formação de professores. 2. Língua inglesa 3. Identidade profissional. I. Título.

21. ed. CDD 370.14

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Marilene, a meu esposo Renato e a todos os professores que refletem sobre suas práticas em sala de aula. Pois, sendo assim, poderemos ver o nosso país evoluir em relação ao ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por toda a força, saúde, inspiração, coragem e dedicação que tem me oferecido todos os anos de minha vida, e em especial, neste momento que é tão importante para minha vida profissional.

Agradeço também a pessoa mais importante em minha vida, minha mãe Marilene, o anjo que me deu a vida e que, a partir de então, dedicou toda sua vida para me fazer crescer com carinho, amor e felicidade. Que me ensinou a honestidade, responsabilidade, humildade, caridade e amizade; Dizer “obrigado” é pouco para alguém que sempre me levantou nos momentos difíceis, que me influenciou com sua coragem, paciência e força para enfrentar os obstáculos desta vida. Enfim, devo a minha mãe o que sou hoje.

Também agradeço ao meu amável e compreensível esposo Renato. Agradeço por todas as noites de sono que ele passou me fazendo companhia enquanto eu estudava, por todas as madrugadas que ele acordou às 4:30h da manhã para me levar no ponto de ônibus dos estudantes de minha cidade querida. Sou muito grata por suas preocupações, confiança, respeito e, acima de tudo, por acreditar na minha profissão e por sempre me motivar nos momentos de tristeza, stress e cansaço que tive.

Não posso esquecer de agradecer ao meu pai Luiz que embora não esteja presente, mas por telefone me encoraja neste rumo tão complexo que é o de um professor. Agradeço a minha família em geral, a meus avós Fernando e Teresa, meus sogros, Morena e Raminho, meus primos, tios, cunhados e minhas amigas, Raquel e Albênia, pelos momentos que passamos juntas.

Agradeço a minha 1ª professora “Tia Creusa”, que, afinal de contas, sem ela não teria chagado a este momento tão importante de minha vida. Agradeço, em especial, a professora em ação que participou desta pesquisa que, por questão de ética não irei mencionar o nome, mas ela sabe muito bem a quem estou me referindo. Obrigada professora por toda sua paciência e carinho ao aceitar e me ajudar, o quanto pode, em minha pesquisa. Também agradeço a todos que foram meus professores, tanto do ensino regular como do acadêmico, pois todos sem exclusão de ninguém, embora alguns tenho tristeza de dizer, não sendo professores ideais... trouxeram ensinamentos para minha vida profissional, inclusive exemplos que não quero seguir.

Agradeço ao carinho que recebo de todos os funcionários deste departamento, deste a equipe de segurança e limpeza as coordenações e bibliotecas do curso.

Também agradeço a meus amigos e colegas de turma que sempre me ajudaram e me aconselharam em meus momentos difíceis, por tirarem minhas inúmeras dúvidas sobre tudo que for possível alguém perguntar, como foi o caso de Luciana, Erika, Wagner, Atenéia, Valdemir e de todos os outros que estudaram comigo. Não citarei o nome de cada um porque irá “ateneizar” meu trabalho e neste momento estou buscando “wagnerizá-lo”, mas tenho todos para sempre em minha mente e guardo alguns no coração. Agradeço com mesma intensidade a meus alunos que estão fazendo parte de meu primeiro ano de experiência em sala de aula.

Por fim, agradeço a alguém que foi minha fonte de inspiração: minha orientadora, Profa. Sandra Dias, a quem muito admiro por sua fé, sabedoria, coragem de lutar e méritos de vencer. Seus exemplos sempre ficarão marcados na minha vida como símbolo de perseverança e humildade.

Resumindo, é melhor dizer obrigado a todos que fazem parte de minha vida.

“É nos diários escritos por professores, na situação de alunos, que encontramos dados que nos levam a crer que o professor, quando exposto ao trabalho de um outro professor, involuntariamente, observa, interpreta e avalia as ações do professor com quem se confronta, comparando-as às suas próprias ações, em seu trabalho, o que termina por refletir em sua formação profissional” (MAZZILLO, 2004, p.299).

RESUMO

Nas diversas observações no decorrer deste curso de formação inicial de professores de língua inglesa, percebemos que há docentes que exercem sua função sem, ao menos, saberem explicar o porquê agem de tal maneira. Este fato nos faz acreditar que muitos professores não conhecem sua própria identidade profissional. Diante disso, e embasado nos estudos de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), este trabalho tem como objetivo compreender como ocorre o processo de (re)construção identitária (BAUMAN, 2005) das professoras participantes desta pesquisa (uma professora em formação inicial e uma professora em ação em uma escola de rede estadual em uma cidade do interior paraibano), através do *sistema de transitividade* (HALLIDAY, 1994, 2004). Para que isto ocorra, são utilizados como instrumentos de pesquisa o diário dialogado que auxilia os professores no desenvolvimento profissional (ZABALZA, 2004), um questionário, visando obter informações sobre as crenças, sentimentos e expectativas do sujeito pesquisado (OLIVEIRA, 2007) e as notas de campo que é um instrumento que requer uma atenta observação de todas as ações ocorridas em um determinado evento. Esta pesquisa caracteriza-se como sendo uma pesquisa autoetnográfica de natureza quali-quantitativa. Os resultados demonstram que as participantes revelam, longitudinalmente, mudanças na sua identidade profissional, comprovando que a prática de escrita é um elemento fundamental na construção da identidade docente (KLEIMAN, 2005). Através do diário dialogado, que é uma prática de letramento, as professoras puderam trocar ideias e sugestões sobre suas práticas docentes, revelando, assim, seus pensamentos, desejos, ações e mudanças em sua identidade.

Palavras-chave: Letramento. Diário dialogado. Identidade profissional. Transitividade.

ABSTRACT

In the several observations during this initial training course for English teachers, we have realized that there are teachers who do their work without knowing how to explain why they act in that way. This fact makes us believe that many teachers do not know their own professional identity. Due to this fact and grounded in the Systemic Functional Linguistics studies (SFL), this work aims to understand how this process of identity (re) construction (Bauman, 2005) of the teachers who are participating in this study (a trainer-teacher in a teacher under development and a teacher in public service in a school in a small town in Paraíba) through the transitivity system (HALLIDAY, 1994, 2004). For doing so, it is used as research tool dialogues journals that assist teachers in their professional development (ZABALZA, 2004), a questionnaire, aiming at obtaining information about the beliefs, feelings and expectations of the subject studied (OLIVEIRA, 2007) and field notes which is an instrument that requires a careful observation of all actions occurring in a given event. This research is characterized as a search self ethnography of qualitative and quantitative nature. The results show that participants reveal, longitudinally, some changes in their professional identity, confirming that the practice of writing is a key element in the construction of teacher identities (KLEIMAN, 2005). Through the dialogue journal, a practice of literacy, the teachers could exchange ideas and suggestions on their teaching practices, revealing their thoughts, desires, actions and changes in their identity.

Keywords: Literacy. Dialogue journals. Professional Identity. Transitivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Tipos de processos que compõem o sistema de transitividade.....	36
Figura 1.2 – Tipos de modos e participantes que compõem os processos relacionais do sistema de transitividade	39
Figura 4.1 – Processos (em porcentagem) no fragmento inicial do diário de Luana.....	46
Figura 4.2– Processos (em porcentagem) no fragmento inicial do diário de Marilene.....	52
Figura 4.3 – Processos (em porcentagem) no fragmento final do diário de Luana.....	57
Figura 4.4 – Processos (em porcentagem) no fragmento final do diário de Marilene.....	62
Figura 4.5 – Processos (em porcentagem) nos fragmentos iniciais e finais do diário de Luana e Marilene.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e modalidades de diários.....	28
Quadro 2 – Os componentes identificados nos processos que constituem o sistema de transitividade	35
Quadro 3 – Exemplo de uma oração e de seus respectivos componentes no sistema de transitividade	35
Quadro 4 – Participantes principais envolvidos nos processos materiais.....	36
Quadro 5 – Participantes principais envolvidos nos processos mentais.....	38
Quadro 6 – Subdivisões dos processos mentais.....	38

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Transitividade nos trechos iniciais do diário.....	75
Apêndice B – Transitividade nos trechos finais do diário.....	79
Apêndice C – Diário dialogado de Luana	82
Apêndice D – Diário dialogado de Marilene	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE.....	16
1.1. A formação de professores de língua inglesa.....	16
1.2. Definição de letramento	17
1.3. Modelos de letramento.....	20
1.4. Letramento do professor.....	23
CAPÍTULO II - LETRAMENTO E IDENTIDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL....	25
2.1. O Diário Dialogado como uma prática de letramento docente	25
2.2. Identidade profissional.....	30
2.3. O sistema de transitividade.....	34
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	41
CAPÍTULO IV - REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	45
4.1. Fragmentos Iniciais.....	46
4.1.1. <i>Fragmento inicial da professora Luana.....</i>	<i>46</i>
4.1.1. <i>Fragmento inicial da professora Marilene.....</i>	<i>51</i>
4.2. Fragmentos Finais.....	56
4.2.1. <i>Fragmento final da professora Luana.....</i>	<i>57</i>
4.2.1. <i>Fragmento final da professora Marilene.....</i>	<i>61</i>
4.3. O processo de (re) construção da identidade docente	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	74
ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

Ser professor é uma atividade complexa e dinâmica que se (re)constrói diariamente. No entanto, é ao iniciar um curso de formação para professores que percebemos o quanto é preciso ter um conceito elevado em relação a esta profissão. É necessário mais do que gostar e achar bonito o papel do professor; é imprescindível que o professor em formação se identifique com os dilemas encontrados durante o percurso desta profissão.

O professor é um ser responsável por transformar a realidade de seus alunos e da sociedade em que está envolvido (LIBERALI, 2008). Porém, para que isto ocorra de maneira satisfatória, é de suma importância que o professor passe por um processo de formação. Afinal de contas, é por meio desta formação que o professor pode interagir com práticas de letramento que interligam as relações sociais com a teoria estudada (AIRES, *et. al*, 2010).

Foi observando as práticas de diversos professores de Língua Inglesa (LI) que o desejo de pesquisar sobre as ações dos professores se estabeleceu, e desta forma, buscar compreender se há diferenças entre os fazeres e saberes de um professor já formado e em ação com os de um professor ainda em formação. Além disso, percebemos que as práticas de um professor revelam muito além de suas ações em sala de aula. As práticas exercidas e apresentadas por um professor, mesmo que inconscientemente, revelam sua identidade profissional, ou seja, o “Eu” docente.

Sabendo disto, determinamos como nosso objeto de estudo a identidade do professor, a fim de compreender como ocorre o processo de sua construção identitária e até mesmo sua reconstrução, pois o professor é um ser que vive em transições e atualizações constantemente. Assim, percebemos a necessidade de utilizar o diário dialogado que funciona como um instrumento reflexivo que auxilia o professor a compreender alguns aspectos sobre sua identidade profissional. Além disso, torna-se importante para esta pesquisa buscar entender como são reveladas as práticas docentes das professoras-participantes por meio do conceito de transitividade (HALLIDAY, 1994; 2004).

Sendo assim, esta pesquisa prega a importância da escrita diarista para a formação de um professor reflexivo, que reflete sobre suas próprias ações e observa por meio de uma interação as ações de outros professores, para assim, (re)construir sua identidade profissional. Diante disso, pretendemos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1) *Qual o papel do diário dialogado na (re) construção da identidade dos professores de LI em formação e em ação?*

1a) *Que processos são mais salientes nos fragmentos (inicial e final) do diário dessas professoras?*

1b) *O que esses processos revelam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?*

1c) *Quais traços da identidade das professoras são revelados na escrita diarista?*

Partimos da hipótese de que os traços das professoras são revelados por meio dos principais processos do sistema de transitividade, e em especial, através dos processos mentais e relacionais. Seguindo este pensamento, defendemos que as professoras (re)constróem suas identidades a partir da comparação e do confronto de idéias, sugestões e práticas docentes via diário dialogado. Sendo assim, este trabalho apresenta os seguintes objetivos a serem alcançados:

➤ **Geral:**

- Investigar o papel do diário dialogado no processo de (re)construção da identidade docente.

➤ **Específicos:**

- Categorizar e identificar os *processos* (HALLIDAY, 1994; 2004) mais salientes nos fragmentos (inicial e final) do diário dialogado;
- Analisar o que esses processos desvelam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- Demonstrar os traços da identidade docente na escrita diarista.

O presente trabalho é estruturado em quatro seções, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*. A primeira e a segunda seção: *Letramento e Formação de Professores de LE* e *Letramento e identidade: uma relação possível*, respectivamente, referem-se aos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa.

A terceira seção é dedicada à *Metodologia da pesquisa*, que apresenta a natureza da pesquisa, a caracterização das participantes, o *corpus*, bem como os procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados.

A quarta seção, *A representação da identidade profissional*, retrata o momento de avaliação sobre como ocorre os processos de (re)construção identitária das professoras participantes. No entanto, esta análise se realiza com o uso do sistema de transitividade. Por fim, temos nas *Considerações Finais* a reflexão sobre as limitações e as contribuições dessa pesquisa para a formação dos professores. A seguir, discorreremos sobre questões relativas à formação de professores de Língua Estrangeira (LE), de letramento, da identidade profissional e do diário dialogado.

1. LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Este capítulo apresenta alguns dos pressupostos teóricos que embasam este estudo. Assim, eles se estruturam da seguinte forma: *A formação de professores de LI* que trata de um elemento essencial para o processo de reflexão de um professor, uma vez que por meio deste, as pessoas autocríticas engrandecem-se e se satisfazem, pois são expostas a uma prática que as auxilia a refletir sobre suas ações e a desenvolverem-se profissionalmente. Seguindo o ramo do ensino, chegamos a *Definição de letramento e Modelos de letramento* que aborda quais os tipos, o que é, e qual a importância de utilizar as práticas de letramento em nossas vidas (profissionais), e também, desmistificando a ideia de que ainda existem pessoas iletradas. Para finalizar, apresentamos o quanto é importante para um professor ser letrado e, desta forma, o quanto ele pode estimular e auxiliar seus alunos no processo de letramento temos a última subseção nomeada de *Letramento do professor*.

1.1 A formação de professores de LI

Qualquer profissão necessita de uma formação, em especial, quando esta profissão é de professor, um eterno formador. No entanto, encontramos profissionais que não têm a preocupação de ser formado, não têm esta responsabilidade diante do mundo profissional. Se andarmos em nossa cidade (isto ocorre em qualquer cidade), perceberemos que há muitos professores que não tem formação para exercer o cargo de docência. Porém, atualmente, este pensamento tem mudado um pouco: muitos profissionais já sentem a necessidade de adquirirem uma formação para exercer com qualidade o que fazem. Afinal de contas, a profissão “professor” é de suma importância para a sociedade, pois como bem reflete Liberali (2008, p.88) é a única profissão que “tem poder de transformar a realidade”.

O professor tem um papel significativo no processo de aprendizagem e, quando se trata de LE, em nosso caso, LI, a intervenção do professor afeta efetivamente a vida educacional, incluindo a hipótese de ocorrer uma interferência negativa no processo de aquisição do aluno. Pois, este pode ficar frustrado em relação ao ensino, devido à experiência que teve com um professor despreparado e irresponsável. Na verdade, a função do professor está diretamente ligada à possibilidade de desenvolver tanto a própria personalidade criativa, como a de seus alunos (*op.cit.*, 2008). Mas muitas vezes, esta deficiência no ensino não é apenas culpa do

professor, mas também é resultado de um processo de formação que não tem preocupação em preparar de maneira qualificada nossos futuros educadores.

De acordo com Liberali (2008), o primeiro passo a ser dado no processo de formação de professores é diminuir, se preciso, por meio de atividades modernas e eficazes¹, as desigualdades e injustiças sociais que estão presentes no perfil da maioria dos alunos que iniciam em cursos de formação. Visto que ao se tornar educador, o profissional se transforma em um sujeito que participa de interações socioculturais com seus alunos e com outros professores (*op. cit.*, 2008), além de se tornar capaz de compreender e pregar o respeito e valorizar a boa vontade que deva existir entre os indivíduos que fazem parte de um grupo. No entanto, para que estas transformações ocorram, é necessária a participação do indivíduo nas “relações sociais, experiências dos outros, relatadas, descritas, compartilhadas” (*op. cit.* p.75).

Para torna-se um sujeito formado, é necessário que este indivíduo busque uma universidade ou algum curso de formação técnica, mas que sejam apropriados e reconhecidos nacionalmente por sua qualidade. Não estamos considerando que por não ter uma formação este seja um sujeito sem conhecimento ou incapaz, mas certamente, quando somos guiados por conceitos teóricos e práticas que envolvem nossa área, nosso trabalho enriquece-se e se qualifica. Porém, em momento algum específico de nossa pesquisa, houve julgamento ou preconceito com profissionais não formados, afinal de contas, o que pregamos neste trabalho é a capacidade que um indivíduo tem em adquirir conhecimentos sem necessitar de um processo de aprendizagem formal. Para melhor compreender este ponto, a seção seguinte busca apresentar uma definição para o termo dado a esta habilidade de aprender sem formação.

1.2. Definição de letramento

Em nosso dia-a-dia, nos deparamos com diversas situações que necessitam de nossa capacidade linguística para podermos entender o conteúdo, como é o caso de um *outdoor*, apresentando uma nova marca de roupa, um *pôster*, indicando o lançamento de certa marca de carro, etc. Mas encontramos muitas pessoas que acreditam que por não possuem ou conhecerem indivíduos que não possuem a habilidade de leitura, são incapazes de captarem as

¹ Atividades modernas e eficazes, neste sentido, são as desenvolvem o perfil social das pessoas e, assim, que os tornem solidários.

informações expressas por meio escrito. Isto não é verdade! Uma pessoa considerada analfabeta pode entender, sem dificuldades, o sentido de um texto sem precisar ler as palavras contidas nele. Isto é o que chamamos de letramento, ou seja, esta capacidade de fazer uso da escrita por meio de um envolvimento com as práticas sociais, dito de outra forma, se apropriar da leitura e da escrita de forma contextualizada (SOARES, 2009).

Como ressaltam Rojo (2009) e Soares (*op. cit.*) o estudo sobre o letramento é bastante novo, visto que apenas nos anos 80 este termo foi implantado nas pesquisas dos estudiosos da área de Educação e das Ciências Linguísticas. Um dos grandes estudiosos que inaugurou este conceito de letramento foi o antropólogo Brain V. Street, pois ele sentiu a necessidade de um termo para nomear um novo conceito (KLEIMAN, 2005). Soares (*op. cit.*, p.19) explica esta necessidade ao argumentar que “Novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Ou seja, todos nós sabemos que há pessoas que são capazes de se comunicar por meio da linguagem sem saber ler e escrever; no entanto, há mais ou menos 20 anos atrás, não tínhamos um conceito que explicasse este fato, mas logo que foi lhe dado atenção, surgindo assim, a necessidade de nomeá-lo como letramento.

No Brasil, uma das primeiras divulgações sobre letramento foi realizada por Kleiman (1995). Soares (*op. cit.*) relata que o significado para a palavra letramento sofre transferência no seu sentido, pois é confundido com o da palavra alfabetização. Mesmo tendo escritas distintas, seus significados são constantemente postos em comparação e até mesmo em igualdade. Assim, como ocorre como o termo letramento, o sentido da palavra alfabetismo também é generalizado, obtendo a função de um termo global, de um vocábulo que tem o sentido bastante amplo. Porém, como bem esclarece a autora, alfabetismo é um termo que revela o ato de adquirir o conhecimento da leitura e da escrita. No entanto, este processo de aquisição de conhecimento é puramente mecânico.

Como refletido antes, os termos alfabetismo e letramento são constantemente confundidos e seus conceitos sempre são igualados. Para muitos estudiosos, inclusive a população em geral, letramento é a qualidade específica de alguém que é alfabetizado, (seguindo esta visão) ou letrado. Pensando assim, letramento pode ser considerado como um sinônimo de alfabetização. Dessa forma, encontramos a causa deste grande dilema: a desinformação. Afinal de contas, o conceito que falta às pessoas conhecerem é que, ser alfabetizado é ter a habilidade de apenas ler e escrever, não de se apropriar da leitura, que está unida às práticas sociais, na interação com a sociedade (SOARES, *op. cit.*). Sabendo disso, é

importante entendermos a diferença que existe entre estes termos, pois como bem pontua Kleiman (2005), letramento e alfabetização estão relacionados, no entanto, não possuem o mesmo sentido. No caso do letramento, este “[...] não é alfabetização, mas a inclui” (KLEIMAN, 2005, p.11). Sendo assim, letramento é o uso da escrita como sistema simbólico e como tecnologia, é uma prática determinada pela relação entre os objetivos e as condições encontradas em um contexto específico (KLEIMAN, 1995).

Rojó (2009) esclarece as diferenças entre os termos supracitados, alfabetismo e letramento. Ela considera o primeiro uma atividade individual, que se sustenta nas capacidades cognitivas e linguísticas desenvolvidas nas escolas; e o segundo, letramento, uma atividade ampla que interfere em toda a sociedade, pois se origina a partir das práticas sociais de linguagem no ponto de vista sociológico, antropológico e sociocultural, sendo expostos aos contextos sociais, como família, trabalho, escola, igreja, entre outros.

A alfabetização é para Kleiman (2005) uma prática de letramento, que por sua vez é constituída por atividades que envolvem a língua escrita e se baseia na escrita escolar desenvolvida por meio de práticas sociais. Para que a prática de alfabetização ocorra de maneira satisfatória, é necessário o auxílio de um especialista, geralmente um professor, que guie o aprendiz diante a sistematicidade do código linguístico (alfabético). Entretanto, para que este processo se desenvolva com êxito, é imprescindível a participação tanto do professor como também do aluno (*op. cit.*).

É essencial a participação de todos os indivíduos envolvidos com o ensino no processo de aprendizagem de um aluno. Afinal de contas, para tornar-se uma pessoa letrada é necessária, além das interações sociais, a presença da formação formal/escolar (alfabetização). Desse modo, o aprendiz deve sentir-se envolvido tanto pelo método funcional de ensino-aprendizagem como, por meio do método sociointeracionista². Por isto, é correto afirmar que “letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 24). Geralmente, consideramos a formação do aluno proveniente da interação social a mais eficaz diante deste mundo letrado. Porém, a formação escolar (alfabetização) é indispensável para o desenvolvimento de um ser totalmente letrado. Afinal de contas, é por meio desta formação que podemos aprender a sistematicidade de nossa língua (KLEIMAN, 2005), contudo, é

² Método que visa a aprendizagem por meio de uma interação entre aluno-aluno e aluno-professor.

necessário ressaltar que só o processo de alfabetização não é suficiente para tornar alguém letrado (KLEIMAN, 2005).

Como comentado acima, o ser letrado não é aquele que apenas sabe ler e escrever, mas que usa estes elementos para interagir com a sociedade (SOARES, 2009). Quando alguém passa por uma transformação, sendo esta resultante de um processo de aquisição ou de aprendizagem, deixando, assim, de ser analfabeto (uma pessoa que não sabe ler nem escrever) e tornando-se letrado, a condição social deste sujeito muda não no âmbito de classe social, mas na participação no contexto social. Podemos observar que este processo causa transformações linguísticas no ser atingido. Sendo assim, ocorrem mudanças desde o uso da língua escrita até no uso da língua oral (SOARES, 2009). Sabemos então que o letramento envolve dois fenômenos: escrita e leitura, por isto, torna-se conveniente conhecer como cada um destes fenômenos.

1.3. Modelos de letramento

Para entender o processo de letramento é necessário compreender as diferenças existentes entre as habilidades empregadas na leitura e na escrita, além de distinguir as diferenças entre os processos de aprendizagem de ambos os fenômenos (SOARES, 2009). Saber ler é possuir habilidades que permitam compreender um texto por meio da tradução de sons sílabas da LE, da decodificação de símbolos escritos, da interpretação de ideias, da captação de significados; ler é utilizar as habilidades cognitivas e metacognitivas para compreender um texto (*op.cit.*). Podemos compreender de maneira facilitada este conceito por meio das palavras de Soares (2009, p.48) “ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (grifo da autora).

Como visto, possuir a prática de leitura é ser capaz de decodificar palavras escritas e de traduzir sons para compreender um texto, no entanto, o ato de escrever é responsável por fazer o processo inverso a este. A escrita também é formada por um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos, contudo a maneira que é posta em prática é diferenciada, saber escrever é transcrever a fala por meio do ditado, é usar pontuação, selecionar informações, organizar ideias, utilizar a ortografia e a habilidade motora, e ao final de tudo estabelecer relações sobre estas práticas para expressar por meio da escrita de algum material (SOARES, 2009). Mesmo observando tantas diferenças entre estes dois fenômenos, ainda encontramos uma semelhança que se faz grande entre elas, ambos geralmente são

desenvolvidos na escola, afinal de contas, este é um dos únicos meios sociais responsáveis por incentivar este tipo de aprendizagem.

Porém, mesmo sabendo que leitura e escrita fazem parte do letramento e que o letramento de um indivíduo é oriundo da sua interação em práticas sociais, ainda falta alguns pontos para serem analisados diante deste novo conceito. Tápias-Oliveira (2005, p.167) confirma isto por meio da seguinte afirmação “letramento não é um comportamento restrito à leitura e à escrita feitas na escola, mas se trata de práticas e eventos...”. Como ressalta Kleiman (2005) quando as práticas de letramento são realizadas na escola os processos de aquisição da língua são concentrados no âmbito individual, porém quando estes processos são desenvolvidos fora da escola ocorre uma prática coletiva entre os participantes. Soares (2009) relata que o uso do letramento nas escolas é desviado do objetivo principal deste processo de aprendizagem. Pois o letramento envolve a inter-relação entre a linguagem com a sociedade, ou seja, com as práticas sociais. Nas escolas, geralmente a aprendizagem se guia por um sistema de conhecimentos descontextualizados.

Refletindo sobre este assunto, Kleiman (2005, p. 22) apresenta os eventos de letramento como uma solução para suprimir a dimensão individual, ao afirmar que “nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo...”. Os eventos de letramento são formados por atividades que sejam similares as atividades da vida social dos aprendizes, no qual sempre haja interação entre os alunos, e inclusive, entre suas experiências extraclases. Segundo Kleiman (1995, p. 40) o evento de letramento inclui “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. A presença da escrita no processo de aquisição de uma língua é indispensável, afinal de contas, o evento de letramento se baseia em textos escritos que são organizados pelo uso da fala (KLEIMAN, 2005). Como reflete a autora, o uso da língua escrita se dá por meio de diversas práticas, que são conhecidas por práticas de letramento, e que podem ser representados por meio de cartas, diários (como é o caso desta pesquisa) além de observações de aulas. Para explicar melhor este termo temos a seguinte explanação realizada por Kleiman (*op. cit.*).

Prática (de letramento). Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo em numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização (grifo da autora) (*op. cit.* p. 12).

Ao observar a divisão entre o desenvolvimento do letramento por meio do âmbito coletivo e individual, o antropólogo Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995) dividiu o processo de letramento em dois modelos: o *autônomo* e o *ideológico*. De acordo com Rojo (2009) no primeiro modelo, o letramento é visto como o ensino de termos técnicos, os quais apenas abordam contextos escolares no processo de aprendizagem. No modelo autônomo ocorre uma ruptura entre a vida social do aluno com a sua vida estudantil, havendo, desta forma, barreiras que afetam as práticas de leitura e de escrita gerando assim, o desenvolvimento intelectual e o pensamento individual dos alunos (*op.cit.*). Este primeiro modelo é representado por Kleiman (1995) como uma prática independente em relação ao ensino, sendo assim é “um produto completo em si mesmo” (*op. cit.*, p.21), que não se prende a um único contexto no momento da produção. No entanto, este processo de produção não é considerado linear em relação à comunicação expressa por meio de interpretações. No momento em que está ocorrendo o processo de interpretação, a informação repassada para os aprendizes é a de utilizar suas funções interpessoais da linguagem, gerando a (re) construção da identidade dos alunos e a interação existente entre eles. Rojo (2009) completa este conceito ressaltando o quanto este modelo autônomo de letramento está ligado a adaptação da população diante suas necessidades de leitura e de escrita.

Por sua vez, o modelo ideológico de letramento está intimamente ligado às estruturas de poder de uma sociedade, não apenas sendo responsável pelos aspectos culturais de uma língua. As práticas de letramento, constituídas a partir deste modelo, estão atreladas a escrita por meio de contextos sociais que foram adquiridas com o passar do progresso ou da civilização (KLEIMAN, 1995). De acordo com Rojo (2009) esta prática de escrita tem o perfil crítico e revolucionário, pois não ocorre o processo de adaptação por parte do cidadão. Este modelo de letramento é responsável pela construção da identidade dos aprendizes e dos professores, de maneira geral, dos agentes sociais.

Esses dois modelos de letramentos (esclarecidos acima) são importantes para a construção da identidade dos discentes e, indubitavelmente, também dos docentes. Ambos possuem seus próprios valores, embora o modelo autônomo seja responsável pelas práticas escolares, devido a sua neutralidade em relação aos contextos sociais, o modelo ideológico, por sua vez, fica encarregado de mediar à aprendizagem escolar com as experiências vivenciadas na sociedade, ou seja, é responsável por desenvolver as práticas de letramento estabelecidas na sociedade.

1.4. Letramento do professor

Como refletido anteriormente, é de suma importância o letramento dos indivíduos, e em especial, quando este for um professor, pois deve estar envolvido com o mundo ao seu redor. Como bem apresenta Assis (*et. al.*, 2010) os professores devem estar socializados com o mundo que lhes cerca e desta forma, devem participar das práticas reflexivas e assim serem aptos a formar e tornam-se “sujeitos cidadãos” (*op.cit.*, p. 181). Todo aluno, como é o caso de professores em formação, são entrelaçados por práticas de letramento que os ligam com as diferentes relações sociais apresentadas no dia-a-dia (AIRES, *et. al.*, 2010), pois como ressalva Assis (*et. al.*, *op. cit.*), o processo de formação de um professor deve ser realizado por meio de constante prática de leitura e de produção de textos.

Sabendo que práticas de letramento tratam de atividades escritas que se associam a saberes (KLEIMAN, 2005), percebemos que há a necessidade de um agente ou mediador que auxilie os alunos no processo de aprendizagem, este mediador é conhecido como agente de letramento (ASSIS, *et. al.*, 2010). Kleiman (2005, p.52) explica o termo da seguinte forma:

Agente (de letramento). Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita (grifo da autora).

Ou seja, o agente de letramento é responsável por desenvolver ações que representam as atividades de escrita do aluno e os membros de sua família (KLEIMAN, 2005), tendo esta função, o professor deixa de ser apenas um executor de exercícios para torna-se um ser reflexivo que analisa tanto suas próprias ações e escolhas como a de seus alunos (ASSIS, *et. al.*, 2010).

O processo de letramento de um professor se dá por meio de eventos de letramentos que são realizados durante o curso preparatório. Estas práticas de letramento em que o professor é envolvido podem ser categorizadas por memoriais, diários de leituras, entre outros que tenham o objetivo de construir a formação do professor por meio de um processo de reflexão (ASSIS, *et. al.*, 2010). De acordo com os estudos de Aires (*et. al.*, 2010) que são embasados por Bakhtin (1992 *apud* AIRES, *et. al.*, 2010) as práticas de letramento, e em especial, os diários são de grande importância para o processo de formação profissional, pois

ocorre através de observações das mudanças de concepções e até mesmo ações do ser que faz parte deste processo reflexivo.

Este referente capítulo apresenta teorias que revelam a importância de ser reflexivo para realizar a construção da identidade profissional. Este processo de reflexão pode ser representado por práticas de letramento.

2. LETRAMENTO E IDENTIDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Este capítulo apresenta alguns dos pressupostos teóricos que embasam este estudo. Assim, ele se estrutura da seguinte forma: *O Diário Dialogado como uma prática de letramento docente* que trata de um elemento essencial para o processo de reflexão de um ser, por meio deste as pessoas autocríticas se realizam, pois são expostas por uma prática que as auxilia a refletir sobre suas ações e a desenvolverem-se profissionalmente. Seguindo este tema, chegamos a *Identidade Profissional* que aborda como podemos (re)construir nossa identidade com a participação ou observação de um outro profissional em relação a nossa prática. E, por fim, temos *O sistema de Transitividade*, que apresenta como podemos expressar nossas idéias, vontades e ações por meio de nossa escrita, em especial diarista.

2.1. O Diário Dialogado como uma prática de letramento docente

Os diários de aula são os documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas (ZABALZA, 2004, p. 13). Estes documentos são narrações feitas por professores, tanto efetivos como em formação, tendo sua regularidade não necessariamente diária, pois mesmo ocorrendo semanalmente, cumprem com sua função de maneira satisfatória, afinal de contas, o foco é a reflexão de suas ações e não a frequência em que ocorrem. Este elemento de reflexão pode ser definido de acordo com os dados que serão registrados e/ou eventos que serão narrados, podendo eles ser escritos ou gravados oralmente.

O conteúdo a ser relatado pode variar de nível, pois as narrações ficam à disposição de quem as escreve, afinal de contas, “os diários podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem” (ZABALZA, 2004, p. 15). A definição para diários de aula deve ser aberta para abranger seus diversos tipos e conteúdos que são recolhidos em suas anotações. Segundo Reichmann (2001), geralmente os diários são utilizados em aulas de língua estrangeira, possuindo múltiplos participantes, como crianças, adultos e estudantes nativos da língua alvo.

Podemos encontrar diários que seguem características do ramo jornalístico que se restringe a refletir sobre a realidade, tanto em relação a contextos físico como social e cultural como também narrações que se focam em expressar pensamentos, sentimentos e vivências, como é o exemplo do Diário Dialogado (este que, ao decorrer do trabalho, iremos analisar). Assim, mais uma vez, seguindo o ponto de vista de Zabalza (2004) percebemos que os diários

possuem duas variáveis que deixam transparecer sua importância: a *riqueza informativa* que o torna um formidável documento de desenvolvimento e reflexão pessoal, e a *sistematicidade das observações* que permitem realizar uma análise sobre a evolução dos fatos.

De acordo com Liberali, Magalhães e Romero (2003) os diários atuam como documentos que estimulam diversos e elevados graus de pensamento e de conscientização sobre os valores pessoais e teorias implícitas nas ações dos praticantes (no caso deste estudo, os professores envolvidos na escrita diarista). Dessa forma, estes elementos de reflexão são entendidos como documentos no qual são elaborados os pensamentos e dilemas dos professores, todas as ações, eventos, processos mentais e relacionamento que eles se utilizam diante de seus planejamentos (REICHMANN, 2001).

O diário de aula serve como um instrumento de reflexão do professor, cujo objetivo é auxiliar o professor em relação a sua prática e interpretação diante das teorias de ensino-aprendizagem de línguas (SMYTH, 1992 *apud* LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003, p.112). Na verdade, o diário é um instrumento que serve de mediador “entre velhas práticas com novos olhares”, ou seja, uma mediação entre a experiência docente que é rica em habilidades, com a criatividade e o ponto de vista moderno dos alunos e/ou professores em formação (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 176). Ao considerar o diário como uma ferramenta de escrita reflexiva (REICHMANN, 2010), deve-se mostrar algumas características que se apresentam na sua constituição, como o ato de saber: escrever (descrição das ações); informar (explicação das ações); confrontar (apresentação de pontos de vista referentes aos aspectos sociais, culturais e políticos) e reconstruir (reformulação das práticas descritas no confronto).

No contexto de forma(a)ção, os diários de aulas são úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento do professor do ponto de vista de suas ações na sala de aula, assim como de forma significativa causa a transformação e a emancipação do docente. A reflexão, a avaliação e/ou a aprendizagem como competências profissionais são de grande importância para o desenvolvimento profissional dos docentes. Para avançar neste processo, é necessário o uso de instrumentos de coleta e análise de informações que permitam revisar e reajustar as práticas na sala de aula. Um satisfatório e eficaz instrumento de análise são os diários, que de acordo com Zabalza (2004), permitem a conscientização dos atos por parte dos sujeitos (professores e/ou alunos); realizam a aproximação analítica das práticas profissionais; aprofundam-se na compreensão do significado das ações; possibilitam as decisões e iniciativas nos processos de introdução de mudanças necessárias; e a partir deste documento reflexivo, inicia-se um novo ciclo de atuação profissional que se consolida com as mudanças

introduzidas. Os diários de aula possuem outros aspectos importantes no processo de formação profissional, além de desenvolver os processos de escrever e refletir, também proporcionam um *feedback* de caráter permanente e imediato, no qual, através das experiências escritas a avaliação torna-se em realidade estável e manejável.

Nas palavras de Zabalza (2004, p. 41), “no diário o professor expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela”. Por meio dos diários de aula os professores e professoras descrevem suas práticas e aprendizagens que realizaram e alcançaram em determinada(s) aula(s), eles expressam seus momentos críticos, suas histórias pessoais, suas decisões e soluções (REICHMANN, 2001), tornando assim o processo de ensino-aprendizagem mais maleável. Entretanto, para a realização da escrita diarista, é preciso seguir os requisitos de disciplina, paciência e sinceridade, no qual compreendemos que não é fácil para o professor diante de tantas outras tarefas que lhe são exigidas nesta profissão. São necessários dedicação e empenho em anotar as idéias que cruzam em sua mente enquanto planejam futuras aulas, por isso aconselha-se fazer as anotações “após as aulas, sem preocupação com o estilo, gramática ou organização” (BAILEY, 1990 *apud* CRUZ e REIS, 2002, p. 99). Entretanto, ao terminar, é necessário relê-lo para observar a coerência e talvez acrescentar algo que foi esquecido. Através da redação dos diários, os profissionais podem avaliar de forma consciente sua atuação, possibilitando a racionalização de suas práticas, pois quando o profissional narra sua experiência, ele realiza a sua construção linguística tornando-a um discurso prático e uma atividade profissional (ZABALZA, 2004).

O uso do diário de aulas permite ao professor em formação uma chance de relacionar sua atuação em sala de aula com sua construção do saber que certamente é caracterizada como reflexiva. Os diários propiciam o conhecimento e o desenvolvimento pessoal, desta maneira desenvolvem o comportamento auto analítico, no qual o ato de escrever sobre si mesmo facilita a possibilidade de socializar a experiência. Tápias-Oliveira (2005) relata que por meio do diário o professor pode construir sua identidade profissional. Afinal de contas, o diário serve como um instrumento que proporciona a interação entre o mundo interior e o exterior, sendo o primeiro as práticas profissionais e o segundo as relações afetuosas em sala de aula. A partir do momento em que os professores forem conscientes de suas práticas, e refletirem sobre suas intervenções na sala de aula se tornarão mais capacitados em relação a sua profissão.

Para se tornarem encorajados diante desta prática em sala de aula, os docentes podem ter o diário, não apenas como um instrumento destinado ao levantamento de dados em

pesquisas, mas também como um meio que favorece a aprendizagem em caráter dinâmico, favorecendo assim o diálogo entre o aluno e seu próprio aprender, permitindo aos discentes a oportunidade de se comportar de maneira crítica e reflexiva frente à suas experiências (ZABALZA, 2004).

Diante diversos obstáculos na vida profissional dos docentes, o ensino aparece como uma profissão cheia de dilemas. Dilemas estes que de acordo com Zabalza (*op. cit.*) são a união de situações bipolares ou multipolares encontradas meio ao desenvolvimento a atuação profissional do professor. Estes dilemas são *constructs* descritivos, são conflitos internos que parecem não ter soluções, quebrando assim a linearidade da conexão pensamento-ação. O professor que *está em aula* tem uma perspectiva particular da situação e do dilema, porém esta perspectiva difere da de quem *está fora de aula* (*op.cit.*). O entendimento e tratamento de um assunto depende da ligação que o agente tem com a ação, por isso, através dos diários, os docentes são capazes de aplicar os resultados de sua pesquisa em sua atividade profissional. Uma das funções deste elemento reflexivo, tanto apresentado neste capítulo, é de registrar o andamento da aula e de pesquisar e avaliar os processos didáticos desempenhados pelo professor. Por isso, com este recurso, o professor pode refletir sobre o desenvolvimento de cada aluno, tanto no âmbito da aprendizagem como da disciplina.

Como bem apresenta Dias (2011) embasada por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), os diários podem ser categorizados em: diário íntimo, reflexivo, de leitura e de bordo, porém são classificados entre jornalístico, analítico, etnográfico, criativo e poético, dependendo de sua função e assim, conseqüentemente, de suas modalidades. Zabalza (2004) acrescenta outros tipos de modalidade de diários, o avaliativo, terapêutico, introspectivo e por fim, reflexivo, que será o foco deste trabalho. No quadro abaixo, podemos ver as categorias e modalidades em que os diários podem ser encontrados:

Íntimo	Reflexivo	De Leitura	De Bordo
Avaliativo	Terapêutico	Introspectivo	Jornalístico
Analítico	Etnográfico	Criativo	Poético

Quadro 1 – Categorias e modalidades de diários (DIAS, 2011; ZABALZA, 2004)

A categoria de diário reflexivo serve como um elemento de reflexão, que pode ser realizado tanto por meio de uma interação entre participantes, sendo este conhecido como

dialogado, como sem interação, apenas autoreflexivo. Para caracterizar o tipo de diário apresentado neste trabalho, podemos chamá-lo de diário dialogado.

Os diários dialogados necessitam de, pelo menos, dois participantes ou dois grupos de participantes. De acordo com Reichmann (2001) os diários geralmente ocorrem numa interação entre professores e alunos, porém pode haver diversas formas de interação, como a professor-professor, e também professor-aluno em formação, sendo esta última da presente pesquisa. “Os diários dialogados funcionam como uma interação escrita que flui como em uma conversa e que encoraja uma experiência comunicativa autêntica e significativa” (PINTO e PEREIRA, 2011, p. 260). Os participantes utilizam-se de narrativas para construir uma ponte, um vínculo entre a naturalidade da língua falada com as atividades tradicionais, como os tipos de escritas: narração, descrição e argumentação (STATON, 1987), ou seja, o ato de escrever no diário dialogado é uma forma de exercitar as funções da escrita, por ser praticada e de aperfeiçoar e desenvolver o processo de comunicação, por haver interação entre os participantes.

Reichmann (2001) ressalta que ao utilizar o diário dialogado, os professores e os alunos desempenham um papel reflexivo, no qual agem sempre observando suas decisões, ideias e processos diante a aula, deixando assim nítido o fato de que o mundo vive em movimento, em transição e que suas ações podem variar de acordo com as necessidades que lhe são apresentadas. Staton (1987) esclarece que o diário dialogado não é um método que desenvolve as habilidades básicas (ler, escrever, ouvir e falar), mas serve como uma oportunidade de aperfeiçoar, especialmente, e porque não dizer exclusivamente, as habilidades de leitura e escrita, pois são elas as únicas trabalhadas. O trabalho do professor em sala de aula é árduo (DIAS, 2011), mas certamente gratificante quando ocorre uma relação reflexiva entre os participantes envolvidos. Mas, para que isto aconteça, há diversas ferramentas que auxiliam neste momento de grande desenvolvimento profissional, e uma das mais eficazes é o diário dialogado, pois como ressalva Zabalza (2004 *apud* DIAS, 2011), é por meio desta ferramenta que o professor se libera para representar seus pensamentos e experiências.

Como bem apresenta Zabalza (2004), o diário dialogado permite aos professores e aos alunos, um momento de reflexão diante de suas experiências e de suas opiniões sobre os problemas de aprendizagem que são percebíveis na sala de aula. Esta interação professor-aluno gera um sentimento de confiança e segurança, que além de cultivar o respeito entre os

participantes, constrói um relacionamento de solidariedade e de experiências (NIXON, 1993 *apud* REICHMANN, 2001).

Em síntese, esta modalidade de diário incentiva o professor a promover momentos de atenção, de discussão e de reflexão durante sua aula (REICHMANN, 2001), mesmo que isto venha a fazê-lo usar um tempo a mais em seus planejamentos. Também motiva o autor a escrever, a transferir suas opiniões, mesmo que de forma reduzida. Porém, não é sempre que encontramos motivação na construção dos diários; muitas vezes seus participantes se sentem desestimulados e desinteressados em preparar e refletir sobre suas ações (BARKHUIZEN, 1995 *apud* REICHMANN, 2001). Para reverter esta situação, é preciso muito desempenho por parte do professor, que por meio de seu conhecimento de mundo e estratégias metacognitivas, irá tentar mostrar a importância de definir o que sabe, o que sente, o que faz e por que faz (ZEICHNER, 1981 *apud* REICHMANN, 2001).

Diante tantos conceitos podemos entender que o diário dialogado é um gênero escrito que tem como principal função promover a reflexão de professores e alunos por meio dos dilemas relacionados com o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Afinal de contas, o professor sempre se mostra buscando entender e até mesmo encontrar sua identidade profissional. Para melhor compreensão sobre o tema mencionado, o abordaremos na seguinte seção.

2.2. Identidade profissional

Quando o nome identidade nos é apresentado, logo pensamos em algo que nos identifica, que nos releva diante de algo ou alguém. Porém, muitas vezes, ficamos um pouco inibido em nos apresentarmos. Nessa direção, concebemos a questão da identidade como algo que nos expõe e, até mesmo, nos delinea. Entretanto, há diversas maneiras de descrever este tema tão crítico e abordado em nosso dia-a-dia.

Segundo Bauman (2005, p. 13) “Identidade [...] é: uma convenção socialmente necessária”. Nesse sentido, o autor revela o poder social que este tema possui, o quanto pode desvendar o nível de opressão e de libertação enfrentado pelos marginalizados oriundos da globalização, “... a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a ‘modernidade líquida’”. Os afetados deste mundo revolucionado e também globalizado utilizam a identidade como um elemento que demonstra o estado de bem-estar social. No entanto, este estado social não é tão ‘bem’ como é ‘exigido’ ser (*op. cit.*). A revolta dos envolvidos na existência social

mostra o quanto a insegurança e a flexibilidade, gerados pelos corrompidos sociais, abalam a sociedade.

A identidade, na verdade, trata-se de “um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias” (BAUMAN, 2005, p. 16) no qual as pessoas que a buscam sempre se esforçam, de forma irrelevante, para conseguir algo que é inalcançável. Ela é considerada um elemento social que define as comunidades como suas próprias partes, como entidades que participam efetivamente nas ações realizadas por um ser. Essas entidades têm o poder de fazer brotar a identidade diante da presença de comunidades unidas por idéias e princípios, onde seus indivíduos sejam capazes de negar o sistema de poder que os tornam instrumentos e que os obrigam a viver em um destino já estabelecido por eles (*op. cit.*).

O tema identidade surgiu com a necessidade de compreender e combater a ‘crise do pertencimento’, no qual os indivíduos eram obrigados à apenas realizar seus deveres e jamais expressar o que eles eram e queriam (seus direitos). De acordo com Bauman (2005), neste período, a identidade passou por grandes dilemas, sendo eles provenientes dos deveres estabelecidos pelo Estado moderno, a serem cumpridos pela população. Este ‘dono do poder’ caracterizou a identidade como uma realidade imaginável e propôs, ou melhor, obrigou a população a vivenciar a identidade criada pelo Estado, uma identidade estabelecida e não aquela descoberta, como é de sua natureza. Com o passar do tempo, o conceito de identidade sofreu algumas alterações tornando-se algo social, determinado pela sociedade, pela união de comunidades. Para Bauman (2005), a identidade representa as instituições da Família, do Estado, da Igreja e de outros elementos, dentre outros.

Hall (1997) afirma que a identidade é um tema difícil de ser compreendido e, assim, de ser posto em prática pela Ciência Social. Segundo o autor, o único momento em que a identidade é trabalhada com atenção é quando se encontra em crise, ou seja, quando seus indivíduos sentem a necessidade de buscar informações sobre si mesmos. A identidade é de grande importância para o ser humano, afinal de contas, por meio dela as relações sociais se desenvolvem e as pessoas mantêm vínculos com seus semelhantes. Seguindo este pensamento, o autor explica que para existir uma identidade social, é necessário o convívio real entre os participantes de uma comunidade; sendo assim, as comunidades virtuais não são aptas a desenvolver a identidade pessoal. O referido autor acrescenta que “Em nosso mundo de ‘individualização’ em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas, oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro” (*op. cit.*, p.38).

“Você é aquilo que você produz!” (BAUMAN, 2005). Esta afirmação revela algo já dito sobre a importância de uma pessoa para a sociedade capitalista, onde o autor defende a ideia de que a identidade humana de uma pessoa é definida por sua posição obtida e, principalmente, pelo seu trabalho realizado diante da divisão social, “a identidade é dada ao nascer; ela se impõe sobre o indivíduo” (ZUBRZYCKI *apud* BAUMAN, 2005, p. 66). Esta afirmativa é eliminada quando paramos para perceber o quanto nossa vida muda, nossos hábitos se renovam e, principalmente, nossos pensamentos se transformam, com isto entendemos que a identidade nunca permanece a mesma, ela se renova, ela acompanha os processos de nossas vidas. Hall (1997, p.22) ressalta que a identidade “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”, afinal de contas, a identidade é algo conquistado na/pela interação entre participantes de uma comunidade.

Como mencionado anteriormente, as comunidades virtuais não são exemplos de instrumentos para gerar uma identidade, pois através da rede mundial de comunicação, que é a internet, as pessoas são livres para criarem diversas e falsas identidades, tornando-as elementos de armazenagem de amigos imaginários e não um instrumento de uma interação real entre pessoas. Mas, quando falarmos de ‘falsas identidades’, estamos supondo que possuímos uma ‘identidade verdadeira’, no entanto, não podemos afirmar isto diante do grande número de pessoas que se deixaram ser afetadas pela modernidade, pelo sistema capitalista. Estas pessoas passam todo seu tempo buscando um exemplo ou modelo de vida para se apossar e tornar seu; uma moda para acompanhar; um alguém para receber reflexos, como se fosse um espelho, porém, estes ‘fantoques’ da sociedade estão à busca de uma identidade que não pertence a eles, que se trata de uma imitação que não é fruto de conquista pessoal (BAUMAN, 2005).

Ao observar estas concepções, podemos perceber o quanto os sujeitos, em interação com outros, são importantes para a construção de suas identidades. Como bem apresenta Brzezinski (2002), a identidade é construída por meio de duas fases de experiência: pessoal e coletiva, no qual a primeira se preocupa com o sentimento de unidade entre as pessoas e a segunda é uma consequência da socialização entre grupos. É pensando nisto que iremos abordar neste trabalho a identidade profissional do professor, que é um puro exemplo de identidade coletiva.

No caso da identidade do professor, ela se constrói como o resultado de interações sociais diante das aprendizagens, das ações dos seres humanos, da cultura e da história

(GATTI *apud* BRZEZINSKI, 2002). Todos os processos vivenciados pelos professores servem de elementos ideais para a construção de um exercício profissional de qualidade e de valorização social. A referida identidade no início da educação brasileira, era de educadores religiosos que se preparavam para exercer a função de evangelizar e de educar. Com o passar do tempo a preparação evangelizadora foi esquecida e, com o poder do Estado, os professores se homogeneizaram, isto ocorreu porque o Estado padronizou, oficialmente, todos os profissionais da educação. O Estado também teve um papel importante para o processo da educação nacional, pois foi ele o responsável por mediar a interação entre o professor e o aluno, por incentivar a consciência coletiva destes profissionais e por criar um sala de aula idealizada com conteúdos pré-estabelecidos. (BRZEZINSKI, 2002).

Mas não nos enganemos com estas propostas do Estado, afinal de contas, nem todas elas são de interesse e benéficas para o professor, que tanto luta para a construção de seu profissionalismo. Pois o professor é um profissional que por meio de seus conhecimentos didáticos e competências em formação, difere-se de outros cargos exercidos em nossa sociedade. Entretanto, não é em tudo que o professor distingue-se de outros profissionais, como mencionado por Brzezinski (2002) o tempo de exercício na atividade, a participação em associações de classe e sem dúvida as normas e valores exercidos são similares. No entanto, o fato de sempre estar atualizado-se profissionalizando-se é o que mais tem relação com as outras profissões, porque na verdade, todos os profissionais necessitam de renovação, para absorver novas informações sobre seus cargos.

Mesmo sabendo de que precisamos estar sempre em formação e termos um elevado grau de docência, o que mais vemos em nossa sociedade são professores que ainda não estão preparados para aplicar seus conhecimentos e assim desenvolver suas competências. Para agravar este problema, a cada dia leis que desvalorizam o ensino são impostas, prejudicando, desta forma, nossos alunos. “O Ministério da Educação (MEC), historicamente, vem reforçando a idéia de que **qualquer um pode ser professor** (grifo nosso)” (BRZEZINSKI, 2002, p.14). Algo neste sentido jamais deveria ser pensado, pois o que enriquece o professor em suas aulas, que o permite expressar seus conhecimentos, normas e metodologias é a sua competência. Contudo, a única maneira de adquiri-la é por meio da formação, é passando por todos os processos de um curso universitário (por exemplo) que o professor pode pôr em prática o exercício técnico profissional aprendido. Sem formação alguma, torna-se impossível desenvolver um bom trabalho, exercer sua função como um profissional qualificado. Um dos pontos marcantes da identidade de um professor é sua capacidade de perceber e promover a

interação entre as atividades lecionadas (o conteúdo programático) e a globalização, que atinge as relações sociais, políticas e culturais, podemos chegar a esta conclusão por meio dos pensamentos de Brzezinski (2002).

A situação do professor no nosso país é sempre difícil de resolver, por um fim aos problemas é algo imaginável. Pois como vimos antes, a formação dos professores passou por transformações quando deixou de focar na religiosidade e agora, depois de tantas lutas, o professor enfrenta a desvalorização de seu profissionalismo, e o pior é que os que desvalorizam são os que deveriam estar ao lado do professor, as políticas educacionais quer por esta profissão no nível das outras. Mesmo assim, o educador não desiste, sendo a consciência coletiva o ponto principal de sua identidade, ele a utiliza como instrumento de reivindicação, que pode unir a sociedade com a escola. Alarcão (*apud* BRZEZINSKI, 2002, p.19) defende a ideia que possa haver uma “interação entre o microcosmo da escola e o macrocosmos da sociedade”, reduzindo consideravelmente o preconceito apresentado pelos cargos responsável pela educação, sobre tudo o Estado.

2.3. O sistema de transitividade

O sistema de transitividade é desenvolvido pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e é construído por seis tipos de processos que são subdivididos em dois grandes tipos: os principais (*mentais, materiais e relacionais*) e os secundários (*comportamental, verbal e existencial*). No entanto, neste trabalho serão focados apenas os principais (CUNHA e SOUZA, 2007; HALLIDAY, 2004).

Por meio de textos escritos ou orais, podemos apresentar opiniões e experiências sobre nossas práticas docentes. Desta forma, expressamos nossa identidade por meio de palavras. Assim, como bem explica Cunha e Souza (2007) esta prática de reflexão pode ser representada pela transitividade (HALLIDAY, 2004), um sistema que é considerado como a estrutura da fala, “a gramática da oração” (CUNHA e SOUZA, 2007, p.53). É esse sistema gramatical da língua que expressa as experiências de um indivíduo, ou seja, apresenta intrinsecamente suas ações e atividades por meio do discurso (HALLIDAY, 2004). Seguindo esta visão teórica, podemos entender que esta categoria gramatical auxilia na identificação dos processos, representando o mundo interno e o externo do participante de um processo.

Como já apresentado, o sistema de transitividade auxilia na identificação de ações e atividades humanas. Para que isto ocorra, é necessária a presença de três importantes

componentes que nos permitem entender nossas experiências por meio da análise de orações (CUNHA e SOUZA, 2007).

Processos	Participantes	Circunstâncias
-----------	---------------	----------------

Quadro 2 – Os componentes identificados nos processos que constituem o sistema de transitividade.

Estes componentes são essenciais na busca de compreender *o quê, a quem e em que circunstâncias* algo acontece, devido a isto, estes componentes são associados aos seis tipos de processos mencionados. Cada um destes componentes possui um papel importante diante os processos de uma oração, sendo estes, os *processos*, o principal elemento que é responsável “por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir...” (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 55), ou seja, representados lexicogramaticalmente pelos sintagmas verbais de uma língua. Os *participantes* são os elementos que se envolvem com os processos, sendo assim os sintagmas nominais, já as *circunstâncias* são os sintagmas adverbiais e nominais que cercam os processos por meio de informações adicionais, este componente dá-se do acréscimo de informações aos processos (*op. cit.*). O quadro abaixo apresenta um exemplo de categorias que compõe lexicogramaticalmente, a seguinte oração:

Eles	dizem	logo
participante	processo	circunstância
(sintagma nominal)	(verbo)	(sintagma adverbial)

Quadro 3 – Exemplo de uma oração de seus respectivos componentes no sistema de transitividade.

Como mencionado anteriormente, o sistema de transitividade é construído por seis tipos de processos que são subdivididos em dois grandes tipos: os principais e os secundários (HALLIDAY, 1994), porém nesta pesquisa, o foco é apenas nos principais. No entanto, todos os tipos de processos são importantes, não há prioridade ou preferência na escolha entre eles, apenas é realizada esta classificação por meio de uma ordem já estabelecida e que é apresentada na forma de um ciclo, dando assim um sentido de convivência e igualdade entre eles.

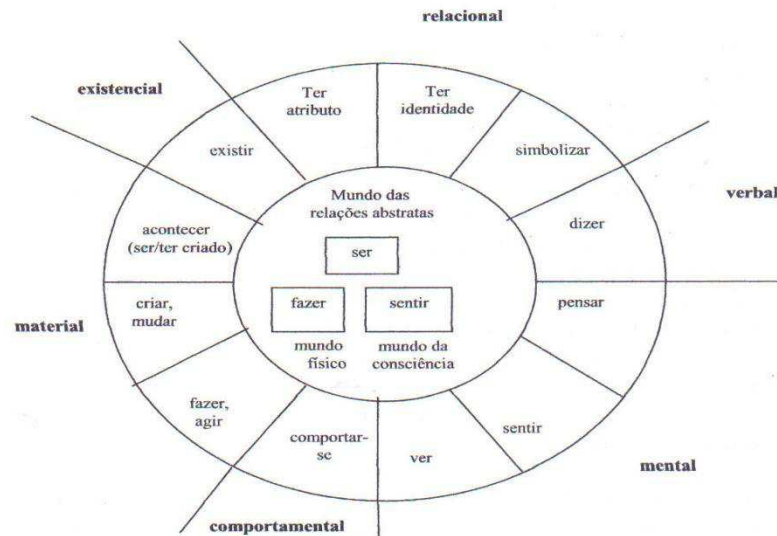


Figura 1.1 – Tipos de processos que compõem o sistema de transitividade (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 55 adaptado de HALLIDAY, 2004, p. 172)

Para aperfeiçoar o conhecimento sobre os processos principais, foco deste estudo, a seguir apresentaremos explicações sobre cada tipo, conforme a classificação de Halliday (1994, 2004) e a interpretação de Cunha e Souza (2007).

2.3.1. Processos Materiais

De acordo com Dias (2009), os processos materiais dedicam-se em interpretar as ações físicas e concretas de uma ação, pois como bem apresenta Halliday (2004), essas ações provocam mudanças que afetam o mundo material. Este tipo de processo é conhecido por sua especialidade em expressar ações físicas e perceptíveis, e desta forma, é representado por verbos como *ler, corrigir, pronunciar, trabalhar, etc.* Os participantes envolvidos neste processo são:

Ator	Meta	Extensão	Beneficiário
------	------	----------	--------------

Quadro 4 – Participantes principais envolvidos nos processos materiais (CUNHA e SOUZA, 2004).

De acordo com Halliday (2004) e Cunha e Souza (2007), o *Ator* é o participante responsável por realizar a ação, por causar mudanças; a *Meta* é o participante diretamente afetado pela ação realizada pelo *Ator*, é “a entidade para quem a ação é feita” (DIAS, 2009, p.59), a *Extensão* é o participante que tem a função de completar e especificar a ação, por fim, o *Beneficiário* é o participante que “sofre” a ação, que se beneficia com a realização da ação. Podemos perceber estes participantes no exemplo a seguir: *Você apenas falou os verbos em inglês*, o *Ator* é *Você*, o processo material é *falou* e a *Meta* é *os verbos*.

Além destes participantes, encontramos alguns participantes adicionais aos processos materiais, o *Escopo* que é um tipo geral de participante, porém um pouco restrito em comparação ao *Ator* e é localizado em orações intransitivas. O *Recipiente* e o *Cliente* podem ser encontrados tanto em orações transitivas como intransitivas estes participantes são constituídos especialmente de pronomes pessoais e, como característica geral, temos o fato deles serem afetados ou beneficiados pelos processos oriundos dos resultados de outro processo (CUNHA e SOUZA, 2007) e (HALLIDAY, 2004). E, finalmente, o *Atributo* é construído pelo resultado qualitativo oriundo de um processo completo realizado pelo *Ator* e pela *Meta* (HALLIDAY, 2004).

Em alguns processos materiais, podemos encontrar mais de um participante. O exemplo a seguir, apresenta uma oração com dois participantes: *Se você pedisse para cada aluno ler uma frase*, temos *Você* e *cada aluno* como participantes deste processo, e *pedisse* como o verbo que se caracteriza no processo apresentado.

Quando percebemos apenas um participante em uma oração, esta é considerada *transitiva*, pois tem a função de codificar experiências que expressam *o que alguém faz a alguém*. No entanto, orações que apresentam mais de um participante são conhecidas como *intransitivas*, e estas por sua vez, apresentam experiências sobre a reflexão de *o que alguém faz* (CUNHA e SOUZA, 2007). De acordo com Halliday (2004) os processos materiais são classificados em dois tipos: *criativos* e *transformativos*, sendo o primeiro representado por verbos como *fazer, brincar, escrever, cortar, criar* entre outros, neste tipo de processo, os participantes são trazidos à existência, refletem sobre o que fazer com as ações. Porém, o segundo são representados por verbos como *mover, mexer, destruir, diminuir* e outros, neste processo os participantes embora já existam, mas são modificados diante algum aspecto necessário (DIAS, 2009), estes refletem sobre como realizar as ações propostas.

2.3.2. Processos mentais

Como bem ressalta Halliday (2004), os processos mentais são responsáveis por representar as experiências sobre o mundo diante de nossa consciência. Por meio da análise destes processos, podemos identificar as “crenças, valores e desejos” representados em textos escritos (CUNHA e SOUZA, 2007, p.58). Através das orações destes processos, podemos compreender *como alguém se sente, o que pensa ou sabe sobre algo*, ou seja, podemos refletir sobre os pensamentos e os sentimentos do participante da oração.

Cunha e Souza (2007) apresentam que os processos mentais possuem dois tipos de participantes, o *Experimentador* e o *Fenômeno*, sendo o último o participante que está envolvido em um processo consciente e que apenas pode ser apresentado como ser humano, aquele que sente, pensa, quer e percebe (HALLIDAY, 2004). Já o *Experimentador* é o participante que sofre a ação, ou seja, aquele que é sentido, pensado percebido ou desejado (CUNHA e SOUZA, 2007). Como exemplo, temos *Eles não se lembram da aula anterior*, o *Experimentador* é *Eles*, o processo é o verbo *lembrar* e o *Fenômeno* é *aula anterior*.

Experimentador	Fenômeno
-----------------------	-----------------

Quadro 5 - Participantes principais envolvidos nos processos mentais (CUNHA e SOUZA, 2004).

Como bem ressalta Dias (2009), os processos mentais são reconhecidos como processos do sentir e, desta forma, se apresentam divididos em quatro tipos.

Cognitivos	Desiderativos	Emotivos	Perceptivos
-------------------	----------------------	-----------------	--------------------

Quadro 6 – Subdivisões dos processos mentais (DIAS, 2009).

Os *cognitivos* que expressam o pensar, o saber e o entender em uma oração. A frase : *Já pensei em começar com o texto*, é um bom exemplo para demonstrar este tipo de processo. Os *desiderativos* expressam os desejos dos participantes. Podemos considerar como exemplo, a seguinte frase, *Se eu for pedir para eles lerem*. Os *emotivos* são representados por verbos que indicam amor, gosto, desejo, ódio, medo, como podemos ver em *Já lhe disse diversas vezes que amo os momentos que você conta histórias para seus alunos*, e, por fim, os

perceptivos, que indicam o ver e o perceber, e podem ser expressos em frases como esta: *Hoje pude entender que sua maneira de ensinar*.

2.3.3. Processos relacionais

Estes processos apresentam os atos de ter ou ser algo, representam a conexão que existe entre entidade, indicando a forma como os sujeitos são identificados e classificados quando suas experiências são postas em relação à outra (CUNHA e SOUZA, 2007). Os processos relacionais são responsáveis por expressar “circunstâncias, identificação e qualidade” (DIAS, 2009, p.61). Este sistema de processo relacional é classificado em três modos: o *intensivo*, que representa uma qualidade atribuída a uma entidade, uma associação de uma identidade com uma entidade, este modo possui como participante o Portador/Atribuído. Na frase, *Os alunos continuam cheio de dúvidas*, temos como Portador *Os alunos*, o processo é *continuar* e como Atribuído temos *cheio de dúvidas*. O modo *circunstancial* expressa a relação do tempo, lugar, causa ou modo com as entidades, os participantes deste processo é a Característica/Valor, como exemplo, temos *É muito bom ressaltar que o conteúdo trabalhado é “there to be”*, a Característica é *o conteúdo*, o processo é *trabalhado* e o Valor é *“there to be”*. O modo *possessivo* é responsável por expressar a relação de posse que há entre as entidades, apresenta a posse que uma entidade possui diante de outra, o participante deste modo é o Identificado/Identificador ou Possuído/Possuidor. Na frase, *A maioria são homens que vieram do EJA, não têm vocabulário*, como Possuidor temos *homens*, o processo *têm* e o Possuído *vocabulário*.

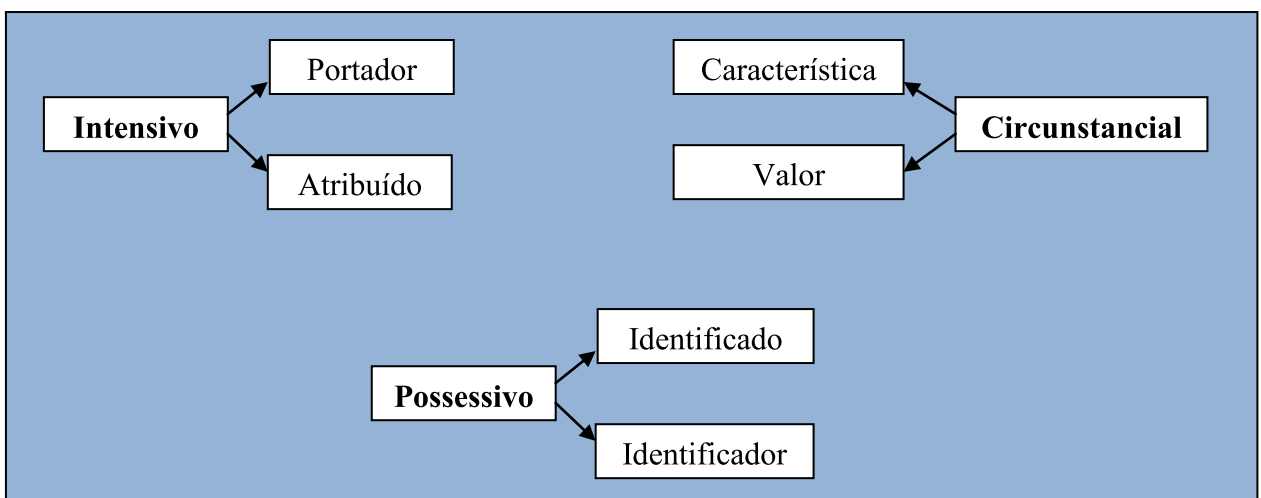


Figura 1.2 – Tipos de modos e participantes que compõem os processos relacionais do sistema de transitividade (CUNHA e SOUZA, 2007; HALLIDAY, 2004).

Os processos relacionais, em geral, são apresentados em dois tipos, o “*Atributivo*” e o “*Identificador*”. O “*Atributivo*” expressa a relação que ocorre entre o Atribuído com o “Portador”, sendo o primeiro uma qualidade do segundo, desta forma podemos refletir como “*x é um atribuído de a*” (HALLIDAY, 1994, p. 119 *apud* DIAS, 2009, p. 61). No entanto, o processo relacional identificador representa a identificação que uma entidade tem em relação à outra, tendo seu participante *Característica* como uma entidade definida, que age diante do participante *Valor*, e assim representa o termo de identificador. Como bem apresenta Dias (2009), este modo “*Identificador*” revela que uma entidade é a identidade de outra entidade.

No presente capítulo abordamos como podemos utilizar a nossa linguagem, diante de uma prática de escrita, para expressar nossos pensamentos e desejos, e desta forma, apresentar, mesmo que inconscientemente, como nossa identidade está sendo (re)construída.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa etnográfica de natureza quali-quantitativa, sendo considerada qualitativa porque foca em observar dados que têm relação com os contextos sociais e é quantitativa, pois visa compreender os resultados dos dados utilizados nas pesquisas realizadas. Esta pesquisa é nomeada por etnográfica visto que é um tipo de pesquisa que se dedica a observar a interação existente entre os indivíduos sociais, e como ressalva Oliveira (2007), a pesquisa etnográfica visa compreender as crenças, hábitos e comportamentos dos indivíduos na sociedade.

O processo de utilização da pesquisa bibliográfica ocorreu no momento das análises de livros e teóricos que abordassem os temas seguintes: letramento, formação docente, formação inicial do professor de língua inglesa, identidade profissional, o diário dialogado e o sistema de transitividade.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Boqueirão, estado da Paraíba. Localizada em um bairro de classe média, é uma escola que acolhe alunos de outros bairros, sendo o colégio que possui o maior número de alunos na cidade. Esta escola funciona nos três turnos, abrangendo do ensino fundamental ao médio, com uma média de trinta alunos por sala, considerando que há 17 salas de aulas

Os participantes da pesquisa são uma professora de língua inglesa em ação e uma professora em formação inicial. A professora em ação, com o pseudônimo de Marilene, exerce a função de professora em uma escola estadual. É formada há seis anos em uma universidade estadual do interior paraibano, entretanto, está sempre participando de cursos de pós-graduação, e para aperfeiçoar suas habilidades na língua inglesa, estudou em um conhecido curso de idiomas na cidade de Campina Grande por um período de três anos. Marilene leciona há doze anos, tendo iniciado esta prática antes de sua formação no curso de licenciatura. Marilene leciona ou já lecionou em todos os níveis e horários propostos pela escola. A segunda professora, chamada de Luana, é a professora-pesquisadora, aluna do curso de licenciatura em Letras de uma universidade estadual do interior da Paraíba, e encontrando-se em seu primeiro ano de prática pedagógica em sala de aula. É importante lembrar que outra professora foi convidada a participar desta pesquisa, no entanto por motivos pessoais não lecionou no ano de 2011, ano de realização desta pesquisa.

O corpus desta pesquisa foi constituído por quatro fragmentos do diário dialogado das professoras participantes, sendo dois iniciais e dois finais (um fragmento é pertencente de

cada professora), os fragmentos foram produzidos em português nas respectivas datas, 06 de abril de 2011 e 08 de junho de 2011, datas referentes ao período do segundo bimestre escolar estabelecido pela escola. Vale salientar que o total de aulas observadas foi de dez aulas, porém apenas essas duas foram escolhidas, tanto por motivos de tempo para a conclusão deste trabalho, como para ter uma melhor visualização de como ocorre o processo de (re)construção identitária, afinal de contas, quando os professores são expostos a idéias e sugestões de outros profissionais de sua área eles tornam-se auto-reflexivos.

Para levantar os dados sobre o assunto, utilizamos diversos instrumentos de coleta de dados como o questionário, o diário dialogado e notas de campo. O questionário é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo participante da pesquisa (o informante); é um dos meios mais rápidos de obter informações (GIL, 2002). Além de não exigir treinamento pessoal, também garante o anonimato. O questionário elaborado para esta pesquisa possuiu questões fechadas e abertas, com perguntas relacionadas apenas ao problema proposto e que não afetam a intimidade das pessoas. As perguntas não foram ambíguas, sendo assim, possibilitam uma única interpretação.

Os diários de aula foram baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas feitas por professores e professoras, tanto em ação como em formação. Esses diários possuem a função de registrar as impressões dos docentes sobre o que está acontecendo no decorrer de suas aulas. Nesta pesquisa, foi adotado o diário dialogado sobre as aulas, no qual as professoras formadas e efetivas dialogam, compartilhando suas experiências e sugestões com a professora-aluna.

As notas de campo foram feitas por meio de uma atenta observação na qual, assim como ocorre nos diários, foram anotados todos os eventos que ocorrem no decorrer das aulas. As notas de campo desta pesquisa foram feitas pela professora-pesquisadora partir de observações semanais das aulas. Mais especificamente, toda quarta-feira de 19h às 21h 30min.

A realização da coleta dos dados é um momento cansativo e prolongado em uma pesquisa, por isto, foi de suma importância a interação da professora-pesquisadora com a professora em ação junto de toda a comunidade escolar envolvida. Com isto, percebemos que nesta pesquisa, a professora-pesquisadora teve o total apoio das lideranças da escola e, inclusive, dos professores da instituição, que demonstraram segurança e confiança no trabalho desenvolvido por ela. Vale salientar que este trabalho preserva a identidade de todos os participantes da pesquisa.

Para a realização de uma pesquisa, é necessário que o pesquisador siga alguns procedimentos primordiais que auxiliam no processo de construção do trabalho. A seguir, descreveremos linearmente, todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa e alguns dos problemas e dificuldades que encontramos para seu cumprimento:

1- A delimitação do tema desta pesquisa foi uma das etapas mais difíceis de realizar, afinal de contas, temos ao nosso redor diversos temas sobre o ensino de língua inglesa que nos chama atenção e escolher apenas um para nos aprofundarmos e, conseqüentemente, nos apaixonarmos exige uma grande sensibilidade científica. O tema deve ser escolhido de acordo com a área e com interesse do pesquisador; como escola pública é uma grande paixão da professora-pesquisadora deste trabalho, logo seu tema não poderia ser diferente.

Para a escolha deste tema, foram necessárias pesquisas bibliográficas com a finalidade de proporcionar familiaridade com mesmo, além de obter informações sobre a amplitude de pesquisa neste ramo. Após ter o tema delimitado, o passo seguinte foi encontrar problemas que merecessem investigação e que tivessem relevância teórica e prática. O problema é o ponto de partida de estudo de qualquer tema, não adianta buscar soluções para algo que não apresente problemas, ou seja, que não necessite respostas. Para que os problemas desta pesquisa fossem solucionados, eles tiveram de ser apresentados de maneira clara e precisa, através, portanto, de questionamentos.

2- Elaboração e aplicação do questionário: seguindo os passos dados nesta pesquisa, após a escolha do tema e de seus problemas, a aplicação do questionário com a professora em ação foi o próximo procedimento tomado, este foi feito com grande responsabilidade e cautela, para não constranger os participantes da pesquisa, ocorrendo assim uma relação de confiança entre a pesquisadora e a professora envolvida. O questionário possui 16 questões (abertas e fechadas) e o objetivo de todas elas é montar o perfil da professora, seguindo o ponto de vista de sua formação acadêmica e profissional, como já mencionamos.

3- Observação e registro de aulas: A coleta de dados, ou seja, as observações de aula bem como os registros se realizaram, sistematicamente, através das anotações de campo que foram feitas pela professora-pesquisadora, com o intuito de perceber e assim avaliar a identidade das professoras no momento em que estavam exercendo sua profissão; além do uso do diário dialogado entre a professora-pesquisadora e a professora titular da turma.

4- Descrição e análise das representações da identidade das professoras: depois de observar tanto as aulas como seus registros, descrever e analisar as representações da identidade de cada professora foi o procedimento subsequente, sendo utilizado o sistema de

transitividade, mais precisamente, os processos principais. Esta análise dos dados foi possível por meio de três etapas, sendo a primeira a seleção dos quatro fragmentos do diário (ver Anexos A e B), segundo a categorização dos processos primários em cada fragmento (ver Apêndice A, B, C e D) e, na terceira e última etapa, temos a análise desses fragmentos, conforme a teoria exposta. Assim, observaremos a análise dos dados e a discussão dos resultados, conforme apresenta a seção subsequente.

4. REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Como bem diz Halliday (1994; 2004), por meio de nossas escritas, podemos expressar o nosso eu, nossas ideias, impressões e desejos. Nossos discursos materializados pela escrita são, na verdade, representações de nossa identidade. O presente capítulo busca interpretar os dados que foram coletados a partir da interação escrita, através de um diário dialogado e desta forma, responder as perguntas que norteiam esta pesquisa:

- *Que processos ocorrem com mais frequência nos fragmentos iniciais e finais de Luana e de Marilene no diário dialogado?*
- *O que esses processos revelam sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa?*
- *Qual o papel do diário dialogado na (re) construção da identidade de um professor de língua inglesa, tanto em formação como em ação?*

Ou seja, procurar compreender quais as representações que foram construídas a partir da interação entre as duas professoras - participantes (em formação e em ação) desta referente pesquisa. Para esclarecer e alcançar o objetivo proposto por este trabalho, este capítulo se apresenta organizado em três seções, a saber: i) *Fragmentos Iniciais (de Luana e de Marilene)*; ii) *Fragmentos Finais de Luana e de Marilene*; iii) *O Processo de (re) construção das identidades docentes*; esta última subseção visa comprovar como as professoras são afetadas pela interação escrita, via diário dialogado, e assim, compreender como se deu o processo de (re) construção destas identidades.

Ao investigar todos os fragmentos iniciais (Apêndice C) e finais (Apêndice D) do diário de Luana e de Marilene, podemos perceber a ocorrência de processos materiais, mentais e relacionais, resultando ao final: 120 processos (ver Apêndice A e B). No entanto, apenas serão analisados os processos mais significativos de cada fragmento. A seguir, temos a análise do fragmento inicial do diário de Luana e de Marilene.

4.1. Fragmentos Iniciais

O uso do diário dialogado é de suma importância para a reflexão de nossas práticas em sala de aula, desta forma, a interação escrita existente entre as professoras participantes desta

pesquisa se deu por meio desta prática de letramento, cuja finalidade é auxiliar o professor em relação a sua prática e interpretação diante das teorias de ensino-aprendizagem de línguas.

Para uma melhor organização, a análise centrou-se, inicialmente, nos fragmentos iniciais das professoras, focalizando os processos materiais, mentais e relacionais, respectivamente revelados no discurso de Luana.

4.1.1. Fragmento inicial da professora Luana

Luana, embora esteja em seu primeiro ano de atuação em sala de aula, revela seu ponto de vista e sua prática docente através de um total de 36 processos (materiais, mentais e relacionais). Os processos materiais predominam nos fragmentos analisados, constituindo 20 casos (equivalendo a 56%) do *corpus* analisado, seguidos dos processos mentais que apresenta 9 casos (ou 25%), e os processos relacionais com 7 casos (ou 19%). O gráfico abaixo mostra a constituição desses processos no fragmento de Luana:

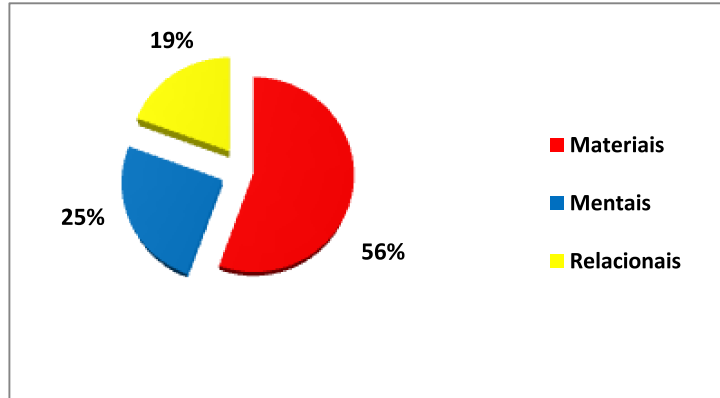


Figura 4.1 - Processos (em porcentagem) no fragmento inicial do diário de Luana

Todos os processos trazem consigo uma carga de significados e de reflexão, tendo os processos materiais o poder de revelar a descrição das ações físicas e concretas (DIAS, 2009), ou seja, expressam as ações docentes da referente professora. Os processos mentais representam os desejos e anseios diante de alguma ação, apresentando assim, os momentos de reflexão da professora diante de sua prática docente. Já os processos relacionais expressam a influência das experiências desta participante no processo de (re) construção de sua identidade

profissional. A seguir, observaremos, separadamente, o que revela cada processo expresso pela participante:

a) Processos materiais

Os processos materiais são responsáveis por expressar ações físicas e perceptíveis que, de certa forma, provocam mudanças que afetam o mundo material (HALLIDAY, 2004). Assim como mencionado anteriormente, dos 36 casos dos processos identificados, apenas 20 são classificados como processos materiais, gerando um percentual de 56% de todos os processos analisados. Como estes processos revelam ações, eles podem ser representados por verbos como ler, corrigir, pronunciar, trabalhar, etc. Portanto, estes processos revelam “o agir”, “o fazer”, representando a concepção de ensino da professora: *Diminuir a pontuação e praticar a aprendizagem dos alunos com outra atividade [...] (como algum projeto que envolva gênero textual)*.³ Podemos perceber o quanto a professora em formação acredita na importância de uma abordagem de ensino centrada no aluno, como é o caso da abordagem sociointeracional⁴. Além de mostrar a metodologia abordada pela professora, este trecho revela que ela está atualizada com as novas estratégias e concepções de ensino de línguas, pois ao falar sobre os gêneros textuais, ela advoga, implicitamente, e assim, ela nos remete as práticas de letramento escolar. É interessante notar que a própria interação escrita, o diário, emerge nesse contexto de formação como uma prática de letramento que possibilita a Luana apresentar sugestões à professora em ação, com o intuito de mostrar que é possível trabalhar dentro de uma perspectiva sociointeracionista em sala de aula de línguas de escolas regulares: *Cada aluno ler uma frase (mesmo com seus problemas de pronúncia) eles iriam interagir mais*. Portanto, observamos que ao sugerir modificações na prática docente da professora Marilene, Luana engaja-se, mesmo que de forma inconsciente, num processo de reflexão sobre o trabalho do professor.

Quando Luana diz *Sua aula no dia 06/04 (quarta-feira) mostrou-me a importância que você dá aos “vistos”*, ela revela que está preocupada em compreender e identificar qual é a metodologia utilizada pela professora em ação, especificamente o papel dos vistos no

³ A partir de agora, os trechos analisados estarão destacados em *itálico* e os processos em sublinhado.

⁴ A abordagem sociointeracionista, embasada nos princípios da concepção de sociointeracionista de linguagem - busca desenvolver a aprendizagem por meio de uma interação entre aluno-aluno e aluno-professor, no entanto, o foco da aula é o aluno e nunca o professor.

processo de ensinar e aprender línguas, porém ao dizer [...] *ao professor porque o auxilia a saber quais alunos cumprem com as atividades que lhe são solicitadas*, Luana anuncia que identificou a metodologia da professora participante e que discorda totalmente desta maneira de ensinar. Entretanto, ela reconhece a necessidade e a importância de se trabalhar línguas estrangeiras de maneira tradicional, já que por meio dessa abordagem é mais fácil para o professor perceber as ações dos alunos, além de torna-se menos trabalhoso controlar a aula. Luana analisa e conclui, portanto, que o ensino tradicional pregado pela professora em ação (particularmente a questão dos vistos) resulta em uma avaliação sobre a prática desta professora (Marilene), apontando para novos posicionamentos docentes e, conseqüentemente, uma vez que a professora em formação, Luana, sugere, mais uma vez, o trabalho com gêneros textuais, focalizando a oralidade dos alunos.

Destaca-se também nesses processos materiais, o fato de Luana se apresentar sempre preocupada em descrever todos os processos realizados por Marilene durante a aula. Este fato remete-nos a uma das características da prática de letramento utilizada pelas docentes: o diário dialogado. Pois como bem pontua Tápias-Oliveira (2005), esta prática de letramento tem a função de mediar a troca de experiências entre professores já formados e em ação (habilidade e criatividade) com professores em formação (visão moderna de novas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem).

A pontuação que você dá por cada visto é de 1,0 (um ponto) [...] Ao corrigir a atividade que pedia para os alunos identificarem os verbos nas frases. Além de se mostrar preocupada com as ações da professora, Luana se interessa em perceber como os alunos estão desenvolvendo sua aprendizagem: *Você trás para seus alunos um conhecimento extraclasse.*

A professora em formação mostra a importância que tem este processo de reflexão que ela e a professora em ação estão sendo submetidas, afinal de contas, Luana apresenta que com o uso do diário dialogado, ela pode tanto aprender como ensinar à professora em ação, porque como sabemos, o diário permite uma troca proveitosa de ideias. *Ao escolher o diário dialogado como instrumento de minha pesquisa de campo [...] E é isto que busco, conhecer, analisar e representar o perfil de um professor de língua, em especial, e, no nosso caso, língua inglesa.*

Ao analisar estes processos, podemos perceber que a identidade da professora em formação, bem como a da professora em ação sofre processos de (re) construção, à medida que a interação escrita ocorre, como defendem Reichmann (2001) e Mazillo (2004). Pois, como apresentado, Luana demonstra ter uma concepção de ensino-aprendizagem bem

diferente da concepção da professora em ação. Para melhor compreendermos o processo de (re) construção destas identidades, teremos na sequência, a análise dos processos mentais.

b) Processos mentais

Os processos mentais têm o poder de representar os estados da mente e eventos psicológicos tanto dos alunos como das professoras (DIAS, 2009). Esses processos ocorrem em 9 casos resultando em 25% dos processos analisados. Embora não sejam os processos que predominam no diário, é por meio deles que podemos compreender claramente todo o processo de reflexão que a professora viabiliza através da prática de letramento por ela utilizada. Isto ocorre, porque estes processos são responsáveis por representar as experiências sobre o mundo, a partir de nossa consciência. Afinal de contas, eles revelam desejos, valores, emoções, dúvidas e crenças reveladas pelas professoras (CUNHA e SOUZA, 2007).

No trecho a seguir, percebemos a reflexão de Luana ao afirmar o seguinte: *Sei que a vida de um professor já é repleta de inúmeros e desafiadores momentos e atividades [...]*. Percebe-se que esta professora demonstra o pensamento que tem sobre o que é ser professor, isto é a sua concepção de ‘ser professor’. Embora ainda seja iniciante nesta profissão (leciona à apenas um ano) ela sabe sobre todas as exaustivas tarefas que devem ser realizadas pelos professores e sobre os dilemas dessa profissão.

Luana esclarece que ao delimitar seu tema e instrumento de pesquisa, compreendeu a importância em buscar algum professor responsável e competente para tornar-se participante desta referente pesquisa, neste momento ela apresenta à professora (em formação) sua crença em relação ao que é ser professor, *E logo percebi a necessidade de escolher um professor de língua inglesa [...] A primeira professora que me veio a mente foi você [...] mas por que sei da confiança que você tem em seu trabalho*. A professora em formação revela que para ser um bom professor é necessário ter confiança e capacidade para exercer sua função. Desta forma, fica claro seu trabalho.

Luana apresenta algumas sugestões para a professora em ação como: *Acredito que se você pedisse para cada aluno ler uma frase [...]*. Neste trecho Luana tenta mostrar a Marilene que é necessário diminuir o uso de atividades que centram-se na abordagem tradicional⁵ e

⁵ No qual apenas o professor tem vez e o aluno deve apenas seguir o que é prescrito, sem poder expor sua criatividade.

sugere que ela invista em nossas técnicas de ensino. Os trechos que seguem demonstram que Luana se preocupa em observar nas ações realizadas pela professora e refletir sobre elas: *Observei isto na turma do 3º ano. [...] Porém, percebi que a pontuação que você dá por cada visto [...]*. Neste caso, percebe-se que Luana revela seus sentimentos, hesitações e pensamentos sobre a prática docente, e essas emoções, afetam, positivamente, sua ação, como mostra o trecho a seguir: *Acredito que é devido a isso que você consegue ter o “controle da turma”*.

Por meio destes processos mentais constatamos que a professora Luana reflete sobre sua prática como pesquisadora e como professora, mostrando, assim, traços de sua identidade profissional. A seguir, analisaremos os processos relacionais.

c) Processos relacionais

Os processos relacionais são responsáveis por expressar os atos de ter ou ser, representam as conexões existentes entre os sujeitos (entidades). Assim, são capazes de demonstrar como os sujeitos são identificados e classificados em relação à suas experiências (CUNHA e SOUZA, 2007), ou seja, estes processos expressam “circunstâncias, identificação e qualidade” (DIAS, 2009, p.61). No fragmento do diário da professora Luana, ocorrem 7 casos (referentes a 19%) de processos relacionais.

Como sabemos que os processos relacionais refletem a identidade dos sujeitos, no trecho *A vida de um professor já é repleta de inúmeros e desafiadores momentos e atividades*, Luana define sua concepção de identidade do ser professor, mostrando que esta profissão é repleta de desafios, no entanto, ao mesmo tempo, ela revela que para ter uma aula bem sucedida é necessário que o professor tenha uma boa relação com seus alunos *Sua interação com os alunos é muito importante*. Essa concepção está atrelada a concepção defendida por Liberali (2008), que afirma que ao se tornar educador, o professor se submete a participar de interações socioculturais com seus alunos e outros professores.

Luana se contradiz em relação à metodologia de ensino que defende ao afirmar *Sua interação com os alunos é muito importante e acredito que é devido a isso que você conseguiu ter o “controle da turma”*, pois ao relatar que para uma aula ser considerada boa é necessário que a turma esteja “controlada”, a professora em formação revela que ainda tem a concepção de uma sala de aula em que haja silêncio e alunos comportados. Luana acrescenta o seguinte: *Não é uma forma estrutural de trabalhar uma língua?*, este trecho demonstra uma

visão diferente de quem busca trabalhar com uma metodologia sociointeracional, no entanto, Luana ainda revela ser iniciante na carreira docente, pois embora tente trabalhar com os alunos tendo o foco no processo de ensino-aprendizagem, ela continua com a crença de que o professor tem que ter “controle”, isto é, mandar na turma. Talvez, isto seja herança dos antigos professores de sua formação.

Ao perceber esta contradição no discurso de Luana, vemos que a mesma está em processo de construção de sua identidade, e a maioria dos traços que representam este processo, podem ser observados, principalmente, nos processos mentais e relacionais. Devido ao fato de que Luana está em processo de transição e modulação de seus conceitos e concepções, percebemos que ela está no processo de construção identitária, pois como ressalva Hall (1997, p.22), a identidade “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. Ou seja, a (re) construção da identidade está sempre associada às interações com outros participantes de uma comunidade, através da exposição e do engajamento desses participantes em diversas práticas de letramento, no nosso caso, o diário dialogado. Passemos, agora, a análise do fragmento inicial da professora em ação, Marilene.

4.1.2. Fragmento inicial da professora Marilene

Neste momento, a professora em ação, Marilene, se apresenta em resposta aos comentários e sugestões da professora em formação. Desta forma, Marilene desvela sua identidade profissional. Os processos que ocorrem com mais frequência na escrita da professora Marilene são os materiais. No entanto, Marilene se revela em todo o fragmento inicial, gerando 30 processos, sendo 12 casos apenas materiais equivalendo a 40% do *corpus* do referido fragmento, seguidos de 8 casos mentais (ou 27%) e 10 casos relacionais, gerando 33% de todos os processos identificados. Temos a ilustração destes dados no gráfico abaixo:

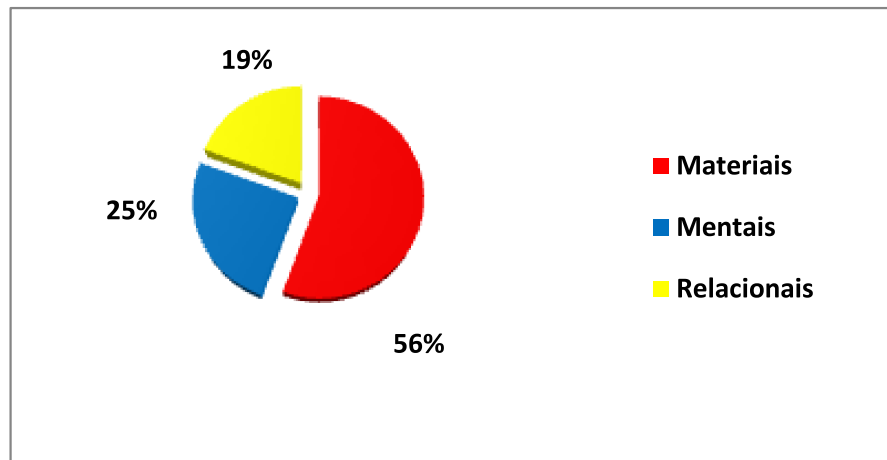


Figura 4.2 - Processos (em porcentagem) no fragmento inicial do diário de Marilene

Embora seja o primeiro momento que a professora tenha trabalhado com este instrumento de pesquisa e além de tudo, ter sido a primeira vez que sua aula foi observada, a mesma se apresenta intimamente conectada com a professora em formação. A seguir, por meios dos processos materiais, mentais e relacionais, veremos as representações da prática docente de Marilene.

a) *Processos materiais*

Sabendo que os processos materiais expressam o agir do professor, vemos que Marilene se apresenta a todo instante incomodada com a duração da aula, que é muito curta, demonstrando preocupação em cumprir com todo o conteúdo planejado para cada aula. Podemos ver o quanto ela revela suas crenças e pensamento sobre a necessidade de mais tempo para o ensino de inglês nas escolas, no trecho a seguir: *Mas a aula num instante se acaba. A aula vai embora.*

Marilene revela sua preocupação com o tempo de aula que não dá para realizar qualquer atividade “diferente”, como trabalhar com textos ou estimular seus alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura, de expressão oral, ou até mesmo compreensão oral. Porém, ela revela que não é apenas por causa da duração da aula, mas apresenta-se com dificuldades em trabalhar a leitura em sua sala de aula, como ilustram os trechos subsequentes: *Se eu for pedir para eles lerem, a aula vai embora e o que eles precisam saber, que é identificar os verbos e saber em que tempo verbal as frases estão, não vai dar tempo. [...] Se eu fizer alguma pergunta, eles dizem logo: Não sei nem português direito quanto mais inglês.*

Por meio destes trechos, ela desvela a pouca importância dada por ela no desenvolvimento das quatro habilidades⁶ em suas turmas. A professora em ação representa através do seguinte trecho todo seu espírito estruturalista tradicional, *E o que ele precisam saber, que é identificar os verbos [...]*.

No trecho a seguir a professora demonstra seu preconceito ou até mesmo representa um fato que pode ser real no mundo estudantil: a diferença entre as turmas do período da manhã e as turmas do período da noite; *Nas turmas da manhã é diferente, quando são pequenas, consigo trabalhar Listening, Reading e Writing*. No entanto, quando ela se refere às turmas da noite (turmas em que ocorreram a observação e o registro do diário pela professora Luana), Marilene demonstra que tenta sair um pouco da rotina, do tradicional, apesar da dificuldade que encontra em centrar-se em outras habilidades: *Nas turmas da manhã é diferente, quando são pequenas consigo trabalhar Listening – Reading – Writing, mas infelizmente o Speaking ainda está em 4º plano. Mas às vezes consigo alternar Reading e Speaking*. Essas dificuldades, como bem pontua Marilene, podem ser justificadas pela falta de conhecimento ou habilidade em utilizar estratégias de ensino mais modernas como gêneros textuais: *Estou buscando material que dê ênfase a gêneros textuais*. Nota-se no discurso de Marilene sua insatisfação por não trabalhar com gêneros textuais, por exemplo, ou por não ter conhecimento o suficiente para se sentir segura em utilizar em suas aulas esses gêneros. Entretanto, Marilene aponta para a necessidade e vontade de aprender mais, de estar se atualizando.

A metodologia trabalhada pela professora é um reflexo de suas próprias crenças, porém, também retrata o interesse da turma – e como apresenta a professora em ação – a turma que está sendo observada, em sua grande maioria, os alunos não tem interesse nas aulas. Estes discentes, para Marilene, revelam-se descomprometidos com a disciplina. O trecho que segue, desvela a atitude desses alunos: *Só são 2 (duas) aula de oito em oito dias, quando eu chego, eles não se lembram da aula anterior, esquecem da apostila e não fazem as atividades de casa*. Mas como todo professor responsável, Marilene não desiste e tenta, de alguma forma, suprir estes problemas por meio de atividades escritas (avaliação) que contenham algum texto, embora pequeno, com intuito que seus alunos busquem uma possível

⁶ Compreensão escrita (*Reading*), Produção oral (*Speaking*), Compreensão oral (*Listening*) e Produção Escrita (*Writing*).

interpretação: *Por isso tento fazer isso nas provas, mas o resultado nem sempre é bom, mesmo com textos pequenos tirados de livros do 6º e 7º ano.*

Depois desta breve análise, podemos perceber o quanto os processos materiais auxiliam o professor a expressar suas crenças e desejos, e assim por meio disto, o processo de (re) construção identitária da professora em ação está ocorrendo, pois a troca de experiências entre as docentes já está acontecendo, mesmo sendo o primeiro momento de escrita no diário dialogado. A seguir, nos deteremos nos processos mentais.

b) Processos mentais

Como sabemos que os processos mentais representam “o sentir” e “o perceber” dos professores, neste fragmento inicial de Marilene, podemos observar que eles ocorrem em apenas 8 casos equivalendo a 27% dos processos analisados e que revelam todos os processos de reflexão da professora, como mostram os trechos a seguir: *Não conheço bem essa turma [...] Como você percebeu a maioria são homens que vieram do EJA.*

Nos trechos anteriores, percebemos que a professora se prende a fatos pessoais que revelam como ela vê os alunos desta turma, para justificar o porquê suas aulas não serem comunicativas e sim apenas estruturais. A professora defende sua metodologia e mostra que é realmente necessário o uso de técnicas estruturais em suas aulas, pois como ela mesma justifica “a maioria são homens que vieram do EJA”, e esta “qualidade” não é favorável para os alunos, afinal de contas, ela se apóia na ideia de que os alunos são do EJA para expressar que eles não sabem inglês, ao mesmo tempo, este trecho encontrado no discurso da professora em ação revela o preconceito e a crença de que não se aprende inglês na escola, muito menos, no ensino voltado para jovens e adultos, como é o caso do EJA.

Marilene descreve que seus alunos também acreditam que não conseguem aprender inglês, que eles percebem um bloqueio em relação ao ensino de língua inglesa: *Não sei nem português direito quanto mais inglês.* Talvez, esta crença dos alunos seja resultante de influências vinda das reflexões e dilemas da professora, gerando uma face negativa para a aula, e chegando ao ponto dos alunos perderem a cada dia o interesse na sala de aula e na disciplina trabalhada.

Nos trechos, *Quando eu chego eles não se lembram da aula anterior, [...] esquecem a apostila [...] e não fazem as atividades de casa,* podemos perceber que os alunos já foram afetados pela metodologia abordada, pois eles se revelam sem perspectivas em aprender

inglês. Porém, acreditamos que a culpa não seja apenas da professora Marilene, mas inclusive das professoras anteriores, em especial, do ensino fundamental, que é a base para um bem sucedido processo de aprendizagem em uma língua estrangeira.

Após esta análise, percebemos o quanto os processos mentais podem revelar as experiências e os sentimentos expressados pelo docente, e desta forma, pudemos observar que a prática docente da professora Marilene está, a cada dia, se (re) construindo por meio de auto-reflexões e da interferência que são originadas pelas sugestões e questionamentos realizados pela professora em formação, via diário dialogado. Na próxima subseção, iremos nos deter nos processos relacionais.

c) Processos Relacionais

Por meio dos processos relacionais, podemos identificar e caracterizar o ser professor, através das relações que ele mantém com seus alunos. Neste fragmento inicial de Marilene, temos a ocorrência de 10 casos relacionais, gerando, desta forma, 33% de todos os processos analisados. A professora em ação se revela como uma profissional reflexiva, que nunca está satisfeita com o que “tem”, mas que sempre está em busca de melhorar sua prática docente, como demonstra os trechos: *Geralmente eu tenho que optar pela escrita e deixar momentaneamente a oralidade de lado [...] Mas o resultado nem sempre é bom.*

Quando a professora afirma que [...] *infelizmente o Speaking ainda está em 4º plano*, percebemos que ela pouco desenvolve a produção oral em suas aulas. A professora justifica-se dizendo: *Geralmente eu tenho que optar pela escrita e deixar momentaneamente a oralidade de lado*. No entanto, a mesma se apresenta insatisfeita com sua prática docente, mas que ainda tenta desenvolver um pouco das habilidades básicas. No entanto, relata que continua enfrentando desafios para cumprir o que planeja, *Quando são pequenas consigo trabalhar Listening*. Marilene revela que não consegue desenvolver uma atividade comunicativa por inteiro, talvez por causa das circunstâncias que ela mesma se impõe, ao ficar se limitando a uma perfeição que não é totalmente necessária, como no trecho apresentado, ao relatar que precisa de uma turma pequena para trabalhar o *Listening*. Contudo o que realmente é necessário são apenas algumas táticas e estratégias de ensino. Afinal de contas, ela se identifica como um profissional que acredita que, para trabalhar comunicativamente, é necessário que a turma seja pequena e que a duração das aulas seja maior: *Só são 2 (duas) aulas de oito em oito dias*. Este é um dos maiores problemas

enfrentado pelos professores e abordado pela professora em ação, no decorrer de todo o seu diário: o tempo didático. Marilene reforça que, devido a este tempo tão curto de aulas de inglês, ela não consegue trabalhar comunicativamente, integrando as quatro habilidades linguísticas: *Eles não têm nem mesmo feito uma leitura superficial.*

Outro fator que revela a identidade desta professora é a importância que ela dá a quantidade de alunos em sala de aula, quando ela diz: *A turma é muito grande*, o processo de aprendizado dos alunos não evolui favoravelmente. Podemos perceber que a professora em ação revela sua crença em relação a existência de uma diferença entre o nível de aprendizagem dos alunos das turmas da noite com os da turma da manhã, descrevendo que os discentes da noite apresentam grandes dificuldades em aprender o conteúdo aplicado: *Se tiver alguma palavras cognata eles ainda demoram a identificar.* No entanto, ela narra que os métodos utilizados nas turmas da manhã são diferentes, *Nas turmas da manhã é diferente.* Por meio da análise destes processos relacionais pudemos perceber que o processo de (re) construção da identidade da professora em ação se dá através de sua interação com as sugestões e relatos de experiência apresentados pela professora em formação.

Ao concluir esta breve análise sobre os fragmentos iniciais, pudemos compreender que os processos que ocorreram com mais frequência foram os materiais, sendo assim, ponderamos que ambas as professoras (em ação e em formação) mantêm suas preocupações voltadas para “o fazer” e “o agir” do docente em sala de aula. Na sequência, teremos a análise dos fragmentos finais do diário de ambas as professoras.

4.2. Fragmentos Finais

Esta seção refere-se a análise dos fragmentos finais do diário das professoras Luana e Marilene. Estes fragmentos foram produzidos no dia 08 de junho de 2011, após dois meses de escrita diarista. Assim como nos fragmentos iniciais, nestes, os processos que predominaram foram os materiais, tendo em geral, (do diário das duas professoras) 28 casos materiais, 16 processos mentais e, por fim, 9 casos relacionais. Assim como organizamos a seção anterior, os primeiros fragmentos analisados são os da professora Luana e, posteriormente, os da professora Marilene.

4.2.1. Fragmento final da professora Luana

Embora já tenhamos percebido que Luana ainda está em processo de construção de sua identidade profissional, nesta seção tentaremos entender o quanto ela evoluiu em seu processo de construção identitária como docente, mantendo uma interação com a professora em ação. Assim como ocorreu em sua escrita inicial do diário, neste fragmento final, Luana revela características de sua personalidade profissional por meio de um total de 36 processos (materiais, mentais e relacionais), sendo os materiais somados em 20 casos, equivalendo a 57% dos processos analisados; os mentais se apresentam em 8 casos (23%); e os relacionais se constituem em 7 casos (20%). O gráfico abaixo apresenta a constituição desses processos:

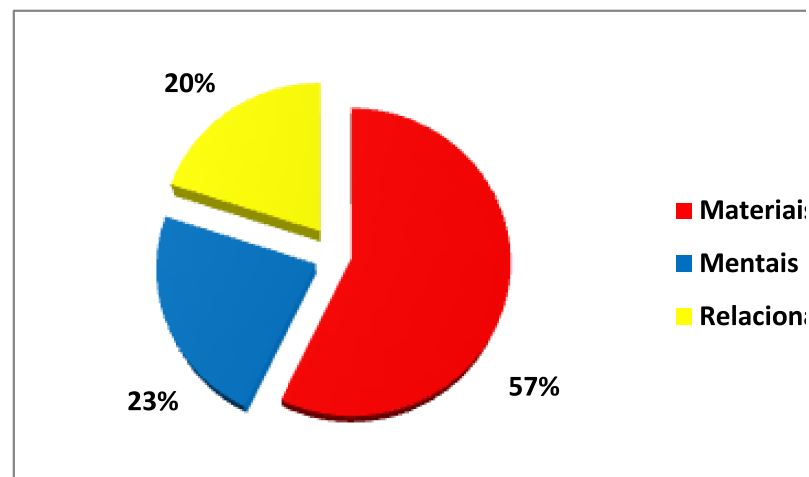


Figura 4.3 - Processos (em porcentagem) no fragmento final do diário de Luana

Ao observar a figura acima, podemos notar que os processos que mais se destacaram na escrita do fragmento final do diário de Luana foram os processos materiais. Vejamos a seguir, a análise de cada processo apresentado.

a) *Processos Materiais*

Tanto no primeiro fragmento do diário no último, a professora em formação se preocupa em observar as ações da professora em ação. *Hoje foi aplicada uma atividade em dupla valendo nota, para poder fechar a nota do 2º bimestre.* Embora saibamos que os processos que mais revelam a identidade docente são os mentais, pois são responsáveis por expressar os sentimentos e experiências vivenciadas pelos indivíduos, por meio destes

processos (materiais) podemos perceber que Luana é uma professora reflexiva e que busca compreender os fazeres da professora em ação, para, certamente, moldar sua própria ação. Dito de outra forma, Luana se preocupa em analisar as ações e entender quais deram certo e quais não foram bem sucedidas. Os trechos a seguir, representam uma das observações feitas pela professora em formação: *Você iniciou instigando o conhecimento crítico dos alunos [...] Mostrando a eles a importância de ser crítico em nossa vida.* Ao observar esta ação da professora Marilene, Luana enfatiza a importância de o professor ser um “amigo” do aluno, que além de passar conhecimentos formais, referentes à matéria estudada, também seja capaz de ensinar os alunos a enfrentarem a vida.

Mesmo que Luana ainda se apresente muito focada no agir da professora em ação, ela também se revela preocupada nas ações realizadas pelos alunos, com o intuito de verificar se a metodologia abordada pela professora Marilene funciona, se eles realmente conseguem aprender inglês por meio de um ensino tradicional, como demonstra o trecho subsequente: *Dois alunos chegaram e foram começar a fazer a atividade [...] Poucos alunos lhe chamaram para tirar dúvidas [...] Eles continuaram fazendo a atividade [...].* Estes trechos representam o quanto os alunos depois de alguns meses - estudando por meio de uma metodologia tradicional - conseguiram ter certo grau de autonomia para cumprirem as atividades aplicadas em sala de aula sem precisar está chamando a professora Marilene. Ao observar este progresso dos alunos e perceber que eles estão mais autônomos no processo de aprendizagem, Luana chega a uma conclusão e explicita isso ao dirigir-se a Marilene: *Sua maneira de ensinar (apenas a parte gramatical) faz com que os alunos consigam adquirir de maneira mais fácil as regras.* Luana compreende que usar uma metodologia tradicional, muitas vezes faz com que os alunos consigam entender o conteúdo e regras gramaticais de maneira mais fácil e efetiva do que a aplicação de uma metodologia comunicativa - conforme Luana afirma fazer.

No decorrer do diário dialogado e, em especial, no fragmento final, Luana começa a se ver como professora, deixando de ser apenas pesquisadora, e desta forma, refletindo sobre sua própria prática em sala de aula, demonstrando ser uma professora autoreflexiva que se preocupa em ensinar por meio de uma metodologia comunicativa. O trecho a seguir, atesta esse fato: *Em minhas aulas eu tento unir todas as habilidades [...] Que eles associem a aprendizagem escrita e a oral [...] Já consegui fazer avaliações de Listening [...] Assim a parte de Writing eu desenvolvo por meio de algumas atividades escritas e também por exercícios de interpretações de texto.*

Luana elogia a professora em ação, Marilene, por conseguir unir a vida social dos alunos com o ensino de inglês: *Em sua aula hoje na turma do 9º ano médio, você iniciou instigando o conhecimento crítico dos alunos mostrando a eles a importância de ser crítico em nossa vida, pois auxilia em provas de vestibulares, de concursos e principalmente o nosso conhecimento crítico sobre a política.* Além de manter uma relação de nossa língua materna com o inglês (língua alvo), *Algo que sempre me chama atenção em suas aulas é a presença de “Psicolinguística”, no qual você sempre utiliza a língua materna para promover a aquisição da segunda língua.* Este último trecho revela que a professora Marilene está capacitada para ensinar inglês, embora, como apresenta Luana, utilize uma abordagem estrutural. No entanto, não é apenas Marilene que tem um conhecimento sobre ensino de línguas, pois para poder afirmar o uso da “Psicolinguística”, é necessário que Luana também possua este conhecimento, embora que mais na teoria do que na prática. Pois como mencionado antes, este é o primeiro ano que Luana exerce a função de professor. E em um de seus relatos ela afirma que está gostando muito, mesmo com todos os problemas enfrentados por estes profissionais: *[...] mas o que nos faz ter paciência e gostar da profissão.*

Após analisar estes processos materiais, percebemos que assim como no fragmento inicial, neste, a professora Luana expressa seus desejos em relação à realização de suas ações e fazeres no decorrer de sua vida profissional, e ao mesmo tempo, se revela por meio destes processos como uma professora reflexiva. A seguir, temos a análise dos processos mentais.

b) Processos Mentais

Os processos mentais ocorrem com quase a mesma frequência do que no fragmento inicial da professora Luana, sendo expresso em 8 casos, equivalendo a 23% de todos os processos analisados. Como sabemos que os processos mentais revelam as crenças e os valores expressos pelos professores, neste momento, buscamos compreender se algum aspecto refletido por Luana no início da escrita do diário mudou ou permaneceu.

Diferentemente do fragmento inicial de Luana, neste momento, ela deixa de se preocupar com as ações realizadas pela professora em ação, e começa a refletir já sobre os efeitos causados pela interação com Marilene, chegando a concluir que esta experiência – a interação escrita através do diário – a qual, ambas as professoras foram expostas, refletiu efetivamente em suas crenças. Nos trechos *Hoje pude entender que sua maneira de ensinar [...] Embora eles não aprendam a falar, mas eles aprendem a escrever,* Luana desmistifica

sua crença em relação ao ensino tradicional, compreendendo que com o uso da metodologia tradicional os alunos podem aprender a língua inglesa. Contudo não lhes é permitido desenvolver as habilidades orais (*Listening* e *Speaking*), mas com as técnicas utilizadas por esta metodologia eles conseguem se inserir no processo de aquisição das habilidades escritas (*Writing* e *Reading*). No entanto, Luana ainda insiste que é necessário tentar o máximo possível desenvolver as atividades comunicativas em sala de aula, [...] *mas gosto de tentar fazer com que eles falem um pouco.*

Luana relata que ao observar as aulas de Marilene, ela (re)constrói-se profissionalmente: *Aprendo muito com você a ter paciência.* A professora em formação deixa claro que admira a prática docente de Marilene, pois ela mantém uma boa relação com seus alunos: *Amo os momentos que você conta histórias para seus alunos.* Luana percebe que com esta interação entre Marilene e seus alunos, diversas mudanças ocorrem nas ações e pensamentos dos educandos, pois como apresenta a professora em formação, os discentes tornaram-se mais autônomos em relação ao processo de aprendizagem: *Perceber mais uma vez a preocupação por parte deles de cumprirem com a atividade [...] A maioria conseguiu cumprir apenas consultando as regras gramaticais que você tinha dado a eles antes.*

Depois desta análise dos processos mentais, tornou-se claro o quanto a interação entre as professoras (em formação e em ação) causam efeitos positivos no processo de construção da identidade da professora Luana. Passemos, agora, a análise dos processos relacionais.

c) Processos Relacionais

Os processos relacionais ocorrem em 7 casos, totalizando 20% dos processos identificados. No fragmento inicial do diário de Luana, ela observa as ações da professora em ação, buscando identificar qual é a metodologia utilizada pela professora em ação. Entretanto, Luana também se apresenta preocupada em realizar o processo de (re) construção de sua própria metodologia. Porém, no fragmento final, a preocupação da professora em formação está voltada para a descrição das aulas de Marilene, como vemos no trecho a seguir: *Hoje foi aplicada uma atividade em dupla valendo nota [...] mas de Speaking é muito difícil.*

Luana revela que está construindo sua identidade profissional, por meio dos problemas enfrentados tanto em sua própria sala de aula, como na observação das aulas de Marilene. Porém, narra que muitas vezes estes problemas podem ser solucionados com a paciência vinda do professor. Desta forma, estas dificuldades se transformam em alegria, sucesso e

realização profissional: *Você (como uma boa professora) foi explicar calmamente e pacientemente o conteúdo (novamente) a eles.*

A professora em formação relata que o contraste existente entre os alunos em uma sala de aula é o que muitas vezes impulsiona e estimula o professor a seguir esta profissão que é desgastante e cansativa: *Mas o que nos faz ter paciência e gostar da profissão é o contraste que temos entre os alunos.*

Ao analisar como ocorre o processo de construção identitária da professora Luana por meio dos processos relacionais, pudemos compreender que esta professora foi afetada pela interação que ocorreu entre as comparações e constatações das experiências de sua prática docente com as da professora Marilene, que já tem mais de dez anos de prática em sala de aula. A seguir, veremos quais os aspectos que foram alterados ou mantidos na prática da professora Marilene, depois de um processo de escrita que visou à interação entre as professoras participante desta pesquisa.

4.2.2. Fragmento final da professora Marilene

Após perceber o que foi acrescentado e modificado na prática docente da professora em formação por meio da troca de ideias e sugestões, vamos neste momento buscar identificar que traços na identidade da professora em ação foram modificados e, até mesmo, (re)construídos.

Marilene apresenta seu processo de construção identitária através de 18 processos (materiais, mentais e relacionais), dentre eles 8 são processos materiais (44%); 8 são processos mentais (44%) e os relacionais se apresentam em apenas 2 casos, equivalendo a 12% dos processos identificados. Para observar com mais atenção como se deu a constituição desses processos, temos o gráfico abaixo.

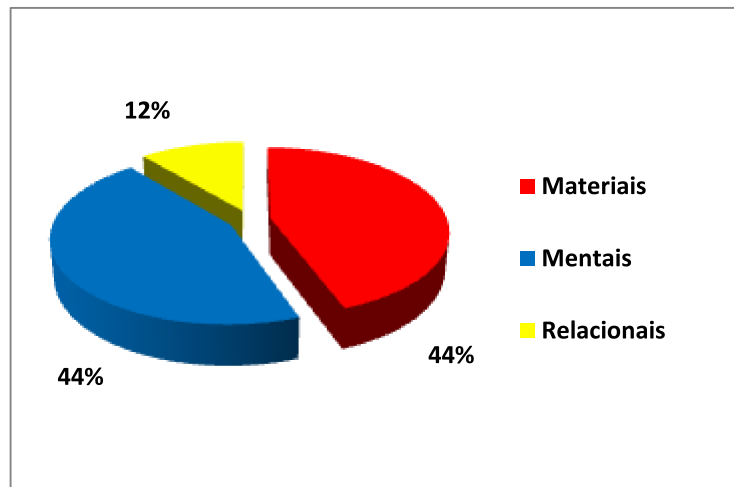


Figura 4.4 - Processos (em porcentagem) no fragmento final do diário de Marilene

De acordo com a figura acima, podemos perceber que a professora em ação igualou a quantidade dos processos materiais e mentais, fato este que não ocorreu em seu fragmento inicial. Após dois meses de interação com a professora em formação, Marilene passa a refletir sobre sua prática em sala de aula, como atestam os processos materiais, mentais e relacionais que seguem nas próximas subseções.

a) *Processos Materiais*

Os processos materiais se dedicam em representar as ações e fazeres das professoras. Neste fragmento final, a professora Marilene se preocupa em relatar o que mudou em sua prática docente. Por meio de 8 casos, resultando em 44% de todos os processos analisados, podemos compreender como este processo de mudanças na sua prática docente ocorre, sinalizando para (re) construção de sua identidade.

No trecho a seguir, percebemos claramente o quanto a interação entre as professoras causou efeitos na prática docente de Marilene: *Vou tentar organizar as aulas pra ver se dá tempo para interpretar mais texto*. Neste momento, os discursos de Luana sobre suas práticas em sala de aula foram elementos cruciais que auxiliaram Marilene a desmistificar a ideia de que em escola pública não tem como trabalhar comunicativamente uma língua estrangeira. Para provar está transformação em sua crença, Marilene relata que o uso de atividades que desenvolvam as habilidades orais é de grande necessidade para o processo de aquisição de uma língua estrangeira. *Speaking ajudaria ainda mais a tornar a língua mais efetiva*.

Marilene admira Luana por ela conseguir utilizar uma metodologia tão renovadora no ensino de inglês (sociointeracional). A professora em ação reflete sobre suas próprias ações, concluindo que não consegue trabalhar comunicativamente como faz Luana: [...] *mas não consigo desenvolver o Speaking com eles*, no entanto, ela revela ser uma professora autoreflexiva e que busca se atualizar constantemente. Por isto, Marilene demonstra que irá *“tentar”* organizar seu tempo em sala de aula, afinal de contas, nos fragmentos iniciais, fica claro que este (tempo) é o principal fator que prejudica a aula da professora em ação. Porém, como ela revela que tudo é resultado de organização, relata que começará a participar de um processo de organização pessoal e temporal.

Ao dizer a Luana que busca melhorar sua prática em sala de aula por meio das atividades de interpretação de textos, Marilene revela que o foco desta docente é, certamente, seguir os passos guiados pelos PCNS do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e médio (BRASIL, 1999), pois em sua escrita, ela relata que: *Tento sanar essa deficiência com o Reading e o Writing*. Como dito antes, no fragmento inicial de Marilene, ela apresenta que nas turmas da noite ela apenas trabalha com interpretação de textos nos momentos de prova, mas que reconhece que é muito pouco para um ensino de língua efetivo: *Das turmas da noite eu faço isso nas provas, mas é muito pouco*. Marilene reflete que os alunos de uma escola pública necessitam deste contato comunicativo com a língua: *Eles merecem o melhor [...] Esses alunos precisam ter na escola o que eles não têm lá fora, nem mesmo em casa*.

Depois de analisar estes processos materiais, percebemos que “o agir” da professora em ação está em processo de (re) construção, sendo assim, resultado de uma interação com a professora em formação: Luana. A seguir, teremos a análise dos processos mentais.

b) Processos Mentais

Da mesma forma como ocorreu no fragmento inicial, os processos mentais apresentam 8 casos, representando 44 % do total de processos. Na análise dos processos mentais do fragmento inicial de Marilene, pudemos compreender que está professora ainda estava muito presa às suas crenças de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo em relação a necessidade de traçar o perfil de um aluno que consegue aprender inglês e os que não conseguem aprender.

Depois de dois meses, chegando à etapa final do diário dialogado, Marilene percebe que talvez a maioria das dificuldades e “falhas” encontradas no processo de aprendizagem dos

alunos seja resultado de sua metodologia: *Mas no fundo sei que não é suficiente e que o Speaking ajudaria ainda mais a tornar a língua mais efetiva.*

Luana ressaltou que por meio dessa metodologia, os alunos conseguem lembrar-se das regras da língua estudada com mais facilidade; no entanto, eles não conseguem adquirir vocábulos e, conseqüentemente, não são capazes de desenvolver a(s) habilidade(s) de compreensão e/ou de produção oral. A professora em ação começa a refletir e se auto-avaliar, acreditando ser dela a culpa por seus alunos não conseguirem aprender inglês comunicativamente: *Não sei se é um pouco de comodismo meu, mas não consigo desenvolver o Speaking com eles, e tento sanar essa deficiência com o Reading e o Writing.*

Os trechos a seguir, explicitam este momento de reflexão de Marilene, sobretudo sua surpresa em saber que a professora em formação, Luana, consegue envolver seus alunos em atividades de leitura e de interpretação, apesar de saber que outras atividades devem ser realizadas: *Mas no fundo sei que não é suficiente. [...] É bom saber que você desenvolve em suas aulas a interpretação de textos.*

A professora Marilene, no seu fragmento final, se revela uma pessoa esperançosa e religiosa que acredita nas bênçãos que vêm do céu. Ela ainda se apresenta confiante em relação ao seu trabalho, embora tenha encontrado algumas “falhas” e/ou pontos que podem ser melhorados em sua prática de ensino. A referida professora demonstra ser cristã, por meio dos trechos a seguir, nos quais ela revela que sem Deus não é possível exercer a função professora, que como refletido anteriormente, é uma profissão que forma indivíduos para o mercado de trabalho e inclusive, para a vida, já que *Deus quer o melhor pra eles: [...] Ele quer contar conosco (professores) e quer que cada um faça sua parte e lute para alcançar seus objetivos.*

Na subseção subsequente, focalizaremos a análise dos processos relacionais.

c) Processos Relacionais

Diferentemente dos processos relacionais encontrados no fragmento inicial de Marilene, neste fragmento, ocorreram apenas dois casos, resultando assim, em 12% dos processos que foram analisados.

Marilene continua apreensiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, em especial a metodologia que utiliza em sua sala de aula. Apesar disso, ela ainda busca o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância do estudo de inglês para a vida

delas: *Esses alunos precisam ter na escola o que eles não têm lá fora, nem mesmo em casa, que é estímulo e orientação e saberem que eles são muito capazes de conseguir o melhor.*

A professora em ação, desde o início da escrita do diário, demonstra preocupação com o desempenho dos alunos nas provas de vestibulares e concursos em geral e justifica-se dizendo: [...] *que é isso que eles vão usar no vestibular.*

Esta interação escrita da professora em formação com a professora em ação resultou na (re) significações do ensino-aprendizagem de língua inglesa, explicitando reflexões e/ou novos posicionamentos e atitudes dessas professoras em suas aulas. Na seção seguinte, temos a comprovação de como a identidade das professoras participantes desta pesquisa foram alteradas e reveladas durante este processo de escrita diarista.

4.2 O processo de (re) construção da identidade docente

Como pontuado anteriormente, analisamos o discurso docente à luz do sistema de *transitividade* (HALLIDAY, 1994; 2004), focalizando os processos primários (op. cit). Foram analisados apenas quatro fragmentos de um total de 18 produzidos pelas participantes, sendo dois fragmentos iniciais e dois finais.

Por meio desta análise, percebemos o quanto a interação escrita possibilita a troca de ideias entre as professoras. Esta interação foi de suma importância para a (re) construção identitária de ambas as docentes. Afinal de contas, durante os dois meses de diálogo, elas revelaram suas crenças, ações e preocupações em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Através dos fragmentos iniciais, pudemos perceber que ambas professoras priorizaram a descrição das ações que ocorriam na sala de aula, revelando, desta forma, que elas talvez estivessem inseguras em relação à suas próprias práticas de ensino. Assim, através dos processos materiais, as docentes engajaram-se em descrever no diário dialogado, passo a passo, as aulas para posteriormente trocarem ideias uma com a outra. No entanto, no decorrer da interação permitida pelo diário dialogado, as docentes perceberam que a função do professor é de alguém que não apenas aplica exercícios para testar o conhecimento dos alunos, mas que busca desenvolver ações reflexivas que incentive seus alunos a analisarem seus próprios processos de aprendizagem (ASSIS, *et. al.*, 2010). Pois, o professor influencia (negativamente ou positivamente) no processo de aprendizagem dos discentes (LIBERALI, 2008).

Por meio dos processos mentais, as professoras apresentaram suas crenças e desejos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, revelando que são conscientes de seus deveres e direitos como professoras, que são responsáveis e que buscam estar se atualizando para exercer um trabalho com qualidade. As professoras demonstraram por meio do diário, de suas metodologias utilizadas em sala de aula, que há uma contradição entre as crenças de Luana, expressando sua ideia de aprendizagem envolvida com uma aula comunicativa, com a da professora em ação que ressalta a importância de uma metodologia sociointeracionista. Porém, Marilene não se utiliza dos métodos necessários para estabelecer uma aula de LI como uma língua viva.

Tanto nos processos mentais como nos relacionais, localizamos trechos que revelam o quanto as professoras são preparadas para lecionar, uma vez que, como ressalta Brzezinski (2002), para ser um professor qualificado, é necessário que este tenha capacidade de desenvolver e promover a interação entre as atividades realizadas em sala de aula com temas sobre globalização, relações públicas, culturais, entre outros. E isto, sempre é revelado pelas professoras, no momento em que cada uma fala de suas metodologias e práticas de ensino.

O processo de (re) construção identitária foi percebido, com maior clareza, por meio dos fragmentos finais, ocorrendo uma mudança em relação ao foco das professoras. Pois elas, como mencionado anteriormente, no fragmento inicial, buscavam compreender e estabelecer que metodologia seria mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nos fragmentos finais a preocupação de ambas era de descrever como a aula ajudaria a desenvolver, de maneira eficaz, a aprendizagem de seus alunos. Observando estas ações reveladas pelos processos materiais, percebemos que as docentes buscavam realizar a função de professor estabelecida por Assis (*et.al.*, 2010), que afirma que o professor deve socializar suas práticas reflexivas com as ações do mundo que lhe cerca, e assim, caminhar para a formação de cidadãos.

Nos processos mentais e relacionais, as professoras se mostraram interessadas em descrever quais seus conceitos, desejos e a relação disto com suas próprias práticas em sala de aula, apresentando-se assim, como professoras reflexivas, ou seja, como agentes de letramento. Afinal de contas, como é relatado por Kleiman (2005), quando o professor passa a agir como um agente de letramento, ele se revela preocupado em desenvolver ações que relacionem as atividades realizadas pelos alunos com as práticas exercidas pelos membros de suas famílias. Por isto, é importante ressaltar que, ao desempenhar tal função, o professor se revela como um ser reflexivo que analisa suas ações e a de seus alunos (ASSIS, *et. al.*, 2010).

Nos quatro fragmentos analisados, percebemos que os processos que ocorreram com mais frequência foram os processos materiais, tanto nos fragmentos iniciais como nos finais, como mostra na figura abaixo:

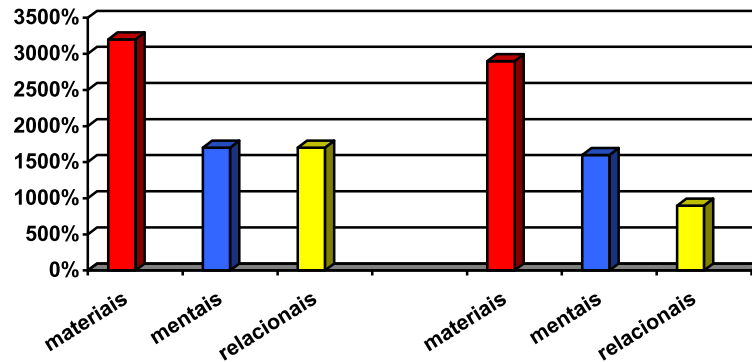


Figura 4.5 – Processos (em porcentagem) nos fragmentos iniciais e finais do diário de Luana e Marilene

Ao final da análise, percebemos, com clareza, o quanto é importante para um professor participar de interações e trocas de ideias com outros professores, e em especial, utilizando o diário dialogado como instrumento para esta ligação. Pois como relata Tápías-Oliveira (2005), este instrumento tem como uma de suas funções a mediação entre a experiência docente de um professor em ação com a de um professor em formação, ou seja, este instrumento auxilia na reflexão do professor diante sua prática e na observação de práticas de outros professores (SMYTH, 1992 *apud* LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003).

As professoras participantes desta pesquisa se utilizaram do diário dialogado para (re) construir suas práticas em sala de aula, resultando assim, em uma (re) construção identitária. Tápías-Oliveira (*op. cit.*) esclarece este fato, afirmando que através da escrita diarista o professor constrói sua identidade profissional e, desta forma, enriquece suas práticas e relações em sala de aula. No entanto, este resultado apenas é possível porque ao fazer uso desta ferramenta reflexiva, o professor se liberta para expressar e representar seus pensamentos e experiências (ZABALZA, 2004 *apud* DIAS, 2011).

Após esta seção, que buscou representar o que cada processo analisado expressou, teremos como seção subsequente as considerações finais, que mostrarão qual a contribuição deste trabalho para o meio acadêmico que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pretendemos investigar o papel do diário dialogado no processo de (re) construção identitária de duas professoras de LI, sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), especificamente o sistema de transitividade. Para isso, levantamos os seguintes questionamentos: *a) Que processos são mais salientes nos fragmentos (inicial e final) do diário dessas professoras? b) O que esses processos revelam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa? c) Quais traços da identidade das professoras são revelados na escrita diarista?*

Percebemos que os processos que prevalecem nos fragmentos analisados foram os processos materiais, revelando que as professoras expressaram sua identidade profissional descrevendo e refletindo sobre suas ações. Verificamos também que durante o processo de interação escrita, houve troca de ideias o que possibilitou que as professoras aperfeiçoassem estratégias de ensino e, conseqüentemente, suas metodologias. Dito de outra forma, a interação entre as professoras afetaram os alunos, porque no decorrer do processo de escrita diarista, a professora em ação foi adaptando sua prática em sala de aula.

Também é possível afirmar que as professoras expressaram seus desejos e ações através do uso do diário dialogado. A professora em ação revelou que utiliza uma metodologia estrutural e tradicional, mas que está em busca de descobrir e utilizar novas estratégias de ensino. Isso demonstra, explicitamente, que esta docente está envolvida em um processo de (re) construção identitária. A professora em formação revela que ainda está em construção de sua identidade profissional. Isso se torna evidente quando a mesma explica que observa atentamente as aulas da professora em ação para guiar-se e não utilizar-se apenas das regras que aprendeu ao estudar as teorias de ensino em seu processo de formação inicial. Afinal de contas, como observamos na seção da análise dos dados, Luana, no início da escrita diarista, acredita que a única metodologia que possa proporcionar a aprendizagem da língua inglesa é a sociointeracionista, porém com o decorrer do tempo e de suas observações, a professora em formação reconhece que usar algumas estratégias que subjaz a abordagem tradicional de ensino de LE podem também tornar a aula mais proveitosa, principalmente, quando envolve o ensino de regras gramaticais.

Com esta explicação sobre as subdivisões da pergunta 1, podemos responde-la apenas afirmando que: com o uso do diário dialogado os professores de LI podem realizar seu

processo de (re) construção identitária por meio de troca de ideias e sugestões, e é através desta interação que estes professores se tornam reflexivos diante suas práticas docentes.

A nossa intenção, no início do trabalho era analisar seis fragmentos do diário dialogado, que seriam referentes as fases iniciais, intermediárias e finais do processo da escrita diarista. No entanto, devido ao tempo, nos centramos apenas na análise dos trechos iniciais e no fim do diário dialogado. E, foi por meio dessa análise longitudinal, que podemos compreender o quanto as professoras resignificaram sua prática docente. Porém, para expandir nossa conclusão e observar, passo a passo, o processo de (re) construção identitária, reconhecemos que seria de suma importância, também, analisar os fragmentos intermediários, que ficam como proposta para futuros artigos.

Além da limitação que enfrentamos em relação ao “tempo”, tivemos dificuldades em analisar os dados, pois como escolhemos o diário dialogado como o principal instrumento de nossa pesquisa, e este é construído por palavras (que revelam quem é a pessoa que escreve). Assim, decidimos utilizar o sistema de transitividade para nos guiar diante do processo de identificação e categorização dos processos. Porém, ao nos embasar neste aporte teórico-metodológico, sentimos uma grande dificuldade de deixar de lado nossa subjetividade, para analisar o *corpus* sob um ponto de vista mais objetivo.

Apesar dessas limitações, acreditamos que esta pesquisa trouxe uma contribuição social e ética, pois esta auxilia tanto o professor (em formação e/ou em ação) como o pesquisador a compreender que todo docente está em processo de (re) construção de técnicas, práticas docentes, ideias e até mesmo identidades. Afinal de contas, tudo pode ser mutável quando se trata de pesquisa que envolve seres humanos. Enfim, todos os desafios foram enfrentados, porque, desde o início, tínhamos a certeza que a produção diarista possibilita a reflexão e a (re) construção da identidade dos professores. Enfim, nosso desejo foi contemplado: que todos os professores envolvidos neste estudo reflitam sobre suas atitudes e práticas docentes. Desta forma, poderão fazer do trabalho do professor, uma atividade de reflexão, (in)formação e resignificação da identidade docente.

REFERÊNCIAS

AIRES, Maria de Jesus Ferreira, *et. al.* Da construção autoral à formação do professor: percursos, mudanças e novos horizontes. In: GRANDE, Paula Baracat de, SITO, Luanda e VÓVIO, Cláudia Lemos. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Livraria Cultura, 2010, pp.201-222.

ASSIS, Juliana Alves, *et. al.* Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: GRANDE, Paula Baracat de, SITO, Luanda e VÓVIO, Cláudia Lemos. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Livraria Cultura, 2010, pp.179-199.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Códigos, Linguagens e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002, pp. 7-19.

CRUZ, Adriana A. Amazonas e REIS, Simone. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, Telma (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. pp.95-107.

CUNHA, Maria A. Furtado da e SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007, pp.53-76.

DIAS, Sandra M. Araújo. *A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional*. João Pessoa: [s.n.], 2009.

DIAS, Sandra M. Araujo. Revelações sobre o agir docente em um diário reflexivo. In: MEDRADO, Betânia Passos, PÉREZ, Mariana. *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, pp. 273-294.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

HALLIDAY, Michael A.K.. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz T. da Silva e Guaracira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997. pp. 7-13.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp.15-61.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005 (Apostila).

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENES, Telma e MONTEIRO, Maria C. de Góes. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Pontes Editores, 2008, pp.71-91.

LIBERALI, Fernanda Coelho, MAGALHÃES, Maria C. Camargo e ROMERO, Tânia R. de Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. On: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de C, Guerra (orgs.). Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MAZZILLO, Tânia M. O diário do professor-aluno: um instrumento para avaliação do agir. In: MACHADO, Ana Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL/FAPESP, 2004, pp. 297- 324.

MOTTA-ROTH, Désirée. HENDGES, Graciela H. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 111-124.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PINTO, Márcia O. de Alcântara, PEREIRA, Márcia de A. “Um dia na lavoura”: temas sobre o trabalho docente em um diário dialogado. In: MEDRADO, Betânia Passos, PÉREZ, Mariana. *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, pp. 253-271.

REICHMANN, Carla Lynn. *Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal*. Tese de Doutorado, Florianópolis: [s.n], 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, pp. 95-121.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STATON, Jana. *Dialogue Journals*. Eric Digest. 1987.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Matos. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, Angela B. e MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. pp.165-179.

XAVIER, Antonio Carlos. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos*: [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. Recife: Editora Rêspel, 2010.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp.13-51.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transitividade nos trechos iniciais do diário

Termos em negrito: Processos, considerando apenas as “orações primárias” (HALLIDAY, 1994, p. 219).

Dia = 06 de Abril de 2011

Trechos do fragmento inicial da Professora Luana (PL)

Processos Materiais [20]

1. Isto **resulta** em uma nota da unidade.
2. Ao final de cada unidade você os **conta**.
3. Eles **revisem** o conteúdo trabalhado em sala de aula.
4. Você **trás** para seus alunos um conhecimento extraclasse.
5. Alunos **cumprem** com as atividades que lhe são solicitadas.
6. A pontuação que você **dar** por cada visto é de 1,0 (um ponto).
7. Apenas você **lendo** as frases, sem pedir para os alunos repeti-las.
8. Lhe agradeço por **receber** de braços abertos a mim e a minha pesquisa.
9. A maneira que você **apresenta** e **trabalha** os conteúdos e as atividades.
10. Nem por você **lecionar** em um turno conveniente ao meu tempo estudantil.
11. Ao **escolher** o diário dialogado como instrumento de minha pesquisa de campo.
12. Você **aceitou** a participar deste momento de grande importância em minha vida.
13. **Apresentando-os** conhecimentos sobre a vida, sobre músicas, sobre propagandas.
14. **Diminuir** a pontuação e **praticar** a aprendizagem dos alunos com outra atividade.
15. Ao **corrigir** a atividade que pedia para os alunos identificarem os verbos nas frases.
16. Sua aula no dia 06/04 (quarta feira) **mostrou-me** a importância que você dá aos “vistos”.
17. Cada aluno **ler** uma frase (mesmo com seus problemas de pronúncia) eles iriam interagir mais.
18. Mesmo assim você aceitou a **participar** deste momento de grande importância em minha vida.

19. Ao professor porque o **auxilia** à saber quais alunos cumprem com as atividades que lhe são solicitadas.
20. E é isto que **busco**, conhecer, analisar e representar o perfil de um professor de língua, em especial e no nosso caso, língua inglesa.

Processos Mentais [9]

1. **Observei** isto na turma do 3º ano.
2. A primeira professora que me **veio** a mente foi você.
3. **Acredito** que se você pedisse para cada aluno ler uma frase [...].
4. Mas por que **sei** da confiança que você tem em seu trabalho.
5. Porém, **percebi** que a pontuação que você dá por cada visto[...].
6. E logo **percebi** a necessidade de escolher um professor de língua inglesa.
7. Os **considero** um instrumento de ajuda ao professor e certamente ao aluno.
8. **Acredito** que é devido a isso que você conseguiu ter o “controle da turma”.
9. **Sei** que a vida de um professor já é repleta de inúmeros e desafiadores momentos e atividades.

Processos relacionais [7]

1. Não por **ser** na minha cidade.
2. Você conseguiu **ter** o “controle da turma”.
3. Sua interação com os alunos **é** muito importante.
4. Não **é** uma forma estrutural de trabalhar uma língua?
5. Aluno porque **é** uma maneira de estimulá-lo a realizar as atividades.
6. A vida de um professor já **é** repleta de inúmeros e desafiadores momentos e atividades.
7. Não **seria** uma maneira de impulsionar a aprendizagem por meio de outras técnicas de ensino (como algum projeto que envolva gênero textual).

Trechos do fragmento inicial da Professora Marilene (PM)

Processos Materiais [12]

1. A aula **vai** embora.
2. Se eu **fizer** alguma pergunta.
3. Se eu for **pedir** para eles lerem [...].
4. Não **fazem** as atividades de casa.
5. Mas a aula num instante se **acaba**.
6. Por isso **tento** fazer isso nas provas.
7. Mas às vezes **consigo** alternar *Reading* e *Speaking*.
8. Quando eu **chego**, eles não se lembram da aula anterior.
9. E o que eles **precisam** saber, que é identificar os verbos.
10. Estou **buscando** material que dê ênfase a gêneros textuais.
11. Mesmo com textos pequenos **tirados** de livros do 6º e 7º ano.
12. Nas turmas da manhã é diferente, quando são pequenas, **consigo** trabalhar *Listening*, *Reading* e *Writing*.

Processos Mentais [8]

1. **Esquecem** a apostila.
2. Não **conheço** bem essa turma.
3. Já **pensei** em começar com o texto.
4. Eles não se **lembram** da aula anterior.
5. Não **conhecem** nem os pronomes pessoais.
6. **Saber** em que tempo verbal as frases estão.
7. Não **sei** nem português direito quanto mais inglês.
8. Como você **percebeu** a maioria são homens que vieram do EJA.

Processos relacionais [10]

1. A turma **é** muito grande.
2. Nas turmas da manhã **é** diferente.
3. Mas o resultado nem sempre **é** bom.
4. Só **são** 2 (duas) aulas de oito em oito dias.
5. Quando **são** pequenas consigo trabalhar *Listening*.
6. Mas infelizmente o *Speaking* ainda **está** em 4º plano.
7. Eles não **têm** nem mesmo feito uma leitura superficial.
8. A maioria **são** homens que vieram do EJA, não **têm** vocabulário.
9. Se **tiver** alguma palavra cognata eles ainda demoram a identificar.
10. Geralmente eu **tenho** que optar pela escrita e deixar momentaneamente a oralidade de lado.

APÊNDICE B – Transitividade nos trechos finais do diário

Termos em negrito: Processos, considerando apenas as “orações primárias” (HALLIDAY, 1994, p. 219).

Dia = 08 de Junho de 2011

Trechos do fragmento final da Professora Luana (PL)

Processos Materiais [20]

1. **Despeço-me** até a próxima aula.
2. Esses dois alunos **chegaram** atrasados.
3. Eles **continuaram fazendo** a atividade.
4. Já **consegui** fazer avaliações de *Listening*.
5. Poucos alunos lhe **chamaram** para tirar dúvidas.
6. Que eles **associem** a aprendizagem escrita e a oral.
7. Em minhas aulas eu **tento** unir todas as habilidades.
8. Você **começou** a ensinar o conteúdo (*Question Tags*).
9. [...] mas o que nos **faz** ter paciência e gostar da profissão.
10. Você **iniciou** instigando o conhecimento crítico dos alunos.
11. Dois alunos **chegaram** e foram começar a fazer a atividade.
12. **Mostrando** a eles a importância de ser crítico em nossa vida.
13. Mas os alunos desta turma por incrível que pareça não **saíram** da sala.
14. A maioria **conseguiu** cumprir apenas consultando as regras gramaticais.
15. Você sempre **utiliza** a língua materna, para promover a aquisição da segunda língua.
16. Algo que sempre me **chama** atenção em suas aulas é a presença da “Psicolinguística”.
17. Hoje foi aplicada uma atividade em dupla valendo nota, para **poder** fechar a nota do 2º bimestre.
18. Pois **auxilia** em provas de vestibulares, de concursos e principalmente o nosso conhecimento, crítico sobre a política.

19. Sua maneira de ensinar (apenas a parte gramatical) **faz** com que os alunos conseguiram adquirir de maneira mais fácil as regras.
20. Assim a parte de *Writing* eu **desenvolvo** por meio de algumas atividades escritas e também por exercícios de interpretações de texto.

Processos Mentais [8]

1. **Aprendo** muito com você a ter paciência.
2. Hoje **pude entender** que sua maneira de ensinar.
3. [...] Mas **gosto** de tentar fazer com que eles falem um pouco.
4. **Amo** os momentos que você conta histórias para seus alunos.
5. **Concordo** com você que dessa forma a aula acaba mais ligeiro.
6. Embora eles não **aprendam** a falar, mas eles **aprendem** a escrever.
7. **Perceber** mais uma vez a preocupação por parte deles de cumprirem com a atividade.
8. A maioria **conseguiu** cumprir apenas consultando as regras gramaticais que você tinha dado a eles antes.

Processos relacionais [7]

1. [...] mas de *Speaking* **é** muito difícil.
2. Pois quando a aula já **estava** acabando.
3. Hoje **foi** aplicada uma atividade em dupla valendo nota.
4. Logo no início da aula, **fomos** todos surpreendidos por uma explosão originada de uma bomba.
5. Mas o que nos faz ter paciência e gostar da profissão **é** o contraste que temos entre os alunos.
6. Você (como uma boa professora) **foi** explicar calmamente e pacientemente o conteúdo (novamente) a eles.
7. Enquanto esses dois alunos chegaram atrasados, **teve** um aluno, que mesmo sem saber da atividade de hoje, tinha estudado em casa.

Trechos do fragmento final da Professora Marilene (PM)

Processos Materiais [8]

1. Eles **merecem** o melhor.
2. [...] mas não **consigo desenvolver** o *Speaking* com eles.
3. **Tento sanar** essa deficiência com o *Reading* e o *Writing*.
4. Você **desenvolve** em suas aulas a interpretação de texto.
5. *Speaking* **ajudaria** ainda mais a tornar a língua mais afetiva.
6. Das turmas da noite eu **faço** isso nas provas, mas é muito pouco.
7. Vou **tentar** organizar as aulas pra ver se dá tempo para interpretar mais texto.
8. Esses alunos **precisam** ter na escola o que eles não têm lá fora, nem mesmo em casa.

Processos Mentais [8]

1. Deus **quer** o melhor pra eles.
2. Ele não **quer** fazer tudo sozinho.
3. Mas no fundo **sei** que não é suficiente.
4. Pra **ver** se eles adquirem mais vocabulário.
5. Não **sei** se é um pouco de comodismo meu.
6. É bom **saber** que você desenvolve em suas aulas a interpretação de texto.
7. Mas, **sabendo** que Ele sempre está disposto a nos ajudar a ultrapassar barreiras, mesmo as pessoais.
8. Ele **quer** contar conosco (professores) e quer que cada um faça sua parte e lute para alcançar seus objetivos.

Processos Relacionais [2]

1. Eles **são** muito capazes de conseguir o melhor.
2. Justificando que **é** isso que eles vão usar no vestibular.

APÊNDICE C – Diário dialogado de Luana

Fragmento L1 (inicial)

06/04/2011

(407 palavras)

Marilene, Diante mão lhe agradeço por receber de braços abertos a mim e a minha pesquisa, sei que a vida de um professor já é repleta de inúmeros e desafiadores momentos e atividades, tanto presenciais como extraclasse e mesmo assim você aceitou a participar deste momento de grande importância em minha vida.

Ao escolher o diário dialogado como instrumento de minha pesquisa de campo, e logo perceber a necessidade de escolher um professor de língua inglesa, sinceramente a primeira professora que me veio a mente foi você, não por ser na minha cidade, nem por você selecionar em um turno conveniente ao meu tempo estudantil, mas por que sei da confiança que você tem em seu trabalho, e é isto que busco, conhecer, analisar e representar o perfil de um professor de língua, em especial e no nosso caso, língua inglesa.

Sua aula no dia 06/04 (quarta feira) mostrou-me a importância que você dá aos “vistos”. Os considero um instrumento de ajuda ao professor e certamente ao aluno, ao professor porque o auxilia à saber quais alunos cumprem com as atividades que lhe são solicitadas e ao aluno porque é uma maneira de estimulá-lo a realizar as atividades e com certeza de fazer com que e eles revisem o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Porém, percebi que a pontuação que você dá por cada visto é de 1,0 (um ponto), e ao final de cada unidade você os conta e isto resulta em uma nota da unidade. Será que diminuir a pontuação e praticar a aprendizagem dos alunos com outra atividade, não seria uma maneira de impulsionar a aprendizagem por meio de outras técnicas de ensino (como algum projeto que envolva gênero textual).

Você trás para seus alunos um conhecimento extraclasse, apresentando-os conhecimentos sobre a vida, sobre músicas, sobre propagandas.

A maneira que você apresenta e trabalha os conteúdos e as atividades, apenas você lendo as frases, sem pedir para os alunos repeti-las, não é uma forma estrutural de trabalhar uma língua? Observei isto na turma do 3º ano, no qual, ao corrigir a atividade que pedia para

os alunos identificarem os verbos nas frases, você apenas falou os verbos em inglês, acredito que se você pedisse para cada aluno ler uma frase (mesmo com seus problemas de pronúncia) eles iriam interagir mais.

Sua interação com os alunos é muito importante e acredito que é devido a isso que você conseguiu ter o “controle da turma”.

Fragmento L2 (final)

08/06/2011

(408 palavras)

Olá! Mais uma aula nesta turma de (1º ano médio). Hoje foi aplicada uma atividade em dupla valendo nota, para poder fechar a nota do 2º bimestre. Logo no início da aula, fomos todos surpreendidos por uma explosão originada de uma bomba, mas os alunos desta turma por incrível que pareça não saíram da sala, eles continuaram fazendo a atividade.

Perceber mais uma vez a preocupação por parte deles de cumprirem com a atividade, poucos alunos lhe chamaram para tirar dúvidas, a maioria conseguiu cumprir apenas consultando as regras gramaticais que você tinha dado á eles antes. Marilene, hoje pude entender que sua maneira de ensinar (apenas a parte gramatical) faz com que os alunos conseguiram adquirir de maneira mais fácil as regras. Embora eles não aprendam a falar, mas eles aprendem a escrever.

Em minhas aulas eu tento unir todas as habilidades, já consegui fazer avaliações de *Listening*, mas de *Speaking* é muito difícil. Assim a parte de *Writing* eu desenvolvo por meio de algumas atividades escritas e também por exercícios de interpretações de texto. Concordando com você que dessa forma a aula acaba mais ligeiro, mas gosto de tentar fazer com que eles falem um pouco, que eles associam a aprendizagem escrita e a oral.

Aprendo muito com você a ter paciência, pois quando a aula já estava acabando, dois alunos chegaram e foram começar a fazer a atividade, e você (como uma boa professora) foi explicar calmamente e pacientemente o conteúdo (novamente) a eles. Parabéns companheira.

Mas o que nos faz ter paciência e gostar da profissão é o contraste que temos entre os alunos, pois enquanto esses dois alunos chegaram atrasados, teve um aluno, que mesmo sem saber da atividade de hoje, tinha estudado em casa, e resolvido alguns exercícios da apostila.

Em sua aula hoje na turma do 3º ano médio, você iniciou instigando o conhecimento crítico dos alunos, mostrando e eles a importância de ser crítico, em nossa vida, pois auxilia em provas de vestibulares, de concursos e principalmente o nosso conhecimento, crítico sobre a política. Já lhe disse diversas vezes que amo os momentos que você conta histórias para seus alunos, todos com lições de moral.

Depois deste momento, você começa a ensinar o conteúdo (*Question Tags*). Algo que sempre me chama atenção em suas aulas é a presença da “Psicolinguística”, no qual você sempre utiliza a língua materna, para promover a aquisição da segunda língua.

Despeço-me até a próxima aula

APÊNDICE D – Diário dialogado de Marilene

Fragmento L1 (inicial)

06/04/2011

(236 palavras)

Em relação a 1º pergunta: Não conheço bem essa turma, e como você percebeu a maioria são homens que vieram do EJA, não têm vocabulário, não conhecem nem os pronomes pessoais, e se tiver alguma palavra cognata eles ainda demoram a identificar. Só são 2 (duas) aulas de oito em oito dias, quando eu chego eles não se lembram da aula anterior, esquecem a apostila e não fazem as atividades de casa. Já pensei em começar com o texto, mas a aula num instante se acaba e eles não têm nem mesmo feito uma leitura superficial, se eu fizer alguma pergunta, eles dizem logo: Não sei nem português direito quanto mais inglês. Por isso tento fazer isso nas provas, mas o resultado nem sempre é bom, mesmo com textos pequenos tirados de livros do 6º e 7º ano.

Sobre a 2º pergunta: Se eu for pedir para eles lerem, a aula vai embora e o que eles precisam saber, que é identificar os verbos e saber em que tempo verbal as frases estão, não vai dar tempo. A turma é muito grande, e geralmente eu tenho que optar pela escrita e deixar momentaneamente a oralidade de lado. Nas turmas da manhã é diferente, quando são pequenas consigo trabalhar *Listening – Reading – Writing*, mas infelizmente o *Speaking* ainda está em 4º plano. Mas às vezes consigo alternar *Reading – Speaking*. Estou buscando material que dê ênfase a gêneros textuais.

Fragmento L2 (final)

08/06/2011

(191 palavras)

Luana, não sei se é um pouco de comodismo meu, mas não consigo desenvolver o *Speaking* com eles, e tento sanar essa deficiência com o *Reading* e o *Writing* justificando que

é isso que eles vão usar no vestibular. Mas no fundo sei que não é suficiente e que o *Speaking* ajudaria ainda mais a tornar a língua mais afetiva.

E bom saber que você desenvolve em suas aulas a interpretação de texto. Das turmas da noite eu faço isso nas provas, mas é muito pouco, vou tentar organizar as aulas pra ver se dá tempo interpretar mais texto, pra ver se eles adquirem mais vocabulário.

Esses alunos precisam ter na escola o que eles não têm lá fora, nem mesmo em casa, que é estímulo e orientação e saberem que eles são muito capazes de conseguir o melhor e eles merecem o melhor. Deus quer o melhor pra eles, mas Ele não quer fazer tudo sozinho, Ele quer contar conosco (professores) e quer que cada um faça sua parte e lute para alcançar seus objetivos, sabendo que Ele sempre está disposto a nos ajudar a ultrapassar barreiras, mesmo as pessoais.

ANEXOS

Prezado (a) professor(a),

Colabore com esta pesquisa preenchendo o questionário abaixo. As respostas só serão utilizadas pela pesquisadora com o objetivo de obter informações para a investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

QUESTIONÁRIO

- 1) Pseudônimo: _____ (opcional) Idade: _____ anos.
- 2) Naturalidade: () Boqueirão () Outra: _____
- 3) Você estuda/estudou inglês em escolas de idiomas? () Sim () Não
- 4) Se a resposta do item anterior seja afirmativa, em qual(ais) escola(s), até que nível, quanto tempo e ano de conclusão?

- 5) Formação Acadêmica: () Completa () Incompleta
- Indiquem a área: _____ Ano de conclusão: _____.

- 6) Você tem alguma formação extracurricular (curso de extensão, de pós-graduação etc)?
Indique o tipo de curso, o local, o período (ano, mês de conclusão), o tempo de duração/carga horária, o nível e a área.

- 7) Avalie seu desempenho em relação as habilidades linguísticas, considerando os critérios estabelecidos abaixo:

(1) **Bom** (2) **Razoável** (3) **Com dificuldade**

- () Produção oral (*Speaking*) () Compreensão oral (*Listening*)
- () Produção escrita (*Writing*) () Compreensão escrita (*Reading*)

- 8) Em sua opinião, que fatores influenciam na aprendizagem de Língua Inglesa:

() escola () professor () relação professor-aluno () material didático

Especifique outros fatores: _____

Justifique sua resposta: _____

9) Com que frequência você participa de eventos acadêmicos:

- Semanalmente Mensalmente Anualmente
 Outros. Especifique: _____

10) Tipo de instituição que leciona:

- escola da rede estadual de ensino escola da rede municipal de ensino
 escola da rede privada de ensino escola de línguas (curso livre de idiomas)
 universidade

11) Indique o tempo de ensino nesta(s) instituições(ao): _____

12) Nível de ensino nesta(s) instituições(ao):

- Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II
 Ensino Médio graduação pós-graduação
 outros: _____

13) Turno que leciona nestes níveis:

- Manhã Tarde Noite todos

14) Numere as habilidades conforme a prioridade que você dá nas suas aulas:

- falar ouvir ler escrever

15) Que motivo(s) você teve para optar pelo ensino de língua Inglesa?

16) Na sua opinião, que fator(es) são determinantes para o ensino bem sucedido de Língua Inglesa? Justifique sua resposta.

Obrigada pela sua colaboração!!! ☺

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, professora _____ RG n.º _____, aceito ser participante da pesquisa a ser desenvolvida pela professora-pesquisadora, Luana Farias de Andrade Silva, como parte de sua graduação pela Universidade Estadual da Paraíba, a ser realizada no curso de Letras desta Instituição de Ensino Superior. Fica, também, autorizada a divulgação dos dados e resultados compostos durante todo o processo de pesquisa, incluindo sua publicação, desde que meu nome seja resguardado, mantendo em sigilo absoluto informações que tornem possível sua identificação.

Campina Grande, _____ de _____ de 2011.

Assinatura: _____