

Maria del Pilar Troncoso Unwin

**Linguagem autobiográfica na construção da identidade:
de falante nativa a educadora**

**Taubaté
2008**

Maria del Pilar Troncoso Unwin

**Linguagem autobiográfica na construção da identidade:
de falante nativa a educadora**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre em Linguística Aplicada
pelo Departamento de Pós-graduação da
Universidade de Taubaté, SP. Área de
concentração: Língua Materna. Orientadora:
Tania Regina de Souza Romero.

**Taubaté
2008**

Maria del Pilar Troncoso Unwin

Linguagem autobiográfica na construção da identidade: de falante nativa a educadora.

Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Dedico

Ao Enio, aos meus filhos, Marina, Pedro e Rafael e à minha família toda, tanto aos Trancoso quanto aos Esposito. Todos eles participaram comigo nesta jornada, brindando-me apoio, paciência, colaboração, dedicação, carinho e muita torcida para que desse tudo certo.

Agradecimentos

Ao Enio, pela colaboração e dedicação e pelo seu grande apoio, tanto emocional, quanto logístico.

À família Esposito porque eles nunca se furtaram em ajudar no que fosse preciso e isso foi fundamental neste período.

À minha família, irmãos e irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos... Quanto carinho e suporte emocional eles foram capazes de entregar, mesmo de longe.

Aos meus filhos que me ajudaram o quanto puderam e sempre preocupados em colaborar para que tudo desse certo.

A minha querida colega, Ana Maria, por compartilhar e pela sincera amizade.

Às minhas queridas colegas de Mestrado, a nossa turma é maravilhosa. Não consigo entrar em detalhes, seriam muitos.

À direção do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, por todo o apoio.

Às nossas dedicadas professoras do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada.

Ao pessoal da secretaria. À Patty, pela ajuda incansável.

Aos meus Chefes, porque sem o seu apoio e incentivo, este trabalho não teria sido realizado.

Aos colegas de trabalho, em especial à Bia. Muito obrigada por tudo.

Agradecimento especial

À minha querida orientadora, Profª Drª Tania Regina de S. Romero que com a sua incansável dedicação, me ensinou tanto para realizar este trabalho. Mostrou-me caminhos que eu nunca achei que fosse capaz de percorrer. Foi muita mais que uma mestra. A minha gratidão e o meu carinho por ela serão perenes.

*"Hay personas que luchan un día,
y por eso ellas son buenas,
hay personas que luchan muchos días,
y por eso ellas son muy buenas,
hay personas que luchan años,
y ellas son mejores,
Pero hay personas que luchan toda una vida,
aquéllas son indispensables."*

Bertold Brecht

RESUMO

Ao escrever, consigo adquirir consciência da minha constituição como professora de espanhol, tomando distância de mim mesma. Isto ocorre, pois, analiso a escrita apoiada em um instrumental teórico, antes, para mim, pouco conhecido. Assim, ele configura um instrumento novo que possibilita olhar para mim mesma com estranhamento.

Por esse motivo, este trabalho promove uma conscientização da formação e das possibilidades profissionais do educador e professor de línguas.

O meu perfil de educadora vem sendo construído ao longo do meu percurso, em interação com as pessoas que compõem o meu entorno social. Assim como essas pessoas me afetaram, também eu as afetei de alguma maneira, numa interação discursiva, dialética e, por isso mesmo, enriquecedora (VIGOTSKI, 1994, 2005). Com base nisso e nas idéias de Vieira (1996); Josso (1988) e Nóvoa (1988, 2000), entendo que a formação, tanto pessoal, quanto profissional é fruto das interações e das vivências.

Esta é uma pesquisa etnográfica, em Linguística Aplicada, que visa o entendimento da formação do professor de línguas e educador. Para isso, busca-se compreender como as vivências (cognitivas, culturais e emocionais) influenciaram a prática e a sua constituição identitária.

Com esse objetivo, faz-se necessário refletir criticamente, apoiada em teorias que, no caso desta pesquisa, envolvem a construção do conhecimento do educador e professor de línguas. São as teorias de ensino-aprendizagem: Behaviorismo, Construtivismo e a Sociointeracional (PCN– LE, 2001) e as de linguagem, com base em Richards e Rodgers (1995) e Leffa (2003).

Refletir criticamente, segundo Magalhães (1994, 1996); Romero (1998); Liberali, Magalhães e Romero (2003); Romero (2004) e Celani (2003, 2007) – não só sobre as ações, mas, principalmente, a respeito do papel da linguagem nas interações – é um caminho possível e necessário para promover uma tomada de consciência e levar ao autoconhecimento do educador, transformando-o em educador reflexivo-crítico.

O instrumento que me leva à reflexão é a escrita e posterior análise da autobiografia, por meio da Gramática Sistemico-funcional, com base em Eggins (1994); Martin & Rose (2002); Eggins & Martin (2003) e Christie (2005, 2006).

Palavras-chave: autobiografia – reflexão crítica – linguagem – formação – educação.

ABSTRACT

By writing and analyzing, I can be aware of my own background as a Spanish teacher from a distant perspective. This is possible as I analyze the writing with a theoretical approach which for me was hardly known before. In this way, it constitutes a new tool which enables me to look into myself with a certain awkward look.

And due to that, this work has promoted awareness about the education and the professional possibilities of the educator and language teacher.

My history as a teacher has been built through my career path, jointly with the people who are part of my social circle. Not only I have been affected by those people as well as I have affected them somehow, in a discursive, dialectic interaction, and for that reason it was enriching (VIGOTSKI 1994, 2005). So accordingly to this and the ideas of Vieira (1996); Josso (1988) and Nóvoa (1988, 2000) the result of interactions and experiences, both personal and professional, is my understanding of education.

This is an ethnographic research on Applied Linguistics, which aims at understanding the education of the language teacher and educator. We searched to understand the experiences (cognitive, cultural and emotional) which have influenced his practice and identity.

Having this objective in mind, it is necessary to reflect upon your practice in a critical way, based on theories that, in this case, involve the construction of the knowledge as an educator and language teacher. These are the learning teaching theories: behaviorism, constructivism and socio interaccional (PCN - LE, 2001) and the language theories with basis on Richards and Rodgers (1995) and Leffa (2003).

Accordingly to Magalhães (1994, 1996); Romero (1998); Liberali, Magalhães & Romero (2003); Romero (2004) and Celani (2003, 2007) to think critically not only about the actions but mainly on the role that the language plays on interactions - is a possible and necessary path to promote awareness that leads to the educator's self reflection changing him into a critical reflective educator.

Writing is the tool that has led me to reflection followed by the analysis of my autobiography, by using the functional systemic grammar approach, with basis on Eggins (1994); Martin & Rose (2002); Eggins & Martin (2003) and Christie (2005, 2006).

Key words: autobiography - critical reflection - language- education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Construção do Conhecimento do Professor	16
1.1.1 Concepções de ensino-aprendizagem	17
1.1.2 Concepções de linguagem	21
1.1.3 Formação identitária do professor	27
1.1.4 O papel da memória no processo de construção identitária	28
1.1.5 Histórias de vida	30
1.1.6 Constituição cultural do professor de língua estrangeira	33
1.2 Reflexão	36
1.2.1 Tipos de reflexão	37
1.2.2 Instrumentos de ação	40
1.3 Gramática Sistêmico-Funcional	43
1.3.1 O conceito gênero segundo a GSF	49
1.3.2 O gênero autobiografia	51

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1 Pesquisa etnográfica crítica	55
2.2 O método autobiográfico	56
2.3 Elaboração da autobiografia	58
2.4 Procedimento de análise	59

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Primeira pergunta de pesquisa	63
3.2 Segunda pergunta de pesquisa	66
3.3 Terceira pergunta de pesquisa	76

CONCLUSÃO	80
------------------------	----

REFERÊNCIAS	82
--------------------------	----

ANEXOS	87
---------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Características lingüísticas da narrativa, segundo a GSF	53
Quadro 2. Perguntas de pesquisa, procedimento de análise e teorias	62
Quadro 3: Antigas e novas perguntas e suas possíveis respostas.....	81
Quadro 4. Momentos charneira, circunstâncias e significados	100

INTRODUÇÃO

Na década de 90, a Espanha já fazia parte do Mercado Comum Europeu e, por sua vez, novos acordos de comércio foram firmados, como, por exemplo, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o Mercado Comum Centro-Americano, o Pacto Andino e o Tratado de Livre Comércio entre Canadá, Estados Unidos e México, entre outros.

Até então, o ensino da Língua Espanhola no Brasil era restrito, praticamente, ao meio acadêmico e literário e ao Colégio Miguel de Cervantes. Só com a mudança no quadro geopolítico e a forte inserção da Espanha em negócios globalizados, o ensino do Espanhol ganhou suma importância, tornando-se, no Brasil, um novo fenômeno, uma novidade que, segundo Gargallo (1999), muita gente queria e precisava aprender.

Por esse motivo, Gargallo acredita ser necessária a reflexão sobre o embasamento teórico, os conceitos fundamentais, a formação do professor de Espanhol como língua estrangeira e as orientações metodológicas e procedimentos didáticos empregados no ensino de uma língua internacional, como o Espanhol. E isso, conforme a autora, poderia ser apropriadamente debatido dentro do marco teórico da Lingüística Aplicada, uma vez que:

A Lingüística Aplicada é uma disciplina científica, mediadora entre o campo da atividade teórica e prática, interdisciplinar e educativa, orientada à resolução dos problemas que envolvem o uso da linguagem na comunidade lingüística. (GARGALLO, 1999, p. 10, tradução minha).

A Lingüística Aplicada, na opinião de Rajagopalan (2004), tem os desafios de desfazer-se da postura de subsciência em relação à Lingüística e adquirir uma postura crítica fazendo uso da transdisciplinaridade, que lhe é característica, para entender questões da linguagem inerentes ao mundo globalizado. E, a partir dessa nova postura – crítica – conseguir questionar certezas, sacudindo a situação confortável com questionamentos próprios de lingüistas críticos.

A pesquisa em Lingüística Aplicada em que existe a figura do professor-pesquisador (como a minha) é talvez a grande tendência, hoje em dia, na

opinião de Moita Lopes (2006, p. 89). Ele explica que este tipo de pesquisa é como aquele “[...] em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. Essa tendência é chamada também de pesquisa-ação e, segundo ele, pode ser entendida de duas formas:

[...] como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem [...] e como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho. (MOITA LOPES, 2006, p. 89).

A minha pesquisa é multidisciplinar, cujo objetivo é formar profissionais reflexivo-críticos, conscientes do seu papel de educadores e multiplicadores, segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003). Por isso, esta pesquisa apoiada na análise lingüística de minha autobiografia profissional, por meio da qual se procura entender a minha construção identitária, é importante para a comunidade científica, pois, pode levar outros profissionais a refletir sobre questões particulares que são, também, comuns a todos nós, professores de língua estrangeira, em especial.

Trabalhos com o método autobiográfico têm sido desenvolvidos por Paiva (2006), que se utiliza de narrativas de professores de inglês, coletadas pelo projeto AMFALE (Aprendendo com a Memória de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras), com o objetivo de encontrar evidências empíricas de constituição de professores de inglês para, a partir disso, teorizar sobre metodologia de ensino-aprendizagem.

Mello realiza, desde 2006, uma pesquisa denominada *História de vida de docentes e discentes sobre o ensino e aprendizagem de línguas*. Esse estudo tem dois objetivos: estudar a construção de conhecimento do professor de línguas e desenvolver o currículo de ensino de línguas, mediante relatos de experiências de docentes em serviço e em pré-serviço e, a partir disso, estudar diferentes maneiras de realizar pesquisas narrativas.

Romero (2004) desenvolve pesquisa com autobiografias utilizando a Gramática Sistêmico-Funcional e tem orientado pesquisas, de alunos de pós-graduação, similares a esta; cada uma delas, porém, com a sua particularidade, tais como o

Trabalho de Conclusão de Curso de Márcia Moric Cardoso (2006) e o de Vivian Scali (2007) e a Dissertação de Mestrado de Ana Valéria S. A. Reis (2006).

Neste trabalho, conto e reflito sobre como me constituí professora e educadora, tendo-me tornado professora de Espanhol acidentalmente, como um meio de aproveitar os conhecimentos da minha língua-mãe, após ter desistido de ser geógrafa e professora de geografia. O contexto do novo campo que se abria para o professor de Espanhol – no qual, não se exigia experiência, porque faltava, no mercado de trabalho, professores de Espanhol formados ou com fluência no idioma – foi um cenário propício para eu ter coragem de começar. E, por incrível que possa parecer ao leigo, ser falante nativa de língua Espanhola não me ajudou a encontrar maneiras de ensiná-la, já que, sendo minha língua materna, eu não conhecia estratégias conscientes para ensiná-la.

Esta é a história de uma educadora que, apesar de conhecer bastante a língua que se propunha a ensinar, não sabia como ensiná-la. Por isso, esta pesquisa é um aporte interessante para a comunidade científica, pois é neste ponto que reside sua originalidade, isto é, no fato de mostrar uma dificuldade real que vivenciei e que desmente um tabu muito em voga no Brasil, o de que o professor nativo de línguas seria o melhor. Rajagopalan (2004) afirma que professores não nativos de inglês vêm-se freqüentemente como profissionais de menor qualidade e sinaliza que, hoje em dia, essa é uma idéia em discussão, ou seja, ser nativo não significa ser o melhor professor.

E, uma vez que ser nativa não resolvia os meus problemas em sala de aula, no decorrer da minha carreira, cujo percurso é de mais ou menos treze anos, estudei e adquiri embasamento teórico para o meu trabalho de ensinar. Esse novo conhecimento transformou-me, porque mudou alguns dos meus valores profissionais, mas, nem todo esse processo de formação foi consciente, até o desenvolvimento desta pesquisa.

Para mudar esse quadro, o objetivo desta investigação é entender o meu processo de formação e refletir criticamente a respeito dele, de forma a tornar-me consciente da minha constituição como professora de Espanhol/língua estrangeira (E/LE).

Busco, neste trabalho, uma reflexão informada por teorias de ensino-aprendizagem e teorias lingüísticas. A escrita e posterior análise da autobiografia é o instrumento que me leva à reflexão por meio das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais os momentos e as circunstâncias relevantes para a minha constituição profissional?

Responder a esta pergunta possibilita-me conhecer os processos de mudança pelos quais passei durante a carreira e avaliar como a forma de reagir a eles me tornou o tipo de professora que hoje sou.

2. Quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem têm permeado o meu fazer pedagógico?

Esta pergunta carrega, em si, o que chamei de reflexão informada. Ou seja, eu busco refletir criticamente, com base em teorias que me ajudem a entender os caminhos encontrados para a minha função de educadora e a procurar outros caminhos.

3. Quais as características de gênero em minha autobiografia?

Por meio desta pergunta, pretendo mapear lingüisticamente minha narrativa autobiográfica, utilizando instrumental fornecido pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), com base em Christie (2006), a fim de contribuir para que, assim como eu, educadores em formação e/ou em desenvolvimento, interessados em refletir sobre questões permeadas pela linguagem, possam apoiar-se nas características textuais (embora flexíveis) adequadas a este tipo de produção.

Este trabalho está organizado em capítulos, distribuídos da seguinte forma: Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Dados e Conclusão; ao final, o Anexo.

Na Fundamentação Teórica, discute-se as teorias que embasam todo o processo reflexivo-crítico, quais sejam, formação do conhecimento do professor, constituição do professor de língua estrangeira, reflexão crítica e Gramática Sistêmico-Funcional.

Na Metodologia, debato sobre o uso de pesquisas com o método autobiográfico propriamente dito, retomando as teorias da Fundamentação Teórica e, também, analisando os dados contidos na minha autobiografia, fazendo uso da Gramática Sistêmico Funcional (GSF).

Na Análise dos Dados, faço uma seleção dos dados encontrados na autobiografia, que poderiam corresponder a respostas para as perguntas de pesquisa e argumento sobre os resultados obtidos e seus possíveis significados.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como professora de língua estrangeira, sou constituída de conhecimentos teóricos e valores que permeiam o meu modo de trabalhar mesmo que não seja, sempre, consciente disso.

A partir da escrita da autobiografia, desencadeou-se em mim um processo de autoconhecimento que foi o começo de um processo de reflexão crítica, o qual está embasado em teorias que serão discutidas, a seguir, na Fundamentação Teórica deste trabalho. Essas teorias ajudam a entender como me constitui professora e educadora.

Esse processo de reflexão avançou, tornando-se cada vez mais profundo, na medida em que é feita a análise dos dados, por meio da Gramática Sistêmico-Funcional, respondendo às perguntas de pesquisa citadas na introdução.

Sendo assim, nesse processo reflexivo, o embasamento teórico a ser discutido versa sobre: Construção do Conhecimento do Professor e junto a isso, os temas que compõem a constituição da identidade do professor de línguas e Reflexão Crítica. Em seguida, será discutida a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), usada como instrumento de análise lingüística.

1.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Serão discutidas, neste item, três concepções de ensino-aprendizagem que aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira (PCN/LE, Brasil, 1988). Elas são as que mais têm influenciado o modo de ver ensino e aprendizagem no Brasil, desde os anos de 1970, e, por elas serem relevantes até hoje no ensino de línguas, podem ajudar a compreender e compor um cenário do quadro teórico em que estou, profissionalmente, inserida.

Será feita, então, uma breve menção ao behaviorismo e ao cognitivismo, seguida de um olhar mais atento sobre a perspectiva sociointeracional da aprendizagem,

que é aquela em que nos pautamos, neste trabalho, para discutir não só processos educativos como também constitutivos do sujeito professor.

1.1.1 Concepções de ensino-aprendizagem

Na visão behaviorista, cujo grande defensor na psicologia é B. F. Skinner, ensinar significa mudar comportamentos de forma bastante permanente, isto é, uma mudança que passe a se repetir toda vez que as condições do meio funcionarem como estímulo, conforme se explica nos (PCN/LE, 1988). Sendo assim, para aprender outra língua seria necessário criar o hábito de usá-la. Essa visão de aprendizagem, na sala de aula de língua estrangeira, resultou no uso de metodologias que usavam repetição e substituição, segundo Gargallo (1999). Essa concepção de ensino-aprendizagem teve muito prestígio por volta das décadas de 60 e 70, mas, até hoje, no Brasil e no mundo, há muitas escolas de línguas que usam o chamado método audiolingual, derivado da abordagem behaviorista, segundo Richards e Rodgers (1995), com sucesso.

Pode-se dizer que, no behaviorismo, o processo de ensino e o professor são o principal foco, também, os erros têm de ser imediatamente corrigidos para que não “contaminem” a aprendizagem individual ou coletiva, e, desse modo, não afetem negativamente o processo de aprendizagem, conforme o (PCN/LE, 1988).

Nessa abordagem, o aluno é considerado um ente vazio de conhecimento – a chamada tábula rasa – que deve ser preenchido e moldado pela aprendizagem corretamente direcionada pelo professor, o modelo.

Na visão cognitivista, o foco passa a ser o aluno, ao contrário do Behaviorismo, em que o foco da ação pedagógica é o professor, visto como principal agente no processo educativo. Neste caso, é dada grande importância à estratégia usada pelo aluno na construção da sua aprendizagem, pois, segundo essa abordagem, a aprendizagem fica condicionada às capacidades cognitivas do aluno.

Para os interacionistas piagetianos, vinculados à visão cognitivista, as crianças vão crescendo e desenvolvendo mecanismos de aprendizagem, às vezes de forma consciente, às vezes inconsciente, com base em sua relação com o objeto.

Nessa abordagem, acredita-se, então, que o conhecimento não é um produto dado e recebido, mas, construído, tanto pelo professor, que monta a sua aula de modo a possibilitar a interação da criança com o objeto de estudo, quanto pelo aluno, que “capta” o conhecimento novo à sua maneira e, ao fazê-lo, constrói, elabora seu conhecimento.

Jean Piaget é o teórico mais conhecido dessa linha. Era biólogo e filósofo e dedicou-se a estudar cientificamente como se forma o conhecimento na mente da criança. Entre as elaborações mais conhecidas de Piaget está a de desenvolvimento cognitivo por etapas. Segundo ele, à medida que a criança se desenvolve, passa por etapas de desenvolvimento cognitivo. Conforme Oliveira (1992), a idéia de *equilíbrio/equilíbrio* é o pilar da teoria de Piaget. Esta consiste na necessidade que tem todo organismo vivo, seja humano ou animal, de adaptar-se ao meio. Esse seria um processo dinâmico e constante chamado de *equilíbrio majorante*, que consiste na busca de uma constante zona de conforto. Resumindo, cada vez que algo ou alguém é tirado da sua posição confortável, ocorrem, ao mesmo tempo, mecanismos de acomodação e assimilação, até que o equilíbrio seja conseguido novamente.

Então, o processo de aprender uma língua estrangeira dar-se-ia, pela abordagem cognitivista, da seguinte forma: ao ser exposto à língua estrangeira (LE), o aluno, com base no que sabe de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e procura utilizá-las na nova realidade lingüística em que está sendo inserido (da LE). Para isso, ele pode lançar mão de generalizações possíveis na sua língua-mãe: usar, por exemplo, a mesma técnica de flexão de gênero e número que usaria na sua língua-mãe. Isto é, comparando a sua língua com aquela a ser aprendida, é possível ao aluno adaptar conhecimentos a respeito de uma que facilitem na aprendizagem da outra.

Uma importante contribuição da abordagem cognitivista, salientada pelos PCN/LE (1988), foi despertar os professores para a importância de respeitar o estilo de aprendizagem e a personalidade de cada aluno. Acredito, com base em minha experiência profissional, que, embora possa ter havido esse “despertar dos professores”, a escola, por vezes, tende a ser generalizante, até por uma herança behaviorista.

A respeito de ensino-aprendizagem de LE, segundo os PCN/LE (1988, p. 57), “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. Esse enfoque alinha-se à teoria sociointeracional que afirma que a aprendizagem é construída por meio de interações; ou seja, considera-se a

realidade em que acontece a aprendizagem e as interações entre as pessoas que fazem parte do processo. Logo, julga-se que, para aprender, é necessário haver cooperação entre o parceiro mais preparado e o outro que está aprendendo.

Por isso, os personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são o aluno, o professor, o meio, o conhecimento em si, e a inter-relação entre cada um dos pares são mediados pela linguagem. O foco da aprendizagem passa a ser colocado na interação entre professor e aluno e entre alunos e do grupo com o social.

O papel mediador da linguagem na aprendizagem é muito importante, tanto que os PCN/LE (1988) a considera uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas de turma de mestrado, por exemplo), as inter-relações mediadas pelo discurso oferecem meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária. A diferença entre a Teoria Cognitivista e a Sociointeracional está justamente no fato de que, nesta última, o processo de ensino-aprendizagem é sempre social e não apenas do aprendiz com o seu objeto de estudo, como explicado no excerto a seguir:

[...] esta é uma teoria educacional que questiona a chamada aprendizagem centrada no aprendiz, posto que interação implica ação conjunta para o desenvolvimento de conhecimento comum. Assim, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum [...]. (MOITA-LOPES, 2006, p. 96).

Isso também ocorre com a aprendizagem da fala, conforme pontua Vigotski (2005, p. 63) “[...] a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico”. Embora o processo de aprender e ensinar não possa prescindir do aspecto biológico, é no social, com tudo o que lhe pertence (contexto, cultura, história, etc.), que o processo de ensino-aprendizagem se configura. Assim, para formar conceitos formais ou informais, é necessária a interação social.

Mais especificamente, a aprendizagem, de acordo com a teoria sociointeracional, dá-se socialmente, da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é o espaço caracterizado pelas interações entre aprendizes e seus parceiros mais competentes. Partindo da ZDR, ou seja, do conhecimento que já faz parte do mundo do aluno, desenvolve-se o proximal, em que o aluno tem condições potenciais de aprender. E, para que o processo seja

efetivo, é necessária uma mediação que, na maioria das vezes, é exercida pelos professores ou por colegas mais experientes. Mais adiante ampliarei as idéias sobre mediação.

Realmente, a aprendizagem em sala de aula deveria, segundo a teoria sociointeracional, ser uma extensão sistematizada da aprendizagem não formal, que acontece mediante as interações do cotidiano. Para nos desenvolvermos, temos a necessidade de contrapor constantemente a nossa sabedoria popular, advinda das percepções tiradas das nossas experiências, à chamada aprendizagem formal ou científica (a que se aprende na escola). A diferença entre elas é que, na sala de aula, o propósito do evento interacional é, ou deveria ser sistematizado e direcionado. Isso é algo em que nós – professores de línguas – devemos refletir com muito cuidado, pois significa que a aprendizagem de línguas em sala de aula nunca será um processo natural e ela deveria estender-se para fora dos muros da escola, ou seja, ser relevante aos usos e propósitos de contextos reais da vida.

Conforme explica Vigotski (1994), o ambiente não é simplesmente o lugar onde se dá o aprendizado, ele é muito mais que isso. Sem interação com o conhecimento que já existe e, portanto, com pessoas que o detêm, não existe maneira de aprimorar, desenvolver e aprofundar o conhecimento que uma criança tem sobre qualquer assunto.

A grande vantagem que vejo nesta teoria de ensino-aprendizagem é que o processo de aprender pode tornar-se um processo consciente, isto é, acredito que é possível ensinar o aluno a aprender e torná-lo consciente das capacidades adquiridas por ele nesse processo. Na teoria sociointeracional, a mediação é a chave da questão. Ela consiste em desenvolver instrumentos para o aluno aprofundar e expandir o seu conhecimento, tanto em quantidade quanto em qualidade. Normalmente, na escola, esse papel caberia ao professor, no entanto, nada impede que o aluno aprenda a desenvolver instrumentos em outros contextos sociais; fazendo isso, ele estará aprendendo a aprender, em outras palavras, desenvolvendo-se meta-cognitivamente.

Não obstante, para que o ensino baseado na visão interacional tenha sucesso, é condição indispensável que seja dada ao aluno oportunidade de falar, de estar com a palavra, como se diz nos PCN/LE (1988): o professor deverá aprender a sair do centro da cena e criar situações educacionais onde o conhecimento seja construído conjuntamente, entre todos os participantes do processo educativo.

Além de considerar as concepções de ensino-aprendizagem, no caso do ensino de línguas estrangeiras, há também, de se discutir concepções de linguagem, que é o assunto em foco na seqüência.

1.1.2. Concepções de linguagem

Para nos reconhecermos num retrato – ou num espelho – imitamos a imagem que imaginamos que os outros enxergam em nós.
(Peggy Phelan)

Falar do meu processo de constituição profissional requer falar de processos de ensino-aprendizagem, processos educativos; e o que se infere pela leitura dos PCN/LE (1988) é que, no processo de aprender e ensinar línguas, a língua se aprende junto à suas condições de uso, junto à cultura em que se insere. Isso me pareceu sumamente interessante, pois acredito que essa idéia carrega uma visão de linguagem e, a partir disso, posso concluir que a compreensão do ensinar e aprender línguas está associada a compreender o que se entende por linguagem.

E, por crer e ter constatado, na prática, que ambas as concepções teóricas, de língua e de ensino-aprendizagem de línguas, estão correlacionadas ao que se entende por abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, discorrerei a respeito de três diferentes visões teóricas de língua: a estrutural, a funcional e a interacional, sob o ponto de vista de Leffa (2003) e Richards e Rodgers (1995). Escolhi as três visões por serem as mais presentes na minha trajetória de constituição profissional.

Considero interessante, no entanto, antes disso, comentar a diferença entre abordagem e método. Segundo Leffa (2003), o termo abordagem é mais abrangente, engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. O método tem uma ligação mais direta com o ensino em si e deriva, mesmo que indiretamente, dos pressupostos teóricos de uma abordagem.

Richards e Rodgers (1995) consideram estas três visões teóricas – estrutural, funcional e interacional – como as mais usadas no ensino de LE e afirmam que, em termos de ensino-aprendizagem de línguas, essas teorias sobre linguagem e sobre a natureza da proficiência lingüística embasam, explícita ou implicitamente, as abordagens mais conhecidas e estão presentes, portanto, nos métodos de ensino.

A respeito disso, Leffa (2003, p. 20) declara que “[...] tradicionalmente, no ensino de línguas, há seis grandes abordagens [...]”, são elas: a estrutural, a situacional, a nocional/funcional, a baseada em competências, a baseada em conteúdos e a baseada em tarefas. Neste trabalho, discutirei apenas a *estrutural*, a *funcional* e a *interacional*.

Leffa (2003) também liga teoria e prática quando defende que a abordagem de ensino de línguas com a qual o professor estiver engajado revela-se no momento em que ele começa a preparar a aula, na hora de escolher o conteúdo e o modo como trabalhá-lo; ou seja, o conteúdo será escolhido pelo professor a depender do objetivo pedagógico que ele tiver e da filosofia que o constituir, como se lê no trecho:

[...] Se o objetivo, por exemplo, for levar o aluno a compreender um texto de uma determinada área de conhecimento, o conteúdo selecionado pode ser um texto, uma amostra do léxico típico da área, uma lista de determinados mecanismos retóricos ou uma integração de diferentes conteúdos. A opção por um desses aspectos é determinada pela filosofia de aprendizagem a que se filia o professor [...]. (LEFFA, 2003, p. 20).

Dito de outro modo, entendo que Leffa (2003) afirma que, na hora em que o professor faz a escolha do conteúdo, ele pode revelar sua filiação a uma teoria de ensino-aprendizagem e, fundamentalmente, ao que ele acredita seja linguagem.

No entanto, percebo em minha experiência docente que nem sempre é dada ao professor a oportunidade de escolher o conteúdo a ser ensinado. Em certas instituições de ensino, o conteúdo, muitas vezes, já foi delimitado pela instituição antes de o professor opinar. Em meu percurso docente, passei por diversas situações em que deveria seguir, aproximadamente, o assunto proposto no manual escolhido pela entidade e só pude intervir de modo mais direto a esse respeito depois de já ter lido bastante e ter percorrido um longo caminho de aprendizagem, pois, como foi dito na introdução, comecei a ensinar Espanhol sem saber se eu sabia como fazê-lo.

Nessa época, eu ensinava o que me mandavam ensinar, já que ainda não conhecia, cientificamente, abordagens e métodos, temas sobre os quais passarei a discutir a seguir.

A primeira e também a mais tradicional das visões é a *estrutural*. Conforme explicam Richards e Rodgers (1995), a língua é vista como um sistema de elementos que inter-relacionados formam um código com significados. Neste caso, aprender

línguas significa aprender sobre os elementos fundamentais desse sistema lingüístico, quais seriam: unidades fonológicas, unidades gramaticais (orações, frases e sentenças), operações gramaticais e itens lexicais. O método audiolingual é baseado nesta visão de linguagem.

Leffa (2003) afirma, a respeito do que ele denomina abordagem estrutural, que o aluno deve saber o léxico, a fonologia e as estruturas gramaticais da língua que está aprendendo. É exigido que ele se expresse sem erros gramaticais. Não são consideradas a adequação e a proficiência lingüística.

São exemplos de manuais com este tipo de abordagem: *Español 2000* (SANCHES & GARCÍA, 2000) e o *Curso Práctico de Español* (GALERA, 1997).

A seguir, um excerto da Unidad 1 do Curso Práctico de Español:

UNIDAD 1

Un encuentro en Madrid

1. Dialogo

¡Hola Carmen, qué gusto en verte!

¡Hola Pedro! El gusto es mío. Mira, esta es mi hermana Lola, ella vive en Valencia.

Trabaja como guía turística.

Hola Pedro, ¿qué tal?

Ah! Hola Lola, pero qué fantástico. Mira, yo soy biólogo marino y como vivo acá en Madrid, voy siempre a Valencia...

Aspectos gramaticales: (baseado no diálogo acima)

- *Género de los sustantivos*
- *Pronombres personales*
- *Verbos*
- *Formación de plural*

EJERCICIOS:

Contesta las preguntas relacionadas al texto. Elabora respuestas completas, o sea, UTILIZANDO EL VERBO.

- a) *¿Cómo se llama la hermana de Carmen? ¿Y el amigo?*
- b) *¿Dónde vive Lola? ¿Cuál es su profesión?*
- c) *¿Cuál es la profesión de Pedro?*

No exemplo acima, podemos notar, pelo tipo de exercício, que, nesta abordagem, a análise e a explicação da língua dão-se por meio de frases, e o ponto principal é o estudo da gramática. Não são considerados o contexto ou as condições de uso real da língua. Quanto ao estudo gramatical, este é feito com relação à forma, sem levar em conta a semântica, nem a língua em uso.

A segunda visão de língua a ser comentada é a *funcional*. De acordo com Richards e Rodgers (1995), neste caso, as línguas são consideradas como veículos para a expressão de significados funcionais, ou seja, para existir no mundo e relacionar-se dentro da organização social à qual pertence, o indivíduo lança mão de expressões, dizeres e vocabulário que são intrínsecos à sua cultura e funcionam, dentro dela, para expressar determinados significados.

O movimento de ensino comunicativo está subscrito a esta visão de linguagem. Esta teoria enfatiza a dimensão semântica e comunicativa, ao invés das características gramaticais da língua, e levou a uma especificação e organização dos conteúdos ensinados por categorias de significados e pela função lingüística, e não por categorias gramaticais.

Já para Leffa (2003), na abordagem *nocional/funcional*, a ênfase está na função lingüística, como o próprio nome já diz. Todo o empenho será direcionado para que o aluno se expresse de modo a alcançar a função comunicativa pretendida, da maneira mais autêntica possível. Por isso, são preferidas amostras de língua autênticas, em vez daquelas criadas para o uso didático. Existem funções lingüísticas mais “tradicionais”, tais como: discordar, argumentar, apresentar alguém, pedir desculpas, perguntar preço, perguntar localização, etc.

O exemplo abaixo é de um manual de língua Espanhola, o *Estudiantes – libro 2*, (PALOMINO, 2002), o qual traz, na capa, a informação de ter sido elaborado de acordo os PCN(1988). O interessante do exemplo é ser também um diálogo, porém, a diferença em relação ao anterior, da abordagem estrutural, é a finalidade dele de ensinar certas noções e funções lingüísticas para comunicar-se e não a gramática da língua em si.

Vamos analisar os objetivos comunicativos da LECCIÓN 1, cujo tema é ¿QUIÉN ES ESA CHICA?

No item COMUNICACIÓN, aparecen as seguintes funcións:

- Pedir y dar datos personales: nombre, edad, domicilio, curso.
- Hablar del tiempo libre.
- Decir la opinión.
- Mostrar acuerdo o desacuerdo.
- Hablar de horarios.
- Indicar planes.
- Preguntar y decir la fecha y la hora.
- Proponer actividades, aceptarlas y rechazarlas.

A seguir, un excerto do diálogo, relacionado aos itens acima, em que estão conversando um grupo de jovens:

Eva: ¡Hola! Eres nueva y te llamas Camila, ¿verdad? Bienvenida. Yo soy Eva.

Camila: Gracias. Me llamo Camila Merino, y tú, ¿cómo te llamas?

Pedro: Me llamo Pedro. ¿De dónde eres?

Camila: Soy mexicana.

Pedro: ¿Y qué vas a hacer en el Club?

Camila: No lo sé todavía.

Eva: Pero, ¿qué te gusta?...

Como profesora e conhedora da cultura hispana, penso ter sido considerado que, na leitura do diálogo, é possível inferir a respeito do contexto, por isso ele não é descrito especificamente. A linguagem que aparece é usada na vida real, embora não apareçam gírias, nem palavrões (provavelmente, porque no ambiente de ensino escolar não seriam bem-vindos) e há funções referentes a alguns dos objetivos comunicativos propostos.

A terceira visão de língua, na explicação de Richards e Rodgers (1995), pode ser chamada de *visão interacional*. Neste caso, a língua é tida como fruto de uma cultura e, ao mesmo tempo, produtora de cultura, é vista como um fenômeno social. Vale dizer que a língua carrega significados individuais que, ao mesmo tempo, são coletivos, culturais históricos e sociais. O que deverá ser ensinado, segundo esta visão, é extraído, então, dos tipos de interações sociais a que se esteja sujeito, costumeiramente, o grupo social alvo, em contextos reais.

A teoria chamada por Leffa (2003) de *abordagem interacional* é aquela em que, segundo ele, a língua é tida como fruto de uma cultura e, ao mesmo tempo, produtora de cultura. Ela é vista, então, como um fenômeno social e, por acreditar que a língua ensinada deve ser a língua usada nessas interações, o aprendizado é proposto, também, de modo interativo entre os alunos e entre aluno/professor.

Ao fazer o levantamento de material para servir de exemplo desta abordagem, percebi que é difícil encontrar material genuinamente interacional para o ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). Parece-me que, no ensino de E/LE, no Brasil, os métodos mais encontrados são o estrutural e o funcional, sendo que alguns manuais, nos quais se afirma terem sido embasados no método interacional, são, realmente, de cunho funcional.

Além das três abordagens acima, considero particularmente importante a abordagem baseada em gêneros, conforme Christie (2005, 2006). Escolhi mencioná-la nesta pesquisa por acreditar que ela tem estreita ligação com o meu trabalho com autobiografia como gênero. Por esse motivo, o trabalho de Christie com ensino de línguas por meio de gêneros será retomado e especificado quando discutida a questão do gênero autobiografia, dentro da GSF.

Acredito que os conhecimentos formais adquiridos pelo educador sobre as visões de ensino-aprendizagem e as de linguagem são fundamentais para que ele possa ter instrumental para gerir o seu trabalho, mas, há outros aspectos importantes quanto à constituição cultural do professor.

Passo, agora, a discutir diferentes aspectos teóricos, pertinentes à minha constituição profissional, por contribuírem também para o entendimento da formação do conhecimento do educador, tais como, a formação identitária do professor, o papel da

memória no processo de formação, as histórias de vida e a constituição cultural do professor de língua estrangeira.

1.1.3 Formação identitária do professor

A minha pesquisa é o estudo de um percurso, o percurso de uma profissional. Mas, e a questão da pessoa? Onde se encaixa a pessoa que existe junto à profissional? Será possível separar uma da outra? Com base em Vigotski (1994), que defende a perspectiva monista, a dicotomia existente entre afetividade e cognição acaba e o Ser Humano é visto como um Ser uno em que vários aspectos indissociáveis interagem.

Por isso, estudar o percurso de professores, utilizando autobiografias, parece-me um recurso tão adequado a esse tipo de pesquisa com reflexão crítica, pois, apesar de tratar-se de uma reflexão profissional de um indivíduo, não pode ser deixada de lado a singularidade da sua constituição profissional nem é possível negar-lhe a sua humanidade e subjetividade. Como se verifica nos questionamentos levantados por Nóvoa (2000, p. 16): “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê?”. E ele amplia essa questão perguntando ainda:

[...] De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *A de Adesão*, *A de Acção*, *A de Autoconsciência*. (NÓVOA, 2000, p. 16).

Para o autor, A de Adesão justifica-se porque ser professor implica aderir a determinados pressupostos teóricos e valores, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Quando ele se refere a A de Acção (grafia portuguesa), quer dizer que a nossa profissão nos exige constantemente eleger modos de agir. Ser professor é uma atividade eminentemente prática, embora embasada em teorias. O ato de ensinar é um fazer.

O A de Autoconsciência remete a tudo o que se decide mediante o processo de reflexão, diante das exigências constantes às quais somos submetidos como educadores. Só para exemplificar cito duas: exigência de criatividade em sala de aula e

de enfrentamento dos desafios, principalmente quando o professor é um formador de crianças e adolescentes.

Isso mostra que o processo de formação de um professor não é simples, uma vez que ser professor envolve uma multiplicidade de ações.

Os três As supramencionados são um caminho possível para explicar a formação identitária de um professor, que é construída sócio-historicamente e vem acompanhada de embates, contradições, idas e vindas e não tem fim, como aparece no fragmento abaixo:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2000, p. 16).

A construção da identidade é um processo complexo e cada qual se apropria dele fortemente influenciado por sua história de vida, de maneira particular. Porém, como somos seres humanos e sociais, coincidimos em muitos pontos.

Por isso entendo que esta pesquisa contribui para entender os diferentes processos de formação dos professores, em geral, e para os de línguas, em particular, porque, embora únicos e peculiares, somos também seres históricos, constituídos socialmente e historicamente. Somos colegas de profissão, de práticas, de dúvidas, de conflitos, de vitórias, de experiências, de propósitos e de sonhos.

1.1.4 O papel da memória no processo da construção identitária

[...] Que en este mundo traidor nada es verdad, ni es mentira.
 Todo es según el color del cristal con que se mira[...].
 (Ramón de Campoamor)

A memória guarda aquilo que consideramos nosso; aquilo que nos constitui (positivo ou negativo). Sem ela, não teríamos identidade porque o papel da memória não é simplesmente testemunhar, uma vez que, de tudo o que testemunhamos,

recordamos somente o que nos afetou. Ou seja, o que é lembrado, ou esquecido, constitui-nos como pessoas, tanto no campo social quanto no profissional.

Os fatores essenciais, segundo Vigotski (1994), para explicar a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico da criança – e no desenvolvimento de sua personalidade consciente – são suas experiências emocionais [*perezhivanie*] em relação a qualquer situação ou aspecto de seu ambiente. Acredito que isso se aplica a um adulto, cujo processo identitário também não está concluído, visto que o processo de formação da identidade de uma pessoa é dinâmico e contínuo.

É relevante para este trabalho, portanto, considerar o que Shotter (1992) discute a respeito de recordar e esquecer. Ele não considera esses dois conceitos atos ou fenômenos puramente internos.

Com base em Barlett (1923), Shotter (1992) sustenta que nossas recordações são elaboradas socialmente, assim como a linguagem. Isto é, lembrar, tal qual esquecer, não é um ato, mas, sim, um construto social decorrente de um processo. Shotter (1992, p. 138) parte do princípio de que “[...] a função primordial de nosso discurso *não* é a de representar [...]”. Em outras palavras, nós não, apenas, falamos coisas nem esquecemos e lembramos coisas; ao falar, ao lembrar, e também ao esquecer, nós reconstruímos vivências tão dependentes do entorno social em que surgiram originariamente quanto do entorno social, racional e sentimental em que estamos imersos no momento em que lembramos e esquecemos. Resumindo, a vivência é construída socialmente, por meio da interação social, da mesma forma como o que se lembra e o que se esquece.

Deve-se, ainda, considerar, a respeito da influência do ambiente, que ele muda, não é cristalizado, e essas mudanças afetam-nos, acredito, com base em Josso (1988, p. 44-45), muito mais do que as vivências pelas quais passamos. A autora chama esses momentos de mudança de *momentos-charneira* e explica como esses momentos nos afetam significativamente:

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 1988, p. 44).

Isso significa que o ambiente nos influencia, mas nem tudo e não diretamente. Acontece que cada um de nós constrói uma relação dialética de mútua influência com o ambiente com o qual interagimos. Realmente, nenhuma pessoa reage às experiências que vivencia da mesma maneira que a outra, e as reações frente à influência do meio ambiente nem sempre são perceptíveis. Essa é a temática abordada no item seguinte, ao tratar sobre reconstituição de histórias de vida.

1.1.5 Histórias de vida

Como mencionado antes, a construção da identidade não é um fato, mas um processo complexo, no qual estão envolvidos o contexto social, o cultural, o profissional e o pessoal.

Ao reconstituir a história de uma vida, recompõe-se contextos de construção da identidade pessoal e profissional, tornando possível analisá-los e refletir sobre eles.

Por meio do estudo etnográfico das histórias de vida das professoras Fátima e Elsa, realizado a partir do depoimento delas e da observação participante de suas vidas, Vieira (1996) percebeu que o acesso a uma cultura letrada levou-as a dois tipos diferentes de prática e modos de ver a sua profissão.

Passarei a discutir, então, sobre o que Vieira (1996) chama de diálogo da infância-adulterez de duas professoras com as demais pessoas e com as condições histórico-sociais que envolvem as suas histórias de vida.

Sobre a história de Fátima, ele conta que o pai queria que ela estudasse e tivesse um trabalho valorizado, não braçal como o dele. Ela foi para a cidade a fim de estudar e, depois, trabalhar como professora. Para isso, era poupada dos afazeres do campo e, cada vez que voltava à sua aldeia natal, aquele era, para ela, um lugar de férias, um lugar para descansar ou para estudar. Ela não vivenciava o trabalho dos pais no campo e, conseqüentemente, não participava plenamente do tipo de vida que eles levavam.

Quando chegou à escola primária da pequena cidade de Sitiados para trabalhar, o seu discurso era o da comunhão de perspectivas culturais e expectativas educacionais entre os pais e a escola. Ela defendia, em palavras, a integração social. Na

época da sua chegada à cidade já havia uma associação de pais muito ativa, funcionando perfeitamente; integrando a escola com a comunidade e enriquecendo o papel da escola e dos professores. Era o projeto da antiga diretora, a professora Elsa, em que os professores deviam ser educadores e a escola era da comunidade.

Apesar disso, certas atitudes de Fátima para com a comunidade local fizeram com que o projeto de escola esvaziasse e o entusiasmo dos pais paulatinamente desaparecesse.

Para dar um exemplo: havia na escola uma tradição de fazer a festa do Natal num sábado para que todos os pais pudessem participar e, principalmente, colaborar para o seu sucesso. Fátima decidiu mudar a festa de sábado para sexta-feira, com isso muitos pais não puderam mais participar e outros foram perdendo o entusiasmo. A festa ficou menos concorrida e sem graça. O relacionamento entre pais e escola deteriorava-se. Fátima não conseguia manter a mesma harmonia de antes.

O autor chama de *oblata*, designação ou conceito derivado do latim (*oblatu*) que remete às pessoas que renegam a sua cultura original por considerá-la como não-cultura. Essa negação dá-se, por vezes, em forma de reconstituição, tornando a cultura da infância e da adolescência mais romântica; para adequá-la àquilo que seria bem aceito, sentimentalmente falando, pelo próprio personagem que vivenciou a história. Algo parecido com isso aconteceu com Fátima.

Elsa, a outra professora cuja história é reconstituída, também é filha de camponeses. Foi criada por seu pai e, como a mãe faleceu quando tinha 11 anos, passou a ser cuidada por um irmão mais velho, o qual depois viria a falecer também. Elsa amava muito o seu irmão mais velho, que cuidava dela com total dedicação e zelo, e a sua partida foi, para ela, algo tão triste quanto a perda da mãe.

Ela gostava muito, também, de uma professora da quarta série que a tratava com carinho, a professora D. Maria José Rabaça, a D. Zezinha. D. Zezinha virou modelo para Elsa, não só como professora, mas também como pessoa.

O próprio autor comenta que talvez algo vivenciado por Elsa passou a fazer com que gostasse de ser educadora e por isso o seu trabalho teve um impacto social muito positivo.

Outro acontecimento que marcou a vida de Elsa foi uma história que ficou famosa pela transgressão da ordem estabelecida: havia, na escola onde ela estudou,

livros proibidos para os alunos. No entanto, um dia, ela teve a idéia de buscar na biblioteca o livro *Eurico, o presbítero*. Aquilo foi um escândalo e Elsa foi chamada a falar com o temido diretor. Ela o enfrentou, conseguiu fazer um acordo com ele e, a partir de então, certos livros eram proibidos para todos os alunos, exceto para ela.

Elsa não tinha medo de romper com o estabelecido, isso também acontecia em sua casa quando ela enfrentava o posicionamento machista do pai, opondo-se às suas opiniões.

Quando conta o seu passado para o professor Vieira, ela não o fantasia, ao contrário, trata-o de modo crítico, como se observa neste excerto em que ela fala de um diretor de uma das escolas onde estudou: “Antigamente o Magistério Público era estúpido mesmo. Olhe, os diretores eram prepotentes, ditadores...”. Isso me leva a pensar que talvez ela não tema o seu passado nem os sofrimentos vivenciados.

Na história de Elsa, como expõe Vieira (1996), o que ocorre é um processo de enriquecimento cultural formado pelo presente, sem negar o passado. Há uma heterogeneidade cultural. Mesmo na vida adulta, depois de casada, ela viajou e morou em vários países da África cuja cultura é bem diferente da sua, portuguesa.

Elsa tirou partido da sua diversidade cultural para um entendimento em que muitas cores culturais são valorizadas dentro de uma experiência pedagógica que o autor vai chamar de intercultural: contra o racismo, a xenofobia e o preconceito; na qual a professora pôde firmar as suas bases para exercer a profissão de educadora.

Essas pessoas, como Elsa, Vieira (1996) chamá-la-ás de *trânsfugas*. Elas têm a história de vida pautada por uma grande experiência empírica, fato que, na sua opinião, pode ser muito útil na hora de tentar exercer uma pedagogia justa e não preconceituosa. A grande diferença entre a *trânsfuga* e a *oblata* constrói-se na infância e adolescência. Há, no processo de amadurecimento da pessoa *trânsfuga*, uma convivência com a alteridade assumida, a tal ponto de considerar o diverso, e eu acrescento o *adverso* (grifo meu), normal.

Estes dois relatos de vida demonstram a importância, para este tipo de pesquisa, de se considerar o ponto de vista do pesquisado. Comparando a história de vida de Fátima com a de Elza percebe-se que as duas têm vivências e experiências culturais muito semelhantes em alguns aspectos e, no entanto, não é a experiência em si

que molda, modifica ou estrutura a identidade delas e sim a percepção que elas tiram de cada vivência, em particular.

Assim, essas narrativas e idéias trazidas por Vieira (1996) também fazem refletir no importante papel da memória na reconstituição de uma história de vida e na importância de entender e valorizar a cultura, no processo constitutivo de um sujeito. Com base nisso, discutirei, a seguir, o papel da cultura como um dos fatores estruturais da identidade pessoal e profissional de um ser humano.

1.1.6 Constituição cultural do professor de língua estrangeira

Quando se fala em construção da identidade do professor, relata-se um processo identitário, como mencionado anteriormente. Um fator importante nesse processo é o modo como o sujeito-professor relaciona-se com o seu meio e, inserido nisso, está a constituição cultural do professor de LE.

Por ser professora nativa de Espanhol, lido o tempo todo com diferenças culturais; essa questão perpassa o ensino de línguas e está sempre presente em sala de aula, tanto com relação à cultura do professor nativo quanto com relação à dos alunos. As diferenças culturais que vivencio são as mais variadas.

Em primeiro lugar, porque a cultura dos alunos brasileiros é diferente da minha que é, ao mesmo tempo, chilena por nascimento e brasileira por opção. Na cultura chilena, a postura dos adultos em relação aos adolescentes e às crianças costumava ser de mais autoridade do que na brasileira, pelo menos na minha geração e, às vezes, é mais autoritária no que diz respeito à ligação professor-aluno, embora isso também esteja modificando-se no Chile.

Em segundo lugar, mas não menos importante, o mundo vivido em Espanhol, na América Latina, é um mundo bastante desconhecido para os alunos brasileiros. Galeano (1999) disse que o Brasil é um país que está de costas para a América Latina e isso só recentemente vem mudando. Há pouco tempo, os brasileiros começaram a interessar-se por viajar pela América Espanhola e conhecer a sua cultura. Minha experiência como professora leva-me a crer que os alunos, em geral, conhecem muito mais a cultura dos Estados Unidos da América do que a dos países

hispano-americanos e valorizam mais a cultura americana do que a hispano-americana. E, em relação à Espanha, o quadro não é muito diferente.

Essa diversidade cultural discutida aqui perpassa outros assuntos presentes neste trabalho, como o do profissional *versus* a pessoa, o da identidade, o da educação e do saber e a questão da própria autobiografia.

Um exemplo disso é que, no decorrer da minha formação pessoal, adquiri a crença de que não cabe ao profissional mostrar seu lado cultural, o seu lado humano. No entanto, tive que rever esse conceito e passar a ver a mim mesma de modo mais uno, mais holístico do que antes, adotando uma postura monista em relação ao modo de me ver como professora e conseqüentemente, também, de ver os alunos.

Isso representou um ganho enorme, porque, a partir dessa grande mudança, pude mostrar-me, em sala de aula, incluindo a minha constituição identitária, cultural e até familiar. O que me possibilitou aceitar, também, a dos alunos.

Por esse motivo, considero essa mudança muito positiva, pois acredito que fez com que eu passasse a representar, para os meus alunos, uma pequena amostra de cultura chilena pela qual talvez tenha ficado mais fácil para eles entenderem o mundo chileno e, portanto, entenderem como se usa a língua Espanhola num mundo real. É como se eu me sentisse parte daquele filme chileno/latino-americano a que os alunos quase nunca têm chance de assistir porque assistem, principalmente, a filmes norte-americanos.

Para conseguir resolver problemas de diferenças culturais, lancei mão, várias vezes, de estratégias, para mim, inovadoras, tal como, quando da mudança a que me propus no instante em que passei a tentar me ver como um ser uno, conforme explicado neste item. O que aconteceu comigo foi uma tentativa de humanizar a minha postura profissional, numa transgressão àquilo que eu acreditava ter aprendido como correto – que o profissional nunca deve deixar transparecer o lado pessoal – deixando a intuição agir e, ao mesmo tempo, unindo o resultado disso com visões teóricas de língua e ensino-aprendizagem, recentemente aprendidas.

A respeito disso, Vieira (1996) comenta que os constrangimentos, como o de não saber lidar com problemas de disciplina e/ou o de não conseguir construir com os alunos uma produtiva interação, no intuito de facilitar o ensino-aprendizagem, podem, ou não, gerar criatividade. Mas o fundamental, para entender o processo de formação de

um professor de línguas, é saber que a maneira como cada um de nós ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Vieira (1996) afirma que perverter ou transgredir pode ser considerado habitualmente negativo, mas, também, pode ser visto como uma possibilidade de aceitar o diferente, quando não colocado um juízo de valor.

Ele usa o conceito de muticulturalidade com referência a uma atitude de aceitação parcial de uma cultura diferente, isto é, sem que isso implique misturar-se, em menor ou maior grau com ela.

Outro tipo de relacionamento com uma cultura diferente é aquele que se constrói enquanto se vive dentro da inter-relação: EU – ELES – EU, ou nas palavras dele, “[...] experienciar uma racionalidade diferente, de modo consciente e enriquecedor [...]” (VIEIRA, 1996, p. 130). Nesse caso, aceita-se o novo, a ponto de incluí-lo no acervo que já existe, o teórico confere a isso o nome de atitude intercultural.

Entendo esse aceitar a alteridade como aceitar reconstruir-se, continuamente, por meio dela e, para que isso seja possível, tem de acontecer conscientemente. Para uns, a experiência de alteridade reforça o EU ou um falso NÓS, ressaltando sentimentos de segregação, xenofobia e de diferenciação cultural e para outros, ela é vista como um valor a conquistar.

Apoiada em Vigotski (1994), não acredito que tenhamos possibilidade de ser sempre conscientes daquilo que fazemos ou naquilo em que cremos, contudo, aceitar a alteridade e tentar ser consciente da sua existência é justamente o que nos faz ter atitudes interculturais e não apenas, multiculturais.

Para que tal ocorra, faz-se necessária uma ação reflexiva informada, assunto que tratarei na seqüência.

1.2 REFLEXÃO

O que se busca neste contexto de pesquisa é transformar o professor num educador capaz de colocar em prática procedimentos que lhe permitam, por meio de uma metodologia intrínseca ao processo reflexivo – da qual se falará mais adiante – olhar para si mesmo com o olhar de outro.

Desde 1933, Dewey, filósofo americano citado por Cunha (2003), já discute reflexão, propondo uma reflexão teórica sem deixar de lado a prática, por acreditar que na prática se manifesta e se materializa a teoria.

Cunha (2003) esclarece e enfatiza a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática por assumir que a teoria só é significativa se estiver “plantada” no dia-a-dia.

Segundo Cunha (2003, p. 239): “daqui se origina a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”.

A autora lembra que Schön (1983, 1987) ajudou a difundir a idéia de inserir a reflexão na formação de profissionais, defendendo ser necessário modificar a tradição que existe nos cursos universitários de fornecer ao aluno primeiro a teoria, para só, no final do curso, começar o estágio prático. Cunha (2003, p. 240) diz a respeito dele: “em sua análise, essa dicotomia favorece a formação de profissionais que não conseguem dar respostas às situações inesperadas que surgem em suas atividades diárias”.

Assim também, na escola, geralmente não há incentivo para professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes educacionais poderem refletir a problemática educacional de um modo mais amplo, buscando, inclusive, prevenir certos problemas e olhar para a prática de uma forma contextualizada, questionadora e reflexiva. Diante disso, Magalhães (2004) aponta a necessidade de

[...] propiciar aos professores a apropriação de novas organizações discursivas, que lhes permitam descrever e avaliar as práticas de sala de aula e a aprendizagem, na interação com outros [...]. (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

Conforme Magalhães (2004), essa é uma abordagem para a formação de educadores, na qual buscam-se métodos de pesquisa em que a análise da linguagem (falada e/ou escrita) sirva de instrumento para um novo entendimento da prática do professor, por ele mesmo ou com outros participantes, assim como, desmistifique conceitos e práticas advindos do senso comum. Isso pode ser o início de uma educação reflexiva.

Para desenvolver uma educação reflexiva, o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática. Segundo pontua Celani (2007), o professor precisa questionar-se, reconstruindo a sua prática a partir da reflexão crítica.

No Seminário de Abertura do Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (UNITAU) em 16 de março de 2007, Celani apresentou algumas características que ela considera fundamentais ao professor reflexivo baseando-se em Parker (1997). Para a autora, o professor deve levar em conta metas e conseqüências sociais e pessoais e fundamentos lógicos de métodos e currículos. Ela afirma que devem ser estabelecidas relações entre a prática reflexiva e os conceitos de reflexão, num processo de estruturação e reestruturação do conhecimento pessoal e prático.

Não adianta, declara Celani (2007), seguir modelos teóricos externos à realidade do professor-pesquisador porque o importante é pesquisar as situações de conflito, de necessidade, e estas só são percebidas se for pesquisada a prática desse professor. A seguir discutirei diferentes tipos de reflexão.

1.2.1 Tipos de reflexão

O tipo de reflexão que se busca aqui é a *reflexão crítica*, porém, antes de discutir sobre ela, é conveniente falar sobre os outros processos de reflexão.

Na *reflexão técnica*, segundo Romero (1998), procura-se um tipo de conhecimento que permita a previsão dos resultados e o controle da investigação, isto é, busca-se comprovar empiricamente determinada teoria.

Romero (1998) refere-se à *reflexão prática* como parte do exame aberto dos objetivos e suposições baseado no senso comum do professor, no conhecimento de mundo que possui e na troca de experiências com outros professores. Por exemplo, se numa escola houver uma reunião para discutir procedimentos que estiverem sendo colocados em prática, sem preocupação de embasar essa prática e essa discussão em teorias pertinentes ao processo educativo, então, essa será uma discussão prática. Não se procura, por meio dela, avaliar os problemas encontrados com base em teorias, estudos ou pesquisas que possam levar à reflexão. Esse tipo de reflexão favorece a troca de experiências, mas não implica uma análise colaborativa dos dados e dos resultados nem busca embasamentos.

Romero (1998) afirma que a *reflexão crítica* engloba elementos da *reflexão técnica* e da *prática*, em que o professor é visto sob um ponto de vista holístico. Além disso, as suas ações são contextualizadas em termos históricos, sociais, e políticos. A *reflexão crítica* visa à reconstrução da prática do professor mediante uma auto-avaliação consciente, inclusive no que diz respeito às conseqüências das suas ações sob o ponto de vista ético e moral, além do técnico-profissional. Recomenda-se, porém, a não-obrigatoriedade de que este tipo de reflexão, ao menos no seu início, seja mediada por um par mais experiente, um colaborador, pode ser um pesquisador, outro professor com os conhecimentos necessários para colaborar na reflexão ou o coordenador pedagógico. Sendo assim, estabelece-se uma interação dialética com parâmetros teóricos e visa-se à transformação e a uma educação transformadora, como ansiava Paulo Freire fosse a educação.

Quando se pensa em *reflexão crítica*, pensa-se em transformação, pois como foi dito, este tipo de reflexão é um caminho para a reconstrução do professor e da sua prática docente. Os professores que se dispõem a passar por este tipo de reflexão procuram fundamentar as suas ações em teorias e discutir amplamente a sua prática. Eles buscam tornar-se educadores mais conscientes e colaborativos. Segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 134):

O conceito de reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam [...].

Romero (2004) vê a *reflexão crítica* como uma reformulação do conhecimento e/ou da prática profissional que traz novos rumos ao educador, novos olhares de si mesmo e dos que caminham com ele no processo educativo.

Como será descrito a seguir, o processo de reflexão começa, inevitavelmente, por uma tomada de consciência “do que eu faço”, que acontece no “descrever”. No entanto, a tomada de consciência permeia todo o processo reflexivo, então, todo o processo descrito a seguir.

Os teóricos Smyth (1992, apud Magalhães, 1998), Liberali, Magalhães, Romero (2003) e Liberali (2004) sugerem o desenvolvimento de quatro ações em resposta a quatro possíveis questões, dentro do processo reflexivo crítico.

Abaixo, são descritas as ações do processo reflexivo crítico:

a) Descrever – “O que eu faço?”. O professor descreve, textualmente, as próprias ações, sem resumir, julgar nem omitir acontecimentos. O ato de escrever sobre suas ações provoca um distanciamento delas como sujeito da ação, o que lhe possibilita enxergar o que as motiva e embasa;

b) Informar – “O que isso significa?”. Liberali, citando Magalhães (2004, p. 91) aponta que o informar “envolve uma busca pelos princípios que sustentam (conscientemente ou não) as ações”. Isso porque nem sempre os professores são conscientes das conseqüências da sua prática ou dos motivos que a embasa, assim como, nem sempre eles têm ciência das teorias que fundamentam a sua prática educativa. Esses princípios podem estar baseados em teorias formais ou conhecimento de mundo do professor. No informar, o pesquisador, com a ajuda do mediador, correlaciona as ações já descritas por ele às teorias que defende e tem possibilidade de entender sua prática e os princípios que a rege.

c) Confrontar – “O que me levou a agir dessa forma?”, “Que interesses embasam minhas ações?”. Nesta etapa, o professor volta-se ao questionamento das teorias formais que fundamentam suas ações e as insere em um contexto mais amplo: sócio-histórico. Ele passa, então, a tentar entender as conseqüências sociais, morais, éticas e políticas de suas ações. Liberali (2004) acrescenta que este é o momento da emancipação do professor, uma vez que, mediante a constatação de estar sua ação de acordo com suas crenças, ou não, pode reconstruir sua prática de maneira consciente.

d) Reconstruir – “Como posso agir diferente?”. Emancipado e consciente das suas crenças e das suas práticas, o professor busca alternativas para estas e passa a controlá-las de forma consciente.

1.2.2 Instrumentos da ação

Existem vários tipos de instrumentos para a reflexão crítica, entre os quais, vinhetas, diários, relatórios de ação discente, observação da própria ação gravada em vídeo ou em áudio, sessões reflexivas e autobiografias. A seguir, é dada uma visão panorâmica de alguns desses, expandindo as considerações sobre autobiografia, visto que este instrumento perfaz o *corpus* utilizado neste estudo.

Vinhetas são objetos visuais de rápida interpretação que funcionam como instrumentos que propiciam o distanciamento e o questionamento, provocando o estranhamento. Magalhães (1998) informa que elas foram usadas nos trabalhos de Gervai (1996) e de Liberali (1997) com formação de coordenadores e revelaram-se instrumentos importantes de compreensão e aprendizagem sobre a investigação das práticas discursivas em sala de aula, com base em fatos concretos e em investigações que questionam o senso comum, segundo Wildman e Niles (1987, apud Magalhães, 1998).

Os **diários** são registros diários pormenorizados, descritivos e não avaliativos, normalmente escritos, mas podem ser de natureza gravada ou filmada. Liberali, Magalhães e Romero (2003) explicam que o Diário pode ser entendido como documento da expressão e da elaboração do pensamento e dos dilemas dos professores e atua como instrumento para a reflexão crítica.

Sobre os **relatórios de ação discente**, Magalhães (1998) afirma que vêm sendo utilizados por Fongaro (1997), com professores de uma escola privada, como instrumento para que o professor compreenda seu trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

A **observação da própria ação gravada em vídeo ou em áudio**, segundo Magalhães (1994a, 1998), tem sido um instrumento usado pelo professor-pesquisador para registrar e analisar a sua aula, o que lhe confere a possibilidade de refletir sobre a

sua própria ação e escolher os instantes que desejaria colocar para a discussão conjunta, colaborativa.

A **sessão reflexiva**, de acordo com Magalhães (2004, p. 82), é o espaço oportuno para professores desenvolverem e praticarem os discursos sobre as ações que compõem a reflexão (descrever, informar, confrontar e reconstruir), no qual podem ser contrapostos o conhecimento informal (ou da sabedoria popular, baseada na prática) ao formal (por exemplo, teorias de ensino-aprendizagem e teorias lingüísticas). Nessas sessões, os professores analisam aulas sob o ponto de vista de reflexão crítica, geralmente começando por aulas anônimas, até sentirem-se preparados para analisar as suas próprias aulas.

A **narrativa do tipo autobiografia profissional** é o instrumento utilizado por mim para esta pesquisa. Esse é um recurso que serve para a investigação da prática e do pensar do próprio docente, sendo ele, ao mesmo tempo, investigador e investigado.

Utilizando autobiografias como método de investigação, o pesquisador terá de olhar para dentro de si e encontrar aquilo que lhe é singular; o que lhe fez e faz ser o que é, como educador. Por isso, as autobiografias podem ser tão úteis neste processo investigativo, como diz Nóvoa (2000) no excerto:

O mal-estar que atinge os professores ameaça tornar-se crónico. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e no interior da profissão docente. As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação. (NÓVOA, 2000, p. 8).

Abordagens autobiográficas podem contribuir muito para engendrar um processo generalizado de reflexão crítica dentro do campo da educação. No entanto, refletir criticamente não é um processo automático e não se pode desconsiderar a condição peculiar em que se encontra o professor que deseja pesquisar o seu próprio fazer em educação. Investigar a si mesmo como profissional é algo muito profundo e difícil e requer uma busca de renovação.

Nóvoa (2000, p. 7) pontua que “a utilização contemporânea de abordagens autobiográficas é fruto de insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

O fato de o pesquisador e o professor serem a mesma pessoa é uma vantagem e, ao mesmo tempo, uma desvantagem. Isso porque, se as autobiografias não cumprirem o papel a que se destinam, como no caso do meu trabalho – o de investigar a própria prática docente –, elas podem direcionar-se para um caminho de depoimentos, ao invés de investigação científica e, assim, fazerem com que se perca a riqueza deste método, como explica Nóvoa no seguinte trecho:

[...] na universidade, a adoção das “histórias de vida” tem por vezes como único objectivo assegurar aos investigadores certo capital simbólico e o prestígio que advém das modas científicas; na profissão, procura-se nalguns casos recuar a uma visão “desprofissionalizada” do trabalho docente, com a referência exclusiva às dimensões pessoais do professor e o recurso aos conceitos de “vocação”, de “missão” ou de “intuição” [...]. (NÓVOA, 2000, p. 7).

Por meio da análise discursiva dos participantes da narrativa, torna-se possível perceber características mostradas e não mostradas do trabalho do professor que escreve a autobiografia. Nesse caso, o processo reflexivo dar-se-á mediante a escrita da própria narrativa autobiográfica.

Outra vantagem de se trabalhar com autobiografia é que pode ser proposta uma atividade de compartilhar as autobiografias em sala de aula, com colegas de profissão, e isso será relevante para o professor-aluno conseguir entender o seu processo de formação, segundo Romero (2003), pois que o professor pode aprender, também, com seus colegas.

Não há certezas previstas, mas caminhos a serem percorridos. Como professora-pesquisadora, o meu objetivo é adquirir uma postura reflexiva e crítica para escolher um fazer educativo de modo a conscientizar os meus alunos da importância de desenvolver as suas possibilidades de aprendizagem, assim como a mim mesma, mudando a maneira de me ver e de ser como educadora, enriquecendo e aprimorando o processo educativo como um todo.

Romero (2004) considera que o conhecimento é construído por meio da linguagem, por essa razão é possível utilizar a linguagem como dado para análise. Com base nesse pressuposto, é proposta uma estrutura analítica para o processo reflexivo, fundamentada em características lingüísticas do instrumento utilizado aqui: a narrativa do tipo autobiografia profissional. Segundo Romero (2004), pode-se usar a GSF, a

respeito da qual discuto na seqüência, como instrumento para o estudo da materialidade lingüística, bem como a sua aplicação na construção da significação em contextos sociais específicos.

1.3 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

O contextualismo britânico surgiu das idéias do antropólogo Malinowski (1923), para quem o significado é um atributo contextual e, portanto, social, como se pode ler na passagem:

[...] Para Malinowski (1923, 1935), isto incluía o contexto de situação mais "imediato" do enunciado e o contexto mais "global" da cultura. Tais idéias inspiraram Firth (1957a, 1957b) para incorporar o contexto ao seu modelo de linguagem (junto com a gramática, a morfologia, o léxico, a fonologia e a fonética). Firth (1957b/1968:176-7) montou um esquema provisório para ser aplicado "aos eventos repetitivos típicos do processo social [...]". (EGGINS e MARTIN, 2003, p. 1, tradução minha).

O trabalho com linguagem como um construto social foi derivado do contextualismo britânico. Nessa visão, a linguagem é utilizada pelos indivíduos ao interagir com as pessoas que fazem parte do seu meio, da sua cultura. A linguagem é produto da cultura e, ao mesmo tempo, produz cultura, modos de relacionamento e de ser, segundo Christie (2005). Então, com base nisso, a linguagem não poderá ser analisada separadamente da cultura, do contexto ou da situação em que ela tenha sido produzida.

Martin e Rose (2002) explicam que, dentro do contexto da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), a linguagem é tida como fonte ou ferramenta, empregada para a construção de significados funcionalmente relevantes.

Christie (2005) ratifica que, na GSF, a linguagem é vista como um sistema semiótico e produtor de sentido. A linguagem expressa ou realiza significados e experiências sociais, isso quer dizer que, quando usamos ou ensinamos línguas, usamos e ensinamos também significados, valores e experiências sociais.

A GSF é o instrumento que vai possibilitar a análise da minha autobiografia, tomando como base a concretude da escrita. Foi Halliday quem inicialmente desenvolveu os princípios da GSF. Ele afirma que a análise do discurso não deve se basear na gramática, porque dessa forma será apenas um comentário sobre o texto.

Ao analisar os excertos que respondem às minhas perguntas de pesquisa, usando a perspectiva da GSF, consegue-se encontrar significados relacionados a essas perguntas. Isso ocorre porque a GSF é uma gramática de base semântica, segundo a qual a linguagem se organiza num sistema, em torno aos significados construídos por meio dela, num determinado contexto, para cumprir determinadas funções sociais.

A partir desses significados encontrados é possível que sejam compreendidos aspectos da constituição profissional que estão na minha escrita, os quais poderão ser revelados, tornando-se visíveis, quando olhados pelo prisma da GSF.

Busco refletir a respeito de como o uso social da língua constitui a identidade do sujeito, tanto nos aspectos da cognição quanto nos da emoção. Para isso, serão analisadas algumas formas possíveis de organização da língua e da linguagem, vistas, com base nas teorias vigotskianas, como componentes importantes da interação social pelo papel de mediadoras nessa interação.

Trabalhar com a linguagem em uso é, portanto, a base da GSF. Em se trabalhando com a GSF, utiliza-se um sistema que funciona, na vida real, para a construção de significados. Por isso, devem ser levados em consideração aspectos importantíssimos para entender a organização e o funcionamento da língua, tais como ideologia, cultura e contexto; porque em diferentes contextos, os discursos adquirem diferentes significados.

Eggins (1994) afirma que a ideologia é o nível mais amplo de contexto. Diz que é preciso pensar na ideologia para analisar a linguagem em uso, pois nela se inserem os valores, as visões, os pré-conceitos e as perspectivas. Realmente, a ideologia nem sempre expressa-se de modo consciente ou intencional. Ela perpassa tudo o que somos e “aparece” na forma como valoramos o que somos e o que nos rodeia e, por consequência, em tudo o que falamos e escrevemos.

Em seguida, temos que no contexto da cultura, para Eggins (1994, p. 8-9), inscrevem-se significados mais ligados às nossas experiências, às nossas relações

interpessoais e aos significados textuais. Por essa razão, em diferentes culturas, um mesmo texto pode adquirir diferentes significados.

Já o contexto de situação serve para explicar/entender o meio em que o texto foi produzido. Desse conceito de situação, segundo Eggins (1994), derivam os conceitos de gênero e registro, que serão explicados adiante.

O registro é de natureza mais concreta, refere-se à materialidade do texto – às características de tempo, lugar e status da interação no momento em que é produzido o texto – e pode ser dividido em:

Modo do discurso: qual o papel atribuído àquela linguagem, qual é o status que ela representa e qual a finalidade/função do texto (falado, escrito, escrito para ser lido, escrito para locução, etc.). No caso da minha autobiografia, o modo seria: escrita para ser lida e narrativa autobiográfica.

Campo: está relacionado ao tópico de atividade. No caso do meu trabalho, o campo é o da pesquisa em Linguística Aplicada, em nível de Mestrado, com foco na formação reflexivo-crítica de professores de línguas.

Relações: referem-se às relações interpessoais e como elas são construídas no texto. Neste texto em questão, a análise com foco em relações pode evidenciar como eu construo (ou construí) minha relação com as pessoas envolvidas em meu processo de formação profissional.

A seguir, são comentadas as metafunções relacionadas às diferentes categorias do real, supracitadas (modo, campo e relações). Essas metafunções dão conta de como estas categorias do real são traduzidas na linguagem, como emergem na linguagem; fazendo lembrar que qualquer texto é escrito ou falado por alguém, em algum lugar, portanto, é sempre uma escrita social.

Conforme explicam Eggins e Martin no trecho a seguir:

Um dos atrativos que tem este particular modelo de contexto para a teoria de Halliday (1989) é a correlação com seu modelo da organização da linguagem em si mesma. A partir do começo da década de 50, o seu trabalho sobre a gramática do chinês e, posteriormente do inglês, o levou a observar que as opções de significado se organizam em três componentes principais, que ele denomina metafunções *ideacionais*, *interpessoais* e *textuais*. (EGGINS e MARTIN, 2003, p. 2, tradução minha).

Para Halliday, citado por Romero (2004), temos três metafunções relacionadas a diferentes registros:

A de significados experienciais (ou ideacionais), relacionada a campo e realizada através da gramática da transitividade.

A de significados interpessoais, referente a relações realizadas pela gramática de modo;

A de significados textuais, relacionada ao modo e realizada pela gramática de tema. (ROMERO, 2004, p. 12).

A **metafunção ideacional**, segundo Martin e Rose (2002), reflete a maneira como cada autor representa a sua realidade. Para fazer isso, são delimitadas as fases de um texto, de acordo com uma categoria de significado e a seguir, dentro de cada uma das fases, delimitam-se as orações, também, de acordo com os significados especificados pelo autor.

A gramática da transitividade, conforme Halliday e Matthiessen (1994), parte de um esquema formado por processos, por participantes e, opcionalmente, por circunstâncias. Cada um dos esquemas tem um núcleo formado pelos processos, que são núcleos verbais. Os participantes são pessoas ou coisas que desempenham alguma função ou são afetados pelos processos e realizados nos grupos nominais, e esses participantes podem ser matizados pelas circunstâncias que os envolvem.

As circunstâncias são expressas nos esquemas por grupos adverbiais ou frases preposicionais, com base em Castro (1999). Elas podem ser de local ou de tempo (ou de lugar, aqui se incluem as de tempo no sentido que é lugar no tempo e no espaço), de contingência (causa, motivo), de assunto (tema tratado na interação discursiva) e de modo (ou maneira), entre as quais estão incluídas as de meio. A seguir, exemplos de circunstâncias, sempre de acordo com os significados expressos nos esquemas:

- **tempo, ou lugar:** *...depois de três anos, fui mandada embora...*
- **causa, motivo:** *...por muita insistência do Enio...*
- **assunto:** *...estava aprendendo com o meu professor de Espanhol da faculdade **sobre** os diferentes enfoques lingüísticos...*

- **modo:** ...eu conhecia **bem** o material, sabia **como** usá-lo...

Como exemplo de esquema, temos:

Rodrigo joga futebol muito bem → onde *Rodrigo* é participante; *joga* é processo e *muito bem* é circunstância.

Cada tipo de processo mostra um significado diferente e, sendo assim, podemos analisar, separadamente, cada um dos tipos, divididos nas categorias, ampliando o anterior. Nas palavras de Romero:

Refletindo a visão que o falante tem do mundo, ele se expressa escolhendo tipos de processos (ações) que envolvem participantes (pessoas ou coisas) e que acontecem em determinadas circunstâncias, dadas como detalhe (lugar, maneira, tempo, etc.) Ou seja, o conteúdo das frases é expresso em termos de processos relacionados a participantes, em determinadas circunstâncias. Dá-se o nome de transitividade ao sistema gramatical que enfoca essa perspectiva. (ROMERO, 2004, p. 19).

Os diferentes processos, de acordo com Martin e Rose (2002) e Eggins e Martin (2003), são o material, existencial, verbal, mental, comportamental e o relacional.

O processo **material** foca o que Halliday chamou de “fazer” e aparece, principalmente, em textos com seqüências de ações, como por exemplo, o relato, o informe e as narrativas. Por exemplo, no esquema:

Rodrigo joga futebol → *joga* é processo material e *Rodrigo* é participante.

O processo **existencial** é caracterizado pelo uso do verbo “haver” ou de outro no sentido de existir. No esquema:

Ainda tem gente boa neste mundo → *tem* é processo existencial, *gente boa* é participante, *ainda* é circunstância de tempo e *neste mundo* é circunstância de lugar.

Os processos **verbal** e **mental** aparecem, principalmente, para projetar outros participantes e podem ser representados pelas perguntas: O que falou? O que disse? Como se sentiu a respeito do que disse?. Segundo Reis (2006), “o processo mental está ligado ao sentir, ao pensar” e o processo verbal, aos verbos *dicendi*, isto é, os verbos dizer e os seus sinônimos. No esquema:

Paulo não me disse nada sobre isso → **disse** é um processo verbal, *Paulo* é participante e a *pessoa projetada* é *eu*, mediante o pronome *me*.

No processo mental, aparece o modo como os participantes (neste caso, pessoa) são afetados pelo que é dito, percebido e sentido e pelos atos praticados por outros ou acontecimentos do contexto. No esquema:

Mariana queria mudar, se sentia gorda e infeliz → **se sentia** é processo mental e *Mariana* é participante.

O processo **comportamental** fica entre o mental e o material e refere-se aos comportamentos humanos psicológicos ou fisiológicos. Verbos que costumam aparecer neste processo são: suspirar, pestanejar, sorrir, bocejar e outros. No esquema:

Ana suspirou e pensou: pena que ela não veja como é linda → **suspirou** é um processo comportamental e **veja** é um processo mental, pois aqui neste contexto, **veja** tem sentido de **perceba**. *Ana* é participante.

No processo **relacional**, aparecem os verbos **ser** e os seus sinônimos para caracterizar ou classificar os participantes mencionados. Ele aparece quando se estabelecem relações entre diferentes participantes. Há dois tipos de processos relacionais: o atributivo, que aparece para atribuir algo ao participante e o de identificação, que serve para identificar um participante em relação ao outro. Como mostrado nos exemplos de esquemas:

No esquema: O curso tornou-se bom depois que a direção mudou, tornou-se é um processo relacional atributivo, pois, neste caso, há uma nova relação entre o curso e direção que atribui algo ao participante. O participante é *o curso* e *depois* é circunstância de tempo.

Agora, no esquema: *Esse, de jaqueta preta, é o meu irmão: é* (do verbo *ser*) é um processo relacional atributivo, em que a jaqueta preta atribui uma identidade ao participante. *Meu irmão* é participante e *agora* é circunstância de tempo.

De acordo com o tipo de caracterização, podemos ter gradação direta ou invertida dessas características; ou seja, com mais ou menos intensidade. Esta é uma ferramenta valiosa para dar as nuances do texto e caracterizar os participantes envolvidos.

Na análise dos dados, será utilizada a metafunção ideacional por ser aquela com a qual podemos representar a realidade e relacionar significados ao que falamos ou escrevemos.

Uma vez que o estudo em questão, como foi dito, é o estudo de um percurso – em que eu conto sobre acontecimentos, atos, pensamentos e sentimentos –, espero encontrar, na análise da minha autobiografia por meio da GSF, significados que ajudem a desvendar informações e, desse modo, conseguir reconstruir a história da minha formação profissional.

Como o *corpus* lingüístico em estudo é uma narrativa autobiográfica, é pertinente pensar a questão do gênero autobiografia, segundo a GSF, assunto tratado a seguir.

1.3.1 O conceito de gênero segundo a GSF

Citando Eggins (1994), gênero é a função social de um texto e está intimamente ligado à cultura. Na Austrália, Christie (2005, 2006), Eggins e Martin (2003) procuraram desenvolver programas de alfabetização baseados em gêneros.

O conceito de gênero é fundamental para o entendimento das unidades de análise de Halliday. Para Christie (2006), o gênero é instituído socialmente e os significados são enunciados em gêneros diversos. Essa diversidade de gêneros é sancionada pelos diversos significados que podem ser negociados mediante o texto. Usa-se a palavra sancionada, porque é a sociedade quem aceita (sanciona) os significados, já que na GSF se considera que a linguagem é construída e organizada socialmente, como foi dito anteriormente.

Em Eggins e Martin (2003), além de o conceito ser explicado, são colocados exemplos de análises de gêneros nos textos. Eles dizem que o gênero serve para cumprir o objetivo social da linguagem, ou seja, pelos diferentes gêneros de linguagem cumprem-se diferentes objetivos sociais. Por isso, é possível dizer que o gênero depende do contexto, da cultura e da ideologia. Cada uma dessas categorias – gênero, contexto, cultura e ideologia – são interligadas pela linguagem e pelo social.

Para exemplificar essa interligação entre gênero, cultura e ideologia e falar da tipologia de gêneros, eles usam um folheto de um museu australiano sobre a confecção de cobertores por um povo aborígine que habita a costa, chamado *Salish*.

Eggins e Martin (2003) consideram que esse folheto serve como um bom exemplo de gênero, pois é considerado um macrogênero, um gênero que pode incluir outros dentro dele. Isso porque o folheto é um texto extenso que informa e explica como são fabricados esses tipos de cobertores, como se lê a seguir:

O folheto dos cobertores dos Salish da costa é um macrogênero, isto é, um texto que é formado por vários gêneros diferentes. Agora, queremos discutir a maneira em que algumas das nove seções do folheto exemplificam claramente dois gêneros principais, o Informe e a Explicação, enquanto que outras seções indicam mistura de gêneros e transição. (EGGINS e MARTIN, 2003, p. 7, tradução minha).

No primeiro texto do folheto do museu, cuja função é orientar a leitura do folheto em si, são anunciados os gêneros principais que predominam no “macro texto”. Em Eggins e Martin, é dito que o gênero explicativo nos conta como e por que algo acontece, ao passo que os relatórios (ou informes) apenas informam a respeito de algo.

No gênero **explicação**, predominam processos materiais (verbos de ação) e estes são organizados de acordo com a seqüência real da ação que está sendo explicada.

No texto de Eggins e Martin (2003, p. 13) são dados os seguintes exemplos do gênero explicação, com processos materiais:

1. *Tingia-se a lã em diferentes cores.*
2. *Primeiro enxaguava-se com água quente, o que ajudava a extrair qualquer resto de sujeira que impedisse o tingido.*

Já no gênero **informação** são usados processos ideacionais (ser/ter, etc.) e existenciais (haver, existir, ter, etc.).

Então, resumindo, podemos dizer que diferentes gêneros se reconhecem pela organização temática e textual, além das escolhas lexicais características a cada um deles, caracterizadas segundo a GSF. O gênero estudado neste trabalho é a narrativa do tipo autobiografia profissional.

Por isso, a explicação sobre a narrativa autobiográfica será retomada e complementada adiante, uma vez ela que tem especial relevância para este estudo.

1.3.2 O gênero autobiografia

Já foi dito neste trabalho que, quando nos expressamos por meio da linguagem, construímos significados perpassados pela ideologia, dentro de um contexto, para cumprir uma determinada função social.

Com base nessa afirmação, acredito que a minha autobiografia não é apenas um texto escrito como instrumento de coleta de dados, é um texto ideológico, cultural, contextual e também cumpre uma determinada função social. Portanto, considero que ela compõe o gênero da narrativa e possui uma estrutura lingüística que a caracteriza como tal, o que será discutido a seguir.

Conforme Christie (2006, p. 1), cada gênero constitui, nele mesmo, uma instituição. Para um gênero ser considerado como tal, é preciso que tenha um formato específico, aceito pela sociedade como parte da sua cultura, e construa significados coletivos, além de individuais. Cada gênero tem, além de um formato específico, uma estrutura interna específica.

Christie (2005, p. 157) explica que a narrativa é um gênero marcado pela temporalidade. Nela são narrados acontecimentos e são colocados personagens, sentimentos e opiniões que ocupam um tempo e um lugar. Além disso, tem uma estrutura organizacional definida, composta de quatro partes: *orientação* ou *introdução*, *complicação*, *resolução* e/ou *avaliação* e no final, um estágio opcional, uma espécie de fechamento que vai funcionar como “moral da história”, chamada *coda*. Cada uma dessas diferentes partes tem características lingüísticas, conforme a GSF, também diferentes.

Considero muito importante a abordagem baseada em gêneros, segundo Christie (2005). Escolhi mencionar essa abordagem por acreditar que ela tem relação com o meu trabalho com a autobiografia, como gênero. Ela foi pensada, originalmente, para o ensino de língua materna dentro da perspectiva da GSF, mas é um aporte interessantíssimo para o ensino de língua estrangeira, afirma a própria autora, pelo fato

de considerar a língua em uso e de entender a gramática como uma gramática de uso, de significado e não, apenas, de forma.

Naturalmente, minha autobiografia profissional tem propósitos e contexto diferentes das narrativas infantis estudadas por Christie, o que pode resultar em características parecidas com aquelas narrativas, mas, não idênticas.

Passo, agora, a discorrer sobre as características do gênero autobiografia, retomando as explicações e o esquema de estágios, encontrado em Christie (2005, p. 157-173). A autora utilizou esse esquema caracterizando biografias, com base em uma narrativa escrita por uma criança, com o objetivo de ensinar a língua materna para crianças. Como mencionado antes, minha autobiografia pode ter traços semelhantes, mas, não idênticos, uma vez que o objetivo de minha narrativa é outro: reflexão sobre o processo de constituição profissional. Utilizarei o símbolo (^), proposto por Halliday e Hasan (1989), (CHRISTIE, 2006), para indicar a seqüência dos estágios, que pode ser expressa linearmente assim:

Orientação ^ Complicação ^ Resolução ^ Avaliação.

Na **orientação**, as circunstâncias de tempo geralmente são precedidas por uma proposição ou por uma locução prepositiva. Nesta parte percebe-se a criação do cenário dos acontecimentos e das inter-relações que serão narradas e, por causa disso, a presença de processos relacionais em que são caracterizados os personagens.

A **complicação**, geralmente, traz conjunções relacionadas indicadoras de que alguma coisa irá mudar a partir daquele ponto da narrativa; como o próprio nome diz, irá se complicar. Estão presentes processos materiais criando ações e também processos relacionais descrevendo características que os personagens adquirem a partir das mudanças.

A **resolução** e/ou **avaliação**, em geral, tem conjunções aditivas para introduzir novos personagens (os que irão ajudar a resolver o problema) e processos relacionais caracterizando participantes (pessoa ou não-pessoa) que se modificam, causando algum acontecimento novo na narrativa, tem o fechamento e caracteriza-se também pela existência de processos materiais que denotam acontecimentos fechando a narrativa.

Trago, na seqüência, a explicação e exemplificação de como utilizar esse esquema, sob a perspectiva da GSF, no ensino de língua materna. O exemplo, mostrado

em Christie (2005), é de um texto escrito por uma criança australiana de seis anos. Após o exemplo, os passos a serem cumpridos:

Quadro 1. Características lingüísticas da narrativa, segundo a GSF.

Elementos da estrutura esquemática	Texto	Características lingüísticas
Orientação	Nos tempos antigos, havia um Minotauro que era muito bom e doce e vivia numa caverna.	Circunstâncias de tempo expressas por preposições ou locuções prepositivas introduzindo o tema. Processos existenciais introduzindo novos personagens: <i>havia um Minotauro</i> . Processos relacionais descrevem as principais características: <i>ele era muito bom e doce</i> .
Complicação	... mas, um dia, ele pisou num lugar mágico e se tornou mau. Então, ele começou a matar os anões e as pessoas.	Conjunções auxiliam na introdução de um problema: <i>mas, um dia... ... então, ele começou a matar</i> . Processos materiais criam ações: <i>ele pisou num lugar mágico, ele começou a matar os anões...</i> Um processo relacional descreve as características que a personagem adquiriu: <i>ele se tornou mal</i> .

Fonte: Christie, F. Language education in the primary years. Australia (2005), p. 157 (tradução minha).

1. Lêem-se algumas narrativas conhecidas e desconhecidas da criança, junto com ela, chamando-se a atenção para o que será lido: um texto com as características da narrativa;
2. Pede-se à criança que escreva uma narrativa;
3. Trabalham-se as características da narrativa com o texto que a criança escreveu, examinando a sua estrutura interna e comentando as características lingüísticas que aparecem, tanto da gramática normativa como da GSF.

Então, a título de fechamento do capítulo, já foi dito que o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão informada por teorias que possam embasar não só a pesquisa em questão como o meu fazer pedagógico, trazendo oportunidade de reconstituir-me por meio dessa reflexão. As teorias de base são: construção do

conhecimento do professor e do professor de língua estrangeira, construção do conhecimento e reflexão crítica. E a análise lingüística será feita com base no instrumental da Gramática Sistêmico-Funcional.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Neste ponto do trabalho, explano sobre a pesquisa etnográfica crítica, o tipo de pesquisa escolhida por ser possível, ao utilizá-la, existir o pesquisador alternando-se em dois diferentes papéis ao ser o pesquisador da sua própria prática: o de investigador e o de investigado. Na seqüência, discuto o método autobiográfico e a importância dele para este tipo de pesquisa em que são usadas autobiografias, depois explico como elaborei a minha autobiografia e, para terminar, descrevo o procedimento de análise utilizado.

2.1 Pesquisa etnográfica crítica

Nesta pesquisa, o olhar vem de dentro do contexto pesquisado e afasta-se para depois refletir sobre ele, com embasamento teórico e, então, voltar a inserir-se no contexto para melhor entendê-lo.

E como a análise do percurso do educador implica, também, analisar os seus relacionamentos dentro do seu contexto profissional, é possível dizer que investigar a sua linguagem equivale a investigar, em alguma medida, a sua interação.

Magalhães (2004) sugere, portanto, uma estrutura analítica com base na linguagem utilizada no processo de reflexão crítica. Para isso, no primeiro passo, descrevo o que acontece com os participantes mencionados na autobiografia (neste caso, eu mesma). A descrição permitir-me-á tomar ciência dos acontecimentos e da reação do professor (no caso eu) a eles, a fim de, primeiramente, entender o meu processo com o apoio de um enquadre teórico adequado. O passo seguinte é questionar os motivos que me levaram a agir de determinado modo e esses motivos podem ter diversas origens, tais como: o que eu conhecia sobre teorias de ensino-aprendizagem e teorias lingüísticas; o meu conhecimento prático; as minhas vivências, a cultura e as experiências emocionais, aspectos constitutivos já mencionados no item 1.1.6 – constituição cultural do professor de língua estrangeira. Fazendo isso, eu já estarei

inserida num processo reflexivo-crítico e instrumentalizada para reconstruir a minha ação pedagógica.

Para inserir-me nesse tipo de pesquisa, como profissional, submeti-me a uma revisão da vida profissional, o que requer muita vontade de mudança. Cançado (1994, p. 68) refere-se a isto como procedimento de “auto-monitoração” como mostra o excerto abaixo:

[...] para se adotar esse tipo de procedimento de auto-monitoração, tem que haver muita maturidade profissional e, principalmente, uma vontade real de mudanças. Mas pensamos que essas são características primordiais e que devem ser incentivadas nas nossas escolas e nos nossos professores. (CANÇADO, 1994, p. 68).

A seguir, passo a explicar a respeito da pesquisa, de um modo mais específico, referindo-me ao método autobiográfico. Para isso, citarei características do método autobiográfico segundo diversos pesquisadores, discutindo porque acredito que o método autobiográfico é adequado para minha reflexão.

2.2 O método autobiográfico

A autobiografia é um instrumento de entendimento da formação do profissional, do ponto de vista dele mesmo, e esta é uma pesquisa permeada pela reflexão crítica. Neste caso em particular, quem reflete sou eu, sendo analisada por mim mesma. Assim sendo, nada mais natural que seja o meu ponto de vista aquele que sofra mudanças resultantes da própria pesquisa, frente às perguntas de pesquisa aqui levantadas.

Esse método contrapõe-se ao Positivismo, teoria científica, explica Lobato (1986), na qual se defende que o olhar do investigador deve situar-se fora do objeto de estudo e deve ser objetivo e imparcial.

Nóvoa e Finger (1988, p. 12) declaram que, apesar de o método autobiográfico ser antigo, os debates em torno a ele são recentes. O seu uso provocou discussão polêmica quanto à validade de um método de investigação em que o pesquisador está intimamente envolvido com o pesquisado, como no caso desta investigação, em que os dois são a mesma pessoa.

Para defender o carácter científico deste método, Ferraroti (1988) afirma que é legítima a nossa tentativa de compreender e analisar uma sociedade por uma biografia, isso é o que legitima o valor heurístico da biografia. A importância deste método fica clara no que escreve Ferraroti, (1988):

[...] todo o acto individual é uma totalização sintética de um sistema social. [...] A narrativa biográfica conta uma vida? Diríamos antes que narra uma interação presente por intermédio de uma vida. Não há mais verdade biográfica numa narrativa oral espontânea do que num Diário, numa Autobiografia ou num livro de Memórias. E só alcançaremos esta verdade biográfica se sublinharmos a verdade interaccional que a narrativa encerra. (FERRAROTI, 1988, p. 27).

Quando escrevi a minha biografia eu não era apenas eu. Eu era – e sou – uma representante da minha classe profissional, inserida num mundo constituído de cultura, ciência, história e valores. Quando escrevo, represento, mesmo sem intenção, pessoas que percorrem caminhos histórico-sociais e profissionais parecidos com os meus. O ato de escrever gera um processo de reflexão na pessoa que escreve, e o método autobiográfico possui características muito interessantes para colaborar nesse processo reflexivo-crítico. Segundo Josso:

[...] a objectividade da narrativa é uma ilusão e [...] o interesse da construção do percurso reside precisamente no seu carácter eminentemente subjectivo [...]. São precisamente estas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram [...].(JOSSO, 1988, p. 42-43).

Ao fazer tais colocações, Josso refere-se ao objetivo da escrita de autobiografias que é precisamente o de conhecer e entender os significados que cada um de nós – subjetivamente – atribui aos relacionamentos e às situações que vivemos; ao nosso processo identitário e de formação.

Por meio da escrita, acontece uma ordenação das experiências vividas e da construção de significados gerados. A narrativa torna-se inteligível pelo próprio pesquisador, que consegue, a partir desse momento, colocar-se no lugar do outro.

É possível inclusive, mediante a escrita, haver momentos em que consigo perceber o valor e o significado subjetivo que atribuo a diferentes participantes ou a

acontecimentos. E esses valores subjetivos atribuídos por mim aos diferentes acontecimentos fazem do meu percurso um percurso singular.

Com base nessa singularidade, parece-me muito pertinente o método, sugerido por Josso (1988, p. 44-45), de análise de biografias pelos “momentos-charneira”, estes são aqueles momentos em que mudanças na vida nos obrigam a reconstituir-nos em vários aspectos. Essas mudanças afetam a cada um de nós de modo único. No meu caso, a vivência de cada um desses momentos forçou-me a procurar novos rumos e novas interações com o ambiente, portanto, analisar esses momentos pode ser uma rica ferramenta para entender e examinar com mais detalhe a minha constituição como profissional.

Esta é a vantagem do método autobiográfico de modo geral: por ele é possível entender a formação de um profissional sem deixar de vê-lo como um ser único, singular, mas, ao mesmo tempo, porta-voz de uma classe; ou seja, escrevendo de si, como profissional, no contexto do Mestrado, outros profissionais lerão a autobiografia e verão a si mesmos dentro desta narrativa.

É uma maneira de analisar um processo complexo de formação de um profissional, em sua profundidade, sem tentar transformar essa análise numa análise com olhar simplista, o que, por si só, já anularia todas as possibilidades de chegar a uma reflexão crítica.

2.3 Elaboração da autobiografia

De verdade, o professor é, antes de tudo, uma pessoa cuja identidade profissional está permeada de identidades pessoais que vão sendo construídas ao longo da sua caminhada.

Eu escrevi a minha biografia no fim do primeiro ano do Mestrado em Linguística Aplicada. Ela foi escrita em casa, entre os meses de novembro a janeiro, bem antes de começar a escrever a dissertação. Na época, eu tinha apenas trechos da dissertação e ainda não conseguia vê-la como um conjunto, um produto pronto.

Ressalto que, quando eu a escrevi, ainda não sabia qual a metodologia que utilizaria para “ler” a biografia, para analisar os dados materializados na escrita.

Para escrevê-la, eu segui estes parâmetros, que me pareceram pertinentes:

- a) Escrever a minha autobiografia incluindo todos os momentos e as pessoas que eu julgasse importante na minha formação como pessoa e como professora, ou seja, deixei minhas recordações fluírem;
- b) Numa primeira reescrita, o objetivo foi eliminar da autobiografia informações que eu julgasse ser muito relacionadas ao campo pessoal, uma vez que o foco é minha identidade profissional;
- c) Reescrever uma terceira versão, explicando com mais pormenores a minha prática educativa, descrevendo as minhas aulas, o material utilizado, o relacionamento com os alunos e a minha opinião sobre tudo o que eu descrevo. E não deixar de falar dos problemas que enfrentei e como os resolvi, se é que os resolvi.

Esta última reescrita possibilitou-me revelar qual tipo de professora eu era, com pormenores que são informações importantes, tais como, qual a visão de mim mesma como professora, como eu dava aula, com base em quais teorias, com quais métodos, como era o meu relacionamento com os alunos e o que eu pensava a respeito da minha língua.

Considero esse processo de escrita muito proveitoso para esta pesquisa uma vez que, por não conhecer o método de análise no momento da escrita, a pesquisa, possivelmente, não foi afetada por esse pré-conhecimento, digo, o meu texto autobiográfico não serviu de pré-texto para o método de análise. O que me serviu de pretexto foi a vontade de conhecer-me para mudar e de voltar no tempo com o olhar do hoje para modificar a minha prática.

2.4 Procedimento de análise

Os dados foram coletados na autobiografia, guiei-me pelas perguntas que escolhi, em concordância com o embasamento teórico, constante na fundamentação deste trabalho, com relação à constituição do sujeito, à construção do conhecimento e à reflexão crítica. O instrumental da GSF auxiliou-me na análise lingüística da escrita autobiográfica.

Os diferentes aspectos metodológicos descritos e discutidos na Metodologia são a linha mestra para o trabalho de tentar responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais os momentos relevantes para a minha constituição profissional?

Responder a esta pergunta implica identificar os processos de mudança pelos quais passei durante a carreira e avaliar como a forma de reagir a eles tornou-me o tipo de professora que hoje sou.

2. Quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem têm permeado o meu fazer pedagógico?

Esta pergunta carrega, em si, o que chamei de reflexão informada. Ou seja, eu não busco refletir, simplesmente, mas, sim, refletir criticamente com base em teorias que me ajudem a entender os caminhos encontrados para a minha função de educadora e professora de Espanhol/língua e me auxiliem na procura por outros caminhos, mais adiante. As teorias de base para a reflexão são as concepções de ensino-aprendizagem e as concepções de linguagem.

3. Quais as características de gênero em minha autobiografia?

Esta pergunta é muito mais ampla e, de certo modo, abarca as demais. Ela baseia-se no fato de ser esta uma pesquisa com autobiografia como gênero, fundamentada nas características de gêneros discutidas pela GSF. Isto é, responder a esta pergunta faz parte da tentativa de entender o meu percurso profissional por meio das características gerais do gênero autobiografia, vistas sob o prisma da GSF.

Passarei, agora, a explicar a análise.

- Para responder à primeira pergunta de pesquisa:

Quais os momentos relevantes para a minha constituição profissional?

Partindo das teorias que compõem o item Construção do Conhecimento do Professor e, de acordo com o que consta na Metodologia, pelo método autobiográfico é possível analisar narrativas de vidas de professores sob a perspectiva proposta por Josso (1988, p. 44) de identificar os momentos-charneira, ou seja, momentos de redefinição, de mudança. Para isso, identifiquei na minha autobiografia toda, quais os momentos de mudança.

Na análise, dividi as seqüências entendidas como momentos-charneira em esquemas, analisando os tipos de processos que aparecem e as circunstâncias que os circundam. Depois, observei, em cada esquema, qual o tipo de processo presente e o significado disso dentro do marco teórico da GSF e do meu percurso de formação profissional, com o objetivo de compreender como vivenciei os momentos de mudança e qual o significado dessas vivências em meu percurso profissional.

- Para responder à segunda pergunta de pesquisa:

Quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem têm permeado o meu fazer pedagógico?

Analisando a minha autobiografia na sua totalidade, recortei os excertos em que são descritas visões de linguagem e de ensino-aprendizagem, de acordo com o embasamento teórico constante nos itens Constituição do Sujeito e Construção de Conhecimento.

Na análise, eu correlacionei as práticas de ensino do Espanhol descritas na autobiografia com o embasamento teórico: as concepções de linguagem e as concepções de ensino-aprendizagem, além da reflexão crítica.

Para facilitar o estudo, resolvi separar este recorte em três períodos porque acredito serem esses três períodos equivalentes a três diferentes fases da minha história profissional. Para cada um deles, observei quais tipos de processos aparecem e qual o significado disso segundo a GSF, assim como, quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem fazem-se presentes.

Os períodos são:

- (1) O começo da carreira como professora de geografia até ser demitida da primeira escola onde dei aulas de Espanhol;
- (2) O recomeço até a entrada na terceira escola;
- (3) Do trabalho na terceira escola até o momento atual.

- Para responder à terceira pergunta de pesquisa:

Quais as características de gênero em minha autobiografia?

Acredito que olhar a autobiografia como gênero possa fornecer elementos gerais de análise da narrativa e, dessa forma, encontrar movimentos (mudanças, recaracterizações, transformações, enfrentamentos, busca de soluções) que são típicos do gênero narrativa, conforme a GSF, e talvez denotem situações de reformulação profissional por meio de um processo reflexivo-crítico em construção. Sendo assim, este tipo de análise possibilita um olhar geral e pode tornar-se uma alternativa no exame de determinado tipo de texto.

Com apoio na GSF, especificamente em Christie (2005, 2006), acredito que a autobiografia é um gênero do tipo narrativo. Ela explica que as narrativas têm uma estrutura organizacional definida, composta de quatro partes: orientação ou introdução, complicação, resolução e fechamento, e cada uma dessas partes é caracterizada lingüisticamente e, principalmente, pela presença de certos processos da GSF. Esse, portanto, foi, sucintamente, o enquadre teórico que me orientou para levantar as características da minha autobiografia. A seguir, a título de resumo, um quadro com as três perguntas de pesquisa, os procedimentos de análise e o embasamento teórico utilizados:

Quadro 2. Perguntas de pesquisa, procedimento de análise e teorias

Pergunta de pesquisa	Procedimento de análise	Base teórica
1ª - Quais os momentos e as circunstâncias relevantes para a minha constituição profissional?	Busca de momentos de mudança e de reconstituição e a significação deles na minha história de vida.	Momentos-charneira, segundo Josso (1988), aliado a caracterização de processos ideacionais, conforme a GSF, e reflexão crítica.
2ª - Quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem têm permeado o meu fazer pedagógico?	Análise de visões de língua e de ensino-aprendizagem presentes na autobiografia.	Construção do conhecimento do professor, constituição do professor de língua estrangeira e reflexão crítica.
3ª – Quais as características de gênero em minha autobiografia?	Análise de elementos característicos da narrativa, como gênero.	Características do gênero narrativo, segundo a GSF, junto à teoria de reflexão crítica.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Romero (2004), como mencionado na Fundamentação Teórica, é possível usar a Gramática Sistemico-Funcional como instrumento para o estudo da materialidade lingüística e sua aplicação na construção da significação em contextos sociais específicos. Com base nesses pressupostos, é proposta uma análise lingüística para entender os processos da minha constituição profissional e possibilitar refletir criticamente sobre eles.

Como mostra o quadro final do capítulo anterior, os excertos correspondentes aos dados são analisados sob determinado embasamento teórico, presente na fundamentação teórica, respondendo a cada uma das perguntas de pesquisa.

Observação 1: O número entre parênteses indica o parágrafo onde o excerto está localizado, na autobiografia.

Observação 2: No Anexo está o quadro com todos os momentos-charneira, os processos, as circunstâncias e os significados.

3.1 PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA

Quais os momentos e as circunstâncias relevantes para a minha constituição profissional?

A análise dos momentos-charneira é uma busca de entendimento dos momentos de mudança e de reconstituição e da significação deles na minha história de vida. Acredito que esses momentos, quando analisados os seus significados e conforme a GSF, mais especificamente, com base em processos ideacionais, revelam significados mostrados e não mostrados, (ROMERO, 2004), pois o que falta também pode ser interpretado. No caso da minha autobiografia, quando a analiso, percebo que o fato de passar um longo período sem falar dos alunos gera uma informação: a de que, em um período da minha história, eu os considerava muito pouco, assim como, não me

considerava a sua professora, pois, como explico, posteriormente, na análise, acredito que uma professora sem alunos não é professora.

Como mencionado no item Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a autobiografia é um gênero marcado por acontecimentos que têm tempo e lugar (CHRISTIE, 2005) e por circunstâncias (CASTRO, 1999). As circunstâncias que matizam os momentos-charneira encontrados na minha análise são, principalmente, de tempo, havendo, também, de causa.

Dos vinte momentos analisados, quinze trazem processos **materiais**, refletindo uma predominância de **ações**. São acontecimentos que mudaram a minha vida, obrigando-me a procurar novos rumos, como se pode perceber em alguns excertos tomados como exemplo:

(1) ***Vimos** morar no Brasil* → processo material. Circunstância de tempo → em 1973 quando eu tinha 8 anos. Significado: adaptação a outro país. Cultura nova, língua nova. Esse processo de adaptação possivelmente deve ter contribuído para a condição binacional e bi-lingüística em que me encontro hoje em dia e para a minha constituição cultural como professora de Espanhol.

(18) *o meu marido **foi transferido** para São José dos Campos* → processo material. Circunstância de tempo → quando a minha filha Marina estava com três meses. Significado: volta. Nova readaptação a novas oportunidades. Esta mudança dava-me a chance de retomar a questão dos estudos e da profissão, que eu tinha deixado de lado para ser mãe.

(19) *o meu marido **foi transferido** para Belém do Pará* → processo material. Circunstância de tempo → no final do curso. Significado: mudança (ou falta) de perspectiva profissional. Esta mudança fez com que eu tivesse de reconstruir a minha vida profissional, mudando, inclusive, a minha área de atuação (nessas circunstâncias resolvi tornar-me professora de Espanhol).

(24) ***resolvi ligar** para duas escolas de línguas e me candidatar para professora de Espanhol* → processo material. Circunstância de causa → por muita insistência do Enio. Significado: mudança de atitude frente ao papel profissional. Busca por uma nova carreira e novas oportunidades.

(34) *a minha filha **falou** que na escola dela **estavam procurando** professor de Espanhol* → processo verbal (*falou*) e processo material (*estavam procurando*).

Circunstância de tempo → no final do ano de 1998. A minha filha de sete anos. Significado: mudança no contexto. Novas oportunidades, nova carreira. Esta mudança no contexto trouxe-me outras perspectivas profissionais.

(48) *Fui despedida dessa escola* → processo material. Circunstância de tempo → depois de três anos. Significado: mudança de status social. Retrocesso na carreira. Esta mudança no contexto trouxe-me falta de perspectivas profissionais.

(51) [...] *não seria mandada embora de novo. Mudei de postura* → processos materiais. Circunstância de tempo → de novo. Significado: nova mudança de atitude com relação a mim mesma como professora de Espanhol.

E só nos quatro últimos momentos-charneira, ao final da minha narrativa, aparecem processos relacionais e mentais:

(53) *tive que impor o que achava certo como metodologia de trabalho* → processos material e mental. Circunstância de tempo → No começo do ano. Significado: mudança de atitude nas interações como professora de Espanhol.

(58) *Eu não sou mais a professora que era antes* → processo relacional. Circunstância de tempo: desde que. Significado: mudança de ponto de vista sobre mim como educadora.

(64) *Bem, eu já tenho algumas respostas: ...* → processo **relacional** (eu já sei...). Circunstância de tempo: já. Significado: mudança de ponto de vista sobre a minha profissão e a função social decorrente disso.

(75) *Eu sei, agora, que o professor de línguas estrangeiras é tão educador quanto o de Geografia ou História* → processos mental e relacional. Circunstância de tempo: agora. Significado: nova mudança de ponto de vista sobre a minha profissão e a função social decorrente disso.

Então, pela análise dos excertos selecionados, mediante a GSF, nota-se a forte predominância de processos materiais. Essa informação é muito significativa, pois os processos materiais (caracterizados por verbos de **ação**) refletem a possibilidade que tive de tomar atitudes (de agir – ações) para reagir a novos acontecimentos. Neste momento havia reflexão, apenas, com base na minha própria experiência. Era, de verdade, uma reflexão guiada pelos resultados obtidos na prática e pelo que aprendia com os colegas.

Porém, já no final da autobiografia, a presença de processos relacionais e de alguns processos verbais e mentais reflete a outra oportunidade que tive – pelo conhecimento que adquiri sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobre teorias lingüísticas e de análise lingüística para a reflexão crítica – de começar a reconstruir a visão sobre mim mesma, assumindo novas características como profissional. Isso está presente nos excertos: ... *eu sei, agora...* ; ... *não sou mais a mesma professora...* ; *já tenho algumas respostas...*

Neste momento, EU (personagem principal) estou adquirindo novas características, ou por reação às mudanças das circunstâncias, ou por surgimento de novos participantes: nascimento dos filhos: (Marina, Pedro e Rafael) e um marido: (Enio) e/ou por insistência dos participantes: o Enio (marido); a Marina (a filha); a Estela (amiga); o curso de Letras.

3.2 SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA

Quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem têm permeado o meu fazer pedagógico?

Como já mencionado, os conhecimentos sobre teorias de ensino-aprendizagem e teorias lingüísticas, o conhecimento prático, as vivências, a cultura e as experiências emocionais são aspectos constitutivos da minha maneira de ser educadora.

Então, com esta pergunta, busco investigar qual o embasamento teórico que permeia a minha constituição de educadora. Dito de outra forma: que tipo de professora de Espanhol eu era, com base em qual conhecimento e como passei a ser depois de conhecer teorias para instrumentalizar a minha prática educativa. Fazendo isso, eu começarei a refletir criticamente e poderei pesquisar instrumentos para reconstruir a minha ação pedagógica.

Passo, agora, a analisar alguns dos excertos da minha autobiografia, escolhidos para tentar responder a esta pergunta. Informo que a totalidade dos excertos selecionados está no Anexo.

Vale lembrar que dividi a autobiografia em três períodos, por corresponderem a três fases diferentes do meu percurso profissional:

- (1) O começo da carreira como professora de geografia até ser demitida da primeira escola onde dei aulas de Espanhol;
- (2) O recomeço até a entrada na terceira escola;
- (3) Do trabalho na terceira escola até o momento atual.

1º período – O começo da carreira como professora de geografia até ser demitida da primeira escola onde dei aulas de Espanhol.

Pela análise, parece-me que estava aprendendo e aplicando. Guiava-me pelos resultados das minhas vivências profissionais e pelo muito pouco que sabia sobre teorias de ensino-aprendizagem, pois quando comecei a ensinar eu achava que não sabia nada sobre isso. Só comecei a aprender (oficialmente) sobre esse assunto depois que entrei no curso de Letras, o que aconteceu ao final deste primeiro período analisado.

O ensino-aprendizagem está presente, neste primeiro período, já no parágrafo (5) *A capacidade de adquirir uma consciência era algo que me fascinava... eu queria mudar o mundo por meio do meu trabalho de educadora... primeiro, era preciso entendê-lo ... até ... e eu gostava muito de tudo e era feliz .*

Depois, nos parágrafos (7) *A minha família é uma instituição enorme e poderosa...* ao (12) *Juana Unwin Norton... Formou-se em advocacia em 1944... Foi a primeira mulher piloto...*, é onde aparece a admiração que eu nutro pela formação “moderna” da minha mãe. E talvez possa transparecer a importância que a minha família dá para a educação, para o conhecimento formal, o que eu tenho presente até hoje, na educação dos meus filhos e na minha. Isto é, o fato de considerar a cultura e a educação importantes é algo que me constitui.

No parágrafo (17) comento sobre o que aprendi na minha passagem pela Bahia: *... aprendi muito sobre cultura Baiana (com maiúscula) porque fiz um curso...* Mais uma vez, indicando que, para mim, a cultura e o saber são importantes.

Mas, as minhas grandes dificuldades como professora de Espanhol começam a aparecer nos parágrafos (37) *... tinha o meu primeiro emprego numa “escola séria”;* (38) *... A minha primeira aula, assim como todas as outras daquele ano, foi horrível...*

Eu não sabia o que fazer com os alunos, eles não gostavam de mim, nem me respeitavam. Eu não gostava dele ... e (40) Entrei em crise

Nessa época, eu não tinha um bom relacionamento com os alunos. O tempo que tinha se passado entre a minha formatura da escola e o momento histórico em que eu comecei a dar aulas era, para mim, um abismo recheado de não-entendimento do que era ser professor de adolescentes. Havia um choque cultural entre os alunos e eu.

O choque cultural começou a dissipar-se quando eu escrevo, no parágrafo (40) *No ano seguinte comecei a fazer terapia... Fui estudar Letras... e descobri a Lingüística... Eu achava que era a resposta para todas as minhas perguntas.*

Já no parágrafo (41) aparecem trechos mostrando que eu começo a ter condições de formular perguntas a respeito do ensino de línguas, o que demonstra que eu já tinha aprendido um pouco sobre isso: *... de que maneira organizar o conteúdo gramatical...? Existe um conteúdo gramatical mais difícil que o outro?* Contudo ainda com muitas dúvidas, como mostra o excerto: *eu não sabia responder por que eu nunca tinha me feito essas perguntas, já que o Espanhol é a minha língua materna.*

Eu considero a afirmação grifada acima crucial com relação a como eu via línguas e ensino de línguas, nessa época.

A minha autobiografia expõe, claramente, que a língua Espanhola era, para mim, no começo da minha carreira, um conhecimento não formal e talvez nem digno de considerar-se conhecimento, como mostra o parágrafo (41) *... pra que alguém ia querer aprender Espanhol se era quase igual ao português? Pelo menos, se fosse inglês, teria alguma serventia....*

Depois desse período, eu tento embasar a minha prática educativa na visão estrutural de línguas, o que aparece no parágrafo (45) *... esse era uns dos meus objetivos pedagógicos na época: ensinar os meus alunos a falar e escrever Espanhol, corretamente.* Mas o choque cultural entre mim e os alunos ainda não havia desaparecido: (45) *... o objetivo mais importante era conseguir manter a turma disciplinada... eu queria ser querida....*

Realmente, esta análise leva-me a crer que eu não sabia qual o meu papel como educadora e professora de língua Espanhola, porque nem me considerava como tal, do mesmo modo não considerava os meus alunos, pois eles sempre aparecem como

fruto de um problema a resolver ou de insatisfação minha como professora de Espanhol, ou nem os menciono.

Assim, com base nesses dados, posso deduzir que a causa dos meus problemas como professora estava centrada no fato de eu não conhecer teorias sobre linguagem nem sobre o ensino de línguas, além do choque cultural já mencionado; mas, principalmente, no fato de não me ver como professora de Espanhol e muito menos educadora.

A análise por meio da GSF indica que esse é um período marcado pela dúvida e pela insegurança advinda do fato de não me achar preparada para ser professora de Espanhol, muito menos, ensinando a adolescentes, como mostram alguns excertos:

(25) ... *medo de não saber o que fazer ... eu não sabia gramática Espanhola...* → processos mentais e materiais.

(26) ... *eu achava que os donos estavam loucos... se eu não sabia a gramática da língua...* → processos mentais e um relacional (estavam loucos como ser loucos).

(26) ... *agora vou ter que dar um jeito de aprender o conteúdo gramatical ...* → processo material.

(27) ... *e tudo ia bem. A aula vinha pronta ...* → processo material (interpretado como acontecia bem).

(27) ... *a uma boa professora de língua estrangeira só cabia ensinar o vocabulário e a gramática ...* → processo material (no sentido de só dever fazer).

(27) ... *nem chegava a me perguntar quais seriam os mecanismos ... só sei que eles aprendiam ...* → processo mental, existencial e material.

(38) ... *eu não sabia o que fazer com os alunos ...* → processo mental e material.

(44) ... *livros importados da Espanha... os que considerava bons e eram caros...* → processos relacionais.

(46) *A orientadora pedagógica reclamou que as minhas aulas eram muito barulhentas ...* → processo verbal e relacional.

(46) ... *Disse que eu tinha que me impor ... que eu era muito insegura* → processo verbal e relacional.

(47) *Essa crítica me fez parar de trabalhar em grupos. Eu só usava a parte da gramática do livro...* → processos materiais.

Na análise pela GSF foram encontrados:

- Processos materiais: 28 (são ações que “constroem” os acontecimentos da minha historia).
- Processos mentais: 16 (aparece muito “eu não sabia”), sempre no sentido de negação do saber fazer e do saber ser professora
- Processos relacionais: 31 (onde conto como era, para mim, ser uma professora de Espanhol, por acidente. Estes processos mostram que eu não me via como uma professora bem preparada para dar aulas de Espanhol).
- Processos existenciais: 03
- Processos verbais: 03 (talvez, a pouca existência de processos verbais indique que eu não trocava informações com as pessoas que me rodeavam).

2º período – O recomeço até a entrada na terceira escola.

Percebo, nesta parte da narrativa, que eu já tinha uma idéia de como ensinar, embora nem sempre soubesse o que era certo fazer, mas, nessa época, eu tentava e acreditava que havia o modo certo de ensinar.

Acredito que, neste ponto do meu percurso profissional, estava começando a abandonar, paulatinamente, o trabalho com a visão estrutural da língua, para aderir à nocional/funcional e isso porque, ao usar material confeccionado sob essa perspectiva, percebia que os alunos estavam aprendendo não só a gramática da língua, mas a falar.

Eu não tinha consciência disso, como explico adiante. Sem desconsiderar o fato de o material de prestígio editado para ensino-aprendizagem de Espanhol, naquele momento, ser aquele de cunho nocional-funcional; era o material como o qual as escolas queriam trabalhar.

Ao escrever a minha autobiografia, julguei que o modo de ensinar descrito neste período estava influenciado pela concepção interacional de línguas, mas, agora, ao

analisar o período em questão, percebo que a forma como eu ensinava estava mais influenciada pela visão nocional-funcional.

Considero importante informar que, tanto durante o período analisado quanto no momento da escrita da narrativa, eu ainda não entendia de concepções de línguas como entendo hoje, portanto, não tinha a mesma perspectiva crítica que tenho neste momento.

Eu tentava ensinar a língua em uso, o que pode ser percebido no excerto do parágrafo (53) ... *construir embalagens com texto em Espanhol ... imaginar e desenhar um aparelho do futuro e escrever as instruções de uso em Espanhol.*

E gostava de ensinar de modo significativo, acredito, influenciada pela teoria cognitivista, como mostra o trecho: (54) ... *orientar os alunos a usarem seu conhecimento de mundo para compor as suas respostas... era muito legal. Aquilo que eles não sabiam escrever em Espanhol, o faziam em português, isso lhes dava condição de escrever respostas autênticas e interessantes... , eles sempre aprendiam algo novo ou uma nova utilização de algo conhecido.*

Como professora, eu era ainda um tanto autoritária, como mostram os excertos: (53) ... *tive que impor...* e (54) *Nas provas eu sempre exigia....* Mas, eu já começava a considerar os alunos no processo de ensinar e aprender, fato observado com a presença das pessoas **nós, ela (a turma) e eles (os alunos)**: (53) *Fizemos alguns projetos interessantes... A turma era da oitava série... Nós também ouvíamos músicas e interpretávamos as letras...*

Porém, a causa da revolução no meu percurso foi a mudança na maneira de ver a língua Espanhola, que aparece no excerto do parágrafo mostrado a seguir:

(52) ... *O Espanhol é a flor de plástico das escolas ... mas eu já vi flor de plástico que não era cafona... se a flor de plástico for bonita, todos vão querer ter uma igual, mesmo que não seja o bem mais importante que eles tenham.*

Não acredito que tenha passado a julgar que ela era a disciplina mais importante a ser ensinada, ao contrário, entendi que o ensinar era mais importante que o conteúdo a ser ensinado, ou seja, se o Espanhol não era valorizado pelos alunos, então, a solução era ensiná-lo o melhor possível, para poder despertar o interesse dos alunos com relação a ele. Isto é, passei a valorizar o processo de ensino-aprendizagem em detrimento do

conteúdo trabalhado. **Talvez, este tenha sido o momento em que passei a ver-me como professora ou, até mesmo, educadora.**

Analisei este período, segundo a GSF, como um período marcado pelo fazer (há 26 processos materiais, que são aqueles processos que indicam ações) e não, mais, pela dúvida (por não saber), mostrados em alguns exemplos:

(53) ... *tive que impor* ... → processo material.

(54) *Nas provas eu sempre exigia* ... → processo material.

(53) *No começo do ano tive que impor o que achava certo...* → processo material/relacional.

(53) ... *construir embalagens com texto em Espanhol...* → processo material.

(53) ... *imaginar e desenhar um aparelho do futuro e escrever as instruções de uso em Espanhol.* → processos mentais e materiais.

(53) *Eu seguia o livro adotado ... trabalhava em projetos ... Fizemos alguns projetos interessantes ...* → processos materiais.

(54) *Nas provas eu sempre exigia interpretação de texto ...* → processo material.

(54) *Nós também ouvíamos músicas e interpretávamos as letras e eu tentava trabalhar ...* → processos materiais.

Foi este fato, o da existência de bastantes processos materiais (indicando ações) e também por saber que eu ainda não conhecia as teorias que hoje embasam e informam as minhas reflexões, o que me levou a pensar, nesta fase, como aquela na qual eu agia mais do que refletia

No entanto, gostaria de ressaltar, também, esta menor, mas, **não menos importante presença de processos relacionais e mentais, indicando certo pensar, certa reflexão a respeito das minhas ações e dos acontecimentos.** Foi, justamente, em uma destas oportunidades de reflexão que passei a ver-me como professora e como relatado há pouco, mesmo que fosse *professora de Espanhol*, exemplificando:

(52) ... *O Espanhol é* (processo relacional) *a flor de plástico das escolas ... mas eu já vi flor de plástico que não era* (processo relacional) *cafona... se a flor de*

plástico for (processo relacional) *bonita, todos vão querer* (processo mental) *ter uma igual, mesmo que não seja* (processo relacional) *o bem mais importante que eles tenham.*

No excerto acima, através de uma metáfora, deixo transparecer como me ocorre a mudança de ponto de vista com relação a como vejo o Espanhol e como me vejo como professora.

A seguir, exemplos de outras oportunidades de reflexão que aparecem na forma de processos relacionais e mentais:

(54) ... *tive contato com a teoria de interlínguas de Selinker (1972). Isso me deu a idéia de orientar os alunos a usarem seu conhecimento de mundo para compor as suas respostas* ... → processos materiais e mentais.

(54) *A turma era da oitava série e as tarefas eram de cunho mais concreto* ... → processos relacionais.

(54) *O livro era bom* ... → processo relacional.

(54) *Era muito legal* ... → processo relacional.

Neste 2º período foram encontrados, segundo a análise pela GSF:

- Processos materiais: 26
- Processos mentais: 15
- Processos relacionais: 16
- Processos verbais: 01

3º período – Do trabalho na terceira escola até o momento atual.

Como disse na análise do período anterior, eu estava deixando de ser influenciada pela abordagem estrutural de ensino de línguas para adotar uma abordagem nocional-funcional. Isso sem contar o fato de o método comunicativo, construído com base nessa abordagem, estar muito em voga naquele momento. As escolas gostavam dos manuais escritos com base nessa abordagem.

Porém, o importante é que, neste ponto do meu percurso profissional, eu já tinha discutido sobre enfoques lingüísticos no curso de Letras e sabia qual manual estava escolhendo. Portanto, já opinava a esse respeito com mais segurança, tanto que a escola considerava a minha opinião a respeito, como mostram os excertos:

(55) *Cheguei nesta escola com algum suporte teórico. (Circunstância de saber teoria), (57) ... Eu conhecia bem o livro, sabia como usá-lo..., (56) ... O livro que adotei para esta escola continha uma postura educacional holística..., (56) ... Nós duas concordamos em que o livro se adequava à postura educacional da escola que, pelo que eu entendi, pretendia preparar os seus alunos para serem cidadãos bem formados e não, apenas, informados....*

Retomando o que disse no item Construção do Conhecimento do Professor de Língua Estrangeira, o fato de conhecer mais a respeito de teorias, abordagens e métodos conferia-me oportunidade de escolher como trabalhar, o que aparece nos fragmentos do parágrafo (57) *O enfoque do livro é “por tarefas”, segundo o seu autor ... Conheci o autor e conversei bastante com ele. Ele me confirmou que, de fato, o livro fora pensado para grupos pequenos, mas, eu dava um jeito....*

Entendo que, se eu conseguia comentar os aspectos teóricos referentes ao livro adotado e discuti-los com o autor, eu já tinha adquirido conhecimento, embora não tão aprofundado, o que tornava possível o meu engajamento teórico.

Esta análise revelou como foi mudando o meu entendimento sobre linguagem e ensino-aprendizagem ao longo da minha carreira e ajudou-me a identificar o engajamento teórico-metodológico que permeava a minha prática docente; informação que pode ser reforçada pela análise segundo a GSF.

Neste ponto da minha autobiografia, aparecem processos de vários tipos, sem forte predominância de nenhum deles, o que, acredito, indica o quanto eu já conseguia agir, pensar e refletir como professora e inclusive educadora. Isso eu deduzo pelos processos mentais que aparecem: sabia, achava, concordamos, entendi, aprendi, conhecia,...., **estes indicam o quanto eu já tinha aprendido sobre as visões lingüísticas, teorias de ensino-aprendizagem, os materiais e como esse fato estava modificando a maneira de ver-me na profissão**, conforme mostro nos excertos selecionados:

(55) *Cheguei nesta escola com algum suporte teórico* → processo material.

(55) ... *Ainda não **era** fácil...* → processo relacional.

(55) ... *eu **achava** que algum dia **seria** fácil dar aulas ...* → processo mental e relacional.

(56) ... *O livro que **adotei** para esta escola **continha** uma postura educacional holística ...* → processo material e existencial.

(56) ... *Nós duas **concordamos** em que o livro **se adequava** à postura educacional da escola que, pelo que eu **entendi**, **pretendia preparar** os seus alunos para **serem cidadãos** bem formados e não, apenas, informados ...* → processos relacionais, mentais e materiais.

(57) ... *Eu **conhecia** bem o livro, **sabia** como usá-lo ...* → processo mental.

(57) ... *Lá foi a escola onde eu **aprendi** mais ...* → processo mental.

(58) *Eu não **sou** mais a mesma professora que **era** antes...* → processos relacionais.

(58) ... *a minha amiga... – Estela – **me perguntou** o que mais eu queria...* → processo verbal.

(64) ... *eu já **tenho** algumas respostas...* → processo existencial (mas pode ser considerado, também, como processo mental se o sentido for interpretado como **eu já sei** responder).

(75) ... *eu **sei**, agora ...* → processo mental ou relacional (se interpretado o significado deste esquema como uma professora do tipo que sabe o que faz).

Neste 3º período foram encontrados, segundo a análise por meio da GSF:

- Processos materiais: 10
- Processos mentais: 14
- Processos verbais: 03
- Processos relacionais: 19

Em resumo, deduzo que, nesta época, contada no final da minha autobiografia, eu já me sentia uma educadora e atuava como tal. Também é provável que eu já soubesse qual o meu papel na interação aluno-professor.

Sendo assim, considero, pelo conhecimento que tenho hoje em dia e pela minha experiência profissional, que entender o papel do educador é algo bastante difícil e complexo, porque, para isso, há de se ter uma noção muito clara do que envolve o processo educativo como um todo.

Por esse motivo, é necessário e produtivo inserir-se neste processo de reflexão crítica, visto que – por meio deste tipo de reflexão, informada por teorias – é possível entender o processo educativo e, dentro dele, a constituição do educador.

Assim, este processo pode ser caracterizado como um processo reflexivo aplicado na prática, com base em teorias, de modo consciente; modificando tanto o embasamento teórico quanto a prática do educador e, conseqüentemente, a visão que ele tem dele mesmo e da sua função profissional e social.

3.3 TERCEIRA PERGUNTA DE PESQUISA

Quais as características de gênero em minha autobiografia?

Retomando Eggins e Martin (2003), o gênero serve para cumprir o objetivo social da linguagem, ou seja, por meio dos diferentes gêneros cumprem-se diferentes propósitos sociais na interação pela linguagem. Por isso, diz-se que o gênero depende do contexto, da cultura e da ideologia. Cada uma dessas categorias – gênero, ideologia, cultura e contexto – são interligadas pela e na linguagem e pelo social. Assim, volto a afirmar que a minha escrita é social, ideológica, contextual e expressa em gêneros sancionados pela sociedade em que estou inserida.

Essa informação já seria valiosa por si mesma, para tentar compreender os significados particulares, mas, ao mesmo tempo, sociais, inseridos em uma autobiografia. No entanto, por meio da GSF é possível olhar analiticamente com maior nível de detalhe, como explicado a seguir.

Como mencionado, Christie (2005, p. 157) diz que a narrativa é um gênero marcado por circunstâncias. Nela são narrados acontecimentos e os personagens, pensamentos e sentimentos ocupam um tempo e um lugar. Ela é composta de quatro partes: *orientação* ou *introdução*, *complicação*, *resolução* ou *avaliação* e no final, uma

espécie de fechamento que vai funcionar como “moral da história” ou *coda*. Cada uma dessas diferentes partes tem características linguístico-textuais também diferentes.

Na *introdução* ou *orientação*, aparecem vários processos existenciais e relacionais, junto a preposições ou locuções prepositivas, para descrever e caracterizar o espaço e o tempo da narrativa, assim como os próprios personagens. Mas, fundamentalmente, para introduzir o tema principal (na minha biografia, o meu percurso profissional).

Depois disso, na *complicação*, há uma organização de eventos, com forte presença de processos materiais equivalentes aos *momentos problema* (CHRISTIE, 2005). É o surgimento de novos acontecimentos que problematizam a trama, aparecendo, então, novas características para os personagens poderem reagir aos novos acontecimentos. Tudo isso força, mais adiante, uma *resolução*.

A *resolução* é semelhante à *complicação*, no que se refere aos processos materiais, porém, os novos acontecimentos não problematizam, mas solucionam, assim como os personagens que surgem nesta fase da narrativa. Os novos personagens e/ou os novos acontecimentos são indicados por processos existenciais junto a conjunções aditivas e aqueles que já existem, mas tornam-se diferentes para solucionar a trama, são indicados por processos relacionais, que atuam para caracterizá-los novamente.

Na *avaliação* surgem questionamentos a respeito da trama e do próprio tema, bem como da ação dos personagens, e no *coda* aparece a moral da história, geralmente trazida por uma frase de efeito.

Mencionei, anteriormente, que a minha autobiografia profissional foi escrita com propósitos e num contexto diferente das narrativas infantis estudadas por Christie, o que pode resultar em uma análise com características um pouco diferentes daquelas.

Essa idéia faz-me pensar que o que Christie (2005) denomina complicação pode equivaler, em certa medida, aos momentos-charneira descritos por Josso (1988).

Isso porque Christie (2005, p. 157) afirma que a complicação é caracterizada por processos materiais (ações, acontecimentos), seguidos de processos relacionais (na forma de reação) do ou no participante.

Como foi dito, nesta parte da narrativa, o participante adquire novas características ou surgem novos participantes com características diferentes daquelas do

participante principal – na minha biografia sou eu – ou seja, neste momento o participante principal (neste caso, eu) reconstitui-se, ou porque ele mudou em reação a mudanças no meio, ou porque apareceu outro participante que o forçou a mudar. Isto foi o que aconteceu comigo nos momentos-charneira por que passei.

Daí parece certo ressaltar que os processos materiais aparecem muito na análise dos meus momentos-charneira e indicam seqüências de ações. E os processos relacionais – também presentes na minha análise de momentos-charneira –, segundo Josso (1988), indicam caracterização (como a pessoa se tornou; como ela é agora).

Por esse motivo, considere interessante analisar os momentos-charneira, segundo as características da GSF, comparando-os com as características gênero-textuais propostas por Christie (2005).

Quanto às fases da narrativa, na minha análise, encontrei o seguinte:

Orientação:

Na qual, conto como me tornei uma professora de Espanhol. É o trecho compreendido entre o parágrafo (1) *A história relatada aqui...* e o (24) *O Pedro já tinha 11 meses e eu resolvi voltar a trabalhar....* Escolhi este grande trecho como orientação, pois até aqui eu explico o processo pelo qual passei até tornar-me uma professora de Espanhol não intencionalmente, esse percurso é reconstituído aqui e equivale ao tema principal do trabalho.

Complicação (organização de eventos):

É a maior parte da autobiografia. Equivale ao trecho entre o parágrafo (24) *Por muita insistência do Enio, resolvi ligar para duas escolas de línguas ...* e o (58) *Eu não sou mais a mesma professora que era antes....* Como este trecho é muito extenso, de verdade, aparecem diversos momentos de complicação, mais parecido a uma organização de eventos.

Avaliação:

Aparece, na minha autobiografia, uma série de questionamentos a respeito do que é ensinar línguas e ser educador, os quais poderiam ser vistos como avaliação, equivalentes, por exemplo, ao excerto situado entre o parágrafo (58) *... desde que a minha grande amiga e colega de trabalho – Estela – me perguntou o que mais eu*

queria com a turma além de ensinar-lhes a falar e escrever Espanhol ... e o (77) ... continuar neste processo é continuar a fazer perguntas.... E como aparecem novos questionamentos, assim como uma mudança de ponto de vista, talvez isso poderia implicar a existência de reflexão crítica.

Resolução:

Na resolução, comento as minhas conclusões a respeito da minha visão como professora e educadora, ela é composta de vários excertos que trazem respostas a vários dos meus questionamentos, como no parágrafo (66) ... *que a gente sente quando sabe o por que está fazendo o que está fazendo... Tem ciência e consciência ...* e no (75) *Eu sei, agora, que o professor de línguas é tão educador....*

E, para concluir, há uma frase final que em Espanhol é chamada *moraleja* e, em inglês, *coda*. Ela significa, em português, *moral da história*. Na minha autobiografia, a moral da história é:

Ser educador é, normalmente, difícil. É assim que funciona.

CONCLUSÃO

Este trabalho envolve um processo de reflexão crítica em que acredito estar inserida a partir do começo da pesquisa sobre a minha constituição profissional.

Eu consigo fazer isto quando, por meio da escrita da minha autobiografia – analisada com o aporte teórico da reflexão crítica, das teorias de ensino-aprendizagem e da linguagem – distancio-me da minha própria história para, depois, voltar o olhar para dentro dela, mas, já, um olhar diferente. É o olhar de uma Pilar do agora; de quem descobriu muito sobre si, que estava encoberto.

Uma Pilar educadora, que analisa a sua constituição profissional e prática educativa atual com base em teorias que não conhecia plenamente e outras que desconhecia e, por isso, consegue olhar para a história de si mesma com estranhamento.

Eu disse várias vezes, ao longo desta dissertação, que o instrumento que me leva à reflexão crítica é a escrita e posterior análise da minha autobiografia. Agora, no final do trabalho, vivencio isso como uma afirmação verdadeira. E o processo de reflexão que significou esta dissertação, sem contar os conhecimentos que adquiri para inserir-me neste processo reflexivo, não termina aqui.

Acredito que este estudo vai possibilitar-me ainda muito tempo de reflexão, inclusive, na esperança de que mais aprendizagem e outras conclusões possam surgir, não só da minha parte como da parte daqueles que, lendo a dissertação, contribuam para atribuir-lhe novos entendimentos ainda insuspeitados.

Na carta de apresentação, escrita por ocasião da seleção para o Mestrado em Linguística Aplicada, na UNITAU, disse que sentia necessidade de aprender a fazer novas perguntas. Naquela época, eu não sabia o quanto tinha razão. É desse modo que me vejo agora: envolta em perguntas, mas, também, em respostas.

As perguntas que eu já conhecia são aquelas relativas ao ensino da língua em si e, referente a isso, posso ressaltar, agora, a importância, para o professor de línguas, de conhecer teorias sobre ensino-aprendizagem e teorias linguísticas. Isso vale, na minha percepção, para qualquer professor que deseje tornar-se educador.

As perguntas para mim desconhecidas eram as relativas à constituição do professor de língua estrangeira (identidade, cultura e memória), reflexão crítica e

gramática sistêmico-funcional. Respondê-las leva-me muito além da minha constituição puramente profissional, pois faz-me refletir sobre todo o processo constitutivo do Ser Humano e, mais que isso, valorizá-lo, atribuindo-lhe a significância devida, procurando entendê-lo melhor, dada a importância deste para a plena realização profissional e pessoal.

E para aqueles que desejem se tornar educadores reflexivos, ousar dizer que acredito na possibilidade de se fazer uma reflexão informada e crítica sobre a constituição e a prática do educador. Para isso, o educador precisa estar disposto a engajar-se no processo, a deparar-se com as suas dificuldades e conquistas e a reconstruir-se por meio do novo instrumental teórico aprendido no processo.

Espero, com este trabalho, contribuir para que outros profissionais da educação sintam-se incentivados a entrar no rico processo de reflexão crítica, processo em que creio, a partir de então, estar verdadeiramente inserida.

A seguir, exemplificando, coloco um quadro com possíveis respostas para algumas perguntas levantadas durante o desenvolvimento deste trabalho, que é um processo de Reflexão Crítica:

Quadro 3. Antigas e novas perguntas e suas possíveis respostas.

Algumas perguntas	Algumas respostas
Quais teorias de aprendizagem usar e como encarar o erro do meu aluno?	Escolher, dentre as teorias de linguagem e de aprendizagem, aquela que seja mais adequada à sua filosofia, à sua constituição profissional, assim como às necessidades e contextos dos alunos. O erro é normal e até necessário. Quem faz, erra e aprende.
Que tipo de relação professor-aluno escolher como mais apropriada para motivar a aprendizagem?	Vai depender do tipo de teoria de aprendizagem e de linguagem. E do contexto.
Qual o papel dos alunos na aprendizagem?	O de interagir e trabalhar , mesmo que o trabalho seja difícil; por saber e sentir que está aprendendo algo que, de algum modo, lhe é significativo.
O que mais eu quero <u>com e para</u> os meus alunos, além de ensinar-lhes a ler, escrever e falar espanhol?	A questão principal não é mais os alunos aprenderem a falar e escrever bem o espanhol. O principal, agora, é ter consciência do que faço e do que sou, como educadora, para poder modificá-lo quando achar necessário e quando for possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF, 1, 1988.

CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, SP, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CARDOSO, Márcia M. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Taubaté – UNITAU. (2006)

CASTRO, S. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1999.

CELANI, M. A. A. *Por uma formação contínua e reflexiva do professor de língua estrangeira*. In: SEMINÁRIO DE ABERTURA DO MESTRADO EM LÍNGÜÍSTICA APLICADA, 2007, Taubaté: UNITAU.

CHRISTIE, F. *Language education in the primary years*. Sydney, Australia: UNSW, 2005, p. 157-169.

_____. *Genres and institutions: functional perspectives on educational discourse*. Encyclopedia of Language and Education. Sydney, Austrália: Springer, 2006.

CUNHA, A. M. A. Dividindo para multiplicar. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 235-246.

DANIELS, H. (Org). *Uma introdução a Vigotski*. São Paulo: Loyola, 2002.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 1994.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. *El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional*. Signos: revista da Universidad Católica de Valparaíso, Chile, v. 36, n. 54, 2003.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico*. Portugal: DRHS, mar. 1988, p. 19-34.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. 71. ed. Méjico: Siglo XXI, 1999.

GALERA, M. *Curso Práctico de Español*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico*. Portugal: DRHS, mar. 1988, p. 37-50.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38.

LIBERALI, F. C. *O desenvolvimento reflexivo do professor*. The Specialist, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1- 37, 1996.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-188.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M.; ROMERO, T. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 131-165.

LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986, p. 21-69.

MAGALHÃES, M. C. C. *Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994.

_____. *Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica*. The Specialist, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____. A Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MARTIN J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2002.

MELLO, M. A.; MONTEIRO, H.; CUNHA, A. M. *Estudos Colaborativos em Processos de Aprendizagem da Leitura e Escrita: Olhar das Professoras*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte, 2004.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (Org.). *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Espana: Paidós, 1992, p. 17-37.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 82-107.

NASCIMENTO, A. R. S. M. *Critérios de Seleção de Unidades Didáticas para o Ensino de Inglês no Ensino Fundamental em Discussão*. 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico*. Portugal: DRHS, mar. 1988.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotski e o processo de formação de conceitos e o problema da afetividade em Vigotski. In: LA TAILLE, Y. de. (Org.). *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34, 74-84.

PAIVA, V. L. M. O. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. CONTEXTURAS – Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n. 9, p. 63-78, 2006.

PALOMINO, M. et al. *Estudiantes, libro 2*. 1. ed. Madrid: Edelsa, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

REIS, A. V. *Autobiografia como instrumento de reflexão crítica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. U.S.A.: Cambridge University Press, 1995, p. 1-17.

ROMERO, T. *A interação coordenadora e professor: um processo colaborativo*. Tese de doutorado PUC-SP. São Paulo. 1998

SCALI, Vivian. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Taubaté – UNITAU. (2007).

_____. *Gramática e construção de significados*. Claritas: revista do Departamento de Inglês da PUC, São Paulo, 2004.

_____. *Narrando a constituição do professor de inglês*. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2004, São Paulo, Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, São Paulo, 2004.

ROMERO, T. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.189-201.

ROSSETTI-FERREIRA, M. A.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. *Rede de significações: alguns conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 23-33.

SANCHES, J.; GARCÍA, N. *Español 2000*. Madrid: SGEL, 2000.

SAUL, A. M. (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: Múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

SHOTTER, J. La construcción social del recuerdo y del olvido. In: MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (Org.). *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. España: Paidós, 1992, p. 137-155.

VIEIRA, R. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: ITURRA, R. (Org.). *O saber das crianças*. Cadernos ICE, Portugal: DRHS, n. 3, p. 129-155, 1996.

VIGOTSKI, L. S. The problem of environment. In: VAN der VEER, R.; VALSINER, J. (Org.). *Vigotski Reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WHITE, P. *Valoração – A linguagem da avaliação e da perspectiva*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 4, número especial, p. 178-205, 2004.

ANEXOS

AUTOBIOGRAFIA

- (1) A história relatada aqui mostra minha trajetória como educadora e aprendiz. Creio que muito mais como aprendiz, pois eu descobri, logo no começo da minha caminhada profissional, que eu não tinha a menor idéia do que iria enfrentar quando resolvi tornar-me professora de língua Espanhola.
- (2) A minha história teve vários começos e, por causa de acontecimentos na minha vida pessoal, demorei a ultrapassar essas fases iniciais e achar um caminho que eu pudesse trilhar.
- (3) Tudo começou quando eu, no ano de 1983 e ainda solteira, passei no vestibular para estudar Geografia na USP. Estava contente, apesar de não saber se gostava mais de Geografia ou de História. Eu tinha estudado seis meses de História na PUC e gostava, mas, tive de sair porque não tinha condições de pagar o curso.
- (4) Quando comecei o curso de Geografia percebi que era para mim. Eu adorava a parte teórica e achava que era um curso que dava ao estudante uma capacidade de conhecer o mundo que o rodeia de uma maneira mais profunda; o Geógrafo não olha uma montanha como qualquer pessoa olha, ele conhece os processos geológicos e geomorfológicos que a formaram e atuam sobre ela.
- (5) A capacidade de adquirir uma consciência a respeito do mundo que me rodeia era algo que me fascinava porque, na época, eu era meio revolucionária. Eu queria mudar o mundo por meio do meu trabalho de educadora; só que para mudar o mundo, pensava eu, primeiro era preciso entendê-lo e que melhor maneira para isso do que estudar e ser uma professora de Geografia? E, para completar, além das aulas teóricas fazíamos trabalhos de campo onde estudávamos as paisagens urbanas e naturais, na prática. Na época, a nossa turma tinha o seguinte lema: o Geógrafo é antes de tudo um estudante de turismo. E viajávamos e eu gostava muito de tudo e era feliz.
- (6) Como se diz em Espanhol: “*Estaba em mi salsa*”. Neste ditado popular chileno, a palavra *salsa*, que em Espanhol significa molho, simboliza o ambiente propício, com o qual a pessoa combina e onde a pessoa se sente bem. Acontece, porém, que o meu

mundo se formou a partir de muitas e diferentes *salsas*; eu cresci dentro de um ambiente formado por uma cultura diversificada e por uma mistura de ideologias.

(7) A minha família é uma instituição enorme e poderosa, quero dizer que ela não é do tipo que passa despercebida. Ela exerce um grande poder em cada um dos seus membros. Meus 8 (oito!) irmãos mais velhos (eu sou a caçula) são profissionais de muito boa formação com diversas profissões, todos constituídos de uma filosofia de vida e de uma ideologia política bem definida.

(8) Nós somos chilenos, viemos morar no Brasil em 1973 quando eu tinha 8 anos. No Chile a consciência política do cidadão é uma das características que o define como pessoa; isso sem contar a sua religião, a sua cultura familiar e pessoal, o lugar onde nasceu e inclusive (e principalmente) o bairro de Santiago – capital, onde tenha nascido. Ou seja, lá o dinheiro não é suficiente para definir alguém como “isto ou aquilo”, porém esse conjunto de coisas que acabo de citar caracterizam muito bem o tipo de pessoa você é.

(9) Para mudar de classe social, há que se mudar várias dessas condições que acabo de descrever, o que não é fácil. A sociedade “*santiaguina*” é uma sociedade mais classista que a paulista, onde eu fui inserida quando vim morar no Brasil. O chileno é muito mais patriota, é mais autoritário, mais moralista, polido (no sentido da cidadania) e, ao mesmo tempo, mais assertivo que o Brasileiro. Mas é igualzinho na alegria de viver. Somos todos latinos.

(10) Minha mãe é uma mulher que veio da elite cultural (porque nem sempre ela teve dinheiro). Meu avô materno era um engenheiro que projetava e construía estradas de ferro. Ele veio da Inglaterra para o Chile para fazer isso. Era também um inventor de instrumentos de precisão e colecionava relógios. A minha avó era uma senhora chilena criada numa colônia de ingleses e era mais inglesa que o meu avô. Era muito rígida, quase “vitoriana” e queria criar as suas duas filhas como senhoritas inglesas.

(11) Mas, o meu avô não permitiu. As suas filhas foram estudar no “grupo escolar” chileno, como todas as outras meninas de família do bairro onde moravam. O meu avô era feminista. Além da minha mãe e da minha tia, ele teve três filhos, dos quais nunca se ocupou. Ele dizia que não precisavam da sua proteção por serem homens. As duas meninas eram o seu “sonho dourado”. Para uma, ele sonhava com o Ministério da

Agricultura e para outra, ele pretendia a primeira cadeira do Senado ocupada por uma mulher.

(12) Juana Unwin Norton é o nome dela, minha mãe. Formou-se em advocacia em 1944. Foi a primeira mulher chilena piloto de aviões civis, com brevê. Ela tem uma foto e uma biografia no museu da aviação no Chile.

(13) No entanto, nunca exerceu profissão alguma, já que, segundo as suas próprias palavras, tinha uma casa com três empregadas e nove filhos para administrar. Muito natural, uma vez que, sendo meus pais democrata-cristãos, não teria cabimento evitar filhos, isso dentro da filosofia de vida deles.

(14) Meu pai era um homem amável e amado. Era um respeitado engenheiro, famoso por gastar mais do que podia e sempre pagar todas as suas dívidas, mesmo que demorasse e por dançar o melhor Tango de todos os tempos. Ele viajava muito a trabalho entre os anos 1960 e 70 e só cortava o cabelo em Buenos Aires, Argentina, porque, segundo ele, em Santiago não havia bons barbeiros. Chegava a marcar reuniões em Buenos Aires só para poder cortar o cabelo.

(15) A maioria dos meus irmãos é de direita, menos três que são moderados e um que é socialista-cristão. Eu passei pela fase do “quero mudar o mundo” e me achava revolucionária. Isso era quando eu estudava Geografia na USP, como já citei aqui.

(16) Porém, nem só de pensamento vive o homem e eu me apaixonei por um garoto que, para o horror de alguns amigos meus e alívio da minha mãe, era cadete da Força Aérea Brasileira. Isso, segundo ela, significava que ele era um bom menino. Quando ele foi pedir a minha mão em casamento, isso há quase vinte e um anos atrás, a minha mãe perguntou se ele poderia me convencer a pentear o cabelo e ele respondeu que gostava do meu cabelo daquele jeito, encaracolado. Eu achei aquilo lindo.

(17) Bem, depois de casada, com 21 anos, a minha vida mudou muito. Pra começar, larguei o meu curso e os meus amigos e a minha família e fui morar em Salvador, na Bahia. Cheguei muito feliz, aprendi muito sobre cultura Baiana porque fiz um curso de Guia de Turismo que continha matérias como arquitetura, história e geografia da Bahia; estudava geografia na UFBA. No entanto, não consegui formar-me porque a faculdade vivia em greve e depois de três anos e meio fiquei grávida da minha primeira filha, a minha querida Marina.

(18) Quando a minha filha Marina estava com três meses o meu marido foi transferido para São José dos Campos, pois ele tinha passado no vestibular do Ita. Voltamos. Eu consegui re-ingressar na USP como ex-aluna, cursei mais dois anos. Tinha que viajar todos os dias de São José dos Campos, onde morava, para São Paulo. Foi uma época muito dura porque minha filha era pequena e eu não queria deixá-la, mas, eu precisava me formar, senão, eu não seria eu e com certeza, seria muito infeliz e viver infeliz é algo completamente fora das minhas possibilidades. Eu não sei viver assim.

(19) Quando eu estava no final do curso, faltando apenas 5 matérias para me formar, houve uma tragédia familiar: o meu marido foi transferido para Belém do Pará. Eu não podia acreditar! Depois de tanto esforço, eu não iria me formar!

(20) Estava arrasada porque, na época, não via saída, tive que largar tudo e seguir com o meu marido para Belém, pois eu não quis desfazer a família e deixar a minha filha sem pai por tempo mais ou menos indeterminado, até que conseguisse o meu diploma. Além do mais, eu não achava graça nenhuma em ter que viver separado do meu marido, tendo que estudar e cuidar da minha filha.

(21) Desisti do curso e não queria fazer mais nada, estava cansada de tanto começar coisas e depois ter que desistir. Fiquei grávida do meu segundo filho. No final foi tudo meio tumultuado. Por causa da gravidez, o Enio (meu marido) pôde adiar a transferência. Consegui ter o neném aqui em São José dos Campos e nasceu o meu lindo Pedro, o Pepeu. Só agora, escrevendo esta autobiografia, percebi que, com a demora para viajar poderia ter me formado na USP e hoje em dia seria uma Geógrafa, da USP. Agora não me lembro por que naquela época isso nos pareceu impossível.

(22) Eu estava muito feliz, pronta pra ir embora, resolvida a ser dona de casa e mãe e viver em Belém. Sempre gostei de viajar e de morar em lugares diferentes.

(23) Lá em Belém eu não tinha muito que fazer. Tinha uma ótima empregada e só precisava me ocupar da Marina que tinha quatro anos e do Pedro, que tinha quatro meses. Tirava de letra, com o segundo filho me achava uma mãe experiente e estava relaxada. Fiz ótimas amigas, uma em especial que era “pau pra toda obra”, seu nome é Ileana.

(24) O Pedro já tinha 11 meses e eu resolvi voltar a trabalhar. Aí eu pensei e o Enio pensou junto comigo: Para fazer o quê? Eu não queria mais saber de estudar e não sabia

se saberia dar aulas de Geografia. Por muita insistência do Enio, resolvi ligar para duas escolas de línguas e me candidatar para professora de Espanhol.

(25) Torcia para não dar certo porque estava morta de medo de entrar na sala de aula e não saber o que fazer, eu não sabia gramática Espanhola. Tinha saído do Chile no segundo ano primário. Como é que eu ia fazer para dar aula de Espanhol se não sabia a gramática da língua? Liguei para uma das escolas de línguas, me pediram para ir ao dia seguinte e me contrataram, afinal, eu era NATIVA.

(26) Eu achava que os donos da escola estavam loucos, tentei insistir que eu não sabia gramática, mas eles nem ligaram. Disseram que era mais importante a sinceridade e o caráter, que o saber. Lembro-me até hoje do que a dona da escola me disse: “A gramática se aprende, o caráter se tem ou não se tem”. E eu pensava: “O meu pai estava certo, agora vou ter que estudar e dar um jeito de aprender o conteúdo gramatical porque depois de amanhã tenho que estar dando aula.”

(27) Fui dar as aulas e tudo ia bem. A aula vinha pronta, os alunos eram profissionais educados. Naquele momento, eu achava que a uma boa professora de língua estrangeira só cabia ensinar o vocabulário e a gramática e nem chegava a me perguntar quais seriam os mecanismos que contribuía para o aprendizado daqueles alunos, só sei que eles aprendiam; eles até gostavam das aulas.

(28) Aquele método me parecia muito interessante, pois cada situação comunicativa era apresentada, explicada e depois os alunos praticavam a conversação dentro daquele tema. Ou seja, não era só aprender a gramática e o vocabulário, usados em determinados tipos de frases e suas variações. Os alunos aprendiam a comunicar-se em diferentes situações. Eles participavam ativamente das aulas conversando em Espanhol ou com mímica e trocando informações entre si.

(29) O Enio foi transferido de volta para São José dos Campos no final de 1994. Para mim, estava tudo bem, afinal em São José dos Campos também tinha escolas de Espanhol e agora, depois de um ano dando aulas, eu me considerava uma professora experiente (sic).

(30) Antes de voltar a São José dos Campos fomos passar as férias de verão no Chile. Ótimas férias! Cheguei de volta ao Brasil, grávida do meu terceiro filho.

(31) Grávida, de novo!

- (32) Esse meu terceiro filho Rafael foi muito bem vindo; o chato é que tive que adiar os meus planos de voltar a trabalhar.
- (33) O Rafael nasceu em setembro de 1995 e dois meses depois eu já estava procurando emprego, novamente. No ano seguinte comecei a trabalhar numa escola de línguas onde eu gostava muito e também, dava aulas particulares de Espanhol, em casa, para diversos profissionais.
- (34) No final do ano de 1998, a minha filha, de sete anos, falou que na escola dela estavam procurando professor de Espanhol. Num belo dia, ela me disse: “Mãe, você vai ter que ir na escola para falar com a Diretora por causa do que eu disse para ela”.
- (35) Eu, muito espantada, perguntei: "O que foi que você disse pra Diretora"?!
- (36) E a Marina respondeu: “Que você é a melhor professora de Espanhol que tem em São José dos Campos”.
- (37) Bem, por causa da minha filha, tinha o meu primeiro emprego numa “escola séria”. O medo me invadiu de novo e eu estava totalmente certa de ter medo.
- (38) A minha primeira aula, assim como quase todas as outras daquele ano de 1999, foi horrível. A escola e os alunos estavam totalmente diferentes daquilo que eu tinha conhecido, onde eu estudei não havia problemas de disciplina. Eu não sabia o que fazer com os alunos, eles não gostavam de mim, nem me respeitavam. Eu, por conseguinte, não gostava deles.
- (39) Pela primeira vez, percebi que dar aula de Espanhol, como matéria regular, para um público adolescente e numa escola particular de ensino tradicional é outra coisa; não se pode comparar aula de Geografia com aula de Espanhol. A geografia é concreta (pelo menos uma parte), eu achava a língua algo completamente abstrato e ficava bravíssima porque ninguém queria aprender Espanhol e levar as aulas a sério.
- (40) Entrei em crise e achei que não servia para aquilo. No ano seguinte comecei a fazer terapia com uma psicóloga caríssima que foi o melhor investimento que já fiz. Fui estudar Letras na UNIVAP (por exigência da escola) e descobri a Lingüística. Estava maravilhada com a matéria porque e com o professor que fazia parecer a sua aula com um grande bate-papo, muito bem fundamentada e cheia de observações que aguçavam a nossa curiosidade e nos levavam a refletir. Eu achava que era a resposta a todas as minhas perguntas.

(41) Perguntas, tais como, de que maneira organizar o conteúdo gramatical ao longo do ano escolar, de acordo com a sua dificuldade? E cada pergunta me levava a outra, como por exemplo: será que existe um conteúdo gramatical mais difícil que outro? E se um é mais difícil que o outro, qual será o motivo? Eu não sabia responder por que nunca tinha me feito essas perguntas já que o Espanhol é minha língua materna. Eu não conseguia vê-la como língua estrangeira, aliás, eu nem conseguia vê-la como língua que se aprende. Pra que alguém ia querer aprender o Espanhol se era quase igual ao português? Pelo menos, se fosse inglês... teria alguma serventia. Pra me livrar desse incomodo filosófico, eu citava o MERCOSUL como motivo importante para se aprender o Espanhol. Mas, lá no fundo, eu sabia que algo estava errado no fato de não valorizar a matéria que eu mesmo ensinava. A verdade é que, até então, eu ainda não tinha descoberto a importância pedagógica e, portanto, social, de ensinar línguas estrangeiras. Eu não me considerava uma educadora.

(42) Bem, continuando.

(43) A vida melhorou, eu estava começando a ser feliz de novo, mas não me sentia bem ainda. Considerava-me muito inexperiente, achava muito difícil ser professora de Espanhol porque na escola ninguém ligava muito para essa matéria e ainda tinha saudades de dar aula de Geografia, que, para mim, era uma matéria prática, muito mais fácil de ensinar do que o Espanhol.

(44) Na primeira escola onde trabalhei adotei livros importados da Espanha, os que considerava bons e eram caros; mas não eram feitos para salas numerosas como as que eu tinha e eu não sabia como usá-los nessas circunstâncias. Estava aprendendo com o meu professor de Espanhol da faculdade sobre os diferentes enfoques lingüísticos e foi então que fiquei sabendo que esse primeiro livro que adotei era de enfoque comunicativo. Quando o escolhi ainda não sabia disso, mas, achei uma excelente escolha porque sabia, pela experiência com as aulas na escola de línguas, que com esse tipo de método se aprendia a falar, de fato.

(45) Esse era uns dos meus objetivos pedagógicos na época: ensinar os meus alunos a falar e escrever Espanhol, corretamente. Contudo, o objetivo mais importante era conseguir manter a turma disciplinada. As professoras mais respeitadas da escola eram as que mantinham a atenção dos alunos, nas suas aulas não havia problemas de disciplina e eu queria ser uma delas, mas, não conseguia porque não conseguia manter

um relacionamento respeitoso com os alunos, na verdade, eu tinha medo deles; medo que descobrissem que eu não sabia bem o que estava fazendo em sala de aula.

(46) Eu tinha intuído que o livro escolhido por mim era realmente muito bom, mas, para turmas pequenas e eu tinha uma média de 30 alunos em sala. Então, resolvi trabalhar sempre em grupos, cada grupo fazia aquilo que a minha pequena turma da escola de línguas onde comecei a trabalhar fazia, estudava Espanhol a partir de uma determinada situação comunicativa. Cada aluno adotava um papel e participava dos diálogos propostos. Assim, o método adotado funcionava. No entanto, surgiu um problema. A orientadora pedagógica da escola reclamou que as minhas aulas eram muito barulhentas. Disse que eu tinha que me impor como professora, que eu era muito insegura.

(47) Essa crítica me fez parar de trabalhar em grupos. Eu usava só a parte de gramática do livro, dessa forma, os alunos se mantinham ocupados fazendo exercícios e copiando da lousa. Eu conseguira manter a sala disciplinada. Estava contente com isso, mas, os alunos não gostaram nem um pouco da mudança e eu não sabia mais o que fazer. Decidi manter a minha autoridade e ser firme com eles. No ano seguinte optei por tentar ser eu mesma de novo e tratar os alunos como se fossem meus amigos, eu não queria ser só respeitada, eu também queria ser querida.

(48) Eu não sabia que a mediocridade, na acepção da palavra, era possível. Também não sabia que poderia ter pedido ajuda para alguém da escola, como por exemplo, para a minha orientadora pedagógica. Eu não conseguia fazer isso porque tinha medo dela. Acreditava que ela estava o tempo todo me testando e que, a qualquer descuido meu, me mandaria embora. Fui despedida dessa escola depois de três anos e entrei em crise de novo. Não estava acostumada a ser considerada pouco apta para fazer algo e a humildade não era o meu forte.

(49) O mais gozado é que eu nunca tive problemas para dar aula de geografia, ao contrário, de fato, acabei de lembrar que já no meu primeiro ano de trabalho, como professora de geografia, fui escolhida como professora homenageada.

(50) Um ano depois de ser mandada embora da primeira escola regular onde trabalhei, consegui um contrato em outra escola onde tudo começou muito mal porque os alunos eram muito rebeldes. Eles diziam que tinham conseguido mandar embora duas professoras porque ninguém agüentava dar aula de Espanhol para eles.

(51) Tomei o desafio como ponto de honra e decidi que não seria mandada embora de novo. Mudei de postura, lembrei que não precisava ser a melhor professora e que o Espanhol não precisava ser a matéria mais importante, a mais formativa.

(52) A partir de então, criei para mim mesma, o seguinte lema: O Espanhol é a “flor de plástico” das escolas que eu conheço, mas, eu já vi flor de plástico que não era cafona, nem estava esquecida e empoeirada encima de alguma estante. Se a flor de plástico for bonita, todos vão querer ter uma igual, mesmo que não seja o bem mais importante que tenham.

(53) No começo do ano tive que impor o que achava certo como metodologia de trabalho e, depois de muita briga com alunos e pais (e de muitas notas baixas, para desespero da minha coordenadora pedagógica), eles acabaram aceitando a minha maneira de trabalhar e começamos a nos entender. Eu seguia o livro adotado pela escola. O livro era bom, tinha textos e exercícios gramaticais. Ele propunha tarefas interessantes, eu escolhia algumas delas e as trabalhava em projetos. Fizemos alguns projetos interessantes. A turma era da oitava série e as tarefas eram de cunho mais concreto; elas tentavam apresentar a língua como instrumento de interação social. Por exemplo: construir embalagens de produtos com texto em Espanhol, imaginar e desenhar um aparelho do futuro e escrever as instruções de uso em Espanhol. Nós também ouvíamos músicas e interpretávamos as letras e eu tentava trabalhar a gramática exigida nas unidades do livro com músicas.

(54) Nas provas eu sempre exigia interpretação de texto, gostava de bolar questões para fazer os alunos pensarem. A interpretação de texto não era do tipo copie-cole. Foi nessa época que comecei a aprender sobre ensino significativo e sobre a importância de considerar a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Também tive contato com a teoria de interlínguas de Selinker (1972). Isso me deu a idéia de orientar os alunos a usarem seu conhecimento de mundo para compor as suas respostas de prova. Em consequência disso, deixava os alunos utilizarem o Espanhol, misturado com um pouco de português, nas suas respostas de prova. Era muito legal. Aquilo que eles não sabiam escrever em Espanhol, o faziam em português, isso lhes dava condição de escrever respostas autênticas e interessantes, até na escrita em Espanhol e as provas acabavam servindo, também, como instrumento de aprendizagem porque, ao ter que escrever, eles sempre aprendiam algo novo ou uma nova utilização de algo conhecido.

(55) Consegui. Não fui mandada embora e, ainda, fui convidada para trabalhar em outra escola no fim do ano. Ao contrário das experiências anteriores, cheguei nesta nova escola com algum suporte teórico. Peguei duas sétimas e duas oitavas, numa delas só os professores mais experientes conseguiam dar aula. Eu sentia que os coordenadores confiavam em mim. Mesmo assim, era sempre um desafio começar numa nova escola, principalmente, porque muitos dos meus colegas professores eram muito bons e o nível dos alunos também. Eu sentia que tinha que corresponder à qualidade deles. Ainda não era fácil, (eu achava que algum dia seria fácil dar aulas, que era uma questão de tempo, experiência e estudos). Ainda tinha relacionamento complicado com alguns alunos e o grande problema é que lidar com adolescentes significa lidar com emoções intensas. Os adolescentes são intensos. Para mim não era fácil lidar com isso, ainda me sentia rejeitada quando os alunos não gostavam do meu trabalho. As minhas relações com eles eram algo extremas, ou muito boas ou meio complicadas.

(56) O livro que adotei para esta escola continha uma postura educacional holística. De fato, ele já era usado pela antiga professora, a minha amiga Estela. Contudo, eu mesma o teria escolhido se tivessem perguntado para mim. Nós duas concordamos em que o livro se adequava à postura educacional da escola que, pelo que eu entendi, pretendia preparar os seus alunos para serem cidadãos bem formados e não, apenas, informados. Este livro estava pensado para o ensino-aprendizagem de cidadãos do mundo com vivências e problemas de em vive neste mundo.

(57) O enfoque do livro é de ensino “*por tarefas*”, segundo o seu autor. Eu conhecia bem o material, sabia como usá-lo (apesar de não ser bolado para trabalhar com turmas grandes, como as minhas). Conheci o autor e conversei bastante com ele. Ele me confirmou que, de fato, o livro fora pensado para grupos pequenos, mas, eu dava um jeito. Eu trabalhava muito porque o colégio exigia um planejamento minucioso e provas muito bem boladas (de acordo com a proposta de avaliação da escola). Essa proposta era novidade para mim. Era de interesse de a escola testar, não só o conteúdo aprendido, como também, competências e habilidades. Os coordenadores notavam que eu não entendia disso e me ensinavam. Lá foi a escola onde eu aprendi mais e sou muito grata aos meus colegas e coordenadores por isso.

(58) Eu não sou mais a professora que era antes, desde que minha grande amiga e colega de trabalho - Estela - me perguntou o que mais eu queria com a turma além de ensinar-lhes a falar e escrever Espanhol.

(59) Estava caminhando paulatinamente em direção à minha realização profissional, isto é, tornar-me uma professora quase sem defeitos, daquelas que quase todos os alunos gostam. Resolvi tentar entrar no Mestrado em Linguística Aplicada.

(60) Desde então, estou desconstruindo muito do que eu sabia e, lentamente, construindo outras coisas que eu nem sabia que existiam e que, de alguma maneira, já me constituem como educadora e, inclusive, fazem parte desta autobiografia na forma de reflexões e conclusões a respeito do que é ser professora, educadora e ensinar línguas estrangeiras.

(61) Hoje, depois de concluídos dois semestres do mestrado, essa pergunta faz cada vez mais sentido para mim, só que eu não sei se sei a resposta.

(62) _O quê mais será que eu quero com e para os meus alunos, além de ensinar-lhes a ler, escrever e falar Espanhol?

(63) _ O quê mais?

(64) Bem, eu já tenho algumas respostas:

(65) Até começar a fazer o Mestrado em LA, eu achava que essa era uma meta possível: ser uma professora sem defeitos graves, daquelas que todos gostam. Hoje essa concepção mudou. Tenho consciência de que isso é irreal e desnecessário, inclusive. Nossa que alívio. Não faz falta que todos gostem de mim para poder ter alguma garantia de manter o meu emprego e apesar disso, ou, talvez, justamente por isso, hoje eu dou aulas mais relaxadas e agrado a mais pessoas do que antes. Isso me faz pensar no que foi que mudou. Será que é o fato de ser uma funcionária pública e, por isso, sentir maior estabilidade? Não, acredito que não.

(66) O fato é que quando me refiro à estabilidade, não é aquela em que o sujeito não perde o seu emprego por ser funcionário público. Falo de uma estabilidade adquirida. É a estabilidade do saber. É aquela sensação espetacular que a gente sente quando sabe por que está fazendo o que está fazendo. Tem ciência e consciência do motivo pelo qual escolheu fazer algo e não tem tanto medo de errar. Se errar, existem alternativas.

(67) O que quero dizer é que o fato de conhecer mais e melhor a respeito da minha profissão: educadora e professora de Espanhol como língua estrangeira - me dá uma ferramenta incrível para escolher o que fazer. E me deu repostas às perguntas:

- (68) Quais teorias de aprendizagem usar e por que e como encarar o erro do meu aluno?
- (69) Que tipo de relação professor-aluno escolher como mais apropriada para motivar a aprendizagem?
- (70) Qual o meu papel de educadora e que tipo de professora quero ser?
- (71) Qual o papel dos alunos na aprendizagem?
- (72) Qual tipo de enfoque lingüístico escolher para determinadas situações de ensino-aprendizagem?
- (73) Qual o objetivo de ensinar e qual o objetivo de aprender línguas estrangeiras?
- (74) Quando eu comecei a dar aulas de geografia, eu sabia o que era ser um geógrafo, na época era óbvio. Agora, eu, na época em que comecei a ser professora de Espanhol, sabia o que era um LINGÜÍSTA? Claro que não! Até hoje pouca gente sabe.
- (75) Eu sei, agora, que o professor de línguas estrangeiras é tão educador quanto o de Geografia ou História - matérias que levam à reflexão a respeito das coisas do mundo e por isso, constituem os sujeitos aprendizes e, ao mesmo tempo, os professores que as ensinam. Eu digo ao mesmo tempo pensando na teoria vigotskiana, segundo a qual, ensino-aprendizagem se dá em interação. Hoje acredito que em sala de aula e também fora dela, não há nada que aconteça com o sujeito que aprende que não afete, ao mesmo tempo, o sujeito que ensina.
- (76) É como a história do ovo ou da galinha. O que vem primeiro, aprender ou ensinar? Não importa. Todo aquele que aprende, sabe ensinar e todo aquele que ensina, sabe aprender.
- (77) Pois é. Descobri que para isso serve escrever a autobiografia. Para lembrar de sensações, pensamentos e motivos que me fizeram agir de uma determinada maneira, enquanto professora de Espanhol. Continuar nesse processo é continuar a fazer perguntas, continuar a tentar conhecer as sensações, os pensamentos e os motivos. Se eu puder ser consciente da minha maneira de agir profissionalmente, poderei decidir não fazer algo ou modificar a minha prática.
- (78) Não será mais uma questão de tentativa e erro. Será uma questão de experimentar uma maneira de agir baseado numa verdade que me sirva para um determinado fim. Quando a verdade sofrer modificações histórico-culturais e eu precisar de novas

respostas, já estarei acostumada a buscá-las e talvez, pare de achar que o meu trabalho é mais difícil que o normal.

(79) Ser educador é normalmente, difícil. É assim que funciona.

EXCERTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DA PRIMEIRA PERGUNTA

Quadro relacionado à 1ª pergunta de pesquisa, indicando os momentos charneira, as circunstâncias em que ocorreram e o que eles significaram na minha constituição profissional:

Obs.: Os números entre parênteses referem-se ao parágrafo, da autobiografia, no qual está inserido cada excerto.

Quadro 4. Momentos charneira, circunstâncias e significados

Quais os momentos e as circunstâncias relevantes para a minha constituição profissional?		
Momentos charneira e processos	Circunstâncias	O que significou
(1) Vimos morar no Brasil – material	em 1973 quando eu tinha 8 anos.	<i>Adaptação a outro país. Cultura nova, língua nova.</i>
(4) percebi que era para mim. – mental	Quando comecei o curso de Geografia.	<i>Mudança de ponto de vista sobre o que eu queria como profissão.</i>
(17) A minha vida mudou muito - material	depois de casada, com 21 anos,	<i>Mudança cultural e de status social (ser casada).</i>
(17) fiquei grávida da minha primeira filha, a minha querida Marina.- material	Depois de três anos e meio	<i>Mudança de status social e novas responsabilidades.</i>
(18) o meu marido foi transferido para São José dos Campos - material	Quando a minha filha Marina estava com três meses	<i>Volta. Nova readaptação a novas oportunidades.</i>
(19) o meu marido foi transferido para Belém do Pará.- material	No final do curso	<i>Mudança de perspectiva profissional. (falta)</i>
(24) eu resolvi voltar a trabalhar – material	O Pedro já tinha 11 meses	<i>Mudança na minha visão sobre mim mesma.</i>
(24) resolvi ligar para duas escolas de línguas e me candidatar para professora de	Por muita insistência do Enio	<i>Mudança de atitude frente ao papel. Nova</i>

Espanhol. – material		<i>carreira.</i>
(31) Grávida , de novo! – relacional (ser mãe)	De novo	<i>Mudança de status social e mais responsabilidades.</i>
(34) a minha filha, falou que na escola dela estavam procurando professor de Espanhol – material	No final do ano de 1998. A minha filha de sete anos.	<i>Mudança no contexto. Novas oportunidades. Nova carreira</i>
(48) Fui despedida dessa escola – material	depois de três anos	<i>Mudança de status social. Retrocesso na carreira.</i>
(51) ... não seria mandada embora de novo Mudei de postura – material	De novo	<i>Mudança de ponto de vista sobre mim mesma como professora de Espanhol.</i>
(53) tive que impor o que achava certo como metodologia de trabalho – material e mental	No começo do ano	<i>Mudança de atitude nas interações como professora de Espanhol.</i>
(55) Consegui . Não fui mandada embora e, ainda, fui convidada para trabalhar em outra escola - material	No fim do ano	<i>Mudança de status profissional. Nova visão sobre mim mesma como professora.</i>
(58) Eu não sou mais a professora que era antes – relacional	desde que	<i>Mudança de ponto de vista sobre mim como educadora.</i>
(64) Bem, eu já tenho algumas respostas: ... – relacional (eu já sei...)	Já	<i>Mudança de ponto de vista sobre a minha profissão e a função social decorrente disso.</i>
(75) Eu sei , agora, que o professor de línguas estrangeiras é tão educador quanto o de Geografia ou História- mental e relacional	agora,	<i>Nova mudança de ponto de vista sobre a minha profissão e a função social decorrente disso</i>

EXCERTOS ANALISADOS PARA RESPONDER À SEGUNDA PERGUNTA:

Quais visões de ensino-aprendizagem e de linguagem têm permeado o meu fazer pedagógico?

1º PERÍODO

Desde o curso de geografia até ser despedida da primeira escola onde trabalhei.

(5) ... adquirir uma consciência a respeito do mundo que me rodeia era algo que me fascinava [...] Eu queria mudar o mundo por meio do meu trabalho de educadora...

(25) Como é que eu ia fazer para dar aula de Espanhol se não sabia a gramática da língua? [...] e me contrataram, afinal, eu era NATIVA.

(26) ...tentei insistir que eu não sabia gramática, ...

(27) ...eu achava que a uma boa professora de língua estrangeira só cabia ensinar o vocabulário e a gramática...

(28) Aquele método me parecia muito interessante, [...] Os alunos aprendiam a comunicar-se em diferentes situações.

(41) Eu não conseguia vê-la como língua estrangeira, aliás, eu nem conseguia vê-la como língua que se aprende.

(41) ...eu ainda não tinha descoberto a importância pedagógica e, portanto, social, de ensinar línguas estrangeiras.

(43) ...achava muito difícil ser professora de Espanhol porque na escola ninguém ligava muito para essa matéria.

(44) ...adotei livros importados da Espanha, os que considerava bons e eram caros; mas não eram feitos para salas numerosas como as que eu tinha e eu não sabia como usá-los nessas circunstâncias.

(44) Estava aprendendo com o meu professor de Espanhol da faculdade sobre os diferentes enfoques lingüísticos e foi então que fiquei sabendo que esse primeiro livro que adotei era de enfoque comunicativo.

(44) Quando o escolhi ainda não sabia disso, mas, achei uma excelente escolha porque sabia, pela experiência com as aulas na escola de línguas, que com esse tipo de método se aprendia a falar, de fato.

(45) Esse era uns dos meus objetivos pedagógicos na época: ensinar os meus alunos a falar e escrever Espanhol, corretamente. Contudo, o objetivo mais importante era conseguir manter a turma disciplinada...

(46) Então, resolvi trabalhar sempre em grupos, cada grupo fazia aquilo que a minha pequena turma da escola de línguas onde comecei a trabalhar fazia, estudava Espanhol a partir de uma determinada situação comunicativa. Cada aluno adotava um papel e participava dos diálogos propostos.

(46) A orientadora pedagógica da escola reclamou que as minhas aulas eram muito barulhentas. Disse que eu tinha que me impor como professora, que eu era muito insegura.

(47) Essa crítica me fez parar de trabalhar em grupos. Eu usava só a parte de gramática do livro, dessa forma, os alunos se mantinham ocupados fazendo exercícios e copiando da lousa. Eu conseguia manter a sala disciplinada.

(48) Também não sabia que poderia ter pedido ajuda para alguém da escola, como por exemplo, para a minha orientadora pedagógica. Eu não conseguia fazer isso porque tinha medo dela.

(48) Fui despedida dessa escola depois de três anos e entrei em crise de novo.

2º PERÍODO

O recomeço até a entrada na terceira escola.

(49) O mais gozado é que eu nunca tive problemas para dar aula de geografia, ao contrário, de fato, acabei de lembrar que já no meu primeiro ano de trabalho, como professora de geografia, fui escolhida como professora homenageada.

(50) ...consegui um contrato em outra escola onde tudo começou muito mal porque os alunos eram muito rebeldes. Eles diziam que tinham conseguido mandar embora duas professoras porque ninguém agüentava dar aula de Espanhol para eles.

(51) Mudei de postura, lembrei que não precisava ser a melhor professora e que o Espanhol não precisava ser a matéria mais importante, a mais formativa.

(53) No começo do ano tive que impor o que achava certo como metodologia de trabalho [...] Eu seguia o livro adotado pela escola. O livro era bom, tinha textos e exercícios gramaticais. Ele propunha tarefas interessantes, eu escolhia algumas delas e as trabalhava em projetos. Fizemos alguns projetos interessantes. A turma era da oitava série e as tarefas eram de cunho mais concreto; elas tentavam apresentar a língua como instrumento de interação social. Por exemplo: construir embalagens de produtos com texto em Espanhol, imaginar e desenhar um aparelho do futuro e escrever as instruções de uso em Espanhol. Nós também ouvíamos músicas e interpretávamos as letras e eu tentava trabalhar a gramática exigida nas unidades do livro com músicas.

(54) Nas provas eu sempre exigia interpretação de texto, gostava de bolar questões para fazer os alunos pensarem. A interpretação de texto não era do tipo copie-cole. Foi nessa época que comecei a aprender sobre ensino significativo e sobre a importância de considerar a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Também tive contato com a teoria de interlínguas de Selinker (1972). Isso me deu a idéia de orientar os alunos a usarem seu conhecimento de mundo para compor as suas respostas de prova. Em consequência disso, deixava os alunos utilizarem o Espanhol, misturado com um pouco de português, nas suas respostas de prova. Era muito legal. Aquilo que eles não sabiam escrever em Espanhol, o faziam em português, isso lhes dava condição de escrever respostas autênticas e interessantes, até na escrita em Espanhol e as provas acabavam servindo, também, como instrumento de aprendizagem porque, ao ter que escrever, eles sempre aprendiam algo novo ou uma nova utilização de algo conhecido.

(55) Consegui. Não fui mandada embora e, ainda, fui convidada para trabalhar em outra escola no fim do ano.

3º PERÍODO

Do trabalho na terceira escola até o momento atual.

(55) ...cheguei nesta nova escola com algum suporte teórico.

(55) Peguei duas sétimas e duas oitavas, numa delas só os professores mais experientes conseguiam dar aula. Eu sentia que os coordenadores confiavam em mim.

(55) Ainda não era fácil, (eu achava que algum dia seria fácil dar aulas, que era uma questão de tempo, experiência e estudos) [...] ainda me sentia rejeitada quando os alunos não gostavam do meu trabalho [...] As minhas relações com eles eram algo extremas, ou muito boas ou meio complicadas.

(56) O livro que adotei para esta escola continha uma postura educacional holística...

(56) Nós duas concordamos em que o livro se adequava à postura educacional da escola que, pelo que eu entendi, pretendia preparar os seus alunos para serem cidadãos bem formados e não, apenas, informados...

(56) Este livro estava pensado para o ensino-aprendizagem de cidadãos do mundo com vivências e problemas de em vive neste mundo.

(57) Conheci o autor e conversei bastante com ele. Ele me confirmou que, de fato, o livro fora pensado para grupos pequenos, mas, eu dava um jeito.

(57) O enfoque do livro é de ensino “*por tarefas*”, segundo o seu autor. Eu conhecia bem o material, sabia como usá-lo (apesar de não ser bolado para trabalhar com turmas grandes, como as minhas).

(57) Essa proposta era novidade para mim. Era de interesse de a escola testar, não só o conteúdo aprendido, como também, competências e habilidades.

(57) Os coordenadores notavam que eu não entendia disso e me ensinavam. Lá foi a escola onde eu aprendi mais e sou muito grata aos meus colegas e coordenadores por isso.

(58) Eu não sou mais a professora que era antes, desde que minha grande amiga e colega de trabalho - Estela - me perguntou o que mais eu queria com a turma além de ensinar-lhes a falar e escrever Espanhol.

(67) O que quero dizer é que o fato de conhecer mais e melhor a respeito da minha profissão: educadora e professora de Espanhol como língua estrangeira - me dá uma ferramenta incrível para escolher o que fazer. E me deu repostas às perguntas: [...]

(75) Eu sei, agora, que o professor de línguas estrangeiras é tão educador quanto o de Geografia ou História - matérias que levam à reflexão a respeito das coisas do mundo e por isso, constituem os sujeitos aprendizes e, ao mesmo tempo, os professores que as ensina.