

Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis

Autobiografia como instrumento de reflexão crítica

**Taubaté
2006**

Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis

Autobiografia como instrumento de reflexão crítica

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

**Taubaté
2006**

R375a Reis, Ana Valéria Sampaio de Almeida
Autobiografia como Instrumento de Reflexão Crítica / Ana Valéria
Sampaio de Almeida Reis. – 2006

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento
de Lingüística Aplicada, 2006.

Orientação: Prfª Drª Tania Regina de Souza Romero,
Departamento de Lingüística Aplicada.

1. Lingüística Aplicada. 2. Narrativa autobiográfica. 3. Reflexão
Crítica. I. Título

Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis

Autobiografia como Instrumento de Reflexão Crítica

Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

Data:

Resultado:

COMISSÃO JULGADORA

Maria Aparecida Caltabiano

Solange T. Ricardo de Castro

Dedico

Aos meus filhos, Luís Guilherme e Ana Beatriz, pela compreensão, pelo carinho e pela torcida para que este trabalho chegasse logo ao fim.

Quantas vezes eles não me consolaram diante das dificuldades que se apresentaram...

Agradecimentos

Ao meu marido Fábio, pelo incentivo à realização deste trabalho, pelas palavras de apoio.

Aos meus pais, Anna e Messias, pela educação que me deram, por me mostrarem o valor do estudo e por me apoiarem nesta pesquisa.

A minha Tia Zilda, “participante” importante no meu processo de construção de conhecimento.

A minha irmã Cristiane, por corrigir meus diversos trabalhos ao longo deste curso de Mestrado, por sua paciência e sabedoria.

À Tia Bel, pela revisão do texto.

Às amigas Mônica Andreatta, Mônica Godoy, Eurídice e Fafate pela mais que agradável companhia nas aulas e na realização dos trabalhos, mas principalmente pela verdadeira amizade.

À Cida, minha secretária, por não ter me abandonado mesmo depois de todo o estresse que acabava sobrando para ela.

Ao UNISAL, pelo apoio financeiro.

À Direção, Coordenação e alunos da Escola UZEFAZ, principalmente à Diretora Regina Chad, pela confiança que em mim depositaram e pela compreensão por minhas muitas ausências.

“O homem é o ser que se criou ao criar uma linguagem.
Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo.”

Octavio paz

Agradecimento especial

*A minha orientadora, prof^ª Dr^ª Tania Regina de
S. Romero, por tudo que me ensinou, pela troca
de experiências e pela transformação que
causou em mim.*

Obrigada, Tania, por tudo, de coração.

REIS, A. V.S. A. **Autobiografia como instrumento de reflexão crítica**. 2006. 130 f. Dissertação – Departamento de Lingüística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

Resumo

Escrito na primeira pessoa do singular, sob uma perspectiva interacional, este trabalho analisa a língua em uso, em contextos específicos, motivado pelas relações sociais e utiliza a Gramática Sistêmica Funcional como instrumento para o estudo da materialidade lingüística. Pretende contribuir para a compreensão da constituição do professor de língua estrangeira, associando-a, hoje, às teorias sociointeracionistas vygotskyanas. Deve ser visto como um instrumento de reflexão crítica que concorre para a construção do conhecimento. Aspectos da constituição da identidade da professora investigada sendo a própria investigadora são revelados na narrativa autobiográfica por meio da linguagem, a fim de evidenciar sua constituição como profissional. A Lingüística Aplicada vem-se mostrando preocupada com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor de língua estrangeira. Experiências pessoais do passado revelam perspectivas de presente e de futuro que se contextualizam no jogo de papéis e posições assumidos pelo indivíduo, com vários significados atribuídos a si próprio, ao outro e ao contexto. Por meio de uma análise de cunho crítico-reflexivo do corpus de uma narrativa autobiográfica, a partir das escolhas discursivas do sujeito investigado, e de uma pesquisa interpretativista etnográfica, observa-se não só o meu trabalho como professora de língua estrangeira em sala de aula e as abordagens didáticas utilizadas, como também minha história de aprendizagem da língua espanhola.

Palavras-chave: Lingüística Aplicada, narrativa autobiográfica, reflexão-crítica.

Abstract

Written in the first person of singular, under an interactive perspective this work analyzes the language in using, in a specific context, motivated by social relations and uses systemic functional grammar as an instrument for the study of the linguistic materiality. This work intends to contribute to a comprehension of the constitution of a foreign language teacher, associated nowadays with vygotskian social-interactionist theories. It must be seen as an instrument of critical reflection that contributes to the knowledge construction. Aspects of the constitution of identity from the investigated teacher, being her own investigator are revealed in her autobiographic narrative using the language to show up her constitution as a professional. The Applied Linguistic has been worried about the development of communicative competence of a foreign language teacher. The past personal experiences have shown perspectives of present and future in a context of a role game and assumed positions by the individual, with so many meanings given to himself, to the other and to the context. By using a critical-reflexive analysis worth of a corpus from an autobiographic narrative from discursive choices of an investigated subject, an interpretative ethnographic research, noticing, not only my work as a teacher of a foreign language in the classroom and some didactic means used, as the story of my learning of the Spanish Language too.

Key words: Applied Linguistic, autobiographic narrative, critical reflection

Sumário

Resumo

Abstract

Introdução.....12

I - Fundamentação Teórica

1	A formação do educador na Linguística Aplicada.....	16
2	Construção do Conhecimento.....	20
2.1	Behaviorismo.....	22
2.2	Cognitivismo.....	25
2.3	Sociointeracionismo.....	28
2.3.1	A mediação.....	31
2.4	A Constituição do sujeito.....	36
2.4.1	Mapeamento da constituição e identidade do professor de LE em narrativas..	39
3	A reflexão crítica do professor de idiomas.....	45
3.1	Como chegar à reflexão?.....	46
3.2	O que é refletir?.....	47
3.3	A reflexão crítica e a colaboração no processo de formação de professores	49
4	A Gramática Sistêmica Funcional.....	55
4.1	A Metafunção Ideacional.....	57
2.2	A Metafunção Interpessoal.....	61

II Metodologia

1	Metodologia de Pesquisa	64
1.1	Contexto sócio histórico da narrativa autobiográfica	65
1.2	Coleta do Corpus	66
1.3	Participante	67
1.4	Procedimentos de análise de dados.....	68

III Discussão de dados

1 Características lingüísticas da autobiografia e indicações no processo reflexivo	74
2 - 2ª parte: respondendo a segunda pergunta de pesquisa.....	83
3 - 3ª parte: respondendo a terceira pergunta de pesquisa	95
4 - 4ª parte: respondendo a quarta pergunta de pesquisa.....	101

IV Considerações finais

1 Autobiografia como instrumento de reflexão-crítica	108
2 Tomada de consciência do uso da linguagem	110
3 Contribuições e futuras pesquisas.....	111

Referências Bibliográficas	113
---	------------

Anexo	119
-------------	-----

Índice dos quadros

Quadro 1 - Funções de fala	61
Quadro 2 - Atitudes do ouvinte	62
Quadro 3 - Modalidades	63
Quadro 4 - Resumo das partes que compõem a análise de dados	70
Quadro 5 - Resumo do aporte teórico	73
Quadro 6 - Circunstâncias temporais	76
Quadro 7 - Identificação da 1ª pessoa e marcadores temporais	77
Quadro 8 - Tempos verbais que compõem a narrativa	77
Quadro 9 - Total de processos nos verbos analisados na autobiografia	78
Quadro 10- Momentos de reflexão na autobiografia	80
Quadro 11- Primeiro período: adolescência (estudo e trabalho)	84
Quadro 12- Segundo período: adolescência (família)	87
Quadro 13- Identificação profissional	88
Quadro 14- Terceiro período: magistério	90
Quadro 15- Processos relacionais	91
Quadro 16- Quarto período: faculdade	93
Quadro 17- Resumo de ações e pessoas na minha constituição como professora	95
Quadro 18- Recursos para o aprendizado de LE	98
Quadro 19- Processos materiais dos demais participantes	99
Quadro 20- Construção do conhecimento	105

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce na linha de pesquisa *Formação de professores de línguas* que contempla o papel da linguagem no exame dos processos de construção do conhecimento. Especificamente, vincula-se ao projeto *Auto-avaliação do educador de línguas*, uma vez que visa à compreensão da constituição do educador, bem como seu percurso de desenvolvimento acadêmico e profissional, segundo a perspectiva crítico-reflexiva. Por meio de uma narrativa autobiográfica, objetiva-se compreender o processo de constituição formal e não-formal do professor de língua estrangeira imerso em sua prática social, como também compartilhar essa experiência com demais educadores aprendizes de uma segunda língua, de modo que possa auxiliá-los em sua prática profissional.

Ressalte-se que a importância desta pesquisa reside no fato de que, no universo acadêmico, há carência de estudos com foco direcionado para o objeto que aqui se apresenta: o sujeito investigador torna-se o sujeito investigado, narrando, na primeira pessoa do singular, o processo de sua constituição profissional, buscando compreendê-la. Os trabalhos de revisão de literatura confirmam a abordagem que parece mais frequente: a figura do investigador como observador de um sujeito que não ele próprio – um outro, que lhe relata suas experiências, angústias e expectativas com relação ao processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; nessa direção estão os estudos de Paiva (2005/2004), Romero (2004), Moita-Lopes e Fabrício (2002), e Rollemberg (2001).

Paiva (2005/2004) utiliza narrativas de aprendizagem de professores de inglês da escola pública, coletadas pelo projeto AMFALE (Aprendendo com a Memória de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras), a fim de, com o suporte da *Teoria dos Sistemas Complexos*, ou *Teoria do Caos*, construir um modelo teórico de aquisição de língua estrangeira, assim como um conjunto de teorias de aquisição e de evidências empíricas nessas narrativas.

Romero (2004) volta-se para os significados que professores constroem sobre sua identidade profissional, o mundo e a sociedade, através da linguagem utilizada nas suas biografias auto-narradas. Para tanto, utiliza a gramática sistêmica funcional como

instrumento lingüístico de análise das narrativas produzidas por professores de inglês da escola pública que participavam de um programa de formação contínua promovida pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Por meio de narrativas que circulam em diferentes contextos sociais – destacando-se para esta pesquisa as histórias educacionais, principalmente –, Moita-Lopes e Fabrício (2002) têm como objetivo mostrar que, à medida que novas possibilidades identitárias entram em ação no cenário contemporâneo, as identidades familiares vêm-se obrigadas a engajar-se na diferença.

Por fim, Rollemberg (2001) preocupa-se com a construção da identidade social e profissional do professor através do discurso, mais especificamente por meio das narrativas de história de vida. Para esse fim, entrevista duas professoras de Língua Inglesa de uma escola pública da rede federal na cidade do Rio de Janeiro.

Tais trabalhos – de importância acadêmica referendada – utilizam narrativas autobiográficas ou de relatos de experiências pessoais e profissionais, os quais, indubitavelmente, assumem um valor que está para além da discussão historiográfica, uma vez que se apresentam como uma visão discursiva complexa, ou seja, como uma ordem social e de intersubjetividade constituída e sustentada que a diferencia dos demais tipos de descrição própria (Paiva, 2005, Leppänen e Kajala, 2002, Moita-Lopes e Fabrício, 2002, Wertsch 1998, White, 1997, Lock, 1996).

Entretanto, não se parecem com o que aqui se propõe: em uma história de constituição profissional na área de língua estrangeira na qual o sujeito investigado torna-se o ‘eu’ que investiga, essa visão discursiva amplia seu grau de complexidade, pois a subjetividade ali está, por inteira, sem ‘filtros’, sem que seja decorrência de um ‘outro-investigador’ que ‘garante’ a veracidade e a intensidade das experiências e conflitos, mas que está fora deles e que, por isso mesmo, os interpreta (sem influência da própria subjetividade?).

Caracterizando-se como pesquisa de Lingüística Aplicada, esta centrada na resolução de problemas da vida humana materializados na linguagem, principalmente os de ordem educacional (Moita-Lopes, 2003, Kleiman, 1998, Pennycook, 1998, Celani, 1992), a base do contexto teórico deste trabalho é a construção do

conhecimento. Focaliza, na *Teoria Sociointeracionista* vygotskiana, ferramentas que não só facilitam os processos mentais como permitem sua transformação. É o homem vivendo também a experiência do outro, à medida que participa da história da experiência humana (Smolka, 2004). Por meio da *teoria crítico-reflexiva*, que visa a reorganizar ou reconstruir as experiências que possibilitam novos entendimentos de dada situação de ação (Grimmet & Erickson, 1988), com base em Freire (1970) e Smyth (1989, 1992), estabelecem-se os seguintes passos: a) descrever (narrar experiências); b) informar (interpretar os fatos através da base teórica); c) confrontar (avaliar as conseqüências sociais, políticas e culturais dos fatos); d) reconstruir (replanejar ações).

O corpus desta pesquisa compõe-se de uma narrativa autobiográfica. O instrumento lingüístico utilizado nesta investigação é a *Gramática Sistêmica Funcional* (Romero, 2004, Alves-Silva, 2004, Castro, 1999, Neves, 1997, Thompson, 1996 Butt et al, 1995, Halliday, 1994, Eggins, 1994), por estar envolvida com o processo de organização da experiência humana – as escolhas lingüísticas expressam significados de mundo e relações interpessoais do falante/escritor (Romero, 2004; Thompson, 1996).

Todo o aporte teórico, sucintamente apresentado até o momento, constitui o primeiro capítulo deste trabalho: *Fundamentação Teórica*.

Quatro questões norteiam o estudo do processo de constituição do professor de língua estrangeira – no caso, o da própria investigadora –, levantadas depois da autobiografia já escrita; a saber:

- 1- Quais as características lingüísticas dessa autobiografia e quais são os indícios de reflexão crítica?
- 2- Que fatores e pessoas me influenciaram para me constituir professora?
- 3- Que recursos utilizei para aprender espanhol?
- 4- Que teorias de ensino/aprendizagem podem estar relacionadas ao meu processo de construção de conhecimento?

Em decorrência, o capítulo II, *Metodologia*, descreve como cada uma dessas perguntas foi relacionada ao aporte teórico, e como cada uma delas seleciona participantes, processos e circunstâncias no contexto em que estão inseridos.

No capítulo III, *Discussão dos Dados*, o corpus – analisado através dos princípios da *Gramática Sistêmica Funcional* hallidayana – é discutido segundo as justificativas teóricas já apontadas, orientando-se pelas perguntas de pesquisa.

No quarto e último capítulo são feitas as *Considerações Finais*, organizadas em duas partes: a primeira, *Autobiografia como instrumento de reflexão crítica*, retoma o título deste trabalho e discorre sobre as ações decorrentes do processo reflexivo da autobiografia. É este o ponto em que se estrutura a quarta e última ação desse processo: *a reconstrução*; a segunda parte, *Tomada de consciência do uso da linguagem*, remete-se às demais teorias discutidas, respondendo às perguntas de pesquisa.

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa é discutida. Primeiramente, busco contextualizar a Lingüística Aplicada (doravante LA) nas áreas em que atua para mostrar que minha pesquisa está associada à linguagem. Por meio da LA, as demais teorias destinaram-se a conhecer as relações entre construção do conhecimento e construção identitária dentro de um contexto social que visa à constituição profissional, em momentos de um processo crítico-reflexivo. Um discurso escrito narrativo/autobiográfico vem informar como a formação de um profissional crítico depende de como ele utiliza a linguagem e compreende seu significado em situações interacionais e em momentos de introspecção.

A visão de linguagem adotada está embasada na abordagem sistêmico funcional de Halliday (1994), principalmente na perspectiva da transitividade, além de outros indícios lingüísticos, em que se analisarão as relações entre processos, participantes e circunstâncias em contextos específicos.

1 A formação do educador na Lingüística Aplicada:

Ao salientar algumas definições de Lingüística Aplicada e discorrer sobre seu percurso histórico no Brasil e no mundo, pretendo, a seguir, identificá-la com o ensino-aprendizagem de línguas.

Celani (1992), discute a definição de LA, iniciando por alguns significados apresentados no *Longman dictionary of applied linguistics*, como o que diz que “no uso geral, o termo refere-se ao estudo do ensino/aprendizado de línguas” (CELANI, 1992, p.17). Um segundo significado trazido, com uma interpretação mais condizente com a data de publicação do dicionário, 1985, na mesma página, diz que a LA, é um ramo do saber,

“ usa não só a informação da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, bem como da lingüística, a fim de desenvolver seus próprios modelos teóricos da linguagem e uso da linguagem, e, depois usa esta informação e teoria em

áreas práticas, tais como organização de programas, terapia da fala, planeamento lingüístico, estilística, etc” (CELANI, 1992, p. 17).

Um terceiro significado aborda a *etnografia da comunicação*. Este último trata de um estudo de como um determinado grupo de pessoas ou de uma comunidade se comunicam entre si e de como o tipo de linguagem que usam afeta as relações sociais entre essas pessoas. A autora acrescenta ainda que, nas últimas reuniões internacionais da AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée), pôde-se verificar uma gama de tópicos, além de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, também voltados para o ensino-aprendizado de língua materna, multilingüismo, testes, planeamento lingüístico, sociolingüística, lingüística contrastiva, letramento, dentre outros.

A LA aparece como um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas. Ainda a LA seria entendida como área interdisciplinar, sendo o ponto em que o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas. Nesta visão de LA, encontra-se a *Edinburgh Series*, do final da década de 70: quatro volumes que serviram de guia para muitos cursos de pós-graduação, principalmente os de orientação europeia. Segundo a autora, a idéia de mediação pode ainda ser encontrada em Anthony (1980), Russel Campbell (1980) e em Widdowson (1975).

Enfim, é extenso o estudo sobre como definir LA e o papel do lingüista aplicado. Celani (*opus cit*) ressalta dois pontos, ao colocar-se a par dessas constatações: os lingüistas aplicados devem se dispor a trabalhar sem o injustificável complexo de inferioridade em relação à Lingüística, e os lingüistas aplicados não devem perder a natureza essencialmente humanista da LA.

Pennycook (1998) destaca que os lingüistas aplicados estão envolvidos com linguagem e educação, dois aspectos essencialmente políticos da vida que se unem. Na visão do autor, as desigualdades sociais são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam a possibilidade de se refletir sobre o mundo e tentar mudá-lo. Diante disso, argumenta que é dever da LA examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos e propõe uma abordagem crítica e mais sensível às preocupações sociais culturais e políticas para os estudos a serem desenvolvidos em LA, para que, de fato, possam ocorrer transformações.

Moita-Lopes (2003) também tece comentários sobre os debates que tentam definir a LA e sobre a preocupação dos lingüistas aplicados que devem colaborar para o fortalecimento e o desenvolvimento da área.

Assim, Moita-Lopes entende LA como:

“uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista”. (MOITA-LOPES, 2003, p.22-23)

Continuando a discussão, Moita-Lopes considera que o percurso da pesquisa em LA utilizado por ele pode ser caracterizado pelos seguintes pontos:

- a) de natureza aplicada em Ciências Sociais: centrada na resolução de problemas de uso de linguagem, tanto no contexto da escola quanto fora dele;
- b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual: foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral;
- c) de natureza interdisciplinar e mediadora: mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (psicologia, educação, lingüística, etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar;
- d) que envolve formulação teórica: além de operar com o conhecimento advindo de outras disciplinas, a LA pode formular seus próprios modelos teóricos;
- e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista: a primeira centra-se na análise do produto final do usuário (produção escrita e oral e compreensão escrita e oral); a segunda centra-se no processo de uso da linguagem, com duas tendências de pesquisa: a etnográfica e a introspectiva.

Kleiman (1998), por sua vez, numa tentativa de traçar uma base histórica para o debate, diz o seguinte:

“A LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente). Quanto aos tipos de dados que são

utilizados, houve, em função dos problemas abordados, uma expansão natural dos dados empíricos; quanto às fontes, as disciplinas que tratam de assuntos que lhe são relevantes são muitas: a teoria gramatical (particularmente as gramáticas funcionais), a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso (...); quanto à metodologia, nossa área tem utilizado, segundo os diversos objetivos específicos de pesquisa, a introspecção, a observação, o método experimental.” (KLEIMAN, 1998, p.55)

Como se pode perceber, os quatro autores citados abordam a LA como uma disciplina que deve ser entendida como tal ao mesmo tempo em que serve de intercessora nas demais disciplinas. Sua base é a linguagem, a comunicação. Seu objeto de estudo aborda, notadamente, problemas da vida humana, principalmente os educacionais, de modo que todos, participantes e investigador, possam refletir criticamente sobre esses problemas.

Uma questão de interesse na comunidade brasileira de LA tem sido a formação do professor, principalmente a do professor de línguas. Segundo Moita-Lopes (2003), *“uma das maneiras mais úteis de se contribuir para gerar conhecimento sobre ensino-aprendizagem de línguas é colocar o foco de ação em LA na sala de aula”* (MOITA-LOPES, 2003, p.165). Há uma preocupação com a formação do professor de idiomas, para que deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros, o que acaba por transformá-lo num profissional dogmático. O professor, ainda em formação, deve-se envolver na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Trata-se, na verdade, de um programa de autoformação contínua em que o professor se envolve em *“um processo crítico de reflexão sobre sua ação que, por si só, já é educacional”* (MCNIFF, 1988: 1, *apud* MOITA-LOPES, 2003, p. 184).

Sendo assim, e, considerando que as escolas estaduais e privadas apresentam inúmeras dificuldades em relação ao ensino de Língua Estrangeira (LE), a LA tenta desenvolver, junto às universidades, nos cursos de formação de professores, um trabalho de melhoria nos padrões relativamente baixos da educação de LE, conforme nos explica o autor.

O professor, com um modelo de linguagem em uso, deve desenvolver, interagir, aprender, ensinar, trocar experiências, promover seu crescimento pessoal e intelectual e de seu aluno, em um contexto de constituição e reconstituição do ser humano que pode

ser compreendido por meio de um discurso organizado, dentro de um processo reflexivo e avaliativo.

Uma vez que este trabalho trata de uma análise reflexiva sobre minha constituição como professora de língua espanhola, para responder como se deu a aprendizagem dessa língua e que teorias de ensino-aprendizagem informam as construções do conhecimento que foram se configurando, a base da teoria metodológica de minha pesquisa é a linha interpretativista etnográfica crítica, utilizando como instrumento lingüístico de análise a Gramática Sistemática Funcional (GSF), como se verá adiante.

2 Construção do conhecimento:

Este item apresenta as principais teorias de aprendizagem de línguas, porque uma reflexão sobre o aprendizado e o uso efetivo de uma língua estrangeira pela população vem alterando objetivos e condições de ensino, para que se tornem realizáveis e eficientes. Dentre elas, encontra-se o processo de aprendizagem mediado pela interação, que pode levar à construção de um conhecimento conjunto, comum entre os participantes, mesmo que dificuldades se interponham na obtenção do sucesso da compreensão do conhecimento compartilhado. Os temas da mediação e da constituição do sujeito complementam a idéia desse processo e contribuem para a compreensão da constituição da identidade do professor de língua estrangeira.

De acordo com as idéias de Bruner (2001), todos os seres humanos nascem predispostos à aprendizagem que tem início logo nos primeiros anos de vida, com auxílio de nossos pais, parentes, amigos, por meio do que se poderia chamar de teorias leigas.

Tais teorias, segundo o autor, passaram a ser profissionalmente chamadas de “psicologia popular”, por estarem arraigadas em crenças culturais sobre como funciona a mente da criança. A partir daí, guiados pela psicologia popular, a “pedagogia popular” também é uma forma de guiar, ajudar as crianças a aprenderem sobre o mundo em que vivem.

A necessidade de rever essas idéias sobre psicologia e pedagogia populares impulsionou pesquisas sobre a prática da educação de maneira sistematizada em sala de aula. Desta forma, teorias de ensino-aprendizagem, ao longo dos anos, tentam explicar a construção do conhecimento e o processo de desenvolvimento do ser humano. Trata-se do desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, das relações inter e intrapessoais, do conhecimento sistematizado e da constituição da identidade.

Considerando que o foco deste trabalho é meu percurso de aprendizagem para me tornar professora de espanhol, ou seja, minha constituição profissional, vou abordar as três principais e mais importantes teorias que explicam a construção do conhecimento. O professor deve conhecer como se concebe o processo de ensino/aprendizagem e em que se pautam suas escolhas pedagógicas, levando em conta que o processo educativo é bastante complexo. Por se destacarem ao longo do processo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira selecionaram as seguintes: o *behaviorismo* (ou *condutismo moderno*), representado por Skinner; o *cognitivismo*, que tem como principal representante Jean Piaget, e o *sociointeracionismo*, desenvolvido por Lev S. Vygotsky.

Os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), elaborados para servir de apoio e orientação ao trabalho do professor, trazem essas concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras, pautadas na psicologia da aprendizagem e em teorias lingüísticas específicas, as quais explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística. Segundo o referido documento do MEC, as percepções mais modernas foram influenciadas, principalmente, por essas três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional. Assim, fazem uma breve alusão sobre as duas primeiras e uma análise mais extensa sobre a terceira, por julgá-la mais adequada para explicar o processo de aprendizagem das pessoas.

2.1 Behaviorismo:

No “condutismo moderno” ou “behaviorismo” (do inglês behavior = comportamento), Skinner elaborou um sistema de princípios para explicar o comportamento humano em termos estritamente observáveis (Williams e Burden,

1999; Davis e Oliveira, 1994; Ríó, 1996). Sua primeira premissa consistia em dizer que a aprendizagem era resultado mais de fatores ambientais que genéticos. Skinner ampliou a possível aplicação dos princípios do condicionamento, introduzindo a noção de “operantes”. Destaca também a importância do “reforço”. Isso vem explicar a aprendizagem em termos de “condicionamento operante”, ou seja, o indivíduo responde a um estímulo, comportando-se de maneira particular. O que ocorrerá em seguida afetará a probabilidade de que se reproduza esse comportamento.

“Skinner (1957) chegou inclusive a afirmar que o desenvolvimento da linguagem se podia explicar desta maneira, ainda que dita afirmação tenha sido firmemente rebatida desde então”. (Williams e Burden, 1999, p. 19).

Ainda segundo Williams e Burden (1999), posteriormente, quando Skinner voltou-se para a educação, mais especificamente para o ensino, afirmou que este podia melhorar, adotando quatro procedimentos muito simples:

- os professores devem esclarecer explicitamente o que vão ensinar;
- as tarefas devem ser divididas e aplicadas em pequenos passos seqüenciados;
- os alunos devem trabalhar cada um a seu ritmo por meio de programas individualizados de aprendizagem;
- o programa de ensino incorpora os procedimentos já citados e oferece um reforço positivo imediato, baseado em um aproveitamento mais próximo ao 100%.

Muitos professores de idiomas seguiram esse enfoque behaviorista, o que foi um dos fatores para o aparecimento do audiolingüismo, que tem a fala como seu principal meio de expressão, no ensino de línguas estrangeiras.

Considera-se que a aprendizagem de um idioma supõe a aquisição de um conjunto de hábitos mecânicos apropriados, e os erros são desaprovados, pois reforçam maus hábitos. Cabe ao professor desenvolver os bons hábitos lingüísticos em seus alunos através de exercícios estruturados.

Como já mencionei acima, os PCN abordam essa teoria de maneira sucinta, já que seu foco é o sociointeracionismo. Assim apresentam a teoria behaviorista:

“a aprendizagem de Línguas Estrangeiras é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira. Isso seria feito por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria

estímulo, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática, etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; *resposta* do aluno; *reforço*, em que o professor avaliaria a resposta do aluno. Na sala de aula de LE, essa visão resultou no uso de metodologias que enfatizam exercícios de repetição e substituição.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do EF., Brasil, 1998, p.39)

Conforme continua a explicitar o documento acima citado, o foco desse processo de ensino é o professor. Se a aprendizagem não ocorresse adequadamente, o motivo seria a inadequação do método de ensino. Deviam-se eliminar imediatamente os erros, para que não afetassem negativamente a aprendizagem então associada a uma pedagogia corretiva.

Nessa concepção, a mente do aluno é entendida como uma “tábula rasa” que tem de ser moldada para a aprendizagem de uma nova língua.

Embora o modelo behaviorista seja hoje criticado por não trabalhar a subjetividade e atuar de maneira basicamente mecânica em relação aos processos de ensinar e aprender, o audiolingüismo dominou o ensino de idiomas em todo o mundo e era visto como eficiente para a época. Conforme nos explica Williams e Burden (1999), muitos países não oferecem preparação profissional aos professores e esse método resulta mais rápido e mais fácil, pois basta seguir as medidas relacionadas ao audiolingüismo: apresentação do conteúdo, prática, repetição e exercícios. Professores que carecem de confiança em si mesmos costumam temer menos essa técnica, já que um trabalho de interação com os alunos requer conhecimento profissional desenvolvido.

Por outro lado, devem-se apontar alguns aspectos positivos nessa teoria como, por exemplo, o papel que pais e professores devem assumir na hora de criar condições apropriadas de aprendizagem aos seus filhos e alunos e garantir conseqüências concretas no comportamento das crianças. Larsen-Freeman e Hong (1994), num estudo sobre aquisição de segundas línguas, destacam pontos positivos do modelo estímulo-resposta, de Skinner, como o desenvolvimento do controle motor, da percepção visual e da memória, ainda que não suficientes para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Río (1996) apresenta-nos, ainda, técnicas de modificação de conduta, criadas por alguns seguidores de Skinner e aplicadas em diferentes âmbitos educativos

(Bregelman *et al.*, 1975) e terapêuticos. Segundo Ríó (1996), técnicas de modificação de conduta são conhecidas na Educação Especial com os seguintes autores: Ribes (1972), Kozloff (1980) e Backer (1980); na Psicopatologia Infantil e de Adultos com Graziano (1977), Ullman e Krasner (1969) ou no tratamento de distúrbios da comunicação e da linguagem com Sloane e Macaulay (1968). Os autores mencionados por Ríó (1996) utilizam técnicas e estratégias derivadas da Análise Experimental do Comportamento, seguindo a leitura de Skinner, que favorecem os processos de ensino-aprendizagem de comportamentos “novos”, seguidos de manutenção e fortalecimento de respostas “já aprendidas”. O material de ensino deve estar subdividido em fragmentos ou subfragmentos que propiciem freqüentemente o *feedback* ao estudante, ou seja, o reforço.

Algumas dessas conhecidas técnicas, empregadas em variados ambientes educativos, ainda segundo Ríó (1996), requerem alguns princípios básicos, comuns a todas as técnicas de modificação de conduta: a) observação inicial dirigida ao aluno, ou ao paciente, e ao contexto em que se realizará a intervenção; b) definição do objetivo global da intervenção educativa; c) análise das tarefas para que se atinja o objetivo final; d) seqüenciação dos conteúdos, organização do currículo (tarefa do educador); e) teste inicial específico (determina o nível básico do aluno); f) registro contínuo dos processos de ensino-aprendizagem; g) prática (dirigida e supervisionada por pessoas especializadas); h) avaliação.

Williams e Burden (1999) concluem que talvez a crítica mais dura que se voltou contra o behaviorismo tenha sido a de que ele só se preocupa com a conduta que se pode observar. Assim, o behaviorismo nega a importância de um elemento fundamental do processo de aprendizagem: o sentido que os alunos querem dar ao seu mundo e o processo cognitivo ou mental que realizam em seu trabalho de aprendizagem.

2.2 Cognitivismo:

Segundo o cognitivismo, a aprendizagem é um processo ativo de construção mental e construção de sentido. Os psicólogos cognitivistas se interessam pelos

processos mentais que afetam a aprendizagem. Williams e Burden (1999) abordam dois enfoques da psicologia cognitiva: *o processamento da informação* – que se preocupa em saber como as pessoas assimilam a informação, processam-na e atuam como consequência dela, e *o movimento construtivista* – que surge principalmente com Jean Piaget, e preocupa-se com a forma como os indivíduos dão sentido ao mundo.

Vou abordar o enfoque construtivista, uma vez que este modificou consideravelmente as tarefas e as instituições de educação.

Davis e Oliveira (2000) afirmam que Piaget é o mais conhecido dos teóricos que defendem esta visão de desenvolvimento. Ele considerou que se estudasse cuidadosamente a maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico, poderia conhecer a origem da evolução do conhecimento humano. Piaget privilegia a maturação biológica, aceita que os fatores internos prevalecem sobre os fatores externos, e o desenvolvimento segue uma seqüência previsível e universal de estágios. A criança elabora seus conhecimentos espontaneamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Devido a isso, Piaget minimiza o papel da interação social.

Enfocando a abordagem interacionista, no cognitivismo, Mizukami (1986) fala, sob a idéia piagetiana, que homem e mundo serão analisados conjuntamente, visto que o conhecimento se processa na interação entre sujeito e objeto. O indivíduo é visto como um sistema aberto, sucessivamente reestruturado, em busca de um estágio final de inteligência nunca alcançado por completo. A construção do conhecimento se dá através da passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte, caracterizando a formação de novas estruturas que não existiam antes no indivíduo.

Seguindo esta perspectiva de aprendizagem, Mizukami (1986) salienta que, segundo Piaget, a escola deve começar ensinando a criança a observar, e que ao principiar pela linguagem decorre daí o fracasso da educação formal. A escola deveria proporcionar ao aluno condições para um aprendizado baseado em atividades reais. Desta forma a capacidade para aprender teria motivação interna e não externa.

Williams e Burden (1999) expõem, ainda, a importância do enfoque construtivista para a aprendizagem de línguas estrangeiras que está no desafio dos professores em ajudarem seus alunos a desenvolverem estratégias necessárias para que

se aprenda um outro idioma com eficiência. Deve-se estimular o aluno, a fim de que ele não se considere mero receptor passivo de uma nova língua.

Dentro da linha cognitivista de ensino-aprendizagem de idiomas, os PCN (Brasil, 1998), abordam o tema da seguinte forma:

“O foco do ensino desloca-se para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da LE. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre sua LM, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço de aprender a LE. Os erros passam a ser entendidos como parte do processo de aprendizagem, são vistos como constitutivos da língua em construção no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o aluno aprendendo com base no conhecimento de sua LM, utiliza-se da estratégia da transferência lingüística”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do EF., Brasil, 1998, p. 39;40)

Segundo os PCN, uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Há alunos que se utilizam mais dos meios auditivos e outros de meios visuais, da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos.

Essa abordagem dos PCN leva-nos a refletir como o “erro” do aluno deve ser avaliado. O que se constrói é resultado de um esforço de elaboração de estratégias que o leve à aprendizagem.

Em Macedo (2005), o desafio de Piaget era observar como as crianças raciocinavam e explicavam as coisas do mundo sem interferência ou indução da cultura escolar. Queria, portanto, verificar em situações problema como a criança construía suas formas próprias de compreensão e realização de desafios propostos.

A escola, com base no construtivismo, deveria ter bem definidos os papéis da família, do professor e do aluno e estabelecer um diálogo entre eles, de modo interdependente, ou seja, não se exclui a responsabilidade de cada um nesta relação de construção do conhecimento.

Williams e Burden (1999) apresentam também o norte-americano Jerome Bruner, defensor das idéias de Piaget, mas, ao contrário dele, um pedagogo que tentou

relacionar as idéias sobre o desenvolvimento cognitivo com o que ocorre na sala de aula. Conforme nos explicam Williams e Burden (1999), para Bruner, o objetivo central da educação é o cultivo das excelências, e só se pode obter êxito desafiando os alunos a exercitarem plenamente suas faculdades mentais. Deste modo a concentração na resolução de problemas logrará um rendimento completo e eficaz.

Quanto ao estudo de idiomas, Bruner (1960, *apud* Williams e Burden, 1999) sugere que devemos buscar, de um lado, o ensino de aspectos da língua objeto e destrezas lingüísticas e, de outro, a aquisição por parte dos alunos da habilidade de analisar a linguagem e de deduzir como funcionam suas normas, para que possam arriscar-se a ensaiar a língua e aprender com seus erros.

Coll (1996) mostra-nos sua visão de construção de conhecimento na escola, estreitando relações entre desenvolvimento e aprendizagem, cultura e educação. Segundo ele, a concepção cognitivista da aprendizagem e do ensino organiza-se em torno de três idéias fundamentais:

- o aluno é o último responsável por seu próprio processo de aprendizagem. É ele quem constrói o conhecimento e ninguém pode substituí-lo nessa tarefa. O ensino é mediado pela atividade mental construtiva do aluno, que não é somente ativo quando manipula, explora ou inventa, mas também quando lê ou escuta;
- a atividade mental construtiva do aluno é aplicada a conteúdos que já possuem um grau considerável de elaboração, ou seja, que são o resultado de um certo processo de construção em nível social. Há um conhecimento preexistente, os alunos constroem e reconstroem objetos de conhecimentos que já estão construídos;
- o fato da atividade construtiva do aluno ser aplicada a conteúdos de aprendizagem preexistentes, que já estão construídos e aceitos como saberes culturais, condiciona o papel que o professor está chamado a desempenhar: criar condições para que o aluno desenvolva uma atividade mental construtiva rica e diversa além de guiá-lo e orientá-lo com o fim de que a construção do aluno se aproxime progressivamente do que representam e significam os conteúdos como saberes culturais.

Em resumo, a teoria cognitivista volta-se para a capacidade mental do aluno de elaborar, interpretar conteúdos a serem aprendidos, estabelecendo relações entre o

objeto e suas experiências e conhecimentos prévios. Assim poderá organizar e selecionar as informações a serem internalizadas.

Quanto às aulas de espanhol, segundo Kulikowski e Gonzáles (1999), cada aluno ao ingressar em um curso de Espanhol, possui representações sobre a língua, sobre o que é aprender língua estrangeira e como fazê-lo. Segundo as autoras, essas representações são importantes no primeiro momento de aproximação e podem favorecê-lo ou prejudicá-lo. Abordo esse tema, porque normalmente a língua espanhola, como objeto de estudo do aluno, é vista como fácil, pois é muito semelhante a sua língua materna.

Desta maneira, ao tentar organizar e selecionar informações, como propõe o cognitivismo, o aluno se dará conta de que se trata de outra língua, e difícil. O bloqueio para sua aprendizagem ou a paixão por aprendê-la dependerá da intervenção do professor e das estratégias de ensino que ele deverá desenvolver.

2.3 Sociointeracionismo:

O foco desta teoria está na interação, ou seja, na compreensão de que uma pessoa se constitui através da colaboração do outro. A aprendizagem que ocorre dentro de contextos históricos, sociais e culturais leva o ser humano a perceber e a interpretar o mundo de que faz parte para agir sobre ele.

Segundo a perspectiva vygotskyana, (Vygotsky, [1930], 2003), através da linguagem, o ser humano, ao interagir na sociedade, promove seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. A linguagem, assim, funciona como um instrumento capaz de mediar essa interação.

Ao relacionar-se por meio da linguagem com o outro e com o mundo, o indivíduo constrói valores, crenças e atitudes que o influenciam a agir de uma maneira ou de outra no contexto em que está inserido.

Rego (2003), Daniels (2003), Hedegaard (2002), Williams e Burden (1999), Baquero (1998), Coll (1994), dentre outros autores, embasam seus trabalhos na abordagem sociointeracionista iniciada por Vygotsky. Destaca-se nessa perspectiva que organismo e meio exercem influência recíproca, logo, biológico e social não podem ser

dissociados. O pensamento sociointeracionista parte da premissa de que o homem constitui-se como tal, através de suas interações sociais, sendo visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. Infere-se, portanto, que, para a teoria vygotskyana, ocorre uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere, como este trabalho poderá indicar.

Williams e Burden (1999), que se apóiam no sociointeracionismo como referência para discutir aprendizagem de LE, utilizam a teoria de Vygotsky quando afirmam que as crianças nascem num mundo sociável e a aprendizagem se realiza através da interação com outras pessoas.

Desde que nascemos, interagimos com os demais em nossa vida diária e através destas interações damos sentido ao mundo. Assim podemos começar a ver no interacionismo social um apoio teórico muito necessário para o enfoque comunicativo do ensino de idiomas, pois nele se afirma que aprendemos um idioma mediante o uso que fazemos da língua para interagir de maneira significativa com outras pessoas. (WILLIAMS E BURDEN, 1999, p. 48. Tradução minha)

Abre-se, portanto, um novo caminho quando se destaca o contexto social, em que se dá lugar à aprendizagem, e o conceito de mediação, elemento chave desse processo.

Também nos asseguram Alvarez e Río (1996) que, com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, a educação

“se constitui em um fato ‘consustancial’ ao próprio desenvolvimento humano, no processo central da evolução histórico-cultural do homem e do desenvolvimento individual dos rebentos humanos” (ALVREZ E RÍO, 1996, pág. 80).

A concepção de sociointeracionismo para minha pesquisa é importante sob o ponto de vista pedagógico. Como professora de LE, essa teoria explica não só para os outros, mas também para mim, no meu próprio processo, o possível desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem em sala de aula que deva ter relação com o mundo fora dela.

Os PCN abordam o sociointeracionismo da seguinte maneira:

[...] cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Dessa forma o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e o aluno e entre alunos, atualmente.

Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. O processos cognitivos são gerados por meio da interação entre o aluno e um participante mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam. Na aprendizagem de LE, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem de uso da língua. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do EF., Brasil, 1998, p 41.)

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (participação com alguém em contextos de ação), principalmente mediado pela linguagem por meio da interação e de outros meios simbólicos.

2.3.1 A mediação

Não podemos dissociar interação de mediação. Quando somos ainda bebês necessitamos de auxílio, proteção e estímulo para que desenvolvamos nossas capacidades cognitivas.

Esse envolvimento, a que Vygotsky chamou relação interpessoal, dá-se entre pessoas mais competentes para que possam suprir as necessidades dos menos competentes.

A linguagem aparece como instrumento principal, capaz de mediar a interação entre a criança e o mundo, pois é através da fala que a criança passará a controlar o ambiente e a si mesma. A fala não só facilita a manipulação de outros objetos que ela utiliza para se fazer compreender, como controla seu próprio comportamento. *Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente do macaco, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito, como objeto de seu próprio comportamento.* (VYGOTSKY, [1930], 2003, p.14).

A linguagem como um instrumento para solução de problemas é a maior mudança na capacidade que as crianças têm ao usá-la. É o momento *em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada* (VYGOTSKY, 1930, 2003, p.37). Nesse passo, a criança passa a utilizar a função intrapessoal, ou seja, ela torna-se capaz de guiar-se a si mesma, além do uso interpessoal.

Desse processo de socialização, segundo nos explica Romero (1998), as orientações provenientes de pares mais experientes vão sendo interiorizadas pela

criança e reorganizadas, o que a leva a modificar suas funções psicológicas, como percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas.

Inicialmente, sua atividade psicológica é bastante elementar e determinada por sua herança biológica. Conforme nos esclarece Rego (2003),

“Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações sociais com seu grupo social e com objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento” (REGO, 2003, p.59).

Dessa forma, Vygotsky (1930, 2003) distingue duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: *os processos elementares*, de origem biológica; *as funções psicológicas superiores*, de origem sócio-cultural.

Baquero (1998) se propõe a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (PPS) a partir da internalização de práticas sociais específicas da teoria sócio-histórica. Os PPS são especificamente humanos enquanto histórica e socialmente constituídos. São produto da “linha de desenvolvimento cultural” que se sobrepõe aos processos de crescimento, de maturação e desenvolvimento orgânico da criança e trata da apropriação e domínio dos recursos e instrumentos de que a cultura dispõe. Os processos elementares não são condição suficiente para sua aparição, uma vez que os PPS são decorrentes do desenvolvimento independente (intrapríncipal) do indivíduo.

Também na concepção de Vygotsky, a natureza e o desenvolvimento das emoções estão relacionados aos PPS, de acordo com o que apontam Oliveira e Rego (2003). A estrutura e os processos específicos da vida psíquica do ser humano deve ser rastreada em seus percursos genéticos, para que se compreenda o desenvolvimento, a origem e as transformações das funções psicológicas.

Dos quatro planos genéticos que descrevem certos aspectos dos fenômenos psicológicos, a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese, este último tem estreita relação com este trabalho, pois está relacionado à configuração única de experiências vividas pelo indivíduo em sua própria história singular.

O processo de formação dos PPS, segundo Vygotsky, ocorrerá através da atividade prática e instrumental, mas não individual. Na atividade ou inter-atividade

responsável pela formação dos PPS que medeia a cooperação social entre as crianças e os outros (adultos ou de outras idades) encontra-se a chamada *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, melhor compreendida se se conhece o processo de mediação.

Para Alvarez e Ríó (1996), os conceitos básicos apoiados na psicologia de Vygotsky são a mediação e a interiorização. A mediação pode ser instrumental ou social. Conforme explicam os autores, o conceito de instrumento psicológico, que caracteriza a atividade humana, de acordo com a teoria vygotskiana, distingue-se pelo uso de instrumentos com que o homem pode modificar a natureza. Os instrumentos psicológicos são responsáveis por levar o homem a alterar sua própria mente e fixar-se em que lhe causa estímulo.

“Seu uso serve para ordenar e reposicionar externamente a informação, de modo que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui e agora, utilizando sua inteligência, memória ou atenção, no que poderíamos chamar de uma situação de situações, uma representação cultural dos estímulos que podemos operar, quando queremos tê-los em nossa mente, e não só quando a vida real nos oferece”. (ALVAREZ E RÍO, 1996, p.83)

Não só os objetos ou o significado que se atribuíam a eles, como o nó no lenço, por exemplo, caracterizam-se como instrumentos psicológicos para Vygotsky, mas principalmente a linguagem, em que ele tratará de desenvolver mais rapidamente seu modelo de mediação.

Ainda em Alvarez e Ríó (1996), a mediação social decorre da mediação instrumental *interpessoal*. O desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico), depois no nível individual (intrapsicológico). Na ZDP, não se trata de identificar em atividades regulares, estáveis, no dia-a-dia da criança o seu desenvolvimento, mas com a mediação de um adulto, através do ensino, transformar conceitos elementares em conceitos superiores. A ZDP toma por base o processo de imitação, “o adulto empresta à criança através do processo imitativo, autênticas funções psicológicas superiores externas” (Alvarez e Ríó, 1996, p.96), esse mecanismo que é ‘situacional’ passa a ser ‘representacional’, ou seja,

“a atividade e a emergente consciência da criança se formam e se constroem no exterior, somando sua própria intervenção e recursos aos do adulto que lhe implicam no fato humano”. (Alvarez e Ríó, 1996, p.97)

O adulto leva a criança a ver representações e símbolos aonde antes ela só via situações e apresentações concretas de objetos concretos. Sempre se deve partir da ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) para a ZDP. A interiorização gradual dessa compreensão se dá porque a criança é capaz de converter os processos instrumentais externos em processos internos e desenvolver sua consciência.

Concluem que a atividade do aluno na ZDP desenvolve-se quando ocorre mediação instrumental e social ao redor da mesma atividade. Refletem que o educador pensa no ensino em termos de ‘representação’, mas quando a criança realiza uma aprendizagem, ela o faz no terreno das ‘ações’. É objetivo central da educação estabelecer um acordo entre as ações da criança que aprende e as representações do professor que ensina. É preciso passar do nível do ‘processamento da informação para aprender’ ao do ‘processamento da informação para agir’, e citam Emerson (1983): uma ZDP “*é um diálogo entre a criança e seu futuro, não um diálogo entre a criança e seu passado*”.

Também Davis e Oliveira (1994), Baquero (1998), Hedegaard (2002) asseguram-nos sobre a necessidade de trabalhar com a ZDP em sala de aula e sobre o comprometimento do professor com esse trabalho que lhe exige conhecer os processos de desenvolvimento da criança, mesmo sabendo que cada uma apresenta particularidades em relação à aprendizagem. Os conceitos prévios, as tradições comuns das crianças devem ser ainda mais desenvolvidos na escola. A ZDP, como uma ferramenta para o ensino em sala de aula, leva forçosamente a criança a agir e o professor a desenvolver e a planejar seu ensino futuro e a avaliar progressos individuais.

Resumidamente, as teorias centrais apresentadas, principalmente nos PCN, têm como objetivo desenvolver considerações teóricas e orientações didáticas aos professores de língua estrangeira, basicamente no ensino fundamental. O descompasso entre teoria e prática apoiada em crenças é, segundo Bosi (1995), onde se instala um grande perigo: a ideologia que se sobrepõe à teoria. A teoria se propõe a conhecer o objeto de estudo, a ideologia presume tê-lo conhecido e nela se instala o lugar da pré-definição e do preconceito.

Pressupõe-se a existência de *teorias implícitas* nas práticas desenvolvidas pelo professor de LE, que por sua vez orientam e caracterizam todo o processo específico de ensino de uma língua, até para que este seja bem sucedido. Almeida Filho (1997) sugere que o termo “implícitas” é “*a teoria informal, subjetiva, intuitiva muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo*”. Um discurso teórico mal assimilado pode levar o professor a manter uma prática pedagógica fundamentada em suas crenças. Gonzáles (1999) questiona se em nossa prática de professores de LE temos consciência do conjunto de pressupostos filosóficos, lingüísticos, psicolingüísticos que assumimos ao adotar uma teoria. Sabemos identificá-la? Interpretá-la? Concordamos com ela? São perguntas, entre outras, que nos levam a diferenciar hábitos lingüísticos de teorias lingüísticas.

O ensino de Espanhol, LE, no Brasil, segundo Kulikowski e González (1999), não nasceu com o Mercosul, nem é uma consequência dele. Há mais de trinta anos a USP, Universidade de São Paulo, por exemplo, possui uma área dedicada ao ensino e pesquisa de assuntos relacionados à língua, literaturas e cultura hispânicas, embora, somente com os novos rumos dos estudos lingüísticos, o Espanhol tenha conquistado um novo espaço e um novo valor, pois antes seu estudo era destinado ao acesso às literaturas.

Com a implantação do idioma nas escolas públicas e privadas, tornou-se necessário preparar professores para atender a essa demanda. Professores de Espanhol são rapidamente absorvidos pelo mercado, inclusive principiantes com uma formação precária. De acordo com as autoras, um “clima eufórico”, um pouco leviano, tomou conta das escolas de idiomas com improvisação pedagógica e editorial.

Gonzáles (1999), ao questionar sobre o domínio da teoria que se aplica à prática, observa que como professores costumamos tragar, assumir ideologias sem refletir com senso crítico as idéias, as hipóteses e até as crenças dos outros.

Essas idéias se ligam a este estudo uma vez que era exatamente desta forma que eu agia como professora: intuitivamente, inspirada nas atitudes alheias e precariamente preparada para ensinar língua estrangeira.

Maiores esclarecimentos sobre a inclusão da língua espanhola no Brasil podem ser encontrados em Celada e González (2005). As autoras objetivam refletir sobre em que

se fundamentam os estudos sobre a língua espanhola no Brasil, considerando que, tradicionalmente, o espanhol foi objeto de uma “*falta de atribución de un supuesto saber*”. Por que valer o esforço de estudar espanhol?

Segundo Celada e Gonzáles (2005), pode-se dizer que grande parte dos trabalhos sobre a língua espanhola no Brasil está apoiada na crença em que espanhol e português são muito semelhantes e, por isso, o primeiro é fácil, de compreensão quase imediata, exigindo pouco esforço para sua aprendizagem.

2.4 A constituição do sujeito

“Só o EU se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia.”

Habermas

Construção do conhecimento e constituição do sujeito são intrínsecos. Com base nas teorias de Vygotsky, saliento os aspectos do desenvolvimento humano, conforme discutidos por Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2003), na rede de relações humanas, com o discurso como foco interativo, todas perpassadas pela linguagem.

Dando continuidade à perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1994, 2003), o processo de desenvolvimento humano está vinculado às relações sociais a que está sujeita a pessoa desde o nascimento e esse processo se mantém ao longo de toda sua existência. A linguagem, como seu principal instrumento, influencia grandemente o desenvolvimento intelectual de um indivíduo e seu processo histórico-social.

Neste ponto, devo lembrar que o objetivo central de Vygotsky é caracterizar aspectos do desenvolvimento tipicamente humano e elaborar hipóteses de como eles se formam e se desenvolvem no decorrer da história de vida de um indivíduo.

Para Rego (2003, p.41), as principais teses de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano, enquanto ser que se constitui e participa de um processo histórico seriam: a) a relação indivíduo/sociedade (interação dialética entre o homem e o meio social, ou seja, o homem transforma o meio para atender às suas necessidades e ao mesmo tempo transforma-se a si mesmo, o que vai influenciar seu comportamento

futuro), b) a origem cultural das funções psíquicas (as funções psicológicas humanas têm origem nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social.), c) a base biológica do funcionamento psicológico (o cérebro é visto como órgão principal da atividade mental), d) a mediação presente em toda atividade humana (a linguagem é um signo mediador por excelência.) e e) os processos psicológicos complexos que se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos (a análise psicológica deve conservar as características básicas dos processos psicológicos exclusivamente humanos.).

De acordo com que se viu nas teorias de ensino-aprendizagem, o sociointeracionismo baseia-se nas teses desenvolvidas por Vygotsky que, por sua vez, despertaram o interesse de investigadores voltados para a educação que as vêem como parte integrante do desenvolvimento humano.

Baquero (1998) aproxima-se dessas teses para compreender os “usos” pedagógicos das categorias psicológicas vygotskianas. A formação dos processos psicológicos superiores (os PPS tão importantes na ZDP), o desenvolvimento cognitivo no contexto escolar, a aquisição da língua escrita e a formação de conceitos são processos de desenvolvimento psicológico envolvidos nas práticas educativas.

Já se discutiu também, no item mediação, que a interação é fator importante para que o processo de desenvolvimento humano desperte no indivíduo suas potencialidades e o estimule a buscar cada vez mais conhecimentos. Desse modo, ele passará de uma atividade interpessoal para uma atividade intrapessoal.

Em consonância a essa perspectiva, Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) falam da dialogia entre o *eu* e o *outro* em momentos de interação, considerando o contexto situacional. Desde o início da vida, as relações são construídas a partir das “inter-ações” (ações partilhadas e independentes). Cada pessoa tem seu fluxo de comportamento continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si mesma em contextos específicos. Nesse diálogo, asseveram as autoras com base em Sampson (1993), as pessoas transformam seus parceiros e são transformadas por eles. “*O ser humano é relação, constrói-se na relação com o outro e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional*” (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, p. 25).

Segundo as autoras, uma rede de relações que coloca a pessoa em jogos interativos, impregnada de linguagem, dita os papéis e os lugares a serem ocupados por essa pessoa. A dependência dos processos relacionais com o outro marca o caráter determinante da dialogia na constituição do ser humano e sua multiplicidade. A interação entre o indivíduo e o outro torna múltiplas as relações que se estabelecem entre eles. A essas múltiplas relações, as autoras chamam “vozes que compõem o mundo social” e múltiplos são os espaços e as posições que o indivíduo vai ocupando nas práticas discursivas.

Nos contextos cultural e socialmente regulados situam-se os processos de desenvolvimento das pessoas. Tais contextos são constituídos pelo ambiente físico e social, estrutura organizacional e econômica, em que rotina, horário, regras e funções guiam os acontecimentos. A interação entre as pessoas e o meio evocam ações, emoções e abre possibilidades ao comportamento delas, de acordo com as significações que se constroem e se transformam nesse processo dialético e recíproco. Nesse sentido, definem-se também os papéis sociais e os modos de coordenação desses papéis nas relações pessoais, profissionais, afetivas e de poder entre os participantes.

Ainda seguindo a linha de Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), todo acontecimento situa-se também num contexto espaço-temporal. Este item é importante para a compreensão de minha constituição como professora, pois, segundo as autoras, sob a perspectiva da rede de significações, no aqui-agora das situações, podem-se verificar evidências multitemporais, com a presença de uma história vivida, ou seja, de um passado que está ativo no presente. Aquele passado encontra-se atualizado por meio dos significados inscritos nos tipos de organização espacial, nas práticas discursivas, nas formas de relações, etc., evocando, atuando e contribuindo de um modo criador para configurar o aqui-agora. (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p. 27)

A narrativa de vida que se analisou neste trabalho deve, portanto, considerar o contexto, o meio, o espaço, o tempo dos acontecimentos e, principalmente, sua prática discursiva, pois se verificou a reorganização e a transformação dos fatos que me constituíram como professora de Língua Espanhola.

Também Rollemberg (2001) entende que as identidades sociais são construídas no discurso o qual determina e é determinado por contextos sócio-culturais específicos.

Os sujeitos atuam nesses contextos, engajados em processos sociais. As narrativas de histórias de vida, por meio do discurso, auxiliam a compreensão da natureza multifacetada da construção de identidades profissionais.

O que se apresenta acima corrobora com o que se comentou a partir de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), quando mostramos a constituição do sujeito. A interação como ponto principal é ressaltada. O contexto, o espaço, o tempo, e o enunciado assumem papéis importantes, tanto para a formação do ser quanto para a construção de um discurso que tenha significado.

Partindo dos pressupostos e conceitos da perspectiva de Rede de Significações de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), para cada pessoa as redes se configuram com certa especificidade. Segundo as autoras, além das experiências pessoais passadas, há as perspectivas presentes e futuras que se contextualizam no jogo de papéis/posições assumidos, em que cada pessoa se defronta com os vários significados que lhe são atribuídos, que ela atribui a si própria, ao outro e às situações vivenciadas.

Dentro de contextos específicos, os percursos de cada pessoa só podem ser pensados dentro de processos interativos. Não se pode tratar do desenvolvimento de uma única pessoa sem considerar que o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos, por isso o uso da metáfora rede. Várias pessoas se desenvolvem em interação, em diferentes situações e em recíproca constituição.

Com base neste arcabouço teórico, analisei o sujeito que se constitui sob a perspectiva psicológica, ilustrada na base teórica vygotskiana, com o uso da linguagem voltada para a mediação na construção de conhecimentos, como se viu nas teorias de ensino-aprendizagem, buscando auxílio no instrumento lingüístico, Gramática Sistêmica Funcional (GSF), como se verá mais adiante, na medida em que esta oferece um modelo de linguagem integrado, abrangente e sistemático, porque permite graus de detalhamento da descrição dos padrões lingüísticos e teoriza sobre linguagem e vida social. É a linguagem que participa da e realiza a vida social (Castro, 1999).

2.4.1 Mapeamento da constituição e identidade do professor de LE em narrativas.

Diante da perspectiva de que as pessoas atribuem a si e ao outro significados que se contextualizaram nas relações humanas, pretendo abordar minha constituição como professora de LE, num dado contexto de meu processo sócio-histórico, a qual se deu a partir de uma análise crítico-reflexiva, motivada pelos estudos deste curso de Mestrado em Linguística Aplicada.

Como se verá no corpus deste trabalho, meu aprendizado e envolvimento com a língua espanhola não se deu formalmente em faculdade, mas de maneira quase autônoma, buscando meios para que pudesse conhecê-la e então usá-la. A falta de pressupostos teóricos nos quais pudesse embasar minhas estratégias e o receio de ser taxada de professora impostora levaram-me a uma dedicação especial a sua aquisição, segundo meus entendimentos da época de que isso significava.

Segundo Paiva (2005), a Linguística Aplicada tem-se mostrado preocupada com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor de LE em sala de aula. Em seu artigo “Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa”, disponível na internet¹, a autora aborda o tema das competências necessárias para a formação profissional e reconhece que a competência linguístico-comunicativa, principal instrumento de trabalho do professor de LE, não é devidamente desenvolvida nos cursos de formação de professores de LE. Segundo a autora, isso pode ser comprovado por meio de corpus de narrativas do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras), desenvolvido por Paiva e também disponível na internet.

Para que se compreenda melhor a atuação profissional de professores de LE em diversas regiões do Brasil, é necessário que se pergunte não só a esse profissional, como também aos pais e alunos, principalmente da rede pública, por que estão nesta tentativa frustrada de se ensinar ou aprender outra língua, conforme nos alerta Celani (2003).

Para tanto, a LA tem-se valido das narrativas de aprendizagem de modo que esses textos possam ser usados como estimuladores de reflexão, não só sobre a

1- Paiva, V.L.M.O. *Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa*. Texto apresentado no JELLI, em maio de 2005. Disponível em www.veramenezes.com

formação de professores, mas também como possíveis direcionadores de processos de aprendizagem de uma LE.

Diante desse quadro, percebe-se que alguns cursos de formação não oferecem meios suficientes para que um professor assuma com responsabilidade e comprometimento aulas de LE ou não há o envolvimento necessário por parte do mesmo.

Williams e Burden (1999, p.123) salientam que aprender idiomas é diferente do aprendizado de outras matérias devido, principalmente, ao seu caráter social. Uma parte da identidade do indivíduo se apropria da linguagem para transmitir esta identidade a outras pessoas. Aprender um idioma é mais que a aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas, *implica uma alteração na auto-imagem, a adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza do aluno.*

Telles (2004), citando Guattari & Rolnik (1996), aponta a questão da identidade como algo complexo, tendo em vista que seu significado cristalizado já adquiriu em nossa sociedade a padronização dos processos que a constitui. Entretanto, a identidade profissional, segundo o autor, é pensada como um conjunto de referências e de marcas existenciais de cada um, conforme pode ser observado nas análises de narrativas- reflexivas de professores de LE. Apoiando-se em Connelly & Clandinin (1999), o autor ainda refere-se à questão da identidade do ponto de vista narrativo.

“Para esses autores, as identidades têm suas histórias – são histórias pelas quais vivemos ou ‘construções narrativas que adquirem formas no desenrolar de nossas vidas e que podem, como é comum acontecer, com tais construções, se solidificar em identidades fixas (uma construção narrativa imutável), ou então continuar a crescer e a se transformar. Essas construções podem ser (e quase certamente o são) múltiplas, dependendo das situações de vida nas quais a pessoa se encontra.’ (p.95) Assim, como histórias que são por nós vivenciadas, as identidades têm naturezas, tendem a mostrar suas diferentes facetas (dependendo da situação na qual nos encontramos) e muitas vezes nos dão a impressão de serem imutáveis.” (TELLES, 2004, p. 60)

Por meio de narrativas de vida de professoras em formação inicial, o autor tenta buscar as naturezas de suas identidades profissionais e as condições em que são construídas, sustentadas e transformadas.

Assim sendo, podemos reafirmar que narrativas de vida contribuem para a compreensão de como se dá a aprendizagem ou aquisição de uma LE, bem como da formação do professor de LE.

Ao afirmarem que o processo de aprendizagem de uma segunda língua considera as aptidões ou motivações do aprendiz e todo contexto sócio-histórico de que faz parte, e dessa forma se complementaria a idéia de Telles (2004), Leppänen e Kajala (2002) relevam que nas ciências humanas há uma discussão crescente sobre a identidade como algo que a pessoa negocia no dia-a-dia e há também um número de versões do contexto dependente disto. Segundo Galperyn (1995, *apud* Leppänen e Kajala, 2002), a identidade é vista como uma retórica dentro de uma comunidade política, social e cultural específica que permite a construção de certa identidade e sanciona “outros”.

Percebe-se nesse ponto, relevando o que se comentou sobre o sociointeracionismo, na teoria de construção do conhecimento, e sobre processos de constituição do sujeito, que os olhares se voltam para o mesmo horizonte (o desenvolvimento do indivíduo que se constitui num processo de interação social em contextos específicos), mas com prismas diferentes, sob distintos aspectos de investigação para que se chegue ao mesmo resultado.

Retomando Leppänen e Kajala (2002), também na aquisição de segunda língua, a identidade está começando a ser conceituada desse modo. Dentro do conceito acima mencionado, focalizam-se nas identidades, crenças e atitudes dos aprendizes da linguagem e usuários, como algo que é trabalhado de maneira contingente (conversa informal, entrevistas, conversas ou diários semi-estruturados e escritas guiadas). Este tipo de pesquisa, juntamente com outros tipos de discurso narrativo, vem-se apresentando como um discurso saliente através de como as identidades podem ser construídas, mantidas e renegociadas. Todo discurso – autobiografias escritas, histórias contadas, narrativas de experiências pessoais e conversas, por exemplo – pode ser lido reflexivamente num senso etnometodológico.

Nesta visão, as narrativas são ativas, em construção, e têm sido usadas na investigação da construção própria e ou de experiências de aprendizagem de língua por aprendizes adultos. Casey (1995-1996, *apud* Liberali, Magalhães e Romero, 2003,

p.138) denomina instrumentos como a autobiografia de pesquisa narrativa, pois, por meio de narrativas que se consegue *ordenar o princípio da ação humana e reconstruir a identidade*.

Outros autores como Murphey (1998, 1999, 2001 e 2004, no prelo) e Pavlenko (2001) têm visto a narrativa como objeto de pesquisa e como instrumento de aprendizagem de uma segunda língua.

Ainda sobre as narrativas, White (1987, p.9, *apud* Wertsch, 1998, p.80) infere que a narrativa é organizada em torno da temporalidade; tem como assunto central a história com começo, meio e fim bem marcados e uma voz narrativa identificável; faz conexões entre os eventos e alcança um fechamento, uma conclusão e uma resolução. White (1997) continua a descrevê-la como uma “*estrutura de relacionamentos em que os eventos contidos nos relatos são dotados de um significado, por ser identificado como parte integrada do todo*”.

Também Wertsch (1998) fala sobre a importância da narrativa para a consciência humana. Além de ser o tópico mais importante de discussão em historiografia, tem recentemente emergido em disciplinas como a Psicologia, na qual Bruner tem enfatizado a necessidade de examinar a narrativa como modo paradigmático de pensamento e em filosofia moral, em que, por exemplo, MacIntyre (1984, p.216) discutiu que o homem é, em suas ações e práticas, assim como em suas ficções, essencialmente, “um animal contador de histórias”. Considera a narrativa como ferramenta cultural em forma de ações mediadas cujo propósito é representar o passado. Além disso, ao invés de estar preocupado com a prática e ferramentas de historiadores profissionais e outros produtores de história, focaliza-se em cidadãos como consumidores de história.

Murphey (1999, *apud* Paiva, 2005, p.4) afirma que “*a história de aprendizagem de cada pessoa é singularmente construída por eventos, desejos, decisões, estratégias e percepções individuais*” e que a escrita de nossa própria história nos leva à reflexão sobre essas forças “*que nos torna conscientes na construção de nossa história*”. O controle sobre nosso futuro vem dessa consciência meta-cognitiva.

As narrativas de aprendizagem, segundo Paiva (2005), assim como qualquer narrativa, desestabilizam uma situação estável ao trazerem à tona afetos e

ressentimentos associados a momentos agradáveis e desagradáveis que agiram como forças perturbadoras de um estado de equilíbrio.

As narrativas de vida, associadas às histórias de aprendizagem e aquisição de uma LE, como notamos, faz parte de um estudo que ganha relevância na LA. Retomando Leppänen e Kajala (2002), a autobiografia escrita aparece como uma visão complexa para o trabalho de construção de identidade e pode ser definida como uma história pessoal e cronológica, cujo narrador coloca as experiências de vida para um propósito e um público específicos. Trata-se de uma visão discursiva complexa. É ao mesmo tempo de natureza cultural, institucional, social e individual. A autobiografia pode ser vista numa ordem social e de intersubjetividade constituídas e sustentadas, o que a torna diferente dos outros tipos de descrição própria. Todo discurso autobiográfico é único e nos remete às lembranças, aos melhores esforços e à versão de estar só para as coisas (Edwards, 1997, *apud* Leppänen e Kajala, 2002)

Depois de escrita a história, a narrativa autobiográfica, segundo Moita-Lopes e Fabrício (2002), com sua mobilidade de sentidos, leva-nos a refletir sobre a contemporaneidade do aspecto cambiante do significado. Os autores questionam as novas formas de sociabilidade existentes para pensar um novo sujeito, não mais unitário, descorporificado, mas um sujeito colocado no território da multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição. Pequenas histórias passam a ter importância para que se complete o quadro que busca a compreensão das identidades sociais. O que se conta a nosso respeito e a respeito dos outros é uma forma corrente de texto que se formou em nossa cultura. A narrativa está presente nos sonhos, no que se ensina, no que se aprende, no que se acredita ou duvida, no que se critica ou ama, enfim, os devaneios estão entregues à narrativa. “*A experiência de vida narrativizada teria, então, o potencial de constituir um sentido de identidade, entretido em nossas histórias*” (MOITA-LOPES E FABRÍCIO, 2002, p.18).

Essa abordagem teórica sobre construção de identidade social, por meio de narrativas autobiográficas justifica a escolha do corpus para este trabalho.

3 A reflexão crítica do professor de idiomas.

“A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo desfaz a razão... é falsa consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objetos, tendo concedido a si próprio tornar-se coisa.”

Habermas

Neste terceiro item, discuto o conceito de reflexão. O processo reflexivo não só é pertinente à professora/investigadora deste trabalho para autoavaliar-se como professora, mas também será um instrumento de mediação na reconstrução de sentido do mundo a sua volta e de si mesma. A narrativa autobiográfica, com o intuito de compreender seu processo de formação pessoal e profissional, acredito pode auxiliar os outros a refletirem sobre seu próprio percurso com base no que discuto a seguir.

Moita-Lopes (2003) alerta-nos sobre os cursos de formação de professores de línguas que pouco incluem aspectos relativos à competência lingüística do aluno-professor, a sua competência literária e a sua competência de ensino. *“Ressentem-se de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”* (MOITA-LOPES, 2003,p.179). O professor normalmente não sabe teoricamente sobre o que ensinar, como e por quê.

No uso da linguagem os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas” (MOITA-LOPES, 2003, p.180).

Segundo o autor, para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros, transformando-o num profissional dogmático, o professor, ainda no curso de formação, deve desenvolver a **reflexão-crítica** sobre seu trabalho. Ele ainda defende a idéia de um programa de autoformação contínua em que o professor se envolve em *“um processo crítico de reflexão sobre sua ação que, por si só, já é educacional”* (MCNIFF, 1988,p. 1, apud MOITA-LOPES, 2003, p. 184).

3.1 Como chegar à reflexão?

Dewey, na década de 30, preocupado com a formação dos professores, propunha ações rotineiras de reflexão para que o professor relacionasse ação à prática e assim se tornasse melhor educador. A reflexão ocorreria caso o professor estivesse envolvido com sua própria prática e interessado em um problema real, se, com conhecimento fundamentado, buscasse soluções e, através da prática de ensino, testasse-as no contexto social, na origem do problema (Romero, 1998).

Conforme aponta Romero (1998), Dewey ressalta três atitudes pessoais como condições necessárias para a reflexão. No caso da realização de um trabalho como este, essas atitudes, se direcionadas ao professor que narra suas experiências, podem contribuir para que supere preconceitos e exponha suas reais dificuldades:

- **mentalidade aberta:** o professor deve ouvir outras opiniões e propostas acerca de seu trabalho, admitir erros e dispor-se a reexaminar as fundamentações que alicerçam suas ações, além de buscar solução para seus problemas e conflitos;
- **responsabilidade:** além de aceitar outras alternativas, o professor deve entendê-las, analisá-las e saber aplicá-las com responsabilidade, prevendo conseqüências no âmbito pessoal, sócio-político e acadêmico da vida do aluno, de modo a não interferir no seu desenvolvimento intelectual;
- **garra:** empenho e persistência são fundamentais para engajar-se no processo reflexivo, uma vez que dúvidas e dificuldades normalmente acompanham o trabalho do educador.

Há várias formas de refletir, e um trabalho com autobiografias, como é o caso desta pesquisa, vídeos, diários e conversas em sessões reflexivas pode ser entendido como instrumento que pode contribuir na construção colaborativa da reflexão crítica (Liberali, Magalhães e Romero, 2004).

Sendo assim, a reflexão ocorre quando o professor não só se preocupa com o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, mas também quando passa a ter consciência dos reais problemas que enfrentou, enfrenta e explora, dos imprevistos que

surgem, além de visar à melhoria de sua prática educacional, porque consegue compreender-se.

3.2 O que é refletir?

Segundo Liberali (1996), num enquadre vygotkiano, a reflexão está associada à idéia de autoconsciência. Vygotsky distingue homem e animal não só pelas vontades do primeiro, mas também pela diferente organização de consciência de ambos. A consciência pode ser transmitida a outros e a linguagem assume importante papel como sua formadora. Dentro dessa perspectiva vygotkiana, a construção do sujeito e de sua consciência é em si mesma uma construção social e a linguagem é a expressão fundamental da individualidade, exercendo uma função organizadora e planejadora do pensamento também em uma função social e comunicativa (Freitas, 1995). A consciência possibilita a reconstrução interna das atividades externas.

A reflexão ainda pode ser comparada à arte, uma superação do que é emocional pela razão ou pela consciência. Quando o artista consegue dar corpo ao conteúdo, por exemplo, a criação gera a arte. Quando a reflexão, enquanto forma de conhecimento transforma a linguagem, gera ação: ação consciente. Para que isto ocorra, o “eu” precisa ver-se como o “outro”.

Liberali (1996) acrescenta que, para Vygotsky (1925), é a partir do relacionamento que desenvolvemos com o outro que adquirimos consciência de nós mesmos. Assim, dessa relação, a reflexão precisa de “outros” como mediadores. Sem a mediação, o “eu” não irá experimentar o conflito de conhecer-se a si mesmo.

Assim, o processo de auto-conhecimento é importante para que o professor, conforme vimos acima, em Moita-Lopes (2003), não seja um mero reproduzidor de teorias em sala de aula, muitas delas inadequadas. O professor, consciente de seu papel como educador, sabe que seu trabalho em sala de aula deve gerar transformações na escola e na sociedade.

Ainda citando Liberali (2004), com base em Van Manen (1977) e Habermas (1973), diferentes visões sobre reflexão são usadas em cursos de formação de professores, discriminando a reflexão técnica, prática e crítica como as três principais.

O professor não só toma consciência de que teoria (reflexão técnica) e prática (reflexão prática) devem seguir caminhos afins, como avalia suas relações pessoais no que concerne a um ensino engajado com a ética, com a justiça, com a igualdade em situações concretas e com as transformações que devem ocorrer no processo interacional entre professor e aluno. A reflexão crítica visa à construção de significados eficientes que buscam o conhecimento, o desenvolvimento da autonomia dos participantes.

Ao refletir tecnicamente, o professor busca receitas sobre como agir na sala de aula, o que pode atrapalhar seu processo de auto-conhecimento e descoberta; a reflexão prática leva o professor a tentar encontrar soluções para a prática na prática. Como aponta Bruner (1996), algumas atitudes tomadas pelo professor têm base na pedagogia popular, fundamentam-se no senso comum, pois não remetem a um estudo mais aprofundado e sistemático sobre o tema, baseiam-se em ações passadas e experiências vividas como aluno e professor; por outro lado, existe o risco da teorização excessiva, o que impossibilita ao professor refletir sobre as escolhas feitas e seus significados em relação à aprendizagem do aluno (Magalhães, 2004). A reflexão crítica propõe um processo de avaliação na qual o professor se coloca como agente na história da situação e da atividade social, posicionando-se. A partir daí, ele pode gerar mudanças deliberadas, prudentes e refletidas na sua prática educacional.

3.3 A reflexão crítica e a colaboração no processo de formação de professores.

Como pontua Moita-Lopes (2003), cursos de formação de professores, em geral, “moldam” profissionais que devem se encaixar em qualquer situação de sala de aula, como meros reprodutores de conhecimentos formais, muitas vezes descontextualizados, sem que “reflitam” essa ação pré-estabelecida pela teoria dissociada da prática.

Gómez (1992) e Magalhães (1998) têm como foco de investigação sobre esse assunto, a relação entre conhecimento formal (técnico) – *saber que* – e prático – *saber na ação, saber como agir*. Devido à valorização do conhecimento formal em todos os níveis de escolarização, salientam uma relação binária de oposição entre

conhecimentos teóricos e práticos que dominam as salas de aula, muitas vezes de maneira inconsciente.

Magalhães (1998) observa que a dissociação entre teoria e prática dificulta ao professor a compreensão da efetividade de seu trabalho no que tange aos valores, saberes e identidades que estão sendo construídos, além de dificultar seu entendimento sobre sua ação e refletir sobre ela.

Segundo Kemmis (1987, *apud* Magalhães, 1998), a **reflexão crítica** é um processo que envolve alunos, professores e coordenadores, tornando-os sujeitos de um processo sócio-histórico, conscientizados do próprio discurso e capazes de transformar suas ações. Para isso, é necessária a constante crítica, reflexão e problematização dos discursos para que sejam retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e passem a ser questionados e reconstruídos.

A reflexão crítica, conforme lembram Liberali e Zyngier (2000) com base em Smyth (1992), se desenvolve a partir de quatro ações, *descrever, informar, confrontar e reconstruir*, detalhadas abaixo:

- **Descrever** – através de diários reflexivos, por exemplo, ao descrever suas ações, o professor é capaz de distanciar-se de si mesmo e de olhar-se como outro. A descrição pode focar ações, episódios de sala de aula, para que o professor, ou quem vai observar, possa se inteirar do contexto. Porém, deve-se buscar as razões e os porquês desse problema para que não haja uma interpretação muito simplista dos fatos. Linguisticamente, deve-se evitar os qualificativos para que seja possível um quadro mais fiel da ação, com o mínimo de interpretação possível. Liberali (2004) propõe uma série de perguntas, orientadas por *O que faço?*, que podem auxiliar o trabalho do professor nessa ação:
 - Descreva sua aula .
 - Quantos alunos havia na aula?
 - Qual a faixa etária? Série?
 - Conte um pouco sobre essa turma.
 - Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu?

- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Que atividades foram desenvolvidas?

Entre outras.

Lembrando que o corpus deste trabalho é uma narrativa autobiográfica, a pergunta principal que facilita a elaboração do descrever pode ser feita no passado, “*o que fiz?*”. O processo reflexivo, motivado pela linha de pesquisa, a autoavaliação, teve início, primeiramente, com a reconstituição dos momentos que contribuíram para minha formação como professora de espanhol. Apoiada nas demais perguntas sugeridas por Liberali (2004) para organização de aulas, as que aponto a seguir poderiam ajudar no processo de reconstituição de histórias de vida como ponto de partida para o auto-entendimento.

- Narre seu percurso profissional, descrevendo-o com o máximo de detalhes.
 - Que períodos você considera relevantes? Por quê?
 - Fale um pouco sobre eles.
 - Que pessoas marcaram esses períodos de sua vida? Por quê?
 - O que o motivou a ser professor de língua estrangeira?
- **Informar** – o professor busca princípios que embasam suas ações para entender como elas foram construídas e expressas em suas práticas discursivas. Após a coleta de dados sobre o modo de ensinar e o conteúdo dado, verificar-se-á que pessoas ou eventos influenciaram sua ação e o que eles significam. Assim, levando em conta a aula, Liberali, a partir da pergunta *Qual a fundamentação teórica para minha ação?*, orienta os professores nessa ação:
- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
 - Como foi a postura do professor?
 - A que visões de ensinar e aprender você relaciona sua aula ou atividade?
 - Qual foi o papel do aluno? Por quê?
 - Qual foi o seu papel? Por quê?
 - Como o conhecimento foi trabalhado?

Entre outras.

Retomando a questão da narrativa autobiográfica, ao lembrar fatos que motivaram o início de sua vida profissional como professor, a ação de *informar* pode revelar justificativas para ação anterior, o *descrever*. Algumas questões que sugiro sobre a reflexão do informar seriam:

- Qual foi o foco de sua história reconstituída?
- Em que estavam baseadas suas ações?
- A que visões de ensinar-aprender você relaciona a sua formação profissional como professor?
- Qual foi o papel do “outro”? Por quê?
- Qual foi o seu papel? Por quê?
- Como o seu conhecimento foi construído ou co-construído?

- **Confrontar** – o professor irá submeter-se a um questionamento ou interrogatório sobre as teorias que fundamentam suas ações. Sustentado pelo *descrever* e *informar*, haverá um confronto entre idéias e razões que movem seu modo de agir. É o momento da reflexão crítica e da consideração dos valores relevantes ao processo educativo em que se pode reconstruir a ação de forma mais consistente e informada. É o momento da emancipação em que se verifica se estamos agindo de acordo com o que acreditamos e se ele pode ou não ser transformado. A orientação proposta pela autora já mencionada, a partir do questionamento *Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*, sugere as seguintes questões:

- Como a sua aula contribui para a formação do seu aluno?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular de seu contexto de ensino?
- Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?
- Que visão de homem, sociedade, etc, você ajudou a construir?
- Para que serviu sua aula?

Entre outras.

Para quem se submete a uma autoavaliação por meio de uma narrativa autobiográfica, a pergunta chave da ação do *confrontar*, “como me tornei assim”, é relevante. A análise lingüística possibilita compreender com mais profundidade escolhas e tomadas de decisão, uma vez que você passa a se ver como uma “outra pessoa”, ao distanciar-se de si mesmo. Algumas questões do *confrontar*, também inspiradas nas perguntas organizadas por Liberali, seriam:

- Como sua história contribuiu para a sua reflexão?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de vida?
- Como o conhecimento e a interação propiciaram o desenvolvimento da sua identidade?
- Que visão de homem, sociedade, etc, sua forma de viver e trabalhar ajudaram a construir?
- Qual a contribuição de sua autobiografia para você e para os outros?

- **Reconstruir** – o professor, ao tomar consciência de sua prática acadêmica, fará a reconstrução de suas ações, consistentes em valores morais e éticos. Ao reconstruir, o professor insere-se na história como agente e assume maior poder de decisão sobre suas escolhas e atitudes. É a sua emancipação. Segundo Liberali, questões que podem conduzir essa ação, partindo de *Como posso agir de forma diferente?*, seriam:

- Você organizaria sua aula de maneira diferente? Por quê?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira próxima de seus objetivos?
- Você adotaria outra postura nessa atividade ou aula? Por quê?
- Que papéis você trabalharia em você e em seus alunos? Por quê?

Ainda referindo-se à autobiografia, essa última ação, associada ao *reconstruir*, será pertinente depois de cumpridas as etapas anteriores. Algumas questões que podem conduzi-la seriam:

- Como a escrita da autobiografia pôde ajudá-lo e pode ajudar a outros?

- Você vê a necessidade de adotar outra postura e tentar mudar os rumos de sua atuação profissional? Por quê?

O uso de autobiografias como instrumento de reflexão crítica, segundo Liberali, Magalhães e Romero (2002, p.137) “*é a reconstituição consciente dos aspectos da identidade profissional que se inicia no início da vida escolar do futuro professor*”. Quando aluno, representações sobre a função docente começam a ser construídas por meio da observação da prática de seus professores. Pela autobiografia e das discussões daí decorrentes, espera-se que o professor melhor compreenda como chegou a ser o profissional que é. Por isso, com base em experiências anteriores, nos cursos de formação de professores, como o projeto ‘Formação contínua do professor de inglês: Um contexto para a reconstrução da prática’, conduzido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em colaboração com a Sociedade de Cultura Inglesa de São Paulo, desde 1997, as autoras sugerem uma série de perguntas que podem orientar de modo mais claro as informações dadas pelos professores-alunos nas suas autobiografias:

- Relembre seu processo de aprendizagem de língua inglesa e relate-o em primeira pessoa, levando em conta, principalmente: a) o que contribuiu para que você aprendesse inglês? Que papel tiveram seus professores nesse processo? b) o que dificultou seu processo de aprendizagem de inglês? Que papel tiveram seus professores nesse caso?
- Com base nas experiências que viveu como aluno de inglês, faça uma lista de ações que, na sua opinião, podem: a) contribuir para aprender inglês; b) dificultar a aprendizagem de inglês.
- Que professores você tem até hoje como referência? Em sua opinião, o que você destaca da ação deles? Por que eles se tornaram inesquecíveis para você?
- Que fatos marcantes ocorreram em sua vida que podem estar ligados ao seu interesse pela língua inglesa e à sua opção por ser professor de inglês?
- Em sua opinião, o que você faz em sala de aula é parecido ou completamente diferente do que faziam os professores que você teve? Por que sua atuação se aproxima ou se distancia da atuação desses professores?

Diante do que se apresenta, percebo que a reflexão sugerida pelas autoras aos professores-alunos está diretamente relacionada ao aprendizado da língua estrangeira, no caso o inglês, e a como as atitudes deles, bem como o comportamento em sala de aula, estão vinculadas a modelos e experiências de professores do passado. Trata-se de refletir sobre o que está acontecendo hoje na sua vida profissional, em decorrência do que poderia tê-los influenciado ou não.

As perguntas que sugeri, acompanhando as ações do processo reflexivo, também levam em consideração os modelos educacionais experienciados no passado, como aluno ou como professor. Porém, para narrar sua história de constituição como um profissional, professor de língua estrangeira, abordo um contexto mais amplo, não só relacionado às experiências de sala de aula como aluno ou professor, mas como um sujeito que interage com o 'outro' na família, no trabalho ou na escola e extraí de cada uma dessas situações e relações idéias e modelos que podem influenciá-lo ou não.

O caminho a ser percorrido pelo educador na tarefa de construir conhecimentos e reconhecer-se como agente do processo sócio-histórico, com a missão de inserir seus alunos na sociedade e capacitá-los para que também se tornem agentes no seu contexto social, não é de fácil compreensão. Implementar a reflexão e a colaboração através de trocas discursivas envolve não só responsabilidade e amadurecimento profissional, como uma visão de co-autoria e co-construção de conceitos.

Por fim, vejamos agora a o instrumento de análise lingüística utilizado neste estudo para evidenciar na concretude da linguagem as discussões desenvolvidas até aqui.

4 A Gramática Sistêmica Funcional

O papel da linguagem é crucial para a construção do conhecimento, seguindo os princípios vygotskyanos. A linguagem é a responsável pela interação entre os indivíduos, além de promover sua constituição identitária, e, de maneira coerente com a linha deste trabalho, a Gramática Sistêmica Funcional (GSF), como um instrumento de análise lingüística, pode auxiliar na interpretação das escolhas de linguagem entre esses indivíduos. Para chegar a um entendimento mais profundo dos significados que

promovem a constituição e a identidade de um indivíduo, a GSF pretende investigar o uso da língua em condições reais.

Segundo Neves (1994), existem muitas abordagens “funcionalistas” da linguagem, muitas delas ligadas aos nomes dos estudiosos que as desenvolveram, como por exemplo Bühler, difundido no Brasil através de Mattoso Câmara, 1959, e Jakobson, 1969, traduzido para o português na década de 1970.

A autora salienta que, apesar de reconhecidas diferenças entre elas, existe um denominador comum de modo a caracterizá-las do que seja uma teoria funcionalista da linguagem.

“Qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente. Todo o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame, pois, a competência comunicativa”. (NEVES, 1994, p. 109)

Embora o termo função não tenha sempre a mesma abrangência e o mesmo sentido, Neves (1994, p.110) aponta-nos Halliday (1973), que já inserido em uma teoria autodenominada “funcionalista”, difere dos demais por insistir em uma teoria extrínseca e intrínseca das funções da linguagem, que se reflete na organização interna da língua, revelando sua multiplicidade, e as necessidades a que a língua serve, a partir de uma investigação de sua estrutura. Daí a pluralidade funcional, construída na estrutura lingüística, base da organização semântica e sintática da língua.

Butt *et al* (1995), em prosseguimento ao trabalho de Halliday, reafirmam que as funções das palavras dizem mais sobre a linguagem onde ela ocorre, sobre a pessoa que a escolhe para usá-la e sobre o contexto sócio-cultural em que a mensagem é proferida.

Romero (1998, 2004c) destaca que a Gramática proposta por Halliday é funcional, primeiramente porque sua base é semântica, não sintática, ou seja, está atrelada à construção de significados dos vários itens lingüísticos dos mais variados textos, depois porque se presta para o estudo da linguagem oral ou escrita e, por último, porque permite movimento por todo o texto, considerando seu contexto. É também sistêmica porque, realizada por meio de um processo de escolhas, a linguagem é considerada um sistema de significados, no contexto em que é produzida.

Para se compreender melhor a dimensão de contexto, Eggins (1994, *apud* Romero, 2004, p.11) sugere que se dê atenção ao seu nível mais alto: o da **ideologia**. A posição ideológica adotada (valores, preconceitos, perspectivas) vai determinar o uso da linguagem, uma vez que todo texto está imbuído de ideologia e é por meio dela que se constrói uma visão de mundo em que se codificam valores, visões, perspectivas. Em razão de se diluírem no senso comum, nem sempre as ideologias são entendidas e por isso não podem ser consideradas como representações naturais e inevitáveis da realidade, mas mesmo um usuário da língua que não foi educado para identificar a ideologia de um texto, não deixa de ter uma motivação ideológica.

Além disso, o contexto também pode ser entendido em dois níveis: o contexto de cultura, que é mais amplo e oferece subsídios para a caracterização genérica de um texto, e o contexto de situação, que é mais imediato e operacionaliza o levantamento do registro. Como segundo Halliday e Hasan (1989) ambos estão intimamente relacionados, “um não ocorre sem o outro”, veremos dois conceitos que desenvolvem a idéia de contexto: o gênero e o registro.

O **gênero** é uma noção abstrata que se refere à função geral do texto, voltado para objetivos específicos, dependentes do evento social em questão (Eggins, 1994). Conforme explanam Butt et al (1995), vários textos podem ser considerados do mesmo gênero quando têm o mesmo propósito e basicamente os mesmos elementos estruturais obrigatórios e opcionais. Considerando que a língua não se realiza no abstrato, mas como atividade dos homens em contextos de situação, é igualmente relevante considerar seu registro.

Para Halliday, o **registro** se define por suas propriedades formais e por isso pode-se subdividir em três variáveis como o *campo*, com o tópico da ação social, o *modo*, com sua organização simbólica, e as *relações*, com a estrutura de papéis dos participantes.

Em extensão a estas três variáveis, Halliday (1994) propõe três metafunções: a) metafunção ideacional: a linguagem serve à expressão do conteúdo. Por meio dessa função, o falante e o ouvinte veiculam suas experiências do mundo real; b) metafunção interpessoal: é interacional e pessoal. O falante usa a linguagem para se posicionar e posicionar o outro; c) metafunção textual: refere-se à criação do texto. O

discurso é possível porque tanto o falante quanto o ouvinte podem reconhecê-lo. É a organização da mensagem que contém significado.

Considerando que a análise de meus dados se apoia no *Sistema de Transitividade* inserido na *Metafunção Ideacional*, com alguma observação na *Metafunção Interpessoal*, notadamente a *Modalização*, discorrerei a seguir sobre estas metafunções.

4.1 A Metafunção Ideacional: o sistema de transitividade

A Metafunção Ideacional está associada ao uso da linguagem como representação que serve para falar tanto do mundo externo quanto do mundo interno (elementos, eventos, pensamentos, sentimentos, crenças) com os quais o ser humano se relaciona.. Tal perspectiva refere-se ao conteúdo das mensagens e possibilita ao indivíduo dar sentido ao que está ao seu redor e dentro de si (Romero, 1998). A realização dessa representação se dá através do *Sistema de Transitividade*, ou seja, reflete a visão que o falante tem do mundo e implica na escolha de Processos e seus argumentos. Nesse sistema, os três elementos que se envolvem são os processos (ações), os participantes (pessoas e coisas) e as circunstâncias (detalhe da ação: lugar, modo, tempo, etc).

O processo é ação ou estado representados por um grupo verbal e é analisado de acordo com o que com ele se combina, já os participantes são, normalmente, representados por grupos nominais (ou pronominais) e praticam as ações ou são afetados por elas. Os grupos adverbiais representam as circunstâncias e têm a função de determinar as ações realizadas pelos processos. (Alves-Silva, 2004).

Considerando o que se comentou acima, segundo Alves-Silva (2004), tomem-se os seguintes exemplos:

Ana deu-me uma informação equivocada ontem, no escritório.

- grupo verbal: dar (processo verbal)
- grupo nominal: Ana, me, uma informação equivocada
- grupo adverbial: ontem (tempo), no escritório (lugar)

Os amigos de Ana deram um presente ao meu filho no dia de natal.

- grupo verbal: dar (processo material)
- grupo nominal: Os amigos de Ana, ao meu filho, um presente

- grupo adverbial: no dia de natal (tempo)

Lembrando que a GSF é uma abordagem lingüística semântico-funcional, com a preocupação de explorar a estrutura da língua e seu uso em distintos contextos (Eggins, 1994, *apud*, Alves-Silva, 2004) o entendimento de Processos faz-se necessário. Abaixo, os seis tipos de Processos, conforme classificados por Halliday (1994, *apud* Romero 1998; Castro,1999 e Alves-Silva, 2004)

- **Material:** processo relacionado ao fazer, nele se representam ações físicas, concretas. Está relacionado ao mundo externo. Os participantes do processo material denominam-se Ator ou Meta. O primeiro realiza a ação, e mesmo que não mencionado, sua presença é obrigatória. O segundo é o participante a quem se direciona a ação ou que é modificado por ela. Por exemplo: *Ana comprou um carro* – Ana é o Ator, *comprou* é processo material, e *um carro* é a Meta.
- **Mental:** Processo ligado ao sentir, ao pensar. Está relacionado ao mundo interno da mente. A ele relacionam-se três classes: cognição, afeição e percepção, o que justifica um dos participantes ser sempre humano. Por exemplo: *Ana acreditava em contos de fada* – Ana é o experienciador, *acreditava* é o processo mental, e *em contos de fada* é o fenômeno.
- **Comportamental:** é um Processo intermediário, porque tanto pode sugerir o que está mais próximo dos processos mentais (assistir, rir, preocupar-se, etc) ou materiais (dançar, respirar, franzir a testa, etc). Nele, só há um participante humano. Por Exemplo: *Ana sorriu* – Ana é o comportante, *sorriu* é o processo comportamental.
- **Verbal:** é outro Processo intermediário. Está entre o processo mental e o relacional. É um processo de ação verbal com relação aos verbos de *dizer* com os seus sinônimos e correspondentes (o que se denominam *verbos dicendi*). O participante principal é o *Dizente*, nem sempre humano quando está em linguagem figurativa, o *Receptor* é a quem se dirige a mensagem, o *Alvo* é a entidade atingida pela *Verbiagem* que é a mensagem. Por exemplo: *Ana pediu ao marido um presente especial* – Ana é o

dizente, *pediu* é o processo verbal, *ao marido* é o receptor e *um presente especial* é a verbiagem.

- **Existencial:** Processo relacionado ao *existir*, ao o que acontece e não se declara nada mais a respeito. Encontra-se entre os Processos Relacionais e Materiais. Seu único participante é o *existente*. Por exemplo: *Houve uma festa na casa de Ana* – *Houve* é o processo existencial, *uma festa* é o existente, *na casa de Ana* é uma circunstância.
- **Relacional:** Refere-se à ordem do *ser* ou *ter* e indica a existência de uma relação entre duas entidades separadas. Classifica-se em Processos Relacionais Intensivos, Circunstanciais e Possessivos e realizam-se por meio de dois modos: o Atributivo e o Identificativo. É atributivo quando ao participante, ao *Portador*, é dada uma qualidade, uma classificação, ou seja, um *Atributo*. No modo Identificativo, o participante é o *Identificador*, elemento definidor, e o alvo da definição é o *Identificado*. Por exemplo: *Ana parece cansada* – *Ana* é o portador, e *cansada* é o atributo. Em *Ana é a dona da casa* – *Ana* é o identificador e *dona da casa* é o identificado.

Butt *et al* (1995), revêem a classificação dos seis processos de Halliday exposta acima e propõem uma redução para apenas três processos : Material, Relacional e de Projeção. O *Material* aglutina o comportamental e descreve o que está acontecendo no mundo externo, o *Relacional* aglutina o existencial e descreve relações, mantendo-se a distinção hallidayana entre relacionais atributivos e relacionais de identificação, e o de *Projeção* aglutina o verbal e o mental, e projeta o mundo interior pela palavra ou pensamento. A distinção entre esses tipos de processo resulta da função que o verbo assume em uma oração em particular. Uma vez que esta proposta de processos de Butt *et al* parece transpor adequadamente os possíveis significados veiculados na autobiografia estudada, apoio-me nela para a análise lingüística do corpus.

Os Processos acima podem estar acompanhados das *Circunstâncias*, normalmente realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais. Assim Castro (1999) menciona algumas das Circunstâncias:

- **de local**, entre as quais se incluem as de **tempo**. Exemplo: *Foram três anos estudando para me formar professora. Outro dilema acompanhava-me: entrar na faculdade.*
- **de contingência: causa**. Exemplo: *Muitas vezes fiquei insegura porque não tinha quem os corrigisse.*
- **de assunto**: Exemplo: *Foram aulas cansativas sobre conjugação verbal, concordância verbal e nominal e regência.*
- **de modo**, entre as quais estão incluídas as de **meio**. Exemplo: *Através do livro “Curso Práctico de Español” [...] comecei a estudar.*

Retomando Romero (2004), o estudo lingüístico por meio da *Transitividade* explica o teor do texto e as mudanças que vão sendo realizadas, para explicar o campo da ação em que está sendo construído. As escolhas não são aleatórias, e a seleção do tipo de processo é condicionada pelo contexto. A autora aponta-nos Lock (1996), o qual, centrado no grupo verbal, identifica quatro tipos de contextos: narrativas, descrições, previsões e conversações.

Para Lock, nas narrativas, como é o caso da autobiografia, foco deste estudo, espera-se que se encontrem verbos no passado, estrutura de qualquer tipo de história. Normalmente são verbos de ação, processos materiais, embora a ocorrência de outros processos, como os mentais, seja possível. Se as narrativas são mais elaboradas, outros tipos de representações verbais de passado acrescentam um fundo de cena descritivo a fatos anteriores a que se referencia a própria história narrada.

4.2 A Metafunção Interpessoal

Romero (2004), parafraseando Eggins (1994) e Thompson (1996) destaca que na interação estabelecem-se relações sociais com o objetivo de influenciar atitudes ou comportamentos, explicar algo, expressar julgamentos e sentimentos. Na terminologia da GSF, desempenha-se um ou outro dos **papéis de fala**: dar ou pedir. Concomitantemente, escolhe-se a natureza do produto, objeto da troca: informação ou

bens e serviços. A escolha de um e de outro é realizada por quatro **funções de fala** assim representadas:

Função de fala	Troca de informações	Troca de bens e serviços
Dar Pedir	Declaração Pergunta	Oferta Comando

Quadro 1: funções de fala

A ação de dar bens e serviços realiza uma oferta, e a ação de dar uma informação realiza uma declaração; a ação de pedir bens e serviços realiza um comando e a ação de pedir informação realiza uma pergunta. Ao pedir e dar informação ocorre sempre troca verbal ao passo que pedir e dar bens e serviços, a troca pode se referir a ações e atitudes.

Conforme nos explica a autora, as quatro funções básicas de fala (declaração, pergunta, oferta e comando), são movimentos através dos quais o falante adota para si um papel de fala e demarca o papel complementar que espera de seu ouvinte. O movimento responsivo pode ser de apoio, o que é esperado, ou de confronto, quando o ouvinte não desempenha o papel determinado pelo falante iniciador. Dessa forma, ocorre uma quebra na interação antes presumida. Romero (2004) destaca outro quadro que explicita a atitude positiva ou negativa do ouvinte:

Função de fala inicial	Função de fala responsiva	
	Apoio Aceitação *	Confronto Rejeição
Oferta	Cumprimento *	Recusa
Comando	Reiteração	Contradição
Declaração	Resposta	Desafio
Pergunta		

Quadro 2: atitudes do ouvinte (* funções que podem ter realização não verbal)

Apresentados os movimentos que podem ocorrer, deve-se agora voltar a atenção à verificação de como seus significados são realizados na estrutura gramatical.

Ainda citando Romero (2004), na função interpessoal da GSF, pode-se analisar as escolhas do modo de interação nas estruturas de linguagem e o tipo de relação construída, ou seja, se houve ou não colaboração, igualdade ou desigualdade de poder, deferência ou pouco envolvimento e se os modos utilizados como apoio aos

movimentos de linguagem são típicos ou não-típicos. Assim, a metafunção interpessoal também disponibiliza a **modalidade** como elemento de investigação e estudo.

Eggins (1994, *apud*, Romero, 1998) define modalidade como processo de interferência em sua própria mensagem para expressar atitudes e julgamentos. Através dela, pode-se perceber envolvimento afetivo e interação entre as relações de poder.

Pode-se realizar a modalidade através de: a) operador modal (Ana poderá chegar./ Você pode passar), b) adjunto de modo (Ana provavelmente chegará), c) operador modal e adjunto de modo (Ana provavelmente poderá chegar) ou d) através de metáfora de modalidade (Eu acho que Ana chegará). Eggins (*opus cit*) ainda releva que o falante tem a opção de fazer uso do modo de oração (interrogativa, declarativa ou exclamativa) e de expressar ou não modalidade, o que define os significados que se constroem ao longo da interação.

Halliday (1994) subdivide a modalidade em **modalização** e **modulação**. A modalização consiste na validade da informação, isto é, quando a informação é o produto objeto de troca, existe a probabilidade ou a frequência da mensagem e o falante expressa seu julgamento sobre a certeza ou a frequência ou a probabilidade de algo que está ocorrendo. Por exemplo: Talvez Ana chegue cedo/ Ana sempre chega cedo. Já a modulação refere-se ao produto que se compõe de bens e serviços e consiste na relação de graus de obrigação da outra pessoa em desempenhar um comando, ou graus de inclinação ou disposição do falante em fazer uma oferta. Por exemplo: Você deveria pagar suas contas em dia.

O quadro abaixo, de Thompson (1996, p. 32, *apud* Romero, 2004, p. 16), resume essa subdivisão proposta por Halliday, acerca da modalidade:

Tipos De Modalidade	<u>modalização</u> (informação)	Probabilidade (Ela poderá vir) Frequência (Ela sempre vem)
	<u>modulação</u> (bens e serviços)	Obrigação (Você deverá vir) Inclinação (Quero lhe dar a flor)

Quadro 3: modalidades

Considerando o instrumental e recursos que oferece para a compreensão de construções de conhecimento, além de suas bases calcadas em significados veiculados através da linguagem em eventos sociais, a GSF, neste trabalho, é o instrumento lingüístico auxiliar na análise e interpretação da linguagem selecionada por mim, sujeito/ investigador, depois de elaborar a autobiografia, de modo a responder e discutir as perguntas de pesquisa.

II Metodologia

Neste capítulo discuto a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Assim, justifico a escolha da metodologia da pesquisa, explico o contexto sócio-histórico, em que transcorreu meu processo de constituição como professora, descrevo como se deu a elaboração do corpus, ou seja, o processo de escrita da narrativa, bem como o procedimento de análise.

1 Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa tem base interpretativista/etnográfica, cujo foco é o processo de uso da linguagem (Moita-Lopes, 2003), uma das modalidades de investigação em Lingüística Aplicada

Segundo Magalhães (1994), apoiada em Gitlin, Siegel e Boru, 1998; Wells, 1991; Magalhães, 1990; Schon, 1989; Wideen, 1987 e Kemmis, 1987, com o intuito de gerar transformações nas escolas, muitos pesquisadores investigaram a aprendizagem de professores, a fim de propiciar a professores em ação experiências que os tornem auto-reflexivos, de modo que possam relacionar teoria e prática para que a ação seja entendida. Pesquisadores como Gitlin et al (1989) e Comstock (1982), ainda segundo Magalhães (1994), consideram que as pesquisas que propiciam oportunidades aos participantes de, por meio de experiências, culminar em aprendizagem, necessitam de um método crítico de investigação embasado no diálogo e na participação para que tornem suas ações auto-conscientes e reflexivas, informem sua ações em uma análise crítica da prática social e vejam-se e a sua situação social de uma nova maneira.

Conforme já foi dito no item 1 do capítulo de fundamentação teórica, pesquisas em LA também têm-se voltado para os problemas da vida humana, notadamente os referentes a contextos educacionais materializados na linguagem, com o intento de auxiliar seus participantes a refletir criticamente sobre estes problemas (Pennycook, 2004, Moita-Lopes, 1998, Celani, 1998).

A escolha da pesquisa etnográfica crítica (Magalhães, 1994) para este estudo se dá porque seu propósito é levar o participante/investigado a questionar sua práxis pedagógica desde o início e engajar-se em um processo de auto-conscientização em que a reflexão crítica é fundamental.

1.1 Contexto sócio-histórico da narrativa autobiográfica:

Por se tratar de uma autobiografia como instrumento de reflexão crítica, retomei em forma de narrativa escrita alguns períodos de minha vida, principalmente o que se inicia em 1988, quando assumi aulas de espanhol na rede pública (consultar anexo).

Nessa época, eu estava com dezoito anos, morava, e ainda moro, em Aparecida, no Estado de São Paulo. Cursava o primeiro ano da faculdade de Letras com habilitação somente para a Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira. A escola onde comecei a lecionar espanhol ficava na periferia da cidade vizinha, Guaratinguetá. Hoje a escola não existe mais, foi desativada no Governo de Mário Covas, em 1996, último ano em que lá trabalhei. Construída durante o ano de 1988, era uma escola pequena, com três salas de aula, uma quadra de esportes, uma cozinha, banheiros e secretaria. Não havia sala para os professores nem biblioteca. Só era possível atender uma turma para cada série, de 1ª a 8ª, do ensino fundamental. Os alunos eram de classe média baixa. Antes que esse prédio ficasse pronto em 1989, a escola funcionava em uma casa adaptada, em péssimas condições. As salas eram pequenas, e, por se tratar de uma casa, para chegarmos a uma sala, passávamos por dentro de outra. As lousas eram improvisadas nas paredes e só era possível receber até dez alunos por classe, com exceção da 5ª série que funcionava na garagem e acomodava vinte e cinco alunos. Nessa casa, trabalhei um ano, justo o ano em que assumi as aulas de espanhol.

O Governador do Estado de São Paulo, no ano de 1987, era Orestes Quécia e uma das medidas anunciadas no seu discurso de posse seria a inclusão da Língua Espanhola e incentivo ao estudo de História da América Latina no currículo das escolas estaduais de ensino fundamental e médio. Porém, houve problemas na concretização desse projeto que impossibilitaram sua inclusão no currículo escolar. Instalaram-se então,

com base no Decreto 27.270, de 19/08/87, pelas delegacias de ensino, os *Centros de Estudo de Línguas Estrangeiras Modernas*, dando prioridade à Língua Espanhola. Sua clientela seriam os alunos de escolas estaduais.(Borges,2002).

Os CELs contratavam professores em caráter temporário, sob a supervisão de um coordenador, professor de língua estrangeira, designado pela delegacia de ensino. Nos CELs trabalhavam também professores de outros idiomas, como Francês, Alemão e até Japonês, dependendo da disponibilidade de professores. A maior dificuldade estava na contratação de professores de Espanhol, uma vez que não se pode contratar professores estrangeiros para a ministrar aulas na rede pública. Como eu ingressava na Faculdade de Letras, pude assumir as aulas de Espanhol da escola que acabava de ser fundada pelo então Governador, na cidade de Guaratinguetá, SP, uma das, senão a única, escolas com o novo idioma no currículo.

Minha autobiografia rememora também algumas fases de minha adolescência nos conflitos familiares que decidiram meu percurso quanto à escolha pelo magistério e pela faculdade de Letras, e, principalmente, como as aulas de espanhol eram dadas, além de como comecei a aprender esse idioma, visto que eu também não era habilitada para ensiná-lo.

1.2 Coleta do *corpus*:

Logo no início do Curso do Mestrado em Lingüística Aplicada, a narrativa autobiográfica foi escrita, deixando as memórias fluírem sem perguntas-guia, mas com o objetivo de reconstruir meu percurso como professora de espanhol e nele compreender-me e ao mundo a minha volta. Para investigar a linguagem nas circunstâncias específicas que me levaram a conceber os conceitos que tenho hoje (Pennycook, 1998), consultei ainda todo o material que mantinha guardado daquela época e alguns escritos, como poucos registros de aula e o plano de curso de 5^a a 8^a séries, que muito me haviam marcado. A narrativa foi selecionada para ser o *corpus* deste trabalho por seguir uma das linhas de pesquisa deste Programa de Pós-Graduação, “Formação de professores de línguas”, especificamente, projeto de auto-

avaliação do educador de língua estrangeira/materna”, no qual eu estava inserida, bem como pelo interesse pessoal na compreensão desse processo.

O texto foi escrito por mim, em cinco dias, no mês de abril de 2004.

Considerando que este trabalho se localiza em um projeto de auto-avaliação que, entre outros aspectos, visa à compreensão da construção da identidade do educador e seu percurso de desenvolvimento acadêmico e profissional segundo a perspectiva crítico-reflexiva, a necessidade de se escrever a autobiografia se deu justamente para que eu pudesse, por meio de uma análise lingüístico-discursiva, interpretar os significados da minha constituição como professora de espanhol.

O processo de escrita da narrativa autobiográfica foi doloroso e, às vezes, constrangedor. Relembrar momentos em que se obteve sucessos e insucessos, remexer nos objetos do passado que marcaram o início da autonomia de um sujeito que começava a trilhar seu destino, suscitaram sentimentos, até então, desconhecidos. Por exemplo, a sensação de irresponsabilidade e de falta de comprometimento com a educação, ao assumir uma disciplina que eu não sabia, mas, por outro lado, a coragem de enfrentá-la e assumi-la como desafio a ser vencido.

Como sujeito/investigador, analisei essa experiência como um processo de reavaliação da constituição e identidade do sujeito/investigado sob a perspectiva da linguagem, em que se pode observar concepções de ensino-aprendizagem de uma LE e a função da linguagem nesse contexto.

1.3 Participante:

O sujeito/investigador sou eu mesma, Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis, com 34 anos no início deste Curso de Mestrado, professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio da rede particular de ensino e professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no nível superior de ensino em uma Universidade privada.

Nascida em Guaratinguetá, aos 17 de agosto de 1969, fui criada e sempre vivi em Aparecida, cidade vizinha, no interior de São Paulo.

Minha família é de origem humilde. Meu pai é de Bocaina, interior de Minas Gerais e minha mãe é de Lagoinha, interior de São Paulo. Meus pais, embora com pouco estudo, sempre nos educaram, a mim e a meus três irmãos, com princípios morais e na religião católica. Sempre exigiram de nós dedicação aos estudos e responsabilidade nos compromissos assumidos.

Sou casada há onze anos e tenho dois filhos, um casal com idade de 5 e 9 anos.

Tenho uma vida estável e muita satisfação em ser professora.

1.4 Procedimento de análise de dados:

Os dados serão analisados e interpretados de acordo com o embasamento teórico deste trabalho como as teorias de aprendizagem de línguas na construção do conhecimento, o processo de reflexão crítica, a narrativização de experiências pessoais como parte da construção de identidade e constituição do sujeito, de modo a responder as perguntas da pesquisa:

- 1) Quais as características lingüísticas dessa autobiografia e quais são os indícios de reflexão crítica?
- 2) Que fatores e pessoas me influenciaram para me constituir professora?
- 3) Que recursos utilizei para aprender espanhol?
- 4) Que teorias de ensino-aprendizagem podem estar relacionadas ao meu processo de construção de conhecimento?

A análise do corpus está dividida em quatro partes. Cada parte corresponde a uma pergunta de pesquisa, porque desta maneira os dados considerados nas perguntas de pesquisa poderão ser discutidos.

O quadro abaixo ilustra de maneira resumida o que se analisará em cada uma das perguntas:

Divisão da discussão dos dados	Objetivos	Conteúdo	Aporte teórico	Instrumento lingüístico
1ª pergunta: (1ª parte)	Identificar as características lingüístico-discursivas da autobiografia, bem como os indícios de reflexão crítica.	A autobiografia vista em sua totalidade. Excertos que revelam momentos de reflexão.	A Gramática Sistemática Funcional atrelada à construção de significados de vários itens lingüísticos realizada por meio de um processo de escolhas. Caracterização do texto narrativo (Lock, 1996; White, 1997). Teorias de reflexão crítica.	A Gramática Sistemática Funcional (GSF). Ações crítico-reflexivas.
2ª pergunta (2ª parte)	Identificar circunstâncias, fatores que influenciaram nas minhas escolhas, a ação dos participantes, bem como processos e modalidades.	Excertos da autobiografia que abordam os períodos que antecedem a atuação como professora de espanhol e que indicam seu percurso até assumir as aulas	A teoria sócio-interacionista vygotskiana, especialmente a constituição do sujeito e construção identitária, processo de reflexão crítica.	A Gramática Sistemática Funcional Categorização de informações.
3ª pergunta (3ª parte)	Identificar por meio de circunstâncias, processos e participantes que recursos foram utilizados para o aprendizado da língua espanhola	Excertos que ao longo da narrativa autobiográfica revelam os caminhos percorridos para o aprendizado do idioma, bem como os instrumentos e estratégias utilizadas.	A teoria sócio-interacionista vygotskiana (a mediação), processo de reflexão crítica.	A Gramática Sistemática Funcional Ações crítico-reflexivas.
	Relacionar as teorias de	Excertos que abordam os	Teorias de aprendizagem	A Gramática Sistemática

4ª pergunta (4ª parte)	aprendizagem de línguas às situações de prática em sala de aula, focando as estratégias e metodologia utilizada para o ensino da língua espanhola.	momentos que mostram minha ação como professora de espanhol	de línguas, o sócio-interacionismo vygotskiano, o processo de reflexão crítica.	Funcional Ações crítico-reflexivas.
---------------------------	--	---	---	--

Quadro 4: resumo das partes que compõem a análise dos dados.

Como se pode perceber, o instrumento lingüístico a ser utilizado para análise lingüística da narrativa autobiográfica em quatro perguntas é a GSF (Gramática Sistemática Funcional), por conta da materialidade lingüística dos dados e por meio dela entender significados veiculados.

Para responder a primeira pergunta, analisei toda a narrativa para que se verificasse, por meio da GSF, as características lingüísticas que a compõem. Neste momento, as circunstâncias que indicam a temporalidade da autobiografia foram priorizadas, uma vez que a história transcorre a partir de datas pertinentes aos dados apresentados e também os dados que identificam a autobiografia como narrativa. Depois de apontados os elementos que ilustram a reflexão crítica presente na autobiografia escrita, possíveis respostas foram dadas às perguntas que sugeri, pautadas em Liberali (2004), para orientar-me e ao professor que queira experimentar a sensação de ver-se como “outro” num trabalho de composição que é a autobiografia.

Para a segunda pergunta, busquei na categorização dos períodos selecionados e pertinentes ao percurso percorrido por mim, até que me constituísse professora de espanhol, fatores e pessoas que me influenciaram. Os excertos selecionam quatro períodos que foram divididos em:

- primeiro período: adolescência (estudo e trabalho) – são 115 palavras, sete frases escolhidas da autobiografia que não obedecem à linearidade da narrativa, ou seja, são fragmentos com informações que retomam uma fase de minha adolescência em que estudo e trabalho. Nesse período foram selecionados os participantes, circunstâncias e processos que aparecem em um quadro de três colunas e comentados em seguida.

- segundo período: adolescência (família) – para analisar esse período, foram escolhidos, também de maneira não linear, outros fragmentos que focalizam ainda na adolescência as relações familiares que influenciaram nas minhas decisões, conforme se verificará na discussão dos dados. São dez frases selecionadas que contêm 186 palavras e terão participantes, circunstâncias e processos também categorizados em um quadro com três colunas e comentados em seguida.

- terceiro período: magistério – são catorze frases, em 211 palavras, selecionadas no interior da autobiografia para representar esse período. Cronologicamente, trata-se de um período simultâneo aos dois mencionados acima, porém focaliza outros dados que vão contribuir para a constituição de minha identidade. Também participantes, circunstâncias e processos aparecem categorizados em um quadro com três colunas e comentados em seguida.

- quarto período: faculdade – nesse período são quinze frases selecionadas na autobiografia, em 220 palavras, que dizem respeito ao momento em que entro para a faculdade. Esse período coincidirá com o momento em que assumi as aulas de espanhol. A partir deste ponto, a discussão dos dados pertinentes às aulas de espanhol será apresentada na quarta pergunta de pesquisa. Também a categorização dos participantes, processos e circunstâncias, com relação ao quarto período, devem aparecer em um quadro com três colunas e comentados em seguida.

O objetivo de categorizar uma parte da autobiografia nos períodos acima mencionados é para tentar entender meu percurso por época de vida de modo a clarificar a minha visão como sujeito investigador e refletir sobre meus processos constitutivos.

Em um terceiro momento, para responder à terceira pergunta, do período de 1988 a 2003, foram selecionadas vinte e três frases que indicam os recursos e estratégias por mim utilizados para aprender espanhol. Também foram selecionados os participantes, as circunstâncias e os processos que compõem as escolhas discursivas da narrativa autobiográfica, categorizados e comentados. Até o momento, somente os participantes

ator, portador ou dizente haviam sido categorizados, porque são relevantes para a segunda pergunta de pesquisa. Já para esta, os recursos e estratégias se encontram nos participantes pospostos ao grupo verbal, ou seja, que complementam ou identificam os processos verbais, a saber: meta, atributo, identificador ou fenômeno. Por exemplo: *em **formo-me no magistério (agente elíptico), o curso não foi bom, a professora surpreendeu-nos*** os participantes são atores ou portadores e respondem a segunda pergunta que quer identificar fatores e pessoas de meu contexto histórico-social que me influenciaram; já em: *ganhei **um livro, ouvia a fita, repetia os textos, consegui mais material, inscrevo-me num curso especial.*** Também os participantes que ocupam o papel de meta ou receptor são relevantes, porque neles estão os recursos ou estratégias ou métodos que pretendo identificar no que concerne ao aprendizado de espanhol.

Nos mesmos procedimentos já citados, fragmentos da autobiografia foram relacionados às teorias de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de possibilitar a compreensão das práticas sociais histórico-culturalmente situadas, a construção da subjetividade, o “eu” da participante/investigada, resultado das situações de interação e mediação no contexto em que estava inserida. Um quadro com as principais teorias de aprendizagem relacionam minhas ações como professora de espanhol a cada uma das teorias: behaviorismo, cognitivismo e sócio-interacionismo.

III Discussão de dados

A discussão de dados deste trabalho visa à interpretação da autobiografia à luz do aporte teórico focado anteriormente para possibilitar a compreensão de minha constituição como professora de LE, com o intuito de responder as perguntas de pesquisa, a saber:

- 1) Quais as características lingüísticas dessa autobiografia e quais são os indícios de reflexão crítica?
- 2) Que fatores e pessoas me influenciaram para me constituir professora?
- 3) Que recursos utilizei para aprender espanhol
- 4) Que teorias de ensino/aprendizagem podem estar relacionadas ao meu processo de construção de conhecimento?

Resumidamente, o aporte teórico que guia as interpretações desta investigação é:

<p>Construção do conhecimento Teorias de aprendizagem de línguas: visão behaviorista, cognitivista e sociointeracionista. A mediação, com base vygotskyana: construção de funções psicológicas superiores, ZDP.</p> <p>Constituição do sujeito: a linguagem como fator determinante para o desenvolvimento intelectual de um indivíduo em seu processo histórico-social, em situação de interação que o remete à constituição subjetiva e ao conceito de personalidade. Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), Vygotsky (1930, 2003), Oliveira e Rego (2003).</p> <p>Narrativa autobiográfica: história de vida como instrumento para a compreensão de como se dá a aprendizagem de uma LE. Murphey (1999, <i>apud</i> Paiva, 2005), Moita-Lopes e Fabrício (2002), Leppänen e Kajala (2002), Wertsch (1998) Wertsch (1998).</p>
<p>Processo de reflexão crítica reorganização ou reconstrução de experiências que possibilitam novos entendimentos de dada situação (Grimmet & Erickson, 1988)</p>
<p>Gramática Sistemática Funcional gramática de base semântica atrelada à construção de significados de vários itens lingüísticos, realizada por meio de um processo de escolhas. Romero (1998, 2004), Alves Silva (2004), Castro (1999), Halliday (1994, <i>apud</i> Romero, 1998), e Butt <i>et al</i> (1985).</p>

Quadro 5: resumo do aporte teórico

O corpus deste trabalho, já mencionado no capítulo de Metodologia, é a minha narrativa autobiográfica.

Conforme previamente explicitado, por ser a linha desta pesquisa a auto-avaliação de educadores de línguas, o foco de análise será a minha interpretação como professora pesquisadora de como me desenvolvi para suprir as necessidades de atuação como professora de Espanhol.

O primeiro passo, como se verificou no capítulo de metodologia, foi a identificação dos elementos lingüísticos que compõem a narrativa autobiográfica a ser analisada. Em seguida, para segunda pergunta, a categorização do corpus (ver íntegra do corpus no anexo 1), ou seja, a narrativa segmentada pelos períodos relevantes que auxiliaram em minha constituição e atuação como professora. Para a terceira pergunta foram levantados os recursos e estratégias por mim utilizados no aprendizado de espanhol e, por fim, para a quarta pergunta, os excertos em que se podem associar as teorias de linguagem e a reflexão crítica.

1

1ª parte: Características lingüísticas da autobiografia e indicações no processo reflexivo

A primeira parte desta discussão de dados, conforme já foi explicado, responde à primeira pergunta de pesquisa apresentada no início deste capítulo:

- *Quais as características lingüísticas dessa autobiografia e quais são os indícios de reflexão crítica?*

A autobiografia, escrita em 3.702 palavras, compõe uma narrativa que reconstitui meu percurso profissional até constituir-me professora de espanhol, no ano de 1988, e aponta dados, que considerei relevantes, que antecederam e precederam a essa data .

Retomando White (1987) do item 2.4.1, do capítulo de fundamentação teórica, e o que caracteriza sobre narrativa, que esta é organizada em torno da temporalidade, pode-se notar que a autobiografia nesta pesquisa utiliza as circunstâncias temporais bem marcadas no texto, item que está de acordo com o instrumento de análise que a fundamenta e faz parte da metafunção ideacional. As circunstâncias mostram a seqüenciação regular ou irregular dos dados, ao determinar as ações realizadas pelos

processos a serem analisados. Eis como algumas circunstâncias temporais apareceram ao longo da autobiografia:

- *1987: formo-me no magistério...*
- *Em 1984, quando...*
- *Comecei a trabalhar aos 11 anos...*
- *Aos 13, fazia novelas...*
- *Aos sábados, domingos e feriados...*
- *Durou até meus 17 anos...*
- *Foram três anos estudando...*
- *... aos quinze anos me apaixonei...*
- *No início tudo foi difícil...*
- *Estávamos no segundo mês de aula...*
- *Começava o mês de abril do ano de 1988...*
- *Nesse ano em questão...*
- *Hoje, revendo meu plano de curso...*
- *Em julho daquele ano, 1988,...*
- *A partir do ano seguinte...*
- *Cinco anos depois...*
- *Em 1994,...*
- *Porém, em 1995...*
- *Foram cinco meses de aula...*
- *Era o ano de 1997...*
- *Em 1998, fui para a Argentina...*
- *Nesse ano..*
- *Em dezembro de 1999...*
- *Em 2001, descobri...*
- *Ainda em 2001, ...*
- *Em 2002, consegui aulas...*
- *Em 2003, volto à USP...*

Ao longo das 3.702 palavras da autobiografia, as circunstâncias expressas nas datas apresentadas acima, demonstram alguns fatos ocorridos cronologicamente marcados, embora o texto se inicie com 1987 e em seguida passe a 1984. Esse dado se justifica pelo fato de, primeiramente, eu querer passar a informação de que eu já era professora e, em seguida, explicar como isso aconteceu.

Além da temporalidade identificada nas datas e nas expressões adverbiais elencadas acima, outras palavras que denotam circunstâncias de tempo aparecem no texto, de modo a indicar localização, seqüência, simultaneidade, freqüência ou retomada dos

fatos narrados. O quadro abaixo mostra algumas ocorrências dessas circunstâncias temporais na autobiografia:

<p><u>Quando</u></p> <p>Ex.: <i>Deveria escolher o magistério, pois quando me formasse professora ...</i></p> <p>- Indica localização : pois no dia em que me formasse...</p>
<p><u>Enquanto</u></p> <p>Ex.: <i>Meu pai concordava que eu desse algumas aulas enquanto não me formasse ...</i></p> <p>Indica simultaneidade.</p>
<p><u>Durante</u></p> <p>Ex.: <i>Trabalhei durante dois anos na catedral Basílica ...</i></p> <p>Indica duração.</p>
<p><u>Simultaneamente</u></p> <p>Ex. <i>Simultaneamente, estudava e, aos sábados domingos e feriados, trabalhei na...</i></p> <p>Indica simultaneidade.</p>
<p><u>Logo</u></p> <p>Ex.: <i>E comecei mais uma batalha para aprender logo esse idioma...</i></p> <p>Indica duração.</p>
<p><u>Sempre</u></p> <p>Ex.: <i>Eu e minhas colegas nos perguntávamos sempre...</i></p> <p>Indica frequência.</p>
<p><u>Em seguida</u></p> <p>Ex.: <i>Em seguida, olhou para mim e chamou-me de afobada...</i></p> <p>Indica seqüência.</p>

Quadro 6: circunstâncias temporais

Além de estar organizada em torno da temporalidade, segundo White, a narrativa tem uma voz identificável. Por se tratar de uma narrativa autobiográfica, a voz que aparece no texto está na primeira pessoa do singular, EU, coerentemente associada a essa caracterização. Por se tratar de uma narrativa que relata uma experiência passada, decorre daí sua significação efetuada no presente do indicativo, no pretérito perfeito e

imperfeito por meio dos processos que se vão apresentar nas atitudes, caracterizações, planos e dizeres da participante principal, conforme visto em Lock (1996, apud Romero, 1998).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - <u>1987</u>: formo-me no magistério... - <u>comecei</u> a trabalhar <u>aos 11 anos</u>... - <u>aos 15 anos</u> me apaixonei... - Durou até <u>meus 17 anos</u>... - <u>Hoje</u>, revendo <u>meu</u> plano de curso... - <u>Em 1998</u>, fui para a Argentina... - <u>Em 2001</u>, descobri pela internet... |
|---|

Quadro 7: identificação da 1ª pessoa e marcadores temporais

Quando se inicia a narrativa autobiográfica, até constituir-me professora de Espanhol, o discurso se formula em torno dos marcadores lingüísticos nesses respectivos tempos.

Das 3.702 palavras que compõem a autobiografia, os verbos totalizam 498. Os verbos que constituem locuções foram contados como se fossem um, valendo apenas o verbo principal.

O quadro abaixo apresenta quantitativamente em que tempos verbais aparecem e comprovam a caracterização acima citada:

Verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo	197
Verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo	161
Verbos conjugados no presente do indicativo	39
Verbos conjugados no imperfeito do subjuntivo	21
Verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo	17
Verbos conjugados em outros tempos e formas nominais	63

quadro 8: tempos verbais que compõem a narrativa

Ao escrever uma história, produz-se uma narrativa escrita e justamente a essa modalidade associam-se formas específicas que a caracterizam (Lock, 1996). A predominância dos verbos no imperfeito do indicativo é uma das características que constatam esse dado, quando se trata de narrar algo do passado.

Quanto aos tipos de processos que indicam e prevalecem, aponto apenas os que foram identificados nas partes que respondem as demais perguntas de pesquisa. Dos 498 verbos que aparecem na autobiografia, somente 266 serão analisados nos excertos selecionados nas segunda, terceira e quarta perguntas:

Processos	2ª pergunta nº de verbos	3ª pergunta nº de verbos	4ª pergunta nº de verbos	Total Nº de verbos
Material	41	46	35	122
Projeção	41	15	35	91
Relacional	32	05	16	53

Quadro 9: Total de processos nos verbos analisados na autobiografia

Ao recordar minha história e ao escrevê-la, alguns fatos parecem atuais, devido à presença de verbos que aparecem no presente do indicativo, e ela não se caracteriza como uma narrativa tipicamente literária. A essa maneira de narrar, reconhecida em diversas construções discursivas (relatos orais, biografias, memórias, reportagens, crônicas e historiografia), White (1994, p.112) a compreende como uma *dispersão sintagmática dos acontecimentos através de uma série temporal apresentada como um discurso em prosa, de modo a mostrar sua progressiva elaboração como uma forma compreensível*.

Exemplos:

- [...] **Acontece** que eu nunca havia pensado em como **ocorre** o processo de aprendizado de uma língua estrangeira no “outro”, eu não me via como “outro”.
- Em 2003, **volto** à USP e **inscrevo-me** na disciplina “Aquisição/aprendizagem de Língua Estrangeira” [...]

A narrativa autobiográfica que está sendo investigada parece sustentar um fluxo de memória, porque enquanto eu, como narrador, recordo e escrevo e, ao escrever, construo a imagem de mim mesma, que até então me parecia indefinida. *A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória* (Bosi, 1994, p. 68, *apud* Braga, 2000). Não se trata de um romance em primeira pessoa, mas de um tipo de relato em que a “personagem principal” é o narrador por excelência. Está repleta de “vozes”, embora não haja registro de diálogos, que, segundo a teoria vygotskiana, estão nas palavras e determinadas por um processo histórico cultural, nas construções culturais internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os demais participantes, colaboram com a construção discursiva da

identidade do narrador, *focalizando o processo de construção de identidade e alteridade no mundo social* (Moita-Lopes, 2002).

A partir dessas informações, do reconhecimento dos elementos linguísticos que compõem uma narrativa, torna-se possível também identificar indícios que podem apontar o processo reflexivo, uma vez que a compreensão mais significativa da linguagem proporciona o auto-conhecimento tanto no nível pessoal quanto no nível do discurso.

Retomando Liberali, Magalhães e Romero (2004, p. 134), o conceito de reflexão crítica *envolve os participantes em um discurso organizado, orientado para questionar, com base nos aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam*. Utilizar uma autobiografia, com base nas quatro ações envolvidas no processo reflexivo, é enquadrá-la na primeira delas, o **descrever**. Como esta se trata de uma autobiografia narrativa de aprendizagem, responde a pergunta *O que eu fiz?*. A autobiografia é um instrumento de reflexão, porque retoma o percurso de formação profissional e promove o auto-conhecimento a partir das análises pedagógicas desenvolvidas pelo professor, é uma reconstituição consciente dos aspectos de sua identidade profissional.

Os fragmentos abaixo, exemplificados no quadro, indicam possíveis momentos de reflexão crítica que foram assim considerados depois de escrita a autobiografia e feita a análise lingüística das escolhas discursivas.

Hoje, revendo meu plano de curso, vejo que o conteúdo selecionado para trabalhar em um ano poderia muito bem ser trabalhado em três anos ou mais.

Hoje vejo que me prendi a dados desnecessários para meus alunos. Mas no início achava que estava me tornando dominadora do idioma e queria que eles também o dominassem.

Quanta coisa não ensinei errado, mas sem saber que estava errado. Só com o tempo fui percebendo isso.

Como cobrar de meus alunos uma fala fluente se eu mesma sentia dificuldade para isto?

Depois desse encontro, mudei minha postura.

Então parei para organizar tudo o que havia aprendido e transformar as aulas.

Quadro 10: momentos de reflexão na autobiografia

A partir daí, a ação de **informar** vem completar a primeira, quando se busca relacionar os significados das escolhas feitas e relacioná-las às teorias, conforme apresentado no item 4 deste capítulo.

No capítulo de fundamentação teórica, item 4.4 de reflexão, apoiada nas perguntas sugeridas por Liberali (2004) que auxiliam na reflexão sobre a aula dada, sugeri algumas perguntas que podem agora ser retomadas, e completar a ação de informar quanto ao instrumento autobiografia:

Informar - o que agir desse modo significa? Qual o embasamento teórico para minha ação?

Orientação e possíveis respostas:

1- Qual o foco da história reconstituída?

R- A compreensão de minha constituição como professora de espanhol.

2- Em que se embasavam minhas ações?

R- Na representações construídas ao longo de minha formação, desde que era aluna.

3- A que visões de ensinar e aprender relatei minha formação profissional como professora?

R- Primeiramente, como professor detentor do saber e autoritário, depois, como colaborador para a construção do saber.

4- Qual foi o papel do outro, por quê?

R- Mediador, porque foi através dos demais participantes que se concretizou meu aprendizado.

5- Qual foi o meu papel, por quê?

R- Agente, porque busquei meios para aprender e praticá-los.

6- Meu conhecimento foi construído ou co-construído?

R- Meu conhecimento foi co-construído. A participação do “outro” é evidente no texto.

A terceira ação, o **confrontar**, é onde melhor se encaixa esta pesquisa. A partir da narrativa autobiográfica escrita, pude rever e questionar *Como me tornei assim?*, sustentado pelo descrever e pelo informar. Agora é o momento do confronto das idéias e das razões que moveram meu modo de agir. É o momento mais consistente da reflexão crítica, uma vez todos os elementos considerados relevantes e que compuseram a autobiografia foram apontados.

Ao distanciar-me de mim mesma e ver-me como “outra pessoa”, a análise lingüística possibilitou-me compreender com mais profundidade as escolhas e tomadas de decisão, os significados contidos no contexto que foi apresentado. Também apoiada nas perguntas de Liberali, sugeri alguns questionamentos que pudessem orientar-me nessa ação:

Confrontar : Como me tornei assim?

Orientação e possíveis respostas:

1- Como minha história contribuiu para minha reflexão?

R- Ao distanciar-me de mim mesma, pude enxergar minha postura e atitudes relacionadas ao E/A de LE e analisá-las positiva ou negativamente, agora com embasamento teórico.

2- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular de meu contexto de vida?

R- Na autobiografia fica claro que no início minhas escolhas estavam voltadas para as teorias populares, para minhas crenças e representações de acordo com a realidade em que estava inserida. Mas é possível acompanhar um movimento de transformação, à medida que meu conhecimento se alarga e os contextos diferem nas inter-relações pessoais.

3- Como o conhecimento e a interação propiciaram o desenvolvimento de minha identidade?

R- Quando tomei consciência da multiplicidade de fatores que envolvem o sistema de aprendizagem de línguas, percebi que a necessidade de superar minhas dificuldades estariam fora de meu alcance, se tentasse fazê-lo sozinha. A interação, a mediação do outro e os instrumentos que busquei, reforçaram meu reconhecimento como **professora de LE**, e que assim eu deveria me assumir.

4- Qual a contribuição de minha autobiografia para mim e para os outros?

R- Justamente contribuir para um processo crítico-reflexivo e incentivar o desenvolvimento profissional autônomo dos professores. Para mim, serviu como um impulso ainda maior para meu desenvolvimento, considerando que estamos em constante aprendizado.

A quarta ação, o **reconstruir**, será comentada no capítulo de Considerações Finais, uma vez que se verá o resultado dos questionamentos anteriores.

Para finalizar esta discussão, retomo a questão da constituição da identidade do sujeito.

Como a busca pelo conhecimento e a interação propiciaram o desenvolvimento de minha identidade, os dados apontam para a teoria vygotskiana de que o processo de desenvolvimento humano está nas relações sociais e que a linguagem determina o desenvolvimento intelectual de um indivíduo e seu processo histórico-social, conforme abordei no item 4 do capítulo de fundamentação teórica. A relação entre o indivíduo e a sociedade, a dialogia entre o eu e o outro nos momentos de interação contribuem para a constituição do ser humano. A partir dessa relação e dessa dialogia posso dizer que me assumi como professora de espanhol e que hoje isso faz parte de meu contexto de vida.

2

2ª parte: Respondendo a segunda pergunta de pesquisa.

- *Que fatores e pessoas me influenciaram para me constituir professora?*

Os dados que aqui serão discutidos envolvem não só as circunstâncias como também os fatores que me influenciaram em relação aos demais participantes, para que se esclareça como agiam e que processos, alguns modificados pela modalidade, prevalecem. Os excertos escolhidos não estão selecionados de acordo com a ordem cronológica dos fatos, mas divididos por situações e participantes que caracterizaram os períodos mencionados.

Conforme explicado no capítulo de metodologia, Processos, Participantes e Circunstâncias estarão expressos em quadros respectivos a cada período. A primeira coluna apresenta os participantes, a segunda coluna aponta os processos referentes a eles e a terceira coluna apresenta as circunstâncias em que transcorrem os fatos, fundamentais para a contextualização do texto narrativo.

Participantes secundários aparecem algumas vezes, incluídos nos demais participantes, uma vez que a linguagem espontânea da narrativa autobiográfica a ser analisada utiliza-os como elementos que colaboram para a construção dos significados que se quer atingir.

A seguir, identifiquei fatores e pessoas por períodos, a saber:

Primeiro período: Adolescência (estudo e trabalho)

Neste primeiro período se sobressai meu trabalho como atriz de rádio-teatro, na Rádio Aparecida, além de trabalhar com crianças que se desconstruíam de seus pais na Catedral Basílica de Aparecida.

Excertos:

- Não **tinha** condições para os “cursinhos da vida”, raros naquela época.
- **Comecei a trabalhar** aos 11 anos de idade, na Rádio Aparecida, em um programa infantil
- Aos 13, **fazia** novelas no rádio e
- **Passei a sonhar** com a produção de um programa só para mim...
- **Dramatizar** no rádio e **trabalhar** com um público que o **ama** sem **conhecê-lo** pessoalmente, que lhe **envia** fotos, cartas, presentes
- **foi** uma experiência maravilhosa que **durou** até meus 17 anos.

-Simultaneamente, **estudava** e, aos sábados, domingos e feriados **trabalhei** durante dois anos na Catedral Basílica de Aparecida, **tomando conta** de crianças que se **perdiam** de seus pais e **falando** no alto-falante da igreja...

Participantes	Processos	Circunstâncias
- Eu – 10 vezes	Material – 6 vezes Projeção – 3 vezes Relacional – 1 vez	Tempo: ... naquela época ... aos 11 anos de idade ... aos 13 ... até meus dezessete anos - simultaneamente... aos sábados, domingos e feriados ... durante dois anos Finalidade: ... para os cursinhos da vida Lugar: ... na Rádio Aparecida, em um programa infantil no rádio ... na Catedral Basílica
- público – 3 vezes	projeção – 2 vezes material – 1 vez	
- crianças – 1 vez	material – 1 vez	

Quadro 11: primeiro período: adolescência (estudo e trabalho)

Por se tratar de um texto escrito sob a forma de narrativa, pode-se perceber que as circunstâncias, de um modo geral, principalmente a temporalidade e o lugar, fazem-se presentes por contribuírem com a construção do cenário, ou pano de fundo, onde transcorre a história, coerentemente com a caracterização de White (1987).

Nota-se nos excertos que o participante que predomina é “EU” (Leppänen e Kajala, 2002), pois trata-se de uma história pessoal e cronológica em que o narrador expõe suas experiências de vida para um propósito. Recapitulo fatos que marcaram minha adolescência em uma fase na qual minha interação social se dá em condições muito específicas, o que se vê pelo maior número de processos materiais ligados ao estudo e ao trabalho. Tais processos revelam minha ação e interação no contexto em que estou inserida. Os demais participantes vêm complementar o significado de minhas ações. *Público*, por exemplo, está associado à complementação de meu trabalho porque o torna uma *experiência maravilhosa*, relação que se dá por meio de um

processo relacional, acompanhado de uma circunstância temporal *até meus 17 anos*. O participante *crianças* também está associado ao trabalho e realiza um *processo material* que determinava minha função na Catedral Basílica de Aparecida.

Na análise referente ao conceito de Processos, Participantes e Circunstâncias, o objetivo principal é verificar como se deu minha interação como sujeito/investigado com o “outro” (social) e com o meio (contexto) de modo a compreender minha constituição identitária, como se poderá notar nos períodos seguintes.

Observe-se que alguns processos principais aparecem precedidos de *modalidade*. Lembre-se de que por meio da modalidade, segundo Eggins (1994, *apud* Romero, 2004), o usuário pode veicular sobre suas atitudes e julgamentos na sua própria mensagem. A modalidade se subdivide em **modalização**, que se refere à probabilidade ou frequência de algo que está acontecendo ou é, e **modulação**, que se refere a graus de obrigação em se desempenhar um comando ou graus de inclinação ou disposição do falante em fazer uma oferta. Posso identificar neste período o seguinte:

- **modalização** em: **Passei a sonhar** com a produção de um programa só para mim - o verbo “passei” refere-se à frequência da mensagem, ou seja, a frequência de que algo está acontecendo, como se estivesse implícito “frequentemente pensava no programa só para mim”.

Segundo período: Adolescência (família)

O segundo período é marcado pelas escolhas que definiriam meu futuro profissional e pessoal, conforme se evidencia nas escolhas linguísticas abaixo:

Excertos:

- Em 1984, quando **tinha de optar** pelo magistério ou pelo colegial...
- Meus pais **pressionaram-me** muito. **Deveria escolher** o magistério, pois, quando me formasse, já **teria** uma profissão.
- Meu pai **concordava** que eu **desse** algumas aulas, enquanto não me **casasse**.
- Eu não **pensava em ser** professora, mas **sonhava ser** uma executiva, uma mulher de negócios. Devido à pressão, **cedi** ao magistério.
- Outro dilema **acompanhava-me**: entrar na faculdade.

- Meu pai já **havia dito** que “nem pensar”, eu **estava** formada e com profissão garantida.
- Minha tia Zilda, irmã de minha mãe, **discutia** sempre com meu pai sobre isso. Ela já **havia sido** minha interventora em relação ao meu namoro (meu pai não **admitia** que eu **namorasse** (...)) e ela **ajudou-me a convencê-lo** do namoro depois de duras discussões)
- e agora **era** minha interventora em relação à continuidade dos estudos.
- Minha tia **é** professora de português, **foi** minha professora na 1ª série do ensino fundamental, (...) **ganhou** a briga com meu pai e **inscreveu-me** no vestibular para o curso de Letras na cidade de Lorena-SP.,
- **acho** que eu **queria** Matemática.

Participantes	Processos	Circunstâncias
- Eu – 13 vezes	material – 5 vezes projeção – 4 vezes relacional – 4 vezes	Tempo: Em 1984... quando tinha de optar quando me formasse ... já (teria profissão)
- meus pais – 1 vez	- projeção – 1 vez	
- dilema – 1 vez	- material – 1 vez	
- meu pai – 3 vezes	- projeção – 3 vezes	Tempo: enquanto não me casasse
- tia Zilda – 8 vezes	relacional – 4 vezes material – 3 vezes projeção 1 vez	Tempo: (discutia) sempre depois de duras discussões agora (era minha interventora) na 1ª série do EF ... Assunto: sobre isso em relação à continuidade de meus estudos... Finalidade: para a faculdade de letras. Lugar: na faculdade na cidade de Lorena.

quadro 12: segundo período: adolescência (família)

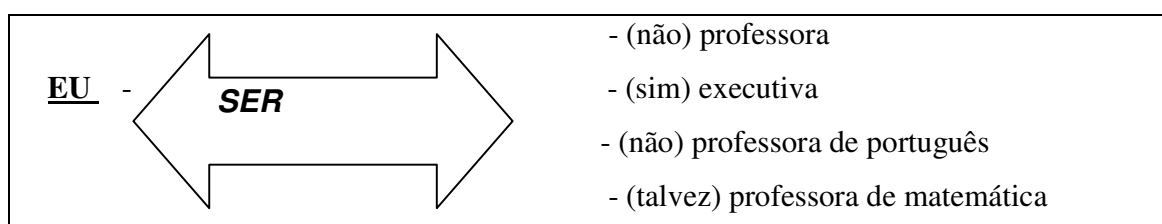
Nesse segundo período, em 1984, então com 14 anos, sigo o rumo da carreira de professora, quando optei pelo magistério, por interferência familiar. Os processos relacionais revelam a construção da identidade da participante principal que *não se via professora, via-se executiva e torna-se professora*. Os processos materiais, *escolher,*

ceder, dar, casar, namorar e de projeção, *optar, convencer, achar, querer* indicam ações e expectativas relacionadas ao futuro, ao que poderia acontecer. Os verbos *optar* e *escolher*, ambos modalizados, aparecem em processos diferentes, porque o primeiro está no sentido de *selecionar* uma ou outra escolha, em um processo mental, e o segundo no sentido de *abraçar a carreira*, no processo material.

Os demais participantes aparecem envolvidos em processos de identificação (tia Zilda *havia sido, era, é, foi*), de ação (*acompanhar, ajudar, ganhar, inscrever*) e de projeção (*pressionar, concordar, dizer, discutir, admitir*) o que mostra nessa fase a influência da família nas escolhas da participante principal.

Conforme vimos em Rossetti-Ferreira Amorim e Silva (2004), dentro da perspectiva sociointeracionista, as relações sociais são consideradas fundantes ao longo de toda vida, originando-se no seio familiar, quando o “outro” são os familiares, “*ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e são por eles transformadas*”(p. 25). É o que se pode perceber no fragmento acima analisado: meu processo inicial de constituição profissional, amparado pelo contexto, marcado pela articulação da história geral e local em que se entrelaçam objetivos, valores concepções e crenças prevalentes.

Nesse período, os processos relacionais, mesmo subtendidos nos excertos *Eu não pensava ser professora; sonhava ser uma executiva; minha tia inscreveu-me no curso de Letras; acho que queria matemática*, revelam como eu queria me identificar profissionalmente:



Quadro 13: identificação profissional

Alguns processos principais aparecem precedidos de modalidade. Com relação à modalidade, encontra-se nos excertos acima a seguinte classificação:

- **modulação** em: **tinha de optar** e **deveria escolher** – percebe-se aqui, segundo minha interpretação, certo grau de obrigação em desempenhar um comando. É a voz do outro, no caso os pais, influenciando na decisão da participante principal.
- **modalização** em: **pensava ser** e **sonhava ser** - ambos modalizadores, pensava e sonhava, remetem à idéia de freqüência, porém a carga semântica desses verbos no contexto indica um desejo se projetando para o futuro: **queria ser**, o desejo de ser. Por esse motivo, pode-se também dizer que se relaciona a um processo de projeção (mental).
- **metáfora de modalidade** em: **acho** que eu queria matemática .

Terceiro período: Magistério

Este terceiro período apresenta fatos que ocorreram de modo simultâneo ao segundo, porque focaliza o período em que já estou no curso de formação de professores para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries) com especialização para a pré-escola, e os conflitos familiares (autoritarismo paterno, minha entrada para a faculdade, perspectiva de emprego) se estenderam ao longo desses anos, como se viu no período anterior.

Excertos:

- 1987: **formo-me** no magistério professora de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e pré-escola.
- **Estava** cheia de projetos e idéias para colocar em prática, e na expectativa de **conseguir** muitas aulas.
- O curso não **foi** bom.
- Alguns professores **agiam** de maneira arbitrária ao que nos **traziam** os livros.
- Durante as aulas de Didática, no último ano, **copiei** um dicionário inteiro (...), **teci** tapetes de retalho (...), **fiz** um flanelógrafo (...), **aprendi** a apagar a lousa (...).
- (...) a professora que **se dizia** uma fera
- que nunca nenhum aluno a **havia enganado** e que sua memória **era** excelente.

- O que ela nunca **soube** é que a maioria de meus trabalhos **foram** emprestados de amigas que **havam se formado** um ano antes.
- Por que eu **fazia** isto? Não que **fosse** preguiçosa, mas porque **entendia** que aquelas aulas **deviam ser** diferentes.
- Para provar que os três anos em que essa professora nos **amedrontou foram** falsos
- Que não **aprendíamos** nada de concreto. Que sua fala não **era** real e porque **fui** uma adolescente muito crítica.
- Onde **iríamos** trabalhar? Eu e minhas colegas nos **perguntávamos** sempre.
- **Encontramos** bons e péssimos professores em nossos estúdios. **Estudávamos** Piaget, (...)
- **Líamos** sobre o tema.

Participantes	Processos	Circunstâncias
- Eu – 18 vezes	material – 9 vezes projeção – 6 vezes relacional – 3 vezes	<p>Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1987... - Durante as aulas de Didática, no último ano... - (o que ela) nunca soube... - ... um ano antes - (eu e minhas colegas perguntávamos) sempre... <p>Assunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (líamos) sobre o tema... <p>Causa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... não que fosse preguiçosa... - ... porque entendia que aquelas aulas deviam ser diferentes... - ... porque fui uma adolescente muito crítica... <p>Finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para colocar em prática - ... para provar que os três anos em que essa professora nos amedrontou foram falsos - ... que não aprendíamos nada de concreto - ... que sua fala não era real
- o curso	- relacional	
- professores	- material	
- os livros	- material	
- a professora – 3 vezes	- projeção – 3 vezes	

- nenhum aluno	- projeção	
- memória	- relacional	
- meus trabalhos	- relacional	
- amigas	- material	
- aulas	- relacional	
- os três anos	- relacional	
- sua fala	- relacional	
- minhas colegas – 6 vezes	projeção – 4 vezes material – 2 vezes	

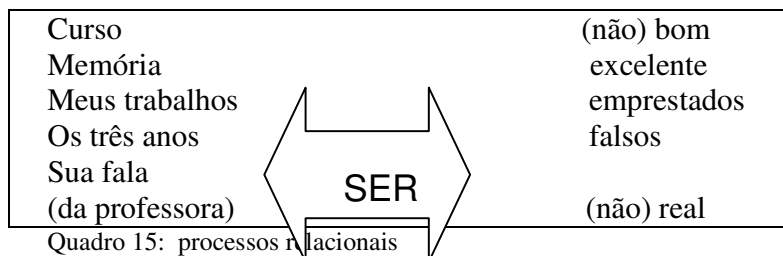
quadro 14: terceiro período: Magistério

Nessa terceira fase percebe-se um número maior de demais participantes, provavelmente porque a participante principal encontra-se em um contexto social mais amplo: a escola.

A participante principal, **eu**, aparece na sua própria voz onze vezes e na voz com as colegas, **nós**, mais sete vezes, isso denota a materialidade de atitudes semelhantes entre ela e grupo na memória da narradora.

Percebe-se nesses fragmentos uma avaliação mais subjetiva de minha parte, enquanto narradora, com relação à presença de variados participantes secundários em processos relacionais atributivos, como se verá no quadro abaixo, porque revela o meu olhar e o meu julgamento frente esse contexto. Típico do texto narrativo, as personagens, no caso os participantes, agem, porque prevalecem os processos materiais, em um contexto específico descrito, como se viu na fundamentação teórica deste trabalho, segundo a definição apresentada por White (1987, apud Wertsch, 1988). A temporalidade, lingüisticamente marcada pelas circunstâncias, organiza a narrativa cujo tema focaliza o ano de 1987, e informa-me como professora, “1987: *formo-me professora de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e pré-escola*”. Ocorre uma recuperação de fatos que são justificados nas demais circunstâncias que expressam assunto (...*sobre o assunto*), causa (...*porque entendia que aquelas deviam ser diferentes*) e finalidade (...*para colocar em prática*). Há uma voz identificável, a minha, expressa dezoito vezes na primeira pessoa do singular. Os relacionamentos estruturados em eventos contidos nos relatos são dotados de significado e integrados ao todo, como se nota pelo número de participantes e pelo fato de alguns deles serem inanimados,

curso, memória, meus trabalhos, aulas, os três anos e sua fala. Estes citados estão associados a processos relacionais. O quadro abaixo indica esse processo



A participante principal destaca a professora de Didática como exemplo negativo do que se espera de verdade de um professor que deveria ser modelo em um curso de formação, e posiciona-se de modo depreciativo às atitudes de tal professora.

Já a modalidade aparece na seguinte passagem: “... *entendia que aquelas aulas deviam ser diferentes*”, expressando um alto grau de obrigação, consistente com minha expectativa, que veio à tona na narrativa.

- **modulação em: deviam ser** – o processo mental do verbo “entender” associado ao modalizador “deviam” reforça a idéia de repulsa às atitudes da professora de didática, uma vez que “deviam” acompanha o verbo **ser**, típico do processo relacional, nesse caso atributivo, com o sentido de indicar a obrigatoriedade das aulas serem diferentes.

Quarto período: Faculdade

O quarto período envolve minha entrada para a faculdade no mês de fevereiro de 1988 e a aquisição das aulas de espanhol no mês de abril do mesmo ano, em uma escola da rede pública. Abordo os processos no período em que estava na faculdade, facilitando, assim o entendimento da terceira pergunta que corresponde ao período em que estarei lecionando LE.

Excertos:

- Passar no vestibular **era** outro desafio que graças a Deus **venci**, porque com a base que eu **vinha**...
- No início tudo **foi** muito difícil (...)
- As aulas de Sintaxe **eram** as mais difíceis
- Eu **sabia** o que **era** sujeito e predicado (...)
- A professora **era** muito elegante, magra, alta e **falava** bonito.
- Em suas aulas, o silêncio **reinava**.
- Eu **era** dos poucos que (...), mas **era** a que mais **perguntava**.
- Numa aula, **perguntei** sobre um assunto (...)
- A professora **surpreendeu-nos** com um grito de pavor. Em seguida, **olhou** para mim e **chamou-me** de afobada e ignorante. **Disse-me** ainda que eu **deveria abandonar** o curso, porque eu jamais **aprenderia** Língua Portuguesa e **seria** incapaz de ensiná-la. Que se eu não **desistisse**, só **tiraria** zero.
- **Estávamos** no segundo mês de aula.
- **Aceitei** o desafio. **Passei a estudar** durante horas nos livros de gramática que eu **tentava decifrar**.
- Meu professor de latim **ofereceu-se** para me ajudar. (...) **passei a entender** a Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a me **apaixonar** por ela.
- Ele **era** muito paciente e educado. Com sua ajuda, **passei a tirar** as maiores notas (...)
- A professora (de Sintaxe) **avaliava-me** semanalmente. Quando **passei a tirar** 10 e a **adorar** gramática, ela **deixou** as aulas.
- **Desconheço** as razões.

Participantes	Processos	Circunstâncias
- Eu – 22 vezes	Projeção – 11 vezes Relacional – 6 vezes Material – 5 vezes	Tempo: Numa aula. Quando passei a tirar dez Causa : - ... porque com a base que eu vinha... - ... porque eu jamais aprenderia língua portuguesa. Assunto: - ... sobre o assunto...
- a profª de Sintaxe – 8 vezes	material- 4 vezes projeção – 2 vezes relacional – 2 vezes	Tempo: em seguida (disse-me) ainda semanalmente
- passar no vestibular	- relacional	
- as aulas de sintaxe	- relacional	
- o silêncio	- relacional	Tempo: - em suas aulas
- nós (elíptico)	- relacional	Tempo:

		- segundo mês de aula
- meu professor de Latim- 2 vezes	material relacional	
- tudo	- relacional	Tempo: - no início

quadro 16: quarto período: Faculdade

A participante principal (eu) aparece vinte e duas vezes nos fragmentos acima, o que reitera a característica principal da narrativa autobiográfica: a voz em primeira pessoa. Os processos de projeção, de maior ocorrência, expressos nos verbos *saber*, *perguntar*, *aprender*, *desistir*, *aceitar*, *estudar*, *decifrar*, *entender*, *adorar* e *desconhecer* revelam meu esforço por envolver-me com as aulas de Sintaxe e atingir o êxito proposto por mim mesma.

O processo material que se refere à participante principal aparece cinco vezes nos verbos *vencer*, *abandonar*, *tirar* (2 vezes), *apaixonar*, e mais cinco vezes para os demais: *surpreender*, *olhar*, *oferecer-se*, *avaliar*, *deixar*. De acordo com a teoria, revela as ações dos participantes nos marcadores lingüísticos, alguns no pretérito perfeito, tempo que indica uma ação concluída: *venci*, *olhou*, *surpreendeu-nos*, *ofereceu-se*, *deixou*.

A professora de Sintaxe é mais um modelo negativo presente na minha vida e que se contrapõe ao papel do professor de Latim.

Quanto ao processo relacional modalizado, na passagem “Ela chamou-me de afobada”, o verbo chamar aí indica cognominar e tem o sentido de “eu **era** afobada para ela”.

Continuando, pode-se encontrar:

- **modulação em: deveria abandonar** – na passagem “(a professora) disse-me que eu deveria abandonar o curso”, o sentido de obrigação em deixar o curso vem reforçado pelo processo verbal “dizer”.

Em **passei a estudar** e **passei a tirar** (duas vezes) – o verbo “passei” ao lado dos infinitivos dá idéia de frequência, de algo que tornou-se constante e resultado de uma alteração de atitude por parte da participante principal, de rejeição à ordem, de

certa forma, imposta pela professora de Sintaxe. Não se pode deixar de considerar a **mediação**, caracterizada na figura do professor de Latim, que promove, por meio da afetividade, a constituição subjetiva da participante principal (sua personalidade) em uma integração dialética no entrecruzamento do biológico, do histórico e do cultural, típicos do processo microgenético, dentro da proposta da análise genética feita por Vygotsky.

O que se viu, nesta segunda parte, são fragmentos da narrativa autobiográfica que, sob o enfoque lingüístico e a perspectiva sociointeracionista, indicam meu percurso em uma relação com o “outro” na dialogia da constituição do ser humano “com as vozes que compõem o mundo social” e ditam papéis e lugares a serem ocupados por essa pessoa por meio da linguagem (Rossetti- Ferreira, Amorim e Silva, 2004, p.25).

O uso da linguagem como instrumento principal para mediar a interação entre o ser humano e o mundo, quando o indivíduo passa a controlar o ambiente e a si mesmo, e também como instrumento para solução dos problemas, quando na relação intrapessoal, torna-o capaz de guiar-se a si mesmo (Vygotsky, 1930, 2003), evidencia minhas experiências negativas e positivas em contato com o “outro”. Em ambas, a linguagem está associada ao desenvolvimento e aprimoramento de meus processos psicológicos superiores, quando, especificamente no contexto analisado acima, aproprio-me de instrumentos e recursos que me levam ao crescimento e à maturação (Baquero, 1998).

Assim, quanto aos fatores, ações, e pessoas que me influenciaram a constituir-me professora de espanhol, contextualizados nos períodos categorizados, e discutidos a partir das escolhas lingüísticas selecionadas, resumidamente apresento o seguinte:

Pessoas	Ações
Eu	-Trabalhar na Rádio e na Basílica - cursar o magistério - cursar a faculdade - assumir aulas de Espanhol
Meus pais	Levaram –me a cursar o magistério
Minha tia	Levou-me a cursar Letras Indicou-me para as aulas de espanhol
A prof ^a de Didática	Conduta negativa
A prof ^a de Sintaxe	Conduta negativa
O prof. De Latim	Conduta positiva

3

3ª parte: Respondendo a terceira pergunta de pesquisa.

- *Que recursos utilizei para aprender Espanhol?*

A seguir, o que se analisará faz parte do momento em que já sou professora de língua espanhola na Rede Pública de ensino.

O que se pretende é, ao responder a terceira pergunta de pesquisa, identificar processos, participantes e circunstâncias:

Abaixo serão mencionados somente os excertos que correspondem ao período em que busquei aprender o idioma e que recursos, estratégias e instrumentos utilizei para atingir esse fim.

Excertos:

- Nunca **pensei** que **ensinaria** línguas, nem a portuguesa, muito menos a espanhola.
- Nesse ano em questão (1998), Orestes Quércia **implantou** na rede pública aulas de espanhol [...]
- Novamente minha tia Zilda **entra** em cena. Ela **preparava** as aulas para mim, **ensinava-me a pronunciar** as palavras e **montava** um vocabulário.
- Em casa, eu **treinava** a aula e na sala de aula eu a **apresentava**. Como **tinha** experiência em **dramatizar**, minhas aulas **pareciam** teatro e os alunos **gostavam**.
- **Surpreendi-me** com a sonoridade deste nova idioma e mais ainda com a facilidade que **tive** para **pronunciá-lo**.
- **Ganhei** um livro de minha tia que logo **me abandonou** nos preparativos das aulas.
- Agora **estava** em minhas mãos **aprender** Espanhol e Sintaxe, **lembra-se?**
- Através do livro “Curso Práctico de Español” [...] **comecei a estudar**. **Ouvia** a fita, **repetia** os textos, **fazia** os exercícios.
- Em julho daquele ano, 1988, uma professora colombiana **ofereceu** um curso de Extensão Cultural [...], **matriculei-me**, obviamente, no curso.
- **Entreguei-me** com todas as forças a essas aulas.

- Com essas aulas, **consegui** mais material, textos e alguém que **corrigisse** meus exercícios e **tirasse** minhas dúvidas. Às vezes **ia** para a mesma aula que **era dada** no período da noite para outra turma.
- Em casa, **falava** com o espelho.
- [...] **passei a estudar** a gramática da Língua Espanhola e a **dá-la** em sala de aula.
- **Comprei** um curso de idiomas na banca de revistas e **utilizava** isso em sala de aula.
- **Estudava** a língua espanhola **comparando-a** com a língua portuguesa
- Em janeiro desse ano (1997) **tinha estado** em Cuba. **Participei** de um encontro de educadores [...] Ali **fiz** um curso de “La enseñanza de la ortografía a las puertas del siglo XXI”.
- Em 1988, **fui** para Argentina. **Matriculei-me** no Instituto Intercultural em Mendoza para um curso de 40 horas.[...] Dali **fui** para o Chile, **praticar** o que **aprendi** e **ver** de perto a cultura daquele país.
- Com o apoio de meu marido, **passei a economizar** para **realizar** mais viagens.
- Em 2001, **descobri** pela internet o Instituto Cervantes. [...] **Foram** 40 horas de aulas maravilhosas e com muita troca de experiências entre os participantes. Nesse curso **conheci** a professora da USP, Dr^a Neide T.M. Gonzáles, que me **incentivou** com relação ao mestrado em língua espanhola.
- **Participei** de um congresso de professores de espanhol [...]
- Ainda em 2001, [...] **fui** a Espanha. **Matriculei-me** num curso intensivo de língua espanhola em nível avançado.
- Em 2002 [...] **volto** para o Instituto Cervantes e **inscrevo-me** num curso especial: Español de los Negocios. [...] **curso** a disciplina de mestrado Sintaxe de la Lengua Española, na USP.
- Em novembro desse ano (2002), **consegui** o DELE, “Diploma de Español como Lengua Extranjera – Nivel Superior”, que **substitui** um diploma de habilitação em Língua Espanhola no Brasil.
- Em 2003, **volto** a USP e **inscrevo-me** na disciplina “Aquisição/aprendizagem de Língua Estrangeira: modelos teóricos e constatações práticas”, ministrada pela professora Dr^a Neide T. M. Gonzáles.
- Nessa fase eu **sentia** que **precisava** de teorias, referências que me **colocassem** em contato com o ensino/aprendizado de língua estrangeira. [...] Daí **percebi** que não **poderia** mais **parar**, que não **havia** mais como **fugir** dos livros e das leituras sobre o assunto.

Participantes	Processos	Circunstâncias
- Eu – 51 vezes	Material – 35 vezes Projeção – 14 vezes Relacional – 2 vezes	Tempo: Nunca pensei.. Agora Às vezes, No período da noite... Em janeiro desse ano... Em 1988... Em 2001... Ainda em 2001... Em 2002...

		<p>Em 2003... Nessa fase...</p> <p>Lugar: Na rede pública de ensino... Em casa... Na sala de aula... Em minhas mãos... Para a mesma aula... Em casa... Em sala de aula... Em Cuba... Ali... Para Argentina... No Instituto Intercultural em Mendoza.. Para o Chile... Nesse curso... A Espanha... Para o Instituto Cervantes... Na USP... Volto à USP...</p>
- Quércia	- material	<p>Tempo: - nesse ano em questão</p>
- Tia Zilda – 5 vezes	- material – 5 vezes	<p>Tempo: Novamente Logo Lugar: - em cena</p>
- aulas	- relacional	
- alunos	- projeção	
- uma professora colombiana- 3 vezes	- material – 3 vezes	<p>Tempo: - em julho daquele ano</p>
- aula	- relacional	
- 40 horas de aula	- relacional	
- Profª Neide	- material	
- DELE	- material	<p>Tempo: - em novembro desse ano</p>

quadro 18: recursos para o aprendizado da LE

No quadro acima, percebe-se minha participação 51 vezes nas vinte e cinco frases selecionadas, que totalizam 554 palavras, sendo 32 em processos materiais.

Como esses processos indicam ação, este dado revela minha iniciativa em buscar meios para a realização de meu aprendizado.

Quando se pensa nos recursos utilizados ou nos caminhos percorridos para aprender uma língua estrangeira, não se deve ignorar o que motiva uma pessoa a tais procedimentos. Percebe-se logo no primeiro fragmento apresentado, “*Nunca pensei que ensinaria línguas, nem a portuguesa, muito menos a espanhola*”, que eu já me tornei professora de LE, sem estar preparada para assumir essa função. Devido à resolução do então governador Orestes Quércia e pelo o que se analisou na segunda pergunta desta discussão de dados, o que me motivou a assumir as aulas e a ensinar LE foram, em primeiro lugar, a expectativa de assumir prontamente uma sala de aula, já que havia me formado professora de 1^a a 4^a séries no ano anterior, e, depois, o salário advindo das aulas.

Minha situação como professora de espanhol, sem ter passado por um curso preparatório de formação de professores de LE, se comparada à situação de recém saídos da faculdade de Letras com LE, não era muito diferente. Segundo Paiva (2005) e Celani (2003), os cursos de licenciatura em LE, atrelados às licenciaturas de língua portuguesa, não se preocupam com o desenvolvimento da competência comunicativa do professor e os conteúdos são insuficientes para a sua boa formação. As autoras ainda argumentam que a competência comunicativa é o principal instrumento de trabalho do professor, pois a mesma competência deve desenvolver-se nos alunos aprendizes de LE. Conseqüentemente, para muitos professores, seu processo de aprendizagem continua de maneira autônoma, uma vez que é do seu interesse adquirir fluência no idioma que ensina. A idéia de autonomia muitas vezes está implícita nas estratégias utilizadas pelo bom aprendiz, que, de modo consciente, se responsabiliza por sua aprendizagem.

Voltando à discussão dos dados apresentados no quadro 13, já mencionei o predomínio de processos materiais. Ao todo são 45 processos, envolvendo os participantes humanos.

Além de minhas ações em busca de recursos para aprender espanhol, o que se nota nos demais participantes também são ações que parecem contribuir para que isso aconteça e que complementam a segunda pergunta de pesquisa:

Participantes	Ações
Quércia Tia Zilda - uma professora colombiana - Professora Neide	Implantou Entra, preparava, ensinava-me a pronunciar, montava, me abandonou ofereceu, corrigisse, tirasse incentivou-me

quadro 19: processos materiais dos demais participantes

A narrativa autobiográfica que compõe o corpus deste trabalho pode ser caracterizada como uma narrativa de aprendizagem. As experiências nela relatadas retomam cronologicamente, conforme visto neste capítulo, os passos dados para a aquisição da língua espanhola.

No entanto, igualmente relevante é analisar agora os participantes que aparecem como meta, alvo ou portador dos processos selecionados nos excertos acima, uma vez que estão neles os recursos e instrumentos utilizados para o aprendizado da língua:

- Orestes Quércia implantou **aulas de espanhol** na rede pública.
- (tia Zilda) preparava **as aulas para mim**
- eu treinava **a aula**
- minhas aulas pareciam **teatro**
- ganhei **um livro**
- ouvia **a fita**
- repetia **os textos**
- fazia **os exercícios**
- uma professora colombiana ofereceu **um curso**
- entreguei-me **a essas aulas**
- consegui **mais material**
- alguém que corrigisse **meus exercícios**, tirasse **minhas dúvidas**
- eu falava **com o espelho**
- passei a estudar **gramática** e a dá-la em sala de aula
- comprei **um curso de idiomas**
- estudava **a lingua espanhola** comparando-a com a língua portuguesa

- (Em Cuba) participei **de um encontro de educadores**
- (na Argentina) matriculei-me **no Instituto Intercultural de Mendoza**
- (no Chile) ver de perto **a cultura daquele país**
- em 2001, descobri **o Instituto Cervantes**
- conheci **a prof^ª Dr^a Neide T.M.González**
- (em Fortaleza) participei **de um Congresso de Professores de Espanhol**
- ainda em 2001, (na Espanha) matriculei-me **em um curso intensivo de língua espanhola**
- em 2002, volto para o Instituto Cervantes e inscrevo-me **num curso especial**
- em 2002, consegui **o DELE**
- em 2003, (na USP) inscrevo-me **na disciplina “Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira**

As informações que aparecem acima selecionadas parecem representar os meios e os recursos por mim utilizados para aprender espanhol, além de que a realização de todos eles conta com a minha vontade de praticá-los

Neste ponto, posso retomar o tema sobre a constituição da identidade do sujeito. O fato de aceitar-me como professora de espanhol, EU SOU PROFESSORA DE ESPANHOL, engendrou um processo de novas relações em que se negocia a formação de uma nova identidade. Como professora pesquisadora de meu próprio processo de aprendizagem, concordo com Moita-Lopes e Fabrício (2004, p.22) de que é necessária uma redefinição de professor como *detentor e transmissor de saber*.

4

4ª parte: Respondendo a quarta pergunta de pesquisa

- *Que teorias de ensino-aprendizagem podem estar relacionadas ao meu processo de construção de conhecimento?*

A base teórica que discute essa pergunta está nas teorias de aprendizagem de línguas, na teoria de construção do conhecimento de Vygotsky, na análise crítico-reflexiva e como instrumento a GSF.

Antes que sejam analisados os excertos da autobiografia correspondente a esta pergunta, apresento um fragmento que contextualiza a situação e exemplifica a teoria das funções mentais superiores (Vygotsky, 1930, 2003), também comentada na terceira pergunta, na tentativa de constatar o desenvolvimento intelectual do sujeito investigado nas relações sociais. Segundo se viu no capítulo 1, nos itens de construção do conhecimento e mediação, os conceitos que representam generalizações de objetos, eventos ou fenômenos são construídos e adquiridos nas experiências individuais e na interação social.

“ No início, até que o prédio ficasse pronto, trabalhávamos numa casa velha, infestada de ratos e insetos, escrevendo numa lousa improvisada na parede e apagando-a com pano molhado. A escola chamava-se E.E.P.G. ‘Jardim Padroeira’, nome do bairro. Ali, naquelas condições, a escola funcionou um ano.

Bom, e as aulas de espanhol?

Eu não sabia nem dizer “bom dia” nesse idioma. Houve muitos que zombaram de mim quando dizia que lecionava espanhol. Diziam: ‘é por isso que o ensino público é uma droga’. Os professores não sabem tanto quanto seus alunos”. Aí, passei a omitir e mentir. ‘Sou só professora de português’. ‘Não, não conheço a professora de espanhol do colégio Padroeira’. E comecei mais uma batalha para aprender logo esse idioma”.

Linguisticamente, no verbo *trabalhávamos*, a pessoa do discurso agora no plural indica o grupo de professores, direção e alunos, além de mim, que compunham aquela escola. A mudança de pessoa do discurso, do singular para o plural, revela em minha memória os outros com quem convivi nesse tempo e os coloca como participantes. O processo material do verbo *trabalhar* mostra a ação dos envolvidos também nos gestos de escrever na lousa e apagá-la com o pano molhado.

Bom, e as aulas de espanhol?, serve para finalmente introduzir no texto o que realmente acontecia nas aulas e como aprendi o idioma, o que completa as informações

das análises anteriores. E mais, *Bom* aparece como elemento que retoma o principal assunto da narrativa autobiográfica: as aulas de espanhol.

O que também se observa no fragmento acima, e pelo o que já se analisou anteriormente, é um início que frustra minhas expectativas como professora, já que a escola não tinha aspecto de escola e a disciplina me era desconhecida, dado que se confirma nas expressões *naquelas condições* e *aí, passei a omitir e mentir*.

O conceito de aula e de prática de sala de aula que eu conhecia era insuficiente para aquela situação, o que exigiu de mim adaptação e aprendizado. Além disso, quando nego ser a professora de espanhol, ocorre uma anulação de minha identidade como professora de espanhol. Passa a existir um conflito de identidade profissional muito doloroso, associado a sensação de farsa e incompetência.

Os excertos apresentados abaixo indicam, ao longo da narrativa, como procedia em sala de aula, à medida em que ia estudando espanhol, como se observou na terceira pergunta deste capítulo.

Excertos:

- Na primeira aula do ano, **comecei** com um trecho da canção “Bésame mucho”, **fizemos** a tradução, **interpretamos** a música e **trabalhamos** alguns advérbios que **apareciam** na canção...
- Como ninguém **sabia falá-lo**, as aulas de 5ª a 8ª **eram** iguais, o que me **facilitava** o trabalho de **preparar** as aulas.
- Hoje, **revendo** meu plano de curso, **vejo** que o conteúdo selecionado para trabalhar em um ano **poderia** muito bem **ser trabalhado** em três anos, ou mais. **Estava** dividido em objetivos, conteúdos, estratégias e prazo. Claro, eu **precisava convencer** de alguma forma que **tinha** o domínio sobre a situação, porém tudo que **copiei** para que **parecesse** real, para mim, **era** irreal, porque nem eu **conhecia** seu conteúdo.
- Na sala de aula, **trabalhava** frases simples e a diferença de tratamento TÚ e USTED.
- **Conjugávamos** verbos repetidas vezes e **trabalhávamos** vocabulário, listas intermináveis para **serem** decoradas por “nós”. Eu **separava** as semanas por temas: a) refeição: texto e vocabulário; b) objetos de aula: texto e vocabulário; c) objetos de casa: texto e vocabulário, e assim por diante. Claro que não **conversávamos** em espanhol. **Eram** perguntas e respostas curtas [...]
- Hoje **vejo** que me **prendi** a dados desnecessários para meus alunos. Mas no início **achava** que **estava me tornando** dominadora do idioma e **queria** que eles também o **dominassem**. **Foram** aulas cansativas de conjugação verbal, concordância verbal e

- nominal, regência. Tudo o que eu **estudava, repassava** para eles. [...] todo o tempo eu **escrevia** na lousa e **falava** sem parar. Quanta coisa não **ensinei** errado, mas sem **saber** que **estava** errado. Só com o tempo, e com meu aprendizado, **fui percebendo** isso.
- Eu **sabia** que **falar** outro idioma não **era** fácil. Como **cobrar** de meus alunos uma fala fluente se eu mesma **sentia** dificuldade para isto?
 - Depois desse encontro, **mudei** minha postura. **Era** mais flexível e as aulas com menos conteúdo e maior atenção ao que **era** dado. **Formava** grupos e **sentava-me** com eles para **ouvi-los**. Eu já não **precisava falar** tanto, **líamos** textos, **criávamos** textos e **eram** apresentados para outras salas. Antes de **começar** o período de aula, ainda no pátio, **cantávamos** em espanhol ou **declamávamos** uma poesia.
 - (No governo de Fleury, as aulas de espanhol foram retiradas da grade curricular em Guaratinguetá)
 - [...] **sentí** que os cinco anos de ausência do idioma em minha vida **fizeram-me** falta. [...] **Será** que as listas intermináveis que outrora **decorara** **apagaram-se** de minha memória?
 - Quando **recomecei**, tudo **era** diferente. O material **vinha** pronto. **Era** só seguir a apostila, mas a apostila **era** difícil para mim. **Devia ensinar** narração, discurso direto e indireto, descrição, dissertação, **estar** por dentro da política dos países vizinhos, **entender** o Mercosul, **interpretar** textos e **traduzir** canções da moda que os alunos **traziam** para a aula.
 - **Trabalhar** oralidade e **preparar** “espetáculos” para os pais que **queriam** ver seus filhos **falando** o novo idioma.
 - Sempre **trabalhávamos** em grupos e depois **compartilhávamos** as informações. Eu os **orientava** em pesquisas e seminários. Às vezes **ficávamos** na cozinha, executando receitas que **vinham** nos livros e **praticando** o imperativo dos verbos.
 - Então **parei para organizar** tudo o que eu **havia aprendido** e **transformar** as aulas. Acontece que eu nunca **havia pensado** em como ocorre o processo de aprendizado de uma língua estrangeira no “outro”, eu não me **via** como “outro”. Eu não **sabia** tudo e ainda não **sei**. **Aprender** a língua, materna ou estrangeira, **requer** outras experiências que não estão nos livros.
 - Minhas aulas **ficaram** melhores, **adotei** material importado, **investi** em livros e material para áudio e vídeo [...]

Participantes	<u>Processos</u>	Circunstâncias
- Eu – 53 vezes	Projeção – 28 vezes Material – 20 vezes Relacional – 5 vezes	Tempo: na primeira aula do ano hoje e assim por diante mas no início todo o tempo só com o tempo depois desse encontro já então nunca Lugar: na sala de aula

- Nós – 14 vezes	material – 10 vezes projeção – 3 vezes relacional – 1 vez	Tempo: sempre depois às vezes Lugar: - na cozinha
- alguns advérbios	- relacional	
- ninguém	- projeção	
- aulas	- relacional	
- isso	- projeção	
- conteúdo – 2 vezes	- relacional - modalizado	Tempo: - em três anos ou mais
- tudo	- relacional	
- perguntas e respostas	- relacional	
- coisa	- relacional	
- idioma	- relacional	
- período	- material	Tempo: antes ainda Lugar: - no pátio
- cinco anos	- material	
- tudo	- relacional	Tempo: - quando
- o material	- material	
- os pais	- projeção	
- apostila	- relacional	
- alunos	- material	Lugar: - para a aula
- filhos	- projeção	
- aulas	- relacional	
- receitas	- material	Lugar: - nos livros

quadro 20: construção do conhecimento

As escolhas dos fragmentos acima, de acordo com a GSF, conforme explicado nos procedimentos de análise, foram interpretados sob os aspectos das teorias de aprendizagem de línguas, e da constituição do sujeito, quando me assumo professora de espanhol.

Início com as teorias de aprendizagem. Categorizei na autobiografia, as ações pertinentes ao meu procedimento de ensinar a língua espanhola, relacionando-as às teorias de aprendizagem.

Quanto ao Behaviorismo, nota-se que no início, devido a minha falta de conhecimento sobre o que ensinar e como, pautei-me nos hábitos de repetição para

memorização do conteúdo. Não havia interação com os alunos. Na sala de aula, as aulas eram iguais de 5ª a 8ª séries, conjugávamos verbos repetidas vezes, havia listas intermináveis de vocabulário para ser decorado, eu escrevia e falava o tempo todo, não conversávamos em espanhol, eram só perguntas e respostas curtas, fazíamos exercícios de regência e concordância (teoria e exercícios).

A teoria cognitivista sustenta que a aprendizagem se dá a partir do desenvolvimento, de acordo com os estágios de maturação e se utiliza de estratégias de produção e assimilação. Não se percebe uma mudança de minha postura consciente e associada a esta teoria para que fosse aplicada em sala, mas a minha maturação e mudança de atitude, visando a um novo comportamento em sala de aula, mais preocupado com o aprendizado dos alunos. A partir de meu aprendizado e vontade de me reconhecer como professora de espanhol, mudei minha postura, era mais flexível e aulas com menos conteúdo, formava grupos e os ouvia, líamos textos, criávamos textos e estes eram apresentados.

A abordagem sociointeracionista vygotskiana enfatiza a interação mediada pela linguagem. As relações entre indivíduo e sociedade, na concepção interacionista, não dissociam organismo e meio, portanto, o homem se constitui nas suas interações sociais, é alguém que transforma e é transformado em uma determinada cultura (Rego, 2003). Em um processo essencialmente social, Vygotsky destaca o papel da linguagem na apropriação de conhecimentos e habilidades. Daí, o surgimento de novas perspectivas para a redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico. Conforme o que se viu nas análises anteriores, devido ao meu envolvimento com pessoas mais experientes que contribuíram na minha constituição profissional, nas minhas relações interacionais, fiquei melhor preparada para dar aulas, adquiri certa experiência e sabia da necessidade de envolvimento entre professor e aluno no processo de E/A de língua LE.

Foi quando passei a trabalhar a oralidade, a preparar “espetáculos”, a trabalhar em grupo, a compartilhar informações, a praticar a teoria. Eu orientava os alunos em seminários e pesquisas e buscava conhecê-los melhor.

Esse processo de identificação das teorias de aprendizagem não foi considerado no momento em que a autobiografia foi escrita, lembrando que meu contato com elas se

deu neste curso de Mestrado. Segundo o que se comentou no capítulo teórico, em Gonzáles (2001), não há uma vida pura de teoria e prática, uma vez que o professor não é um simples aplicador da teoria de outros, mas um adaptador dela, quando a analisa e extrai dela uma prática pedagógica que se aplica ao seu contexto de sala de aula, levando em conta a realidade de seus alunos.

Embora eu não tivesse as teorias explícitas de modo consciente, o que eu realizava em sala era a representação que eu tinha do que é ser professor que, com o tempo e meu amadurecimento, foi-se modificando.

Ao mesmo tempo em que me defino e me constituo pelo outro e o outro se define e se constitui por mim (Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004), nesse período de tempo aqui apresentado através da autobiografia, deu-se o processo de constituição de minha identidade como professora de espanhol, com características que foram sendo construídas na minha história interacional com cada um dos participantes que aqui se apresentaram.

A modificação ocorreu a partir do momento em que refletia sobre minhas ações, mas só ao escrever a autobiografia, o que se classificaria como a fase do **descrever** dentro do processo crítico-reflexivo, a reflexão foi mais intensa e espontânea.

Assim sendo, encerro as respostas às perguntas de pesquisa, retomando-as resumidamente:

- 1- A análise lingüística da autobiografia e a identificação de indícios do processo reflexivo podem contribuir para o incentivo do desenvolvimento profissional dos professores de língua estrangeira;
- 2- Ao utilizar a GSF como instrumento de análise para identificar a materialidade lingüística da autobiografia, pretendeu-se verificar como se deu minha interação como sujeito investigado com o “outro” e com o “meio”, a fim de compreender minha constituição identitária;
- 3- Os meios e os recursos utilizados para o aprendizado da língua espanhola ajudaram-me a aceitar-me como professora de espanhol, uma vez que se engendrou um processo de novas relações em que se negociou a formação de uma nova identidade;

- 4- Embora não haja uma teoria de aprendizagem definida ao longo de meu desenvolvimento profissional, é possível notar, principalmente, traços da teoria behaviorista no início de minha atuação como professora. A teoria sociointeracionista aparece em todo o contexto de minha constituição profissional, nas relações sociais, determinadas pela linguagem, principalmente após a tomada de consciência de meu processo de construção de conhecimento.

IV Considerações Finais

Neste último capítulo, repenso o que foi o trabalho de escrever minha própria história e encontrar-me nela. Essa descoberta acerca de mim mesma, a partir do que foi desvendar a materialidade da linguagem em uma narrativa autobiográfica, despertou-me o reconhecimento das conseqüências de minhas ações.

Ele se divide em três partes: a primeira, que remete ao título deste trabalho, autobiografia como instrumento de reflexão crítica, e, de certo modo, o justifica; a segunda, tomada de consciência do uso da linguagem, pela qual me aproprio de minha função de educadora, e a terceira, em que apresento algumas contribuições deste trabalho e indico possíveis caminhos para sua continuidade e aprofundamento.

1 Autobiografia como instrumento de reflexão crítica

Ao escrever minha autobiografia, foi dado o primeiro passo para o processo reflexivo-crítico. Não sabia exatamente o que buscava nela, mas conforme minhas lembranças afloravam, simultaneamente meu pensamento enchia-se de dúvidas e perguntas que até então não havia parado para fazer, embora estivessem latentes.

A partir do momento em que fui inteirando-me das teorias que norteiam esta pesquisa, acentuou-se ainda mais esse processo que levou-me a ler e reler dezenas de vezes a narrativa autobiográfica e buscar conhecer a pessoa, a professora que descrevia o que foi, quando iniciou sua carreira, para tentar compreender o que é hoje.

Discutir as características lingüísticas de meu texto, buscar a materialidade da linguagem, distanciar-me de mim mesma colocam-me como participante ativa da situação e ao mesmo tempo como interlocutora dentro de uma complexa rede de significações, conforme argumentam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004).

A autobiografia como instrumento de reflexão crítica, investigada também sob a perspectiva da rede de significações, entrelaça contextos, circunstâncias e participantes que ocupam lugares marcados e socialmente definidos que contribuem para o desenvolvimento do ser social nas relações interpessoais. Compreendi, ao contar minha história, que as pessoas ao meu redor, com atitudes por mim consideradas positivas ou negativas, eram avaliadas segundo o meu conjunto de crenças e formação advinda de minhas relações familiares. O que se percebe no texto é o meu olhar sobre as situações, porém as minhas escolhas lingüísticas são resultado de múltiplos olhares e vozes daqueles que compuseram e compõem hoje o meu contexto social.

Quando iniciei este texto, disse que a escrita da autobiografia foi o primeiro passo para o processo reflexivo. Ao narrar, pude *descrever* como tornei-me professora, porque assumi aulas de espanhol e como aprendi esse idioma. Ao buscar a *informação* sobre o significado de minha atuação como professora, percebi que agia como mera reprodutora de técnicas que se adaptavam ao meu conhecimento espontâneo, não adquirido de minha prática cotidiana, já que me iniciava como professora, mas de minhas lembranças e experiências como aluna.

Nesse processo, contei com o olhar do “outro”, no caso, o de minha professora orientadora que ajudou-me a perceber que o meu texto autobiográfico, somado ao conhecimento e experiências que tenho hoje, levava-me ao *confrontar*, uma vez que me fazia questionar *como me tornei assim?*, era a reconstituição consciente de minha identidade profissional.

Mas, e agora? Como ocorre a *reconstrução*?

Notadamente foi percebida na narrativa autobiográfica alteração na minha postura como professora: de professora dominadora do espaço de sala de aula, que falava sozinha, que não se envolvia com os alunos, porque não dominava o conteúdo que estava ensinando, para uma professora mais aberta, que interagia com os alunos e passou a conhecer o conteúdo que ensinava. Houve um constante reconstruir à medida

que o conhecimento e a aquisição de habilidades se constituíam, dentro das possibilidades daquele momento e local . Mas não o vejo como suficiente, porque não é resultado de uma reflexão consciente, embasada, não teoricamente informada.

Somente agora, com o fechamento das pesquisas que realizei para a concretização deste trabalho, e que ainda assim, tenho consciência, não foram suficientes, pois trata-se de um processo contínuo, posso falar na ação de reconstruir.

Em teoria, relaciona-se com a proposta de emancipação de si. O professor assume maior poder de decisão sobre suas escolhas e atitudes, entretanto com um embasamento teórico mais sustentado. É a auto-responsabilidade de conduzir suas aulas sem desprezar valores morais e éticos, redefinindo a reconstrução de suas ações (Liberali, 2004).

Nesse passo, após confrontar minhas posturas antes e depois de constituir-me professora de espanhol, não posso dissociar minha constituição do que apreendi em decorrência das demais teorias abordadas.

2 Tomada de consciência do uso da linguagem

Toda a discussão dos dados, voltada para responder as quatro perguntas de pesquisa que foram levantadas a partir da narrativa autobiográfica, teve como instrumento lingüístico de análise a Gramática Sistemica Funcional. A tomada de consciência do uso da linguagem a partir das escolhas lingüísticas investigadas nos processos verbais na metafunção experiencial contribuiu para a compreensão de meu desenvolvimento no processo sociointeracional com os demais participantes e para a interpretação de minha formação identitária, segundo a perspectiva vygotskiana. O levantamento das características lingüísticas desempenhou um importante papel na identificação, não só das quatro formas de ação do processo reflexivo, como também das minhas atitudes que puderam ser relacionadas às principais teorias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Ainda mais: na identificação de fatores e pessoas que me influenciaram para que me constituísse professora, dentro da proposta da microgênese feita por Vygotsky, e na conscientização de minha autonomia como

professora/aprendiz de espanhol, em que me responsabilizo por minha própria aprendizagem da língua de forma auto-direcionada.

A conclusão desses dados se deve ao fato de a autobiografia ser analisada como um discurso social dentro da linha interpretativista de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa documental, pois investiga um documento autogerado que conta experiências pessoais com alto grau de subjetividade.

O estudo da linguagem na autobiografia, na área da Linguística Aplicada, conferiu-me contextos de aprendizagem que acredito talvez em outra metodologia não pudesse perceber.

Associada a todos esses fatores, a ação de reconstruir leva-me a questionar se vejo a necessidade de adotar outra postura e tentar mudar os rumos de minha atuação profissional. Confesso que o trabalho de escrita desta pesquisa já provocou grandes alterações na minha conduta como professora, como o da responsabilidade com o compromisso educacional e a minha **identificação** como professora de língua estrangeira que deve buscar compreender, segundo Almeida Filho (1997), a concepção de linguagem, a concepção de ensinar línguas e a concepção de aprender/adquirir línguas, com o cuidado de equilibrar-se entre teoria e prática, sem desconsiderar o contexto.

Mesmo considerando que cada um tira de suas experiências aprendizagens diferentes, espero que assim como pude perceber minha experiência como um instrumento de reflexão para minha própria atuação como professora de LE, esta pesquisa possa orientar a outros professores/aprendizes de LE no caminho da educação, principalmente porque, por mais que façamos e nos esforcemos e aprendamos, nunca estaremos definitivamente prontos. Sempre haverá o que reconstruir nesta longa estrada que jamais terá fim.

2 Contribuições e futuras pesquisas

A contribuição mais relevante deste trabalho está na reflexão crítica que nasce no processo de auto-conhecimento do profissional-educador, principalmente de língua estrangeira.

Com base nas teorias apresentadas, inúmeros instrumentos podem contribuir nesse processo, e o que aqui se apresenta é a “narrativa autobiográfica” que com o apoio da Gramática Sistêmica Funcional pôde evidenciar a materialidade da linguagem, tão importante na construção do conhecimento.

Com esses instrumentos, a autobiografia e a GSF, as relações interacionais interpessoais entre o “eu” que narra e os demais participantes evidenciam-se e torna-se possível a visualização de contextos e situações que merecem ser repensados e reconstruídos.

Como se pôde perceber, a narrativa autobiográfica vem se destacando como instrumento de reflexão. Ao ler as histórias de outros educadores em formação ou não, estas podem ser utilizadas como estímulo, como recursos de aprendizagem e de superação de obstáculos no desafio de ensinar uma língua estrangeira.

Além da auto-reflexão, este trabalho apresenta algumas possibilidades de continuidade para a pesquisa:

- a) investigar através de autobiografias como se dá o processo de aquisição de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol, entre os brasileiros, especificamente.
- b) que recursos e estratégias podem ser utilizados em sala de aula para o ensino de espanhol?
- c) analisar as características lingüísticas dos indícios de reflexão crítica.
- d) por meio da GSF, aprofundar a análise das escolhas lingüísticas, de processos e modalidades que contribuem para a compreensão da constituição do profissional-educador.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997.

ALVAREZ, A. RÍO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Vol.2. Porto Alegre: Artmed, 1996. p.79-103

ALVES-SILVA, J.J. **Os pronomes pessoais em espanhol e em português: um estudo contrastivo sob a perspectiva sistêmico-funcional.** Dissertação de mestrado em LA. PUC-SP, São Paulo. 2004

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre. Artmed. 1998.

BAQUERO, R. Os processos de Desenvolvimento e as Práticas Educativas. In **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artmed. 1998

BORGES,Z.P. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária.** Campinas: FAEP-UNICAMP. Hortograph, 2002, p.147-148

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Memória e literatura: uma análise das posições de sujeito no texto narrativo. In III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. **Novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais.** Campinas, 2000.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre. Artmed. 2001.

BUTT, D. et al. **Using Functional Grammar – an explorer guide**. Macquarie University, Sydney, 1995.

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

CELADA, M.T., GONZÁLES, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In SEDYCIAS, J. (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo. Parábola Editorial, 2005. p.71-96.

CELANI, M.A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? in: PASCHOAL, M. S. Z. de. e CELANI, M.A.A. (orgs) **Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo. Educ.1992.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo. Cortez, 1994

GONZÁLES, N.T.M. Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. In ESTEVES DOS SANTOS, A.L. & MONTE ALTO, R (orgs). **Panorama Hispánico**. Belo Horizonte: APMG editora, 1999, p.41-46

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In DANIELS, H. (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 199-227.

KLEIMAN, A.B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs).

Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KULIKOWSKI, M.Z.M.; GONZÁLES, N.T.M. **Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa cercanía.** Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 9, 1999, p. 11-19

LARSEN-FREEMAN, D & LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid, Gredos, 1994.

LEPPÄNEN, S.; KAJALA, P. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. In KÄRKKÄINEN, E.; LAUTTAMUS, T. (eds). **Studia Linguistica Septentrionalia Studies Presented to Heikki Nyysönen. Department of English,** University of Oulu, 2002, p. 189-203.

LIBERALI, F.C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**, vol 17, nº1 especial. Editora da PUC-SP. 1996, p. 19-37.

LIBERALI, F.C. As Linguagens das Reflexões. In MAGALHÃES, M.C.C. (org). **A formação do Professor como um profissional crítico.** Campinas, SP. Mercado de Letras. 2004.

LIBERALI, F.C., MAGALHÃES, M.C.C. e ROMERO, T.R.S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In L. BÁRBARA e R. C. G. RAMOS (orgs.) **Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de Línguas.** Campinas: Mercado de Letras. 2003.

LIBERALI, F.C. e ZYNGIER, S. **Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLAC.** Faculdade de Letras/UFRJ. Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão. Setor Cultural. 2000.

LOPES-ROSSI, M.A.G. **Tendências atuais da pesquisa em Lingüística Aplicada e métodos de pesquisa utilizados na área.** Taubaté. Universidade de Taubaté, 2002. (não publicado)

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógico: como construir um escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, M.C.C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. Trabalhos em Lingüística Aplicada (23).** Campinas. UNICAMP/FUNCAMP, 1994.

MAGALHÃES, M.C.C. Projetos de formação contínua de Educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, vol 19, nº2. Editora da PUC-SP. 1997

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo. EPU, 1986.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas. Mercado de Letras. 2003

MOITA-LOPES, L.P e FABRÍCIO, B.F. Discurso e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas, revista de estudos lingüísticos**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Editora UFJF, vol. 6, nº 2, jul/dez 2002, p.11-29.

NEVES, M. H. de M. **Uma visão geral da Gramática Funcional.** Alfa. São Paulo. 1994

NEVES, M. H. de M. **A Gramática Funcional.** São Paulo. Martins Fontes. 1997.

OLIVEIRA, M.K. e REGO, T.C. **Vygotsky e as relações entre cognição e afeto.** In ARANTES, V.A. (org) Afetividade na escola. São Paulo, Summus, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. **Narrativas conectando experiências: a competência lingüística no sistema pedagógico do professor**. Disponível em <http://www.veramenezes.com>. Acesso em 09 de maio de 2005.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I. e M. C. Cavalcanti (orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 15ª ed, 2003.

RÍO, M.J del. Comportamento e Aprendizagem: Teorias e Aplicações Escolares. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol.2. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 25-44.

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

ROMERO, T.R.S. **Narrando a constituição do professor de inglês**. Anais do VII CBLA (Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada), ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil), 2004.

ROMERO, T.R.S. **Gramática e construção de significados**. Claritas, São Paulo, nº 10, maio de 2004, p.7-25

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

SMOLKA, A.L.B.; DE GOES, M.C.R. e PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In WERTSCH, J.V; DEL RÍO, P e ALVAREZ, A. (orgs). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 143-158.

SMOLKA, A.L.B.; DE GOES, M.C.R. (orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento**. Campinas. Papyrus. 1993.

TELLES, J.A. **Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, vol. 4, nº 2, 2004, p.57-83.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. Londres: Arnold Publishers, 1996.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo. Edições Loyola, 1999

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

WILLIANS, M. e BURDEN, R.L. **Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social**. Madrid - España, Cambridge University Press, 1999.

Anexo

Autobiografia

A história relatada aqui mostra minha trajetória como professora educadora e aprendiz. Creio que muito mais como aprendiz, já que para todos os passos que foram dados o esforço para que fossem na direção certa exigiu de mim muito mais do que me julgava capaz.

1987: formo-me no magistério professora de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e pré-escola. Estava cheia de projetos e idéias para colocar em prática, e na expectativa de conseguir muitas aulas.

Em 1984, quando tinha de optar pelo magistério ou pelo colegial, meus pais pressionaram-me muito. Deveria escolher o magistério, pois, quando me formasse, já teria uma profissão. Meu pai concordava que eu desse algumas aulas enquanto não me casasse, porque, na opinião dele, lugar de mulher é em casa e cuidando dos filhos, o marido que a sustente. Eu não pensava em ser professora, mas sonhava ser uma executiva, uma mulher de negócios. Devido à pressão, cedi ao magistério.

Não tinha condições financeiras para os “cursinhos” da vida, raros naquela época. Comecei a trabalhar aos 11 anos na Rádio Aparecida em um programa infantil; aos 13, fazia novelas no rádio e passei a sonhar com a produção de um programa só para mim, que quase deu certo. Dramatizar no rádio e trabalhar com um público que o ama sem conhecê-lo pessoalmente, que lhe envia fotos, cartas e presentes foi uma experiência maravilhosa que durou até meus 17 anos. Simultaneamente, estudava e, aos sábados, domingos e feriados, trabalhei durante dois anos na Catedral Basílica de Aparecida, tomando conta de crianças que se perdiam de seus pais e falando no alto-falante da igreja (anunciava os nomes dos perdidos).

Foram três anos estudando para me formar professora. O curso não foi bom. Alguns professores agiam de maneira arbitrária ao que nos traziam os livros. Principalmente os de Didática. Durante as aulas de Didática, no último ano, 6 horas-aula semanais, copiei um dicionário inteiro no caderno de caligrafia para que a letra ficasse redondinha na lousa, teci tapetes de retalhos para que as crianças não se sentassem diretamente no chão, fiz um flanelógrafo com bichinhos coloridos para

estimular as crianças, cartaz de pregas para ensinar matemática, um álbum de datas comemorativas com atividades cívicas, aprendi a apagar a lousa de cima para baixo e a não contrariar a professora que se dizia uma “fera, que nunca nenhum aluno a havia enganado e que sua memória era excelente”. Pois sim. O que ela nunca soube é que a maioria de meus trabalhos foram emprestados de amigas que haviam se formado um ano antes, apenas um ano. Na sala eu fingia que trabalhava. Por que eu fazia isto? Não que fosse preguiçosa, mas porque entendia que aquelas aulas deviam ser diferentes. Para provar que os três anos em que essa professora nos amedrontou foram falsos. Que não aprendíamos nada de concreto. Que sua fala não era real e porque fui uma adolescente muito crítica.

Não tínhamos aulas de Inglês, nem de Matemática, nem de Português. Somente as disciplinas específicas do curso. Que professores seriam nossos modelos? Onde iríamos trabalhar? Quais seriam nossos recursos? Eu e minhas colegas nos perguntávamos sempre. Encontramos bons e péssimos professores em nossos estágios. Estudávamos Piaget, Emília Ferreiro e o Construtivismo. Líamos sobre o tema, porém tudo nos parecia complicado. Eram só as nossas leituras e nossos debates, entre alunos. Nossos “mediadores” não existiam.

Quando me formei, as aulas não apareciam e comecei uma via-sacra pelas escolas, fazendo inscrições e tentando criar um “vínculo” com o Estado. Todos diziam que ser “professor do Estado” era ter um emprego seguro, a aposentadoria estava garantida.

Outro dilema acompanhava-me: entrar na faculdade. Meu pai já havia dito que “nem pensar”, eu estava formada e com profissão garantida. Com o tempo, eu conseguiria aulas e logo estaria trabalhando.

Minha tia Zilda, irmã de minha mãe, discutia sempre com meu pai sobre isso. Ela já havia sido minha interventora em relação ao meu namoro (meu pai não admitia que eu namorasse, pois aos quinze anos eu me apaixonei pelo homem que hoje é meu marido e ela ajudou-me a convencê-lo do namoro depois de duras discussões), e agora era minha interventora em relação à continuidade dos estudos. Minha tia é professora de português, foi minha professora na primeira série do ensino fundamental, e de quase toda cidade (Aparecida é uma cidade pequena), ganhou a briga com meu pai e

inscreveu-me no vestibular para o curso de Letras na cidade de Lorena-SP., acho que eu queria Matemática.

Passar no vestibular era outro desafio que graças a Deus venci, porque com a base que eu vinha...

No início tudo foi muito difícil: o valor da mensalidade, a passagem do ônibus, a falta de emprego, e o próprio curso.

As aulas de Sintaxe eram as mais difíceis. Eu sabia o que era sujeito e predicado se a frase estivesse na ordem direta, com todos os termos. A professora era muito elegante, magra, alta e falava bonito. Em suas aulas, o silêncio reinava. Eu era dos poucos que arriscavam a fazer perguntas, mas era a que mais perguntava. Numa aula, perguntei sobre um assunto que seria ainda dado. A professora surpreendeu-nos com um grito de pavor. Em seguida, olhou para mim e chamou-me de “afobada, desesperada e ignorante”. Disse-me ainda que eu deveria abandonar o curso, porque eu jamais aprenderia Língua Portuguesa e seria, portanto, incapaz de ensiná-la. Que se eu não desistisse, só tiraria zero. Estávamos no segundo mês de aula. Aceitei o desafio. Passei a estudar durante horas nos livros de gramática que eu tentava decifrar. Então, meu professor de Latim, um senhor muito simpático, ofereceu-se para me ajudar. Através do Latim, passei a entender a Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a me apaixonar por ela. Ele era muito paciente e educado. Com sua ajuda nos estudos, passei a tirar as maiores notas em sua disciplina e na disciplina de Sintaxe (a professora avaliava-me semanalmente). Quando passei a tirar 10 e a adorar gramática, ela deixou as aulas. Desconheço as razões.

Enquanto tudo isso acontecia na faculdade, a minha mesma tia, a Zilda, conseguiu aulas para mim no Estado. Começava o mês de abril do ano de 1988 e eu seria a mais recente professora de Língua Espanhola na grade curricular da rede pública, na cidade de Guaratinguetá.

Nunca pensei que ensinaria línguas, nem a portuguesa, muito menos a espanhola.

Nesse ano em questão, Orestes Quércia, o Governador do Estado, implantou na rede pública aulas de espanhol, com base na Resolução SE 100, de 23/07/87. Na Capital, existiam os Centros de Língua que ofereciam outros idiomas também,

dependendo da disponibilidade de professores. Eram aulas optativas. O aluno que tivesse interesse matriculava-se. Em alguns centros, havia até aulas de japonês. Em Guaratinguetá, apenas uma escola, implantou o Espanhol na grade curricular. Uma escola nova que o Governador mandara abrir.

No início, até que o prédio ficasse pronto, trabalhávamos numa casa muito velha, infestada de ratos e insetos, escrevendo numa lousa improvisada na parede e apagando-a com pano molhado. A escola chamava-se E.E.P.G. “Jardim Padroeira”, nome do bairro. Ali, naquelas condições, a escola funcionou um ano.

Bom, e as aulas de Espanhol?

Eu não sabia nem dizer “Bom dia” nesse idioma. Houve muitos que zombaram de mim quando dizia que lecionava Espanhol. Diziam: “é por isso que o ensino público é uma droga. Os professores não sabem tanto quanto seus alunos”. Aí, passei a omitir e mentir. “Sou só professora de português”. “Não, não conheço a professora de espanhol do colégio Padroeira”. E comecei mais uma batalha para aprender logo esse idioma.

Novamente minha tia Zilda entra em cena. Ela preparava as aulas para mim, ensinava-me a pronunciar as palavras e montava um vocabulário. Em casa eu treinava a aula e na sala de aula eu a apresentava. Como tinha experiência em dramatizar, minhas aulas pareciam teatro, e os alunos gostavam.

Na primeira aula do ano, comecei com um trecho da canção “Bésame mucho”, fizemos a tradução, interpretamos a música e trabalhamos alguns advérbios que apareciam na canção.

Surpreendi-me com a sonoridade deste novo idioma e mais ainda com a facilidade que tive para pronunciar-lo.

Ganhei um livro de minha tia que logo me abandonou nos preparativos das aulas. Foram quinze as aulas preparadas por ela. Agora estava em minhas mãos aprender Espanhol e Sintaxe, lembra-se?

Como ninguém sabia falá-lo, as aulas de 5ª a 8ª eram iguais, o que me facilitava o trabalho de preparar as aulas.

Através do livro “Curso Práctico de Español” de Frigério, da editora Arco-Íris LTDA, não sei a edição porque meu livro não tem mais a capa, já está bem velho de

tanto ser manuseado, comecei a estudar. Ouvia a fita, repetia os textos, fazia os exercícios. Muitas vezes fiquei insegura, porque não tinha quem os corrigisse.

Hoje, revendo meu plano de curso, vejo que o conteúdo selecionado para trabalhar em um ano, poderia muito bem ser trabalhado em três anos, ou mais. Estava dividido em objetivos, conteúdos, estratégias e prazo. Claro, eu precisava convencer de alguma forma que tinha o domínio sobre a situação, porém, tudo que copiei para que parecesse real, para mim, era irreal, porque nem conhecia seu conteúdo..

Na sala de aula, trabalhava frases simples e a diferença de tratamento TÚ e USTED.

¿Cómo te llamas? - ¿Cómo se llama usted?

¿Cómo estás? - ¿Cómo está usted?

¿Dónde vives? - ¿Dónde vive usted?

¿A qué te dedicas? - ¿A qué se dedica usted?

Conjugávamos verbos repetidas vezes e trabalhávamos vocabulário, listas intermináveis para serem decoradas por “nós”. Eu separava as semanas por temas: a) refeição: texto e vocabulário; b) objetos de aula: texto e vocabulário; c) objetos de casa: texto e vocabulário; e assim por diante. Claro que não conversávamos em espanhol. Eram perguntas e respostas curtas: *¿Qué es esto? – Eso es un bolígrafo. ¿Qué color tiene? – Es rojo. ¿Cuántas habitaciones tiene su casa? – Dos habitaciones. ¿Qué hay en la habitación? – Una cama, una mesita de noche, una lámpara, un armario, un perchero, una alfombra y algunos juguetes.* Estes são alguns exemplos de como eram nossas aulas no início.

Em julho daquele ano, 1988, uma professora colombiana, através da Faculdade, ofereceu um curso de Extensão Cultural, na Faculdade. Foram 60 horas dadas de 01/07 a 16/07, no período da manhã. Como estava livre da pressão das aulas de Sintaxe e ia bem nos estudos, matriculei-me, obviamente, no curso.

Entreguei-me com todas as forças a essas aulas, tinha pouco tempo para aprender e precisava aprender tudo. Foram quatro módulos: I- Fundamentos de pronúncia; II- Leitura oral; III- Elementos de composição escrita; IV- Estruturas gramaticais. Com essas aulas, consegui mais material, textos, e alguém que corrigisse meus exercícios e tirasse minhas dúvidas. Às vezes ia para a mesma aula que era dada no período da noite

para outra turma. Em casa, falava com o espelho. Na sala de aula, tentava inovar, com aulas de “gramática”.

Eu estava viciada em gramática. De tanto estudar para as aulas de Sintaxe, e estudando Latim, passei a estudar a gramática da Língua Espanhola e a dá-la em sala de aula. Hoje vejo que me preendi a dados desnecessários para meus alunos. Mas no início eu já achava que estava me tornando dominadora do idioma e queria que eles também o dominassem. Foram aulas cansativas de conjugação verbal, concordância verbal e nominal regência. Tudo o que eu estudava, repassava para eles. Comprei um curso de idiomas na banca de revistas, e utilizava isso em sala de aula. Todo o tempo, eu escrevia na lousa e falava sem parar. Quanta coisa não ensinei errado naquelas aulas, mas sem saber que estava errado. Só com o tempo, e com meu aprendizado, fui percebendo isso.

A partir do ano seguinte, duas vezes por ano, os professores dos Centros de Línguas deveriam se reunir na CENP por determinação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para prestação de contas das aulas dadas e troca de experiências entre escolas e professores. Recebi a convocação e fui. Era a primeira vez que ficaria em São Paulo mais que algumas horas. Minha tia Zilda levou-me. Mostrou-me que ônibus tomar e ensinou-me o caminho. Hospedei-me em casa de uma grande amiga dela, que hoje é minha grande amiga também. Eram três dias de encontro, desde a manhã até a tarde. Eu tentava me esconder de todos e entrava no grupo dos mais “tagarelas”, para que eu não precisasse falar. Na verdade, eu não sabia conversar em espanhol. Ficava muda, suava frio e tremia muito. Claro que me faziam perguntas, a minha era uma das únicas escolas com o idioma na grade curricular. Não respondia em espanhol, para estranhamento de todos. No terceiro encontro, abri o jogo. Conteí minha batalha para aprender mais rápido que os alunos, e que meu único curso, com acompanhamento profissional durara 60 horas. Neste encontro, eu já conseguia falar alguma coisa, mas a tensão me bloqueava e as palavras não vinham. Tremia tanto, que todos perceberam. Aplaudiram-me e ofereceram-me muito apoio. Naquele dia, ganhei uns trinta livros e material como cartazes e fotografias. Nessa noite chorei muito, para desabafar aquele nervosismo.

Eu sabia que falar outro idioma não era fácil. Como cobrar de meus alunos uma fala fluente se eu mesma sentia dificuldade para isto? Depois desse encontro, mudei minha postura. Era mais flexível e as aulas com menos conteúdo e maior atenção ao que era dado. Formava grupos e sentava-me com eles para ouvi-los. Eu já não precisava falar tanto. Líamos textos, criávamos textos e eram apresentados para as outras salas. Antes de começar o período de aula, ainda no pátio, cantávamos em espanhol ou declamávamos uma poesia. Paralelamente, na escola, sofria com a professora de inglês, com raiva por ter tido sua carga horária diminuída em favor das aulas de espanhol (Inglês só na 7ª e 8ª séries, Espanhol de 5ª a 8ª) que, com mais experiência que eu, tentava colocar os alunos contra mim, dizendo que eu não era formada, que não sabia nada, que eu era uma fraude. Alguns pais questionaram-me com relação às notas baixas de seus filhos. Como eu avaliava o que eu não sabia? Não foi fácil. Tive que trabalhar com a comunidade para que entendessem o que eu fazia. Muitas vezes, reuníamo-nos no pátio da escola, e explicava-lhes o que eu fazia e como fazia. Com o tempo, ganhei a confiança e o respeito deles.

Estudava a Língua Espanhola comparando-a com a Língua Portuguesa. Conforme aprendia Português e Latim na Faculdade, comparava-os com o espanhol. Como adquiri novos livros e dicionários, reservava um tempo para este estudo. Passei a gostar de estudar Português. Nossa nova professora de Sintaxe era bem diferente. Suas aulas nos faziam pensar, questionar. Posteriormente, como professora de Lingüística, incentivava-nos à pesquisa.

No governo de Fleury, as aulas de Espanhol foram retiradas da grade curricular em Guaratinguetá. Não havia como fazer aulas de adaptação para os alunos que vinham transferidos de outros colégios, e os que saíam de nossa escola na 5ª e 6ª séries não tinham Inglês. Os centros de línguas se mantiveram na Capital, mas perdi contato com os professores e seu trabalho. Conseqüentemente, perdi as aulas de Espanhol e parei de estudá-lo. Raras vezes peguei algum livro para ler. Cheguei a colocá-los na prateleira mais alta da estante para que não me atrapalhassem. Por aqui, ninguém mais falava em aulas de Espanhol. Cinco anos depois, os colégios particulares começaram a anunciá-las em seus currículos. Mas, onde encontrar professores habilitados?

Em 1994, casei-me com meu único namorado, que agora fazia doutorado na USP. Acho que de tanto vê-lo metido nos livros e trancado no escritório para estudar e escrever, adia meu ingresso num curso de mestrado.

Porém, em 1995, não consegui escapar de sua insistência e matriculei-me na USP na disciplina de “Português – Teoria Gramatical: gramática funcional”. Nessa época eu dava aulas de gramática em colégios particulares e cursinhos com um ritmo de aula frenético que seguia apostilas, cumpria calendários e aprovava alunos no vestibular.

Foram cinco meses de aulas na USP que me renderam seis créditos e uma nota A. Em julho fiquei grávida e resolvi dedicar-me só ao bebê que me tornaria a mulher mais feliz do mundo.

Um colégio, cuja diretora me conhecia, chamou-me para trabalhar. Era o ano de 1997. Em janeiro desse ano tinha estado em Cuba. Particpei de um encontro de educadores latino-americanos chamado “Pedagogia 97”, em Havana. Foram 5 dias de atividades teórico-práticas que totalizaram 32 horas. Ali, fiz um curso de “La Enseñanza de la Ortografía a las Puertas del Siglo XXI”. A partir daquele instante, senti que os cinco anos de ausência do idioma em minha vida fizeram-me falta. Não conseguia mais falar, quase não me lembrava do vocabulário, mas gostaram de minha dicção. Será que as listas intermináveis que outrora decorara apagaram-se de minha memória?

Quando recomecei, era tudo diferente. O material vinha pronto. Era só seguir a apostila. Mas a apostila era difícil para mim. Devia ensinar narração, discurso direto e indireto, descrição, dissertação, estar por dentro da política dos países vizinhos, entender o Mercosul, interpretar textos, e traduzir canções da moda que os alunos traziam para a aula. Trabalhar oralidade e preparar “espetáculos” para os pais que queriam ver seus filhos falando o novo idioma. E as diferenças culturais entre Espanha e países latino-americanos? Como executar essas tarefas? Sempre trabalhávamos em grupos e depois compartilhávamos as informações. Eu os orientava em pesquisas e seminários. Às vezes ficávamos na cozinha, executando receitas que vinham nos livros e praticando o imperativo dos verbos.

Em 1998, fui para Argentina. Matriculei-me no Instituto Intercultural em Mendoza para um curso de 40 horas, entre 6 e 17 de julho. Além da língua, o curso incluiu atividades adicionais de experiências culturais. Dali, fui para o Chile, praticar o que aprendi e ver de perto algo de cultura daquele país.

A partir daí, e com o apoio de meu marido, passei a economizar para realizar mais viagens, pois a experiência em Cuba e na Argentina fez-me aprender muito. Então, parei para organizar tudo o que eu havia aprendido e transformar em aulas. Acontece que eu nunca havia pensado em como ocorre o processo de aprendizado de uma língua estrangeira no “outro”, eu não me via como “outro”. Eu ainda não sabia tudo e não sei. Aprender a língua, materna ou estrangeira, requer outras experiências que não estão nos livros.

Nesse ano, 1998, fui convidada para trabalhar com Língua Espanhola em outro colégio. A experiência foi um fracasso. Embora fosse particular, as salas eram superlotadas. A disciplina estava incluída na grade, mas como na Língua Inglesa, o aluno não podia ser reprovado. No início os alunos gostavam, porque apresentei uma série de novidades, um vocabulário “engraçado” e curiosidades. Mas quando passamos para a estrutura da língua, tudo desandou. A disciplina foi retirada da grade e oferecida como complementar. Cursá-la era opcional. Muitos procuraram o curso. Com o tempo, a escola passou a ter outros atrativos e quando eu estava com duas turmas de dez alunos, a escola julgou impróprio pagar-me para atender a poucos. Demitiu-me no final de 2003.

Em dezembro de 1999, nasce minha filha. Minha felicidade estava completa: uma marido maravilhoso, um casal de filhos e muita história para contar.

Mesmo sem o apoio da escola, continuava meu percurso rumo ao aprendizado.

Em 2001, descobri pela internet o Instituto Cervantes, que oferecia cursos de formação de professores de Espanhol, em três níveis: inicial, intermediário e superior. Foram 40 horas de aulas maravilhosas e com muita troca de experiências entre os participantes. Nesse curso conheci a professora doutora da USP Neide T. Maia Gonzáles que me incentivou com relação ao mestrado em Língua Espanhola, principalmente devido à carência de professores com títulos nessa área. Através do Instituto, participei de um congresso para professores de Espanhol, “IX Congreso

Brasileño de Profesores de Español”, em Fortaleza. Lá encontrei novamente a professora Neide que me apresentou a uns espanhóis com quem mantive contato por um tempo.

Ainda em 2001, vivi uma experiência emocionante: fui a Espanha. Matriculei-me num curso intensivo de Língua Espanhola em nível avançado. Foram duas semanas de extrema dedicação e descobertas. Hospedei-me na casa de uma senhora muito simpática que contribuía com o meu aprendizado da língua informal. Lá, fui ao teatro, ao cinema, ao flamenco, além de viajar pela Espanha e conhecer sua cultura ao vivo.

Minhas aulas ficaram melhores, adotei material importado, investi em livros e material para áudio e vídeo, mas a escola onde trabalhava não me dava apoio.

Em 2002, consegui aulas na Faculdade. Trabalhava com o nível superior. Aulas de Espanhol para o curso de Administração com ênfase em Comércio Exterior.

Volto para o Instituto Cervantes e inscrevo-me num curso especial: *Español de los Negocios*, afinal tinha que preparar-me para as aulas de administração.

Inscribo-me mais uma vez na USP para tentar o mestrado. Quando retorno em 2002, curso a disciplina de “*Sintaxe de la Lengua Española*”. Mais cinco meses que totalizaram mais seis créditos e uma nota B. Fui aprovada na proficiência, mas não consegui orientador. O segundo semestre não ofereceu disciplina que me interessasse, então dediquei-me às aulas da Faculdade.

Em novembro desse ano, consegui o DELE, “Diploma de Español como Lengua Extranjera – Nível Superior”, que substitui um diploma de habilitação em Língua Espanhola, no Brasil.

Em 2003, volto a USP e inscrevo-me na disciplina “Aquisição/aprendizagem de Língua Estrangeira: modelos teóricos e constatações práticas”, ministrada pela profa. Dra. Neide T. Maia Gonzáles. Não consegui vaga, mas ela permitiu que eu assistisse às aulas. Participei como aluna “ouvinte”. Nessa fase eu sentia que precisava de teorias, referências que me colocassem em contato com o ensino/aprendizado de Língua Estrangeira. Não bastava reproduzir o conteúdo dos livros didáticos em sala de aula, mas não sabia onde encontrar tais teorias. A disciplina da profa. Neide colocou-me em contato com essas teorias. Daí percebi que não poderia mais parar, que não havia mais como fugir dos livros e das leituras sobre o assunto.

Hoje, no início da Pós Graduação na Universidade de Taubaté, deposito grande esperança nas respostas que venho esperando ao longo desses anos.

Recontar a história de minha vida profissional leva-me à tentativa de compreendê-la, de pedir perdão aos que magoei e de agradecer aos que me ajudaram e apoiaram.