

SOLANGE MARIA DE BARROS IBARRA PAPA

**O PROFESSOR REFLEXIVO EM PROCESSO DE MUDANÇA NA SALA
DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CAMINHOS PARA A AUTO-
EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

SOLANGE MARIA DE BARROS IBARRA PAPA

**O PROFESSOR REFLEXIVO EM PROCESSO DE MUDANÇA NA SALA
DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CAMINHOS PARA A AUTO-
EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Leila Barbara.

SÃO PAULO

2005

BANCA EXAMINADORA

“Quando acreditei que minha existência fosse um fato mais primordial, parecia aprisionado em mim mesmo. Quando mudei de visão, as paredes de meu túnel de vidro desapareceram. Vivo hoje num espaço aberto” (Sócrates)

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial a meu esposo, Ibarra, e a meus queridos filhos Ronaldo, Douglas e Louise, pela compreensão e paciência durante o tempo dedicado a este trabalho. Tenho em vocês a força necessária para sempre seguir adiante. Meu eterno agradecimento.

Aos meus pais, Benedito e Cecy, pela educação moral e espiritual que me deram. Pelas orações, pelas palavras de apoio nos momentos difíceis, pelo amor e carinho, sempre zelosos pela guarda de seus filhos.

Aos demais parentes, tias, primas, irmãos, sobrinhos e minha sogra Xênia, pelo incentivo e interesse ao longo desta caminhada.

Ao CAPES, pelo apoio financeiro à realização deste trabalho.

À UNEMAT, pelo afastamento remunerado.

À minha orientadora, professora Dra. Leila Barbara, com quem aprendi a conviver e a respeitar. Por deixar-me optar por perspectivas teóricas que me ajudaram a ampliar minha visão de mundo e da pesquisa. Por manter-se sempre segura, com a postura dialógica, aberta, curiosa e indagadora, contribuindo, substancialmente, para que novos saberes e conhecimentos fossem construídos de maneira coletiva na sala de aula. Pelos momentos de relaxamento nas festas realizadas em sua casa, sempre alegre e disposta a nos receber.

Ao Prof. Dr. Norman Fairclough, que me orientou durante o período de doutorado-sanduíche, na Universidade de Lancaster (Inglaterra). Pelo acompanhamento pontual, pelas contribuições importantes e pertinentes a este trabalho, por compartilhar seu saber e experiência acerca da Análise Crítica do Discurso.

À Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, pelas valiosas e pertinentes sugestões nas bancas de qualificação.

Ao Professor Dr. Orlando Vian Júnior, pelas contribuições nas bancas de qualificação, pela amizade e apoio recebidos.

Aos amigos brasileiros e estrangeiros da Universidade de Lancaster, em especial à Rose, Euline, Eillen, Stefan, Robert, Felipão, Jó e tantos outros, pelo carinho, amizade e bons momentos passados juntos.

À Professora Ivana, participante da pesquisa, que, embora eu continue a dar-lhe nome fictício, quero que saiba quanto a admiro pelo seu comprometimento com a escola pública onde trabalha, com os alunos e colegas que estudam afro-descendência.

A Dona Maria, mãe de Ivana, por ter-me gentilmente acolhido em sua residência, no meu primeiro dia de visita à escola.

Aos idosos do Lar Bom Jesus de Cuiabá: Dona Benedita, Dona Maria Benedita, Helena, Toniquinha, Indinha, Sr. Robert, Sr. Hélio, Xuxuquinha e tantos outros; à voluntária e amiga Jane; aos funcionários e enfermeiros da Casa; enfim, a todos que diretamente ou indiretamente têm contribuído para a reflexão crítica do processo de construção do meu projeto de auto-emancipação e transformação social.

Ao GAI – Grupo de Apoio aos Idosos, pela dedicação, companheirismo, perseverança e convivência solidária.

Às minhas amigas Fabíola, Lindinalva, Marisol, Rosário e Shizuko, pelo carinho, incentivo e apoio nos momentos difíceis por que passei em São Paulo.

Aos amigos e colegas do Seminário de Orientação, Marta, Soninha, Beti, Élide, Izabela, Jones, Amilton, Jamilson, Dani e Mauro, pelas experiências compartilhadas.

À Otília, pela revisão de texto e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Às Irmãs do Pensionato Santa Marcelina, pelo carinho, pelas orações e pelas palavras de conforto nas horas de desânimo.

Às novas amigas do pensionato Santa Marcelina, pelos momentos agradáveis que passamos juntas.

Aos funcionários do departamento de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC/SP), em especial à Lucinha, Márcia, Zan, Paulo, Ricardo e Sérgio, pelo atendimento e dedicação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO DA LITERATURA	09
1. Realismo crítico e emancipação humana.....	09
2. Perspectiva emancipatória para o ensino de línguas.....	14
2.1 Prática reflexiva do professor de línguas	19
3. Perspectiva crítica da linguagem.....	23
3.1 Discurso e Identidade.....	24
4. Perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional.....	27
4.1 Metafunção Interpessoal.....	28
4.2 Metafunção Ideacional: transitividade.....	30
4.2.1 Processos materiais.....	32
4.2.2 Processos mentais.....	32
4.2.3 Processos relacionais.....	33
4.2.4 Outros tipos de processos.....	33
4.3 Metafunção Textual.....	34
4.4 Papéis: tipos e relação.....	35
4.4.1 Referência e elipse.....	39
4.4.2 Pronomes.....	40
4.4 Marcadores de turno.....	44
5. Perspectiva da Análise Crítica do Discurso.....	45
5.1 Modelo tridimensional da análise crítica do discurso.....	48
5.2 Gênero, discurso e estilo.....	51
6. Integrando linguagem e contexto social: gramática sistêmico-funcional e análise crítica do discurso	52

3.2.1 Nomeação do pronome <i>eu</i>	104
3.2.2 Nomeação do pronome <i>você (s)</i>	111
3.2.3 Nomeação do pronome <i>nós</i>	116
3.2.4 Nomeação do pronome <i>ele(s)</i> e <i>ela</i>	128
3.3 Modais.....	139
3.4 Auxiliares Verbais.....	150
3.5 Imperativos.....	156
3.6 Marcadores de turnos.....	160
3.7 Caracterização da identidade da professora	165
3.8 Implicações para a prática docente reflexiva.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de Processos	40
Figura 2 - Modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso	46
Figura 3 - Exemplo de lista de palavras e frequência.....	71

TABELAS

Tabela 1 -. Distribuição total dos tipos de processos	78
Tabela 2 - Processos relacionais.....	79
Tabela 3 - Processos materiais.....	84
Tabela 4 - Processos comportamentais	90
Tabela 5 - Processos verbais	94
Tabela 6 - Processos existenciais	97
Tabela 7 - Processos mentais	100
Tabela 8 - Nomeação do pronome 'eu'	104
Tabela 9 - Nomeação do pronome 'você' (s)	112
Tabela 10 - Nomeação do pronome 'nós'	117
Tabela 11 - Nomeação do pronome 'ele' (s) e 'ela'	128
Tabela 12 - Operadores modais	140
Tabela 13 - Auxiliares verbais	150
Tabela 14 - Imperativos	157
Tabela 15 - Marcadores de turno	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos procedimentos de coleta	69
Quadro 2 - Número de palavras em cada corpus	72
Quadro 3 - Resumo dos procedimentos analíticos adotados.....	73
Quadro 4 - Nomeação do pronome <i>eu</i>	110

Quadro 5 - Nomeação de 'a gente'	120
Quadro 6 - Nomeação do pronome <i>ele</i>	129
Quadro 7 - Gradação dos dois tipos de interação.....	172

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição total de uso dos pronomes.....	139
---	-----

DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Nomeação do pronome nós (coletivo).....	124
Diagrama 2 – Características da Identidade da professora	179
Diagrama 3 – Modelo do processo de formação da prática docente reflexiva.....	188

TRANSCRIÇÕES

I: Ivana

A: Aluno

AA: Alunos

[sobreposição de vozes

:: prolongamento da vogal ou consoante

Maiúsculas – ênfase ou acento forte

... qualquer pausa

[] continuação de turno

() comentário da pesquisadora

/// quebra de seqüência

RESUMO

Este estudo objetiva investigar as práticas discursivas de uma educadora reflexiva em processo de mudança na sala de aula, bem como verificar se essas práticas discursivas contribuem ou não para o processo de auto-emancipação e transformação social, tendo em vista sua participação em um projeto inovador que visa à formação contínua do educador para a reconstrução da sua prática docente. Objetiva, ainda, compreender quais as implicações da prática docente reflexiva para o processo de formação do educador. Assim, meu interesse é conhecer quem é essa professora, quais suas crenças, valores e identidade. Este estudo se fundamenta na teoria crítica, com ênfase na filosofia bhaskariana (1986; 1998; 2002) sobre *auto-emancipação* e *transformação social*. Fundamenta-se, ainda, nas teorias acerca da formação do educador reflexivo. Do ponto de vista da análise da linguagem, busco apoio teórico na Gramática Sistêmico Funcional (Halliday, 1994) e Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 1992, 2003). Para análise dos dados, foram utilizadas anotações de campo, gravação de entrevistas com a professora e de interações de sala de aula. A pesquisa conduzida dentro do arcabouço teórico da gramática sistêmico-funcional se concentrou nas funções *ideacional* e *interpessoal*, bem como nos auxiliares verbais, modais, imperativos e distribuição de turnos. A análise *ideacional* mostrou os tipos de processos envolvidos no universo textual. A análise *interpessoal* evidenciou as formas pronominais para referir-se aos participantes da interação. O arcabouço teórico da análise crítica do discurso foi utilizado para fazer uma *explicação* dos resultados apresentados na perspectiva da gramática sistêmico-funcional, na tentativa de fazer uma interpretação holística do mundo experiencial da professora, incluindo valores, crenças e identidade. Os resultados apontam que a professora é comprometida com a escola onde leciona; tem mais afinidade com os alunos do Noturno (Educação de Jovens e Adultos) que os do Diurno (Adolescentes); valoriza a cultura afro-descendente; possui conhecimento teórico acerca da formação do educador reflexivo, procura (re) construir sua prática docente com base na reflexão.

ABSTRACT

This study aims to investigate the discursive practices that emerge in a foreign language classroom and in interviews conducted with a reflective teacher undergoing a process of change of her teaching practice. Also, the study aims to comprehend the implications of reflective teaching practice for the process of teacher education, as well as to verify whether reflective teaching practice contributes to the process of self-emancipation and social transformation, considering the teacher's participation in an innovative project which focuses on the teacher's continuing education in order to reconstruct her educational practice. The main concern is to understand the educational practice of the teacher participating in the research, what she says she does and what she really does in the classroom everyday, as well as her beliefs, values and identity. This study is based on critical theory, especially on Bhaskar's philosophy about self-emancipation and social transformation. Also, the study is based on the theories about reflective teacher education. From the perspective of language analysis, the theoretical support is grounded on Systemic-Functional Grammar (Halliday, 1994) and Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1989, 1992, 2003). In the data analysis, the following instruments were used: field notes, recordings of interviews with the teacher and of classroom interactions. The analysis based on Systemic-Functional theory concentrated on the *ideational* and *interpersonal* meta-functions, as well as on verbal auxiliaries, modals, imperatives and turns distribution. The *ideational* analysis focused on the types of processes involved in the textual universe. The *interpersonal* analysis showed the pronominal forms that were used to refer to the participants in the interaction. The theoretical framework of Critical Discourse Analysis was used to provide a critical explanation of the results presented in the perspective of Systemic-Functional Grammar, with the purpose of offering a holistic interpretation of the teacher's experiential world, including values, beliefs and identity. The results show that the teacher is committed to the school where she works; she is more involved with the night students (Youths and Adults Education) in comparison with the day students (Adolescents); she values the Afro culture; she has theoretical knowledge about reflective teacher education; she seeks to (re) construct her educational practice based on reflection.

INTRODUÇÃO

“When you are committed to radical social change you will ask yourself, how do you change people, and you will find that any attempt, to force emancipation from outside is false, it is heteronomous and it will not work. Only individuals themselves can free themselves, emancipation cannot be imposed from without. All the failures of utopian projects, secular projects of emancipation come down to not taking seriously enough the principle of self-referentiality. This is very important for education, to sketch out this dialectic of spiritual development and radical social transformation”. (Bhaskar, 2002: 302)¹

Início este estudo, mencionando o pensamento do filósofo Bhaskar para, a partir dele, anunciar o percurso deste trabalho. A auto-referencialidade em saber quem somos e como vemos e agimos no mundo, permite-me compreender, conforme Bhaskar (2002), que a verdadeira emancipação nasce no interior de cada indivíduo.

Este estudo é fruto de longo caminho trilhado em quatro anos de pesquisa. Foram momentos permeados de questionamentos, conflitos, experiências, reflexões e transformações. Desde o início, tinha em mente realizar uma pesquisa que não apenas investigasse as ações do professor de inglês na interação com seus alunos, mas também que me ajudasse a refletir, compreender e transformar minha própria prática docente.

A experiência de vários anos de trabalho com formação de professores de Inglês no Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – tem me revelado que os alunos-professores, particularmente

¹“Quando você está comprometido com mudanças sociais radicais, você pergunta a si mesmo como pode mudar as pessoas e descobre que qualquer tentativa de forçar a emancipação de fora para dentro é falsa, é heterônoma e não funcionará. Somente os próprios indivíduos podem libertar-se, a emancipação não pode ser imposta. Todas as falhas de projetos utópicos, projetos seculares de emancipação, significam que o princípio da auto-referencialidade não foi considerado seriamente. Isso é muito importante para a educação, esboçar essa dialética de desenvolvimento espiritual e transformação social-radical”. (tradução minha)

aqueles que atuam na escola pública, se sentem despreparados para exercer sua prática docente. Quase sempre a formação acadêmica dos alunos de Letras está centrada nos componentes teóricos que embasam os Cursos de Licenciatura. Pouco espaço, ou quase nada, é dado à reflexão sobre a prática docente. A natureza social da prática educativa em sala de aula e a sua função social na escola pública acabam ignoradas. Ou seja, a prática de ensinar/aprender uma Língua Estrangeira (doravante LE) não tem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, contribuindo, portanto, para a própria marginalização do aluno-professor diante da chamada nova ordem mundial (Moita Lopes, 2003:33).

Dentro desse prisma, a questão que se apresenta é: como o professor de inglês pode contribuir para a construção de novos significados que privilegiem as questões sociais, tais como desemprego, discriminação, opressão, etc. Ou melhor, como fazer para que o professor de inglês alcance sua auto-emancipação e transformação social de outros que estão envolvidos no cotidiano de sala de aula? Bhaskar (2002:302) é contundente ao afirmar que: *“to force emancipation from outside is false, it is heteronomous and it will not work”*².

É importante destacar que as idéias filosóficas desse autor têm iluminado meu caminho ao longo desses quatro anos de pesquisa, com o propósito de compreender a prática docente reflexiva. Surge daí meu interesse em procurar um contexto de investigação que privilegiasse um ambiente de exclusão social. Senti-me motivada a conhecer as experiências de uma professora de inglês de uma escola pública de periferia da cidade de São Paulo. A referida docente participa do projeto Formação Contínua do Professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática, desenvolvido pelos professores do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que tem como objetivo a formação continuada de professores de inglês da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

² “forçar a emancipação de fora é falsa, é heterônoma e não acontecerá” (tradução minha).

Pesquisas realizadas sobre a formação continuada de professores em serviço revelam avanços promissores no ensino de inglês como língua estrangeira (cf. Celani, 1996, 2003; Magalhães, 1997; Liberali, 2003; entre outros). Alguns trabalhos desenvolvidos no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, por exemplo, têm privilegiado a formação do professor reflexivo (cf. Corazza, 1999; Cardoso, 2000; Horikawa, 2001; Cunha, 2003; Nunes, 2003; Castro, 2003; Motta, 2004; entre outros). Essas pesquisas enfatizam, de maneira geral, a análise de interações, ou entre pesquisador e participante da pesquisa, ou entre professor e alunos, buscando as relações entre elas e as práticas pedagógicas emancipatórias.

Castro (2003:317), em sua pesquisa intitulada “A construção docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras”, investigou, por exemplo, as transformações observadas nas escolhas de ações instrucionais para o planejamento de seqüências de ensino para ensino fundamental e médio. Os resultados apresentados mostraram a necessidade de buscar subsídios para a implementação de projetos de pesquisa sobre a construção da competência docente de futuros professores de língua estrangeira para uma prática crítica reflexiva.

Estudos acerca da formação continuada do educador (cf. Barcelos, 2000; Souza, 2000; Fernandes, 2001; entre outros) revelaram a necessidade de articular escola e universidade no processo de educação continuada; valorizar os profissionais da educação e de como estes devem agir sobre seus próprios pensamentos e condutas, a fim de construírem conhecimentos com foco na emancipação. Todavia, uma análise que intenta desvendar as práticas discursivas do professor reflexivo (participante do programa de formação de educadores reflexivos) e seus alunos, com o objetivo de alcançar a emancipação e transformação social, é pouco ou quase nada explorada.

Este estudo procura preencher essa lacuna, buscando desvendar um contexto educativo, cujo enfoque está na prática docente reflexiva, com

propósito emancipatório e de transformação social. Parto do pressuposto que o professor envolvido com a prática docente reflexiva estaria em melhores condições para desempenhar o papel de agente emancipatório e de transformação na escola e na comunidade, pois a conscientização desse professor se concentraria na “reflexão crítica” (Kemmis, 1987), fazendo com que este se localize na sua história. A própria visão de Schön (1987) de reflexão “na ação” e “sobre a ação” tem levado professores e pesquisadores a se engajarem no processo de conscientização, permitindo que lhes sejam formulados questionamentos decorrentes das suas próprias práticas pedagógicas.

Ao escolher uma educadora de inglês de escola pública de periferia, envolvida no processo contínuo de reflexão e de transformação da sua prática docente, senti-me motivada em não apenas conhecer e investigar suas experiências, crenças, valores e identidade, mas, principalmente, aprender, a partir de suas experiências, a me conhecer melhor, de me ver, sentir e (re)aprender. Esta tese é, pois, uma contribuição para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e formação de professores reflexivos com foco na emancipação e transformação social. Contribui também para a abertura de novos caminhos que conduzam à auto-emancipação do professor.

A minha experiência como educadora e voluntária há treze anos em um ambiente de exclusão social tem me revelado que a participação real em comunidades oprimidas promove mudanças interiores que podem levar à auto-emancipação, da qual fala Bhaskar (2002). As transformações que normalmente ocorrem no nível das emoções, sentimentos e identidade, acabam sendo refletidas nas nossas relações sociais dentro e fora da sala de aula. Conhecer as experiências de uma educadora de escola pública de periferia, a qual está envolvida no processo de reflexão sobre a sua prática docente, é, portanto, ter a oportunidade de aprender e de refletir também sobre minhas próprias experiências. É um processo dialético que me permite investigar, refletir (re)aprender.

O caminho das experiências trilhadas neste estudo foi empreendido através da linguagem, uma vez que ela desempenha papel de grande importância na vida social. Conforme Fairclough (2003:02), “*language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social research is through a focus on language*”. Ou seja, não faz mais sentido olhar o contexto social sem pensar na linguagem e no seu efeito sobre a interação, bem como na relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais. Fairclough (1989:37) aponta a situação como uma das estruturas sociais que determinam as propriedades das interações. No contexto de sala de aula, por exemplo, as respostas que quase sempre emergem na interação professor/aluno podem ser definidas pelas seguintes perguntas, conforme Fairclough (1989:146-147):

- O que está acontecendo? (atividade, tópico, propósito)
- Quem está envolvido?(sujeitos)
- Em quais relações? (relações)
- Qual é o papel da linguagem no evento? (conexões)

Nessa perspectiva, a investigação da linguagem não ocorre apenas no domínio do texto, mas também na dimensão social, numa relação dialética. As práticas discursivas são moldadas pelas estruturas sociais e relações de poder, sendo que estas têm resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, dos quais os indivíduos não têm consciência (Fairclough, 1989).

Para os funcionalistas Halliday (1994); Eggins (1994), Thompson (1996) e Martin e Rose (2004), a análise da linguagem está mais centrada na gramática do texto, ou seja, nas escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes. A língua é vista como um sistema que oferece ao falante inúmeras possibilidades para expressar significados. Halliday (1994:xvii) diz que: “*a language, then, is a system for making meanings: a semantic system, with other systems for encoding the meanings it produces*”. Assim, a investigação da linguagem por esse prisma envolve a descrição detalhada e sistemática dos padrões lingüísticos.

Ao investigar as práticas discursivas de uma professora reflexiva em processo de mudança, conhecer quem ela é, que pensa, quais suas crenças e valores, é necessário uma investigação que leve em conta as perspectivas funcionais e sociais da linguagem. Assim, este estudo se fundamenta na teoria crítica, com ênfase na filosofia bhaskariana (1986; 1998; 2002) sobre auto-emancipação e transformação social. Fundamenta-se, ainda, nos estudos acerca da formação do educador reflexivo (cf. Celani, 2003; Liberali, Magalhães e Romero, 2003; entre outros). Do ponto de vista da análise da linguagem, busco apoio teórico na Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 1995, 2003).

Considerando o paradigma de pesquisa social crítica, que considera a linguagem de suma importância no processo de construção e compreensão do conhecimento, este estudo propõe a investigar as práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, com base nas seguintes perguntas de pesquisa:

- As práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, revelam propósito emancipatório?
- Quais as implicações da sua prática educativa para o processo de formação do educador de língua estrangeira?

Para responder às questões apresentadas acima, procuro desdobrá-las nas seguintes perguntas:

- Quem é a professora, participante da pesquisa? Quais as características de sua identidade?
- O que a professora diz sobre suas crenças e valores?
- Que tipo de relação a professora mantém com seus alunos na sala de aula? Existe preferência/rejeição por determinada clientela estudantil?

Este estudo está dividido em cinco capítulos. No capítulo 1, apresento a discussão da literatura na qual se apoiou este estudo. Na parte introdutória, discuto a importância da filosofia do realismo crítico para o discurso emancipatório. Na seção seguinte, são feitas considerações teóricas sobre a perspectiva crítica da linguagem, incluindo questões concernentes à linguagem, identidade e interação. Discuto, ainda, as contribuições teóricas da gramática sistêmico-funcional e a análise crítica do discurso, as quais servirão de base analítica para o estudo.

No capítulo 2, exponho a metodologia e os procedimentos de análise. Na primeira parte, faço breve discussão sobre os procedimentos utilizados. Descrevo o tipo de pesquisa, o contexto social, incluindo os participantes, as formas de coleta e de transcrição para analisar os dados. Na segunda e última parte, detalho os passos utilizados para a análise dos dados, bem como o instrumento computacional WordSmith Tools (Scott, 1996) e os procedimentos usados para esse fim.

O Capítulo 3 apresenta e discute os resultados obtidos neste estudo. Está dividido em duas partes. Na primeira, apresento uma descrição dos tipos de processos, procurando descrever detalhadamente cada um, e como estes estão representados nos textos. Em seguida, mostro os resultados da análise das formas pronominais, bem como dos auxiliares verbais, modais, formas imperativas e distribuição de turnos. Com base nos resultados apresentados na primeira parte, revelo algumas características da identidade da professora, descrevendo e analisando cada uma delas, com o propósito de conhecer quem é essa professora, quais suas crenças, valores e identidade. Na segunda e última parte, procuro fazer uma '*explicação*' (Fairclough, 1989) dos resultados obtidos na primeira parte, com o objetivo de compreender as implicações da prática docente reflexiva para a formação do educador de língua estrangeira, e se as práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, contribuem para alcançar a emancipação e transformação social.

Finalmente, apresento as considerações finais a respeito deste estudo.

CAPÍTULO 1

DISCUSSÃO DA LITERATURA

Neste capítulo é apresentado o arcabouço teórico deste estudo, o qual está fundamentado na teoria social crítica, bem como nas perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista da linguagem, considerada esta de suma importância na construção do conhecimento (cf. Chouliaraki & Fairclough, 1999). Está dividido em quatro seções. Na primeira, procuro explicar a teoria do realismo crítico, concentrando-me na filosofia emancipatória de Bhaskar (1979, 1986, 1998, 2002). Na segunda, exponho as relevantes contribuições das teorias educacionais críticas para o ensino de línguas, dando especial atenção à perspectiva emancipatória. Na terceira, exponho algumas concepções teóricas acerca da visão crítica da linguagem. Finalmente, na quarta, apresento o arcabouço teórico lingüístico-analítico, cujo enfoque norteará a análise deste trabalho.

1. Realismo crítico e emancipação humana

A expressão Realismo Crítico surgiu, pela primeira vez, com Bhaskar (1979), na filosofia da ciência. Ganhou reconhecimento na ciência social, recebendo atenção de estudiosos e pesquisadores na área da sociologia (cf. Archer, 1995; Sayer, 2000) e, recentemente, de analistas de discurso (cf. Chouliaraki & Fairclough, 1999). Bhaskar (1979, 1986, 1998, 2002), ao falar sobre a filosofia do realismo crítico, reconhece que há um mundo independente do nosso conhecimento. Ele distingue não apenas o mundo e a nossa experiência, mas a sua estratificação ontológica — a questão do ser, representado pelos três domínios da realidade: o *Real*, o *Realizável* e o *Empírico*.³ Conforme Bhaskar (1998:41), o domínio do *Real* pode ser

³ Versão original: "Real, Actual and Empirical" (cf. Bhaskar, 1998: 41). Para melhor entendimento do significado da palavra 'Actual', optei por traduzi-la por 'Realizável', sendo entendida, aqui, como todo e qualquer evento ou atividade realizada pelo indivíduo.

entendido como tudo que existe na natureza, seja objetos naturais (estruturas atômicas e estruturas químicas), seja sociais (as idéias, as relações sociais e os modos de produção). O domínio do *Realizável* consiste em eventos ou atividades que são realizadas e, portanto, geram efeitos de poder, podendo ser observáveis ou não. O domínio do *Empírico* é entendido como o domínio da experiência. Se tomarmos o exemplo de qualquer trabalhador, seja ele professor, seja médico, etc., sua capacidade física e mental se concentra no domínio do Real, enquanto seu trabalho como atividade que gera efeito de poder, se concentra no domínio do Realizável.

Segundo Bhaskar (1998, 2002), toda e qualquer investigação sobre o ser social deve envolver a estrutura social e seus mecanismos ou processos que geram fenômenos, pois, segundo Bhaskar, são esse mecanismos que muitas vezes não são observados. Se olharmos o ser humano, por exemplo, não nos é possível distinguir apenas as suas reações bioquímicas, mas, principalmente, as relações sociais, emoções, sentimentos e ações. Nesse sentido, os seres humanos não podem ser estudados do mesmo modo como são os objetos naturais. Os seres humanos somente podem ser estudados cientificamente como seres sociais.

Em sua reconstrução filosófica sobre o Realismo Crítico, Bhaskar (1998:410) apresenta uma proposta emancipatória que sugere:

- (i) “to know one’s real interests;
- (ii) to possess both: a) the ability and the resources , i.e. generally the power, and b) the opportunity to act in (or towards) them;
- (iii) to be disposed to do so”⁴.

De acordo com Bhaskar (1998), esta proposta oferece uma promessa para a ciência social, uma vez que fornece condições para a emancipação, pois os mecanismos que geram problemas poderão ser removidos ou

⁴ (I) conhecer os reais interesses
(II) possuir ambos: a) a habilidade e os recursos, i.e., de maneira genérica, o poder, e b) a oportunidade de agir sobre eles;
(III) estar disposto a fazer isso”. (tradução minha)

bloqueados. Na visão de Bhaskar (1998), a emancipação significa libertação, podendo, portanto, ser efetuada na prática. Se a emancipação significa libertação, a auto-emancipação pressupõe, então, a transformação do próprio indivíduo, do eu individualista, unificado, centrado na própria pessoa, para um eu exterior, voltado para a solidariedade e fraternidade.

Nessa perspectiva, a emancipação não pode ser alcançada somente com a consciência, mas, principalmente, efetuada na prática. A emancipação requer comprometimento e trabalho, a fim de poder mudar as estruturas sociais. Collier (1998:466-7), com base na visão emancipatória de Bhaskar (1998), ressalta cinco pontos essenciais, que podem fornecer possibilidades de mudança, quais sejam:

1 - *reason must be causes*, or discourse is ontologically redundant (and scientifically inexplicable);

2 - *values must be immanent* (as latent or partially manifested tendencies) in the practices in which we engage, or normative discourse is utopian and idle;

3 - *critique must be internal to* (and conditioned by) *its* object;

4 - at the emancipatory moment, there must be a *coincidence of subjective needsand ...objective possibilities*;

5 - for emancipation to be possible, *knowable emergent laws must operate*⁵.

Os pontos destacados por Collier (1998:466-7) sobre o projeto emancipatório de Bhaskar, consistem na transformação das estruturas sociais, bem como das estruturas internas do ser humano, incluindo valores,

⁵ “1. *razões devem ter causas*, ou o discurso se torna ontologicamente redundante (e cientificamente inexplicável).

2. *valores devem ser imanentes* (como tendências latentes ou parcialmente manifestados) nas práticas em que nos engajamos, ou o discurso normativo se torna utópico e inoperante.

3. *crítica deve ser interna* (e condicionada) *aos seus objetos*.

4 - no momento emancipatório, deve haver *uma coincidência de necessidades subjetivas e possibilidades objetivas*.

5- para a emancipação ser possível, *as leis emergentes devem funcionar*”.

crenças, sentimentos, emoções e identidade. Conforme Bhaskar (2002:219), *“all those structures, including structures inside us, which prevent the realisation of the true essence of humanity as free, creative and loving”*⁶.

Na visão de Bhaskar (2002:219), os seres humanos possuem estruturas internas negativas, como opressão, dominação, raiva, rancor, inveja, etc., que precisam ser removidas, a fim de florescerem a verdadeira essência do ser humano que é a estrutura interna da solidariedade, liberdade e fraternidade. Em outras palavras, para mudar as estruturas, os indivíduos precisam, primeiramente, auto-emancipar-se, para, depois, emancipar os outros.

Nessa perspectiva, a proposta emancipatória de Bhaskar pode abrir caminhos para a ciência social, uma vez que os mecanismos geradores dos problemas podem ser removidos. Para o autor, a emancipação não pode ser alcançada apenas pela mudança da consciência; ao contrário, ela deve ocorrer na prática. Ele diz:

“It is my contention that special qualitative kind of becoming free or liberation which is emancipation, and which consist in the transformation, in self-emancipation by the agents concerned, from an unwanted and unneeded to a wanted and needed source of determination, is both causally presaged and logically entailed by explanatory theory, but it can only be effected in practice. (Bhaskar, 1998:462)⁷”

Isso significa dizer que os indivíduos precisam sentir primeiramente as necessidades reais existentes, possuir determinação e comprometer-se com elas, para, depois, buscar as mudanças necessárias.

O estudioso Lacey (1998):493), ao defender as práticas emancipatórias para as ciências sociais, argumenta a favor de ações solidárias com o

⁶ “ Todas as estruturas, incluindo as estruturas internas, que impedem a realização da essência verdadeira da humanidade, como liberdade, criatividade e amor” (tradução minha)

⁷ “Meu ponto de vista é que aquele tipo especial e qualitativo de libertação que é a emancipação, e que consiste na transformação, na auto-emancipação dos agentes envolvidos, partindo de uma fonte de determinação indesejada e desnecessária para uma desejada e necessária, é, ao mesmo tempo, pressagiado causalmente e acarretado logicamente por uma teoria explanatória, mas só pode ser efetivada na prática”. (tradução minha)

propósito de alcançar a emancipação. Para este autor, a emancipação não ocorre sem que haja a participação do outro. Ele diz:

“emancipation cannot be gained by individual agents alone. Emancipation requires solidarity; its degree of manifestation in society will be greater as the manifestation of solidarity is greater” Lacey (1998:493)⁸

O indivíduo, para tornar-se emancipado, precisa, necessariamente, estar ligado à emancipação de outros agentes, pois existem obstáculos estruturais que os impedem de ser emancipados. Nesse sentido, as práticas sociais que visam à transformação das estruturas sociais produzem emancipação e, conseqüentemente, auto-emancipação. Conforme Lacey (1998:501):

“emancipation must be self-emancipation, and so it will be well manifested only within structures that have been constructed in the course of practices expressing the (developing) values of the oppressed themselves in solidarity with their allies”.⁹

As considerações apontadas pelos estudiosos citados acima mostram a necessidade da libertação do ser humano para transformar as estruturas, sejam elas externas ou internas, que marcam fortemente as relações sociais de qualquer natureza, seja pai-filho, chefe-subordinado, médico-paciente, professor-aluno, etc. Nessa direção, a emancipação deve, necessariamente, passar pela transformação dos próprios agentes ou participantes. Se olharmos a realidade social, não vemos nada mais do que (re)ações, com seus efeitos e causas. Bhaskar (2003) é categórico ao afirmar que a sociedade é constituída de indivíduos e relações. Portanto, é preciso, conforme o autor, penetrar nas raízes dos problemas sociais, com o propósito de não apenas conhecê-las, mas, principalmente, de agir de maneira solidária, se colocar como agentes críticos de mudança, a fim de alcançar a auto-emancipação e transformação social de outros.

⁸ “emancipação não pode ser ganha pelos agentes sozinhos. Emancipação requer solidariedade; seu grau de manifestação na sociedade será maior quanto maior for a manifestação de soliriedade”. (tradução minha).

⁹ “a emancipação deve ser auto-emancipação; portanto, ela somente será manifestada adequadamente dentro das estruturas que têm sido construídas no curso das práticas que expressam os valores (em desenvolvimento) dos próprios oprimidos em solidariedade com seus aliados”. (tradução minha)

Neste estudo, essa discussão é relevante por possibilitar-me compreender as ligações existentes entre a sala de aula e os fatores sociais, políticos e ideológicos, que permeiam toda a rede de relações sociais na escola e na sala de aula, e, assim, propor a abertura de novos caminhos para a auto-emancipação e transformação social. Nesse sentido, o meu olhar se voltará não apenas para os aspectos lingüísticos, mas também para os aspectos sócio-culturais, políticos e ideológicos, com o objetivo de compreender se as práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, revelam algum propósito emancipatório, bem como conhecer as implicações da sua prática docente para o processo de formação do educador de língua estrangeira.

Como já foi mencionado, o ser social investigado é uma professora de inglês de uma escola pública da cidade de São Paulo. Minha intenção não é investigar apenas a professora como alguém que usa a linguagem para falar sobre a linguagem na sala de aula, mas também a pessoa, o ser humano que existe, vive, tem valores e identidade. O conhecimento sobre as experiências da professora envolverá não apenas questões de linguagem, mas também o ser que existe e age, ou não, de forma crítica na esfera social onde trabalha.

2. Perspectiva emancipatória para o ensino de línguas

Educadores, filósofos, sociólogos e lingüistas aplicados, tanto em âmbito nacional quanto internacional, têm se debruçado, cada vez mais, sobre questões que visem à emancipação e transformação social nas sociedades capitalistas modernas (cf. Freire, 1987; Giroux, 1997, 1992; Harvey, 1996; Torraine, 1999; Sayer, 2000; Fairclough, 1989, 1995, 2003; Pennycook, 1994, 2001; Kincheloe, 1997; Cox & Assis-Peterson, 1999; Celani, 2003; Moita Lopes, 2003; Rajagopalan, 2003; entre outros). O que impera no

pensamento desses estudiosos é, sobretudo, a crença de que a ação é possível e leva à transformação.

O processo de globalização que se instaurou nas sociedades capitalistas modernas tem fomentado políticas públicas de desigualdade sociais e pouco solidárias. O fenômeno da globalização tem agido quase sempre a favor de interesses financeiros nas sociedades capitalistas, e isso pouco tem ajudado às camadas sociais menos favorecidas. E a educação, considerada instrumento forte para operar mudanças nas práticas sociais opressivas, acaba servindo (in) diretamente aos interesses das classes dominantes (Girroux, 1997).

A procura por mecanismos potenciais de emancipação tem levado educadores e pesquisadores críticos de línguas (materna e estrangeira) a se engajarem em projetos políticos que visem promover mudanças nas escolas públicas (cf. Pennycook, 1994, 2001; Cox e Assis-Peterson, 1999, 2001; Celani, 2003; Moita Lopes, 2003; Rajagopalan, 2003; entre outros). A pedagogia de ensino de línguas tem sido discutida por esses estudiosos como uma questão política, ou seja, o professor de língua materna ou de língua estrangeira deve saber avaliar as implicações de sua prática docente. Deve, por exemplo, verificar se o conteúdo trabalhado com seus alunos não é apenas a manutenção e reprodução das formas de poder e desigualdades sociais existentes.

O educador e pesquisador crítico Pennycook (1994) tem proclamado que o ensino de inglês deve servir, de fato, aos interesses dos próprios alunos, capacitando-os para ler, falar e escrever criticamente, em oposição aos discursos global e local. Segundo esse autor:

“So a critical practice in English language teaching must start with ways of critically exploring students cultures, knowledge and histories in ways that are both challenging and at the same time affirming and supportive. In broad terms, then, one might say that a critical pedagogy of English in the world is an attempt to enable students to write (speak, read, listen) back. The notion of voice, therefore, is not one that implies any language use, the empty babble of communicative language class, but rather must be tied to a vision of the creation and transformation of possibilities (cf. Simon, 1987). The voices that we are seeking to help students to find and

to create are insurgent voices that speak in opposition to the local and global discourse that limit and produce the possibilities that frame our students's lives". (Pennycook, 1994:311)¹⁰.

Na visão de Pennycook, o ensino crítico de inglês deve trazer à tona a contrapalavra dos alunos, isto é, suas próprias vozes, que, na maioria das vezes, são ocultadas pelo professor na sala de aula. Deve, por igual, representar uma luta contra todas as formas de dominação.

Cox e Assis-Peterson (1999, 2001) também partilham essa mesma visão defendida por Pennycook. Para elas, o professor de inglês tem de se posicionar criticamente em relação ao discurso dominante, interrogando se o que ele ensina está contribuindo ou não para a dominação de uns sobre os outros. De acordo com as autoras, quem ensina inglês não pode deixar de se apresentar de forma crítica em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um passaporte para o primeiro mundo, nem pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Para Cox e Assis- Peterson (2001), o professor de inglês deve ser um agente político, comprometido com o projeto de pedagogia crítica.

Numa visão crítico-emancipatória mais recente, Moita Lopes (2003) defende a relevância do professor na construção intelectual para a sua ação política, a fim de se conscientizar dos aspectos sóciopolíticos inerentes ao mundo em que está situado. Com o processo da globalização, é crucial, segundo Moita Lopes, que o professor de inglês esteja atento aos aspectos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que vivencia no

¹⁰ “ Assim, uma prática crítica no ensino da língua inglesa deve iniciar-se com maneiras de explorar criticamente as culturas, os conhecimentos e as histórias dos alunos, que sejam desafiadoras e, ao mesmo tempo, afirmativas e incentivadoras. Em termos gerais, portanto, pode-se dizer que a pedagogia crítica do inglês no mundo é uma tentativa de possibilitar que os alunos respondam (através da escrita, da fala, da leitura, da compreensão oral). Assim, a noção de voz não implica um uso qualquer da língua, no balbucio vazio da aula comunicativa de línguas; ao invés disso, deve estar ligada a uma visão de criação e transformação de possibilidades (cf. Simon, 1987). As vozes que estamos buscando para ajudar os alunos a encontrar e a criar, são vozes insurgentes que falam em oposição ao discurso local e global, que limita e produz as possibilidades que emolduram a vida dos nossos alunos”.

cotidiano. O professor de inglês deve não somente compreender os processos sóciopolíticos, mas, em especial, agir politicamente, a fim de transformar a realidade social em que está situado. Para Moita Lopes (2003: 31), “não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política”.

Em sala de aula, é primordial que o ensino crítico de inglês não envolva somente meras técnicas instrumentais, habilidades e objetivos, mas também que leve em conta identidades e subjetividades dos educandos, questões de poder, discriminação e opressão. Nesse caso, o professor de inglês precisa desconstruir os discursos dominantes que trazem implícitos “regimes de verdade” (Foucault, 1979) e que circulam nas práticas sociais, para não afetar as identidades sociais que se mostram cada vez mais heterogêneas e em constante transformação (Moita Lopes, 2003). Nesse quadro, os conteúdos escolares, muito mais do que o conhecimento oficial e supervisionado, devem privilegiar as experiências dos educandos.

Nessa mesma perspectiva, o lingüista crítico Rajagopalan (2003:111) afirma:

“Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constantes questionamentos das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura da ‘intocabilidade’ dos dogmas. (...) O educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos”.

De acordo com esse autor, se o educador crítico não tiver uma postura política no que tange às questões relacionadas ao cotidiano da escola, de nada adianta estimular a visão crítica dos alunos. Conforme Rajagopalan (2003), o educador crítico deve ser um agente político de mudança, inserir-se de forma crítica na realidade social onde trabalha, constituindo-se, portanto, como agente fortalecedor para lutar a favor da transformação social. O próprio precursor da pedagogia crítica, Paulo Freire (1987:10), assegura:

“Se os professores ou alunos usarem o poder para reconstruir o conhecimento na sala de aula, então eles saberiam usar o poder para reconstruir a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social”.

Na visão de Freire (1987), educação crítica deve envolver ação e, fundamentalmente, refletir as aspirações dos educandos. Mais ainda: os educadores e educandos devem ser ambos aprendizes, sujeitos conscientes, apesar de diferentes. Freire (1987) corrobora que tal visão permite alcançar a educação libertadora. Para o autor, ambos, educadores e educandos, devem ser agentes críticos no ato de conhecer. Freire admite, ainda, que a consciência crítica é fundamental para a transformação radical da sociedade. A percepção crítica da realidade é importante para a transformação social, porém, segundo ele, ainda não é o bastante. Nesse sentido, o desvelamento da realidade não implica somente conhecer a realidade sofredora, que sempre emana das experiências humanas. A sua transformação, seja ela qual for, não pode ser verificada fora da experiência, ou seja, ambos, educadores e educandos, devem, primeiramente, conhecer a realidade, refletir sobre ela, para, em seguida, lutar para transformá-la.

Como vivemos numa sociedade “inerentemente reflexiva” (Giddens, 1991:43), as possibilidades de mudanças culturais, sociais, econômicas, etc. podem ocorrer e moldar as ações do professor de forma positiva, a fim de construir um “projeto anti-hegemônico” (Moita Lopes, 2003:43), permitindo que estes tenham cada vez mais acesso a novas formas de significações que visem à solidariedade e à justiça social. A prática docente reflexiva é, pois, uma tentativa de buscar mudanças nas práticas sociais opressivas, com o propósito de emancipação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender LE nas escolas públicas.

Neste estudo, a discussão sobre a visão emancipatória no ensino de língua estrangeira me possibilita compreender as relações sociais construídas na interação professor e alunos. Esta pesquisa, que tem como objetivo compreender as práticas discursivas de uma professora reflexiva de

língua estrangeira, é, portanto, a tentativa de vislumbrar novos horizontes para a emancipação e transformação social.

2.1 Prática reflexiva do professor de línguas

Recentemente, estudos realizados por educadores da PUC/SP, que têm como fio condutor a prática reflexiva na formação contínua de professores em serviço (cf. Celani, 1996, 2003; Barbara e Ramos, 2003; Castro, 2003; Liberaí, 2003; Magalhães, 1997, 2004; Romero, 2004; entre outros), revelam avanços promissores no ensino de línguas (materna e estrangeira). O Programa “*Educação contínua do professor de inglês: um contexto para reconstrução da prática*”, desenvolvido pelo LAEL-PUC/SP e pela Cultura Inglesa, tem fomentado, por exemplo, políticas de ensino na área de língua estrangeira, com o objetivo de auxiliar professores a refletir continuamente sobre sua prática docente. Conforme Celani (2003:22):

“A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produto – resultados de cursos, por exemplo -, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica -, em um momento ou período determinados”.

Nesse sentido, a educação contínua dos professores de Inglês abarca um processo longo e inacabado de reflexão sobre as ações educativas, privilegiando o desenvolvimento continuado de práticas sociais que, necessariamente, acarretarão mudanças de crenças e identidade. A educação continuada do educador de Inglês pode, ainda, provocar mudanças nas estruturas, sejam externas ou internas, conforme assegura Bhaskar (2002), sobre a sua visão emancipatória e de transformação.

A proposta da prática docente baseada em reflexão permite, conforme Kemmis (1987), que educadores, alunos e coordenadores se tornem agentes ativos do processo histórico-social, conscientizando-se do próprio

discurso, isto é, explorando a natureza histórica e social de suas relações como atores no processo educacional. Nesse sentido, conforme afirma Magalhães (1997:172), os atores estariam envolvidos em um processo constante de reflexão, tal que os “sentidos construídos, conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados”.

Nessa mesma perspectiva, Schön (1987), ao fazer referência ao educador crítico como *prático reflexivo* – aquele que deseja superar o modelo de *racionalidade técnica* (atividade dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas) em direção ao modelo de *racionalidade prática* (atividade dirigida para a prática e para o conjunto de problemas que surgem no diálogo em situações conflituosas do cotidiano escolar) –, encarece que se devem ter em mente três conceitos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento prático do professor, quais sejam: *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. A *reflexão-na-ação* consiste em refletir sobre a ação no exato momento em que ela ocorre, enquanto que a *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação* consistem num distanciamento a fim de poder descrever, analisar e avaliar a ação e o momento da reflexão.

Na visão de Smyth (1992), os educadores críticos, ao conseguirem alcançar o nível de consciência sobre os processos que informam os aspectos cotidianos de seu ensino com a realidade social e política, serão capazes de transcender aos problemas que não conseguem realizar, podendo, talvez, ver que estes estão ligados às injustiças sociais. Ao se tornarem agentes reflexivos, os educadores terão maiores oportunidades de fazer frente aos conflitos, dilemas e preocupações vividos na prática docente. Conforme Smyth (1992:300), “reflexivo significa mais do que ser meramente especulativo, significa enxergar a realidade, ver as injustiças e superá-las através da aprendizagem”.

Nesse sentido, a prática educativa crítica deveria conectar os trabalhos de sala de aula com o contexto social mais amplo. Temas com enfoque nos problemas sociais da escola e da comunidade, por exemplo, poderiam contribuir para formar educadores e educandos como agentes críticos de mudança, bem como os posicionariam mais próximos da realidade social. Isso, certamente, seria um passo a mais na busca da emancipação social.

Vale ressaltar que o ensino crítico reflexivo está se estabelecendo como tendência salutar para o ensino de línguas (materna e estrangeira) na pós-modernidade. Porém, algumas vozes críticas (cf. Zeichner, 1993; Giroux, 1997; Contreras, 1997; Pimenta, 2002) têm suscitado preocupações em relação ao fato de que a prática reflexiva parece reduzida apenas aos problemas pedagógicos, restritos à sala de aula. Nesse sentido, conforme Giroux (1997), somente a reflexão sobre o trabalho de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Na maioria das vezes, o professor reflexivo não consegue extrapolar o contexto imediato da sala de aula, para as esferas sociais mais amplas. Ainda segundo Giroux (1997), há a necessidade de envolver não somente os grupos e setores da comunidade, mas também as universidades, num trabalho coletivo, comprometido com as transformações das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, tanto educadores da comunidade quanto pesquisadores das universidades deveriam se envolver de forma mais comprometida no contexto educacional, a fim de desenvolver ações mais concretas que conduzam à emancipação e à transformação social de todos os envolvidos no processo educativo.

Estudos realizados por pesquisadores e teóricos educacionais críticos (Eagleton, 1984; Welch, 1985), abrangendo a participação real de educadores em contextos de exclusão social, têm revelado importantes contribuições que merecem ser destacadas. Conforme os autores, o compromisso emancipatório de mudança institucional e social deve ser vivido por meio da participação real nas lutas de resistência dos oprimidos. Destacam também que a solidariedade e a ética social somente serão

validadas, se os educadores e pesquisadores críticos se envolverem em movimentos sociais como forma de experiência vivida, a fim de servir como referencial na luta contra a dominação e contra as diferentes formas de exploração. Como diz Welch (1985:90):

“I am pulled back from self-indulgent and despair only if I remain in community with those who are oppressed and are struggling against that oppression. To live in community with woman helping other women and children recover from the trauma of rape, incest, and wife-abuse, with men working against rape by identifying and challenging the equation of sexuality and violence in male socialization, with women and men trying to create communities of non violence in a violent world reminds me that suffering is real, that is must be addressed even if one is not certain of its cause or aware of the best means of healing its damage. To remember the reality of oppression in the lives of people and the value those lives to be saved from the luxury of hopelessness”.¹¹

A solidariedade é entendida, segundo os autores, como experiência vivida, onde o discurso serve de referencial para criticar as instituições sociais opressivas. Os estudos realizados por Eagleton (1984) e Welch (1985) em comunidades de exclusão colocam ênfase na luta contra a dominação e as diferentes formas de exploração. Defendem o exercício verdadeiramente solidário e ético que leva em consideração a justiça, a igualdade e a fraternidade. Não há o que contestar sobre esse tipo de prática social, uma vez que ela contribui para o exercício auto-reflexivo da solidariedade, bem como para a emancipação e transformação social.

Em se tratando de ensino de inglês na sala de aula de escola pública, certamente a prática docente reflexiva, bem como a participação coletiva, envolvendo educadores, educandos e pesquisadores, possibilitaria a construção de “significados anti-hegemônicos” (Moita Lopes, 2003:45), a fim de transformar as estruturas sociais opressivas. A emancipação, conforme Bhaskar (2002), não pode ser alcançada somente com a mudança da

¹¹ “Deixo de lado a auto-indulgência e o desespero somente se eu permanecer em comunidade com aqueles que são oprimidos e que lutam contra essa opressão. Viver em comunidade com mulheres ajudando outras mulheres e crianças a se recuperarem do trauma do estupro, do incesto e dos mastratos perpetrados pelos maridos, com homens que lutam contra o estupro identificando e desafiando a equação da sexualidade e da violência na socialização masculina, com mulheres e homens tentando criar comunidades pautadas pela não-violência em um mundo violento me faz lembrar que o sofrimento é real, que deve ser abordado mesmo se não se tiver certeza de sua causa nem consciência do melhor meio de reparar seus danos. Lembrar a realidade da opressão nas vidas das pessoas e os valores dessas vidas para ser salvo do luxo da desesperança”. (tradução minha)

consciência; ao contrário, deve ser realizada na prática, pois os mecanismos e seus efeitos de poder que geram problemas podem ser removidos.

Contudo, não se pode falar de mudanças nas estruturas sociais sem levar em consideração o uso da linguagem. Em outras palavras, nada se faz sem que usemos a linguagem, visto que ela, conforme Fairclough (1989:01), é instrumento de “*production, maintenance, and change of social relations of power*”¹². Ou seja, a linguagem contribui para a produção, reprodução, manutenção e mudança nas relações sociais de poder.

3. Perspectiva crítica da linguagem

A linguagem é elemento básico na vida social, sendo, portanto, parte da sociedade (Fairclough, 1989). A linguagem, como processo social, deve, necessariamente, envolver o discurso, pois, segundo Fairclough (1989:25):

“involves social conditions, which can be specified as *social conditions of production* and *social conditions of interpretation*. These social conditions, moreover, relate to three different ‘levels’ of social organization: the level of the social situation, or the immediate social environment in which the discourse occurs; the level of the social institution which constitutes a wider matrix for the discourse; and the level of the society as a whole”. (Fairclough (1989:25)¹³

O discurso é o uso da linguagem como prática social e não puramente individual. O discurso é entendido como uma forma de ação no mundo. É mediante o discurso que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam (Fairclough, 1989). Para esse autor, o discurso não é apenas prática de representação do mundo; é prática de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. O discurso contribui para

¹² “produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder” (tradução minha) (contribui para a dominação de algumas pessoas por outras”. (tradução minha)

¹³ “envolve condições sociais, que podem ser especificadas como condições sociais de produção e condições sociais de interpretações. Além disso, essas condições sociais se relacionam com três diferentes ‘níveis’ de organização social: o nível da situação social, ou o meio social imediato, no qual o discurso ocorre; o nível da instituição social, que constitui uma matriz mais ampla para o discurso; e o nível da sociedade como um todo”. (tradução minha).

a construção de: 'identidades sociais', 'relações sociais entre as pessoas' e 'sistemas de conhecimento e crença' (Fairclough, 2001:91).

O discurso como prática social pode implicar, conforme Fairclough (2001:94), questões de ordem econômica, política, cultural e ideológica. Ideologia é entendida, aqui, como “*representations of aspects of the world which contribute in establishing and maintaining relations of power, domination and exploitation*”¹⁴ (Fairclough:2003:218). Nesse sentido, o discurso como prática política ou ideológica, por exemplo, pode estabelecer, manter e transformar os significados do mundo em relações de poder.

É interessante destacar a visão crítica de discurso proposta por Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003), cujo suporte teórico vem ao encontro do pensamento filosófico de Bhaskar (1999, 2002) no tocante à emancipação e transformação social. Embora Bhaskar não concentre sua atenção na questão do discurso; focaliza, no entanto, as práticas sociais como forma de auto-emancipação e transformação dos indivíduos engajados em projetos emancipatórios.

Neste estudo, enfatizo a importância de considerar as práticas sociais como inerentemente discursivas, pois é por meio do discurso que as relações de poder e ideologias vão sendo historicamente construídas, naturalizadas e transformadas. Ao construir a realidade social, os indivíduos criam, por intermédio do discurso, suas próprias identidades, uma produção nunca acabada; ao contrário, estão sempre em processo de mutação (Hall, 2001). Ao falar em discurso e identidade, justifica-se uma discussão mais ampla sobre esse assunto, que é apresentada a seguir.

3.1 Discurso e identidade

Discurso é entendido, aqui, como uma prática social que visa estabelecer, manter ou transformar as relações de poder na sociedade (Fairclough,

1989). É, portanto, no discurso, que os indivíduos agem, (re)criam significados que podem moldar ou transformar nossa visão de mundo, ou seja, nossa identidade.

Na visão do teórico social Hall (2001), as discussões sobre identidade na pós-modernidade estão cada vez mais centradas na concepção de um sujeito múltiplo, com diferentes 'eus', não mais de uma única identidade. Conforme Hall (2001), dentro de nós há identidades contraditórias que se empurram para diferentes direções. Não é mais possível conceber a idéia de uma identidade unificada, uma vez que há sistemas de significações e representações que se multiplicam, com os quais poderíamos nos identificar. Nesse sentido, nossas identidades, ou nossos 'eus', estão constantemente em processo de mutação.

Segundo Hall (2000), as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Daí a necessidade de compreendê-las em suas produções em locais históricos e institucionais específicos. Além disso, as identidades “emergem no jogo de modalidades específicas de poder” (Hall, 2000:109), constituindo, portanto, mais como uma marca da diferença e da exclusão, do que como uma unidade idêntica, uma ‘identidade’.

Essa mesma visão é defendida por Moita Lopes (2002), que considera a identidade como fato social, resultado das práticas discursivas. Para este autor, “as nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (Moita Lopes, 2002:32). É a presença do outro, com o qual estamos engajados no discurso (seja oral, seja escrito), que molda o que dizemos, e percebemos o que o outro significa para nós. Nesse sentido, devemos pensar sobre identidade como uma produção inacabada, incompleta, que está sempre em processo de transformação.

A visão de identidade como construção social implica o fato de que “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres” (Shotter,

¹⁴ “representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração” (tradução minha).

1989: 146). Em se tratando da relação professor-aluno, por exemplo, em que o professor ocupa uma posição de maior poder na interação, os alunos tendem a seguir as construções sociais de significado produzidas pelo professor, podendo este exercer poder também na construção social da identidade dos alunos. Ou seja, a forma como o professor se posiciona perante os alunos pode influenciar na construção de novas facetas para a identidade dos alunos. Nesse quadro, a relação de poder entre os participantes da interação, por meio de atividades ora opressivas, ora emancipatórias, pode determinar a construção de novas identidades sociais. Como esclarece Moita Lopes (2002: 37):

As identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”.

Como neste estudo estou considerando a interação aspecto fundamental na relação professor/aluno, é necessário deixar claro o entendimento sobre esse termo. Conforme Thompson (1996:68-69):

“in interacting with another person, the speaker will inevitably enact one of the speech roles: anything she/he says will be intended and interpreted as a statement, question, command or offer. By acting out a role, she/he is simultaneously creating a corresponding role for the other person (even if the other person does not in turn carry out that role): in asking a question, for example, the speaker creates the role of answerer for the other person”.¹⁵

É na interação que as relações sociais podem ser desveladas, uma vez que os participantes podem exercer diferentes papéis sociais, por meio de práticas ora opressivas, ora emancipatórias. Na visão de Thompson (1996), por exemplo, o falante, ao interagir com o outro, assume papéis de fala (ex. solicitante, respondente, etc.) na interação. A fala é vista, conforme Thompson (1996), como uma troca comunicativa entre dois participantes.

¹⁵ “ao interagir com uma outra pessoa, o falante inevitavelmente desempenhará papéis de fala; algo que ela/ele diz será dirigido e interpretado com uma declaração, pergunta, comando ou oferta. Ao desempenhar um papel, ela/ele está simultaneamente criando um papel correspondente para a outra pessoa (mesmo se a outra pessoa não realize o papel): ao fazer uma pergunta, por exemplo, o falante cria um papel de resposta para a outra pessoa” (tradução minha).

Por outro lado, Moita Lopes (2002) considera a interação fundamental para a construção de identidades. Para este autor, a maneira como nos posicionamos perante os outros, como agimos em determinadas situações com o outro, pode determinar a construção de novas identidades sociais.

Na gramática sistêmico-funcional, a língua possibilita aos participantes da interação trocar significados, a fim de alcançar sucesso na comunicação. É por essa razão que Halliday (1994) afirma que o significado de qualquer texto é interacional, porque envolve sempre dois participantes, o produtor e o receptor. Assim como a fala, a escrita é vista também como uma troca comunicativa entre dois participantes na interação.

As posições defendidas pelos estudiosos acima, no que diz respeito à interação, são relevantes neste estudo, uma vez que darão suporte para que possamos conhecer melhor a professora, participante da pesquisa. São as práticas discursivas construídas na interação com os alunos que possibilitarão revelar sua identidade. Para analisar as práticas discursivas construídas pela professora na interação, é necessário uma abordagem crítica de análise que privilegie não somente o aspecto textual, mas também outros elementos da prática social, tais como o político, o cultural, o ideológico, etc.

4. Perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)

Conforme Halliday (1994), a linguagem não pode ser considerada fora do seu contexto social. A linguagem é utilizada para satisfazer as necessidades humanas, ou seja, funciona como um sistema de significados, de elementos semióticos que as pessoas usam para se comunicar. Halliday (1994), em seu livro: 'An Introduction to Functional Grammar', propõe olhar a linguagem 'do lado de fora', ou seja, entender não apenas o que está ocorrendo lingüisticamente, mas também como os falantes produzem significados como escolhas, como rede de opções. De acordo com Halliday (1994), é funcional por causa do arcabouço conceitual, baseado em função mais do

que forma. A gramática funcional é essencialmente 'natural', no sentido de que tudo pode ser explicado mediante a linguagem.

A GSF se apresenta como um sistema de significados a que se associam três metafunções: **interpessoal**, **ideacional** e **textual**. Essas três metafunções ocorrem simultaneamente nas orações, nos textos. É por meio delas que podemos identificar como o discurso está organizado. Os usuários da língua não apenas interagem para trocar sons, palavras ou sentenças, como também para construir significados, a fim de compreenderem o mundo ao seu redor. As três metafunções fornecem explicações do uso da língua a partir das necessidades, dos propósitos do falante em determinado contexto de situação. A seguir, explico mais detalhadamente essas três metafunções.

4.1 Metafunção Interpessoal

Conforme Eggins (1994:78), a metafunção **interpessoal** expressa os papéis e as atitudes dos participantes de determinada interação. Duas questões são importantes para melhor entender essa metafunção: (a) qual é o relacionamento entre o escritor e leitor (falante e ouvinte)?; (b) qual é a atitude do autor em relação ao assunto de que trata?

A dimensão interpessoal da GSF focaliza as relações sociais que se obtêm entre falante e ouvinte ou escritor e leitor, em termos de atribuição de papéis de fala. É por meio desta metafunção que a língua possibilita interagir com as pessoas. A língua faculta aos participantes a troca de significados, e, durante cada evento discursivo, seja ele oral, seja escrito, as pessoas se apresentam em diferentes papéis de fala, conforme a posição que ocupam no evento discursivo.

Na GSF, a metafunção interpessoal se relaciona com os sistemas de **Modo** e **Modalidade**, que, por sua vez, sinalizam a interação. No sistema de Modo, se estabelecem as relações entre os participantes, e no sistema de Modalidade, se verificam a avaliação e a responsabilidade do participante

sobre a veracidade da mensagem e sobre o grau de responsabilidade com ela. No sistema de Modalidade, além de apresentar as categorias tradicionais dos verbos auxiliares modais (poder, dever), pode incluir, ainda, outros elementos que expressam status, autoridade e confiabilidade da mensagem, objetivando a relação social dos participantes na interação verbal.

No sistema de Modalidade, o uso da Polaridade tem como objetivo expressar graus positivo e negativo, como por exemplo ‘não é?’, ‘não está?’. O operador verbal Finito possui duas formas, uma positiva (é, era, pode, etc.) e outra negativa (não é, não está, não estava, não pode, etc.). De acordo com Halliday (1994:75), existem dois tipos de **Modalidade**: **modalização** (probabilidade e usualidade) e **modulação** (obrigação). Na **modalização**, o grau de probabilidade se refere à ‘possibilidade’, ‘probabilidade’, ‘certeza’ (ex.: “*Ele poderia ficar aqui*”). O grau de usualidade se refere à ‘às vezes’, ‘usualmente’, ‘sempre’, ‘freqüentemente’ (ex.: “*Ele vem aqui freqüentemente*”).

O sistema de **Modalidade** tem um efeito importante em regular comportamentos, expressando vários graus de solidariedade com poder ou sem ele, mediante o uso de verbos modais na escala alta de obrigação, tais como ‘deve’, ‘deveria’, para os de baixa obrigação como ‘pode’, ‘poderia’. O verbo ‘poder’ pode ser considerado como um verbo de baixo grau de poder (ex.: “*Você pode ajudar o seu colega*”), enquanto o verbo ‘dever’ (ex.: “*Você deve sair agora*”) possui alto grau de poder, indicando comando na declaração. Os verbos modais de alta obrigação tendem a colocar o falante em uma posição de maior poder que o ouvinte, enquanto os modais de baixa obrigação produzem efeito oposto.

Neste estudo, a análise da **Modalidade** será de fundamental importância, pois é por meio dela que será possível mapear as intenções dos participantes na interação, investigando a maneira como exprimem atitudes e julgamentos nas suas proposições.

4.2 Metafunção ideacional: transitividade

Conforme aponta Halliday (1994:106), a **metafunção ideacional** diz respeito ao uso da língua como representação, estando relacionada com o mundo externo, eventos, elementos, bem como o mundo interno, incluindo pensamentos, crenças, sentimentos, etc. Duas questões são importantes nessa metafunção: (a) de que trata o texto?; (b) o que está acontecendo? A metafunção **ideacional** se relaciona à variável de registro (Campo), sendo realizada pelo sistema de transitividade. No sistema de transitividade, cada proposição oracional consiste em três elementos (Halliday, 1994:107):

- (i) o processo;
- (ii) os participantes;
- (iii) as circunstâncias associadas ao processo.

O processo é obrigatório, tipicamente representado por um grupo verbal. Já os participantes são também obrigatórios, sendo representados por grupos nominais, que podem realizar a ação ou ser de alguma forma afetada por ela. As circunstâncias são opcionais e tipicamente se realizam por grupos adverbiais ou frases preposicionais. Sua função é adicionar informações ao processo.

Conforme Halliday (1994:107), são seis os tipos de processos existentes, três principais e os demais intermediários. Os principais correspondem aos processos Material, Mental e Relacional, ao passo que intermediários são os processos Comportamental, Verbal e Existencial. Um resumo dos tipos de processo e o tipo de significado veiculado em cada um são trazidos na Figura 1 abaixo:



Figura 1: Os tipos de Processos
(Traduzido de Halliday, 1994:108)

De acordo com a Figura 1, os processos Materiais representam nossa experiência no mundo exterior, ações que são realizadas no mundo físico; os processos Mentais simbolizam experiências do mundo interior, da nossa consciência; os Relacionais representam significados que estão ligados à identificação e à classificação. Os Comportamentais se apresentam entre os processos Materiais e os Mentais, realizando ações do nosso mundo interior que são exteriorizadas; os Verbais estão na fronteira entre os Mentais e os Relacionais, representando relacionamentos simbólicos que são construídos na nossa consciência; e, finalmente, os Existenciais que se relacionam a qualquer tipo de fenômeno reconhecido como existente. A seguir, explico cada um desses processos, separadamente.

4.2.1 Processos materiais

Os processos materiais são processos de ‘fazer’, representando nossa experiência no mundo exterior, as ações realizadas no mundo físico, como trazer, buscar, etc. Os participantes principais desse processo são dois: o Ator e a Meta. O Ator é quem realiza a ação, sendo, portanto, obrigatória a sua presença na proposição. Todo processo tem um Ator, mesmo que não seja mencionando na proposição (Thompson, 1996:78).

A Meta é o participante, tipicamente modificado pela ação, isto é, o objeto direto da gramática tradicional. Os processos materiais podem ser divididos em: (i) *processos de ação* (normalmente desempenhados por atores animados); ou (ii) *processos de evento* (o ator é sempre inanimado). Os processos de ação podem ser subdivididos em: (i) *processos de intenção* (nesse caso, o ator desempenha o ato voluntário); (ii) *processos de supervenção* (nesse caso, o processo simplesmente acontece). Exemplos desses tipos de processos materiais foram retirados dos meus dados e são ilustrados a seguir:

- (i) “Uma prima minha trabalhava com Mobral de Igrejinha” (ação)
- (ii) “Dentro do calendário cristão essa data não batia” (evento)
- (ii) “Encontre a expressão usada no texto” (intenção)
- (iii) “Se organizem com grupos de quatro ou cinco pessoas” (supervenção)

4.2.2 Processos mentais

Os processos mentais são processos de sentir/experienciar. Halliday (1994:112) divide os processos mentais em três subtipos: cognição (saber, entender, decidir); percepção (sentir); e afeição (gostar, amar). Os participantes desse tipo de processo são: o Experienciador, isto é, o ser consciente e o Fenômeno, aquilo que é sentido pelo Experienciador, conforme ilustram os exemplos retirados dos meus dados:

i. cognição: “Você percebeu que eles perguntam”

ii. percepção: *“Eu não sei se você viu dois cartazes do Harry Potter”*

iii. afeição: *“O adolescente gosta de perguntar pro outro”*

4.2.3 Processos relacionais

Os processos relacionais são processos de ser. Esses processos envolvem dois papéis que precisam ser explicitamente realizados. São processos de:

(i) atribuição - os papéis são de Portador, ou o elemento classificado, e Atributo, ou elemento classificador.

ex.: *“Uma das nossas idéias é a ética, a cidadania, o meio ambiente e a pluralidade cultural”* .

(ii) identificação – os papéis são de Identificador, ou elemento definidor, e Identificado, ou o alvo da definição.

ex.: *“Eu sou uma professora da escola pública”*.

4.2.4 Outros tipos de processos

Além dos processos **material**, **mental** e **relacional**, Halliday (1994) apresenta outros tipos de processos que ocupam uma posição intermediária: **comportamental**, **verbal** e **existencial**:

(i) processos comportamentais – são ações que abarcam comportamentos físicos ou psicológicos. Gramaticalmente, eles são processos que estão entre os processos materiais e mentais. Halliday sugere que há processos comportamentais como olhar, assistir, encarar, preocupar-se, etc., que estão mais próximos de ações mentais, e outros que estão mais próximos de ações materiais, como dançar, respirar, deitar-se etc.

(ii) processos verbais – são processos de dizer. São processos que também estão na posição intermediária, entre os processos mentais e relacionais. De acordo com Halliday, os processos verbais não precisam ser um participante humano. Exemplos desse tipo de processo são encontrados nos meus dados: “*Nesse momento que eu falo pra você desse levantamento preliminar*” ; “*esse questionário que eu falei pra você*”.

(iii) processos existenciais – são processos relacionados, que se encontram entre os processos relacionais e materiais. Os processos existenciais são realizados tipicamente pelos processos haver, existir e ter (português brasileiro). Nesse tipo de processo há apenas um tipo de participante, o existente. Exemplo: “*Existem então seis meses cada série*”.

4.3 Metafunção Textual

A metafunção **textual** se relaciona à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem dos constituintes da oração, que dá significado à mensagem. É mediante essa metafunção que os significados da mensagem são estruturados e organizados, revelando como eles se relacionam com o contexto, permitindo que os participantes do discurso reconheçam a linguagem como um texto com significado. Conforme Halliday (1994:37), a *estrutura temática* dá à oração o seu caráter de mensagem, dividindo a sentença em duas partes: o Tema e o Rema. O Tema é o ponto de partida da mensagem, enquanto o Rema é o elemento onde o Tema é desenvolvido.

Neste estudo, meu interesse se concentra nas metafunções **interpessoal** e **ideacional**. Tenho como objetivo investigar as práticas discursivas da professora, participante da pesquisa, conhecer quem ela é, quais suas crenças, valores e identidade. Para analisar as práticas discursivas da professora, faz-se necessário uma análise das escolhas lexicais, a fim de compreender o grau de comprometimento que ela tem com os alunos, com a

comunidade escolar, bem como as experiências do mundo que a rodeia, sua maneira de expressar as percepções do mundo e da sua consciência.

São essas duas metafunções da GSF, propostos por Halliday (1994), que utilizarei na análise. Ressalto, porém, que meu interesse não é fazer uma análise detalhada no nível da oração. Meu objetivo é apenas mostrar de forma os elementos discursivo-semânticos se configuram como processo, participante e circunstâncias, para evidenciar o modo pelo qual os participantes do discurso codificam na língua suas imagens mentais da realidade e como eles explicam suas experiências do mundo ao seu redor.

Neste trabalho estou considerando o participante, ou interactante, como alguém que toma parte em determinada situação comunicativa, e, ainda, assume diferentes papéis, dependendo da posição social que ocupa. Nesse sentido, é necessário tecer algumas considerações sobre nosso entendimento no tocante aos papéis desempenhados pelos participantes na interação.

4.4 Papéis: tipos e relação

Conforme Martin (1992:129), a noção de papéis está associada a papéis gramaticais, uma vez que define como participante, uma pessoa, lugar ou coisa. Na visão de Delu (1991:289), o conceito de papéis em Lingüística está coligado à noção de participantes pessoais na situação de fala.

Observemos o conceito formulado por Halliday e Hasan (1976:45):

“The significance of the person system is that it is the means of referring to relevant persons and objects, making use of a small of options centring around the particular nature of their relevance to the speech situation. The principal distinction is that between the PERSONS DEFINED BY THEIR ROLES IN THE COMMUNICATION PROCESS, on the one hand, and all other entities on the other”. (grifo feito pelos autores)¹⁶

¹⁶, “A importância do sistema de pessoas é que ele é o meio de fazer referência a pessoas e objetos relevantes, utilizando um pequeno conjunto de opções que focalizam a natureza particular da relevância dessas pessoas e desses objetos para a situação de fala. A principal distinção é aquela entre as PESSOAS DEFINIDAS PELOS SEUS PAPÉIS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO, de um lado, e todas as outras entidades, do outro” (grifo dos autores), (tradução minha).

Conforme os autores, o papel está associado à pessoa – ou sistema de referência pessoal –, embora esse sistema inclua também significados impessoais e referências que são não-pessoa e objetos.

Egins (1994:95), por exemplo, destaca a noção de participante para se referir a pessoas, coisas e lugares dos quais se falam no texto. A autora diz que: “*whenever a participant is mentioned in a text, the writer/speaker must signal to the reader/listener wheter the identity of the participant is already known or not*”¹⁷. Ou seja, os participantes podem ser apresentados em um texto ou podem ser presumidos; havendo, nesse caso, a necessidade de identificar sua identidade em algum lugar do texto.

É importante salientar, então, que, na identificação de um participante ou pessoa na interação, é necessário atentar para a questão da relação entre eles. Nesse caso, a noção de papel deve ser considerada. Lyons (1977;638) ressalta que a origem dos termos tradicionais de 1^a, 2^a e 3^a pessoas depende da noção de papéis dos participantes. Em determinado evento comunicativo, a primeira pessoa ocupa sempre a posição central; a segunda pessoa, o papel secundário ou de coadjuvante.

Os conceitos de papel, participante e pessoa estão interligados. Papel está sempre atrelado à noção de participante, que, por sua vez, designa pessoas que têm participação no evento de comunicação. O papel sinaliza qual é a função atribuída ao participante no evento de fala. O conceito de participante parece ser o mais adequado, sendo, portanto, considerado aquele que participa na interação, neste estudo, o falante e o ouvinte.

As noções de papéis são apresentadas por diferentes autores na literatura (cf. Halliday, 1994; Delu, 1991; Lyons, 1997; entre outros). Halliday (1994), por exemplo, fala de papéis de fala. Já Lyons (1997) denomina papéis dêiticos; Delu (1991), de papéis textuais.

¹⁷ “ sempre que um participante é mencionado no texto, o escritor/falante deve assinalar ao leitor/ouvinte se a identidade do participante já é conhecida ou não”. (tradução minha)

Conforme Halliday (1994: 68), em qualquer interação há sempre dois tipos de papéis de fala: “(i) dar e pedir”, que por sua vez, incluem dois tipos de troca: (i) ”bens e serviços e (ii) “informação”. Ao todo, são quatro os papéis básicos de fala (Halliday, 1994:69):

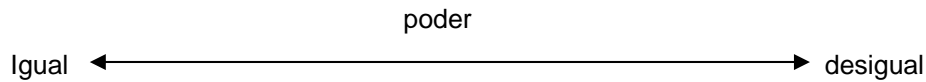
- (i) dar bens e serviços
- (ii) dar informação
- (iii) pedir bens e serviços
- (iv) pedir informação

No papel de fala pedir/dar informação, segundo Halliday (1994:71), a troca é verbal, ou seja, a linguagem verbal é usada como meio e fim. Dessa forma, as funções de fala não marcadas são feitas por meio de interrogativas e declarativas. No caso de pedir/prover bens e serviços, a troca não é verbal, envolvendo, então, troca de objetos ou ações e atitudes. Nesse caso, as funções de fala são de comando, implicando o uso não marcado de imperativos. A função semântica da oração na troca de informação é de proposição, e a função semântica da oração na troca de bens e serviços é de proposta.

A escolha de papel de fala e do tipo de troca são expressos, conforme Halliday (1994: 72), mediante escolhas na estrutura de Modo da oração: Sujeito, Finito, Predicador, Complemento e Adjunto.

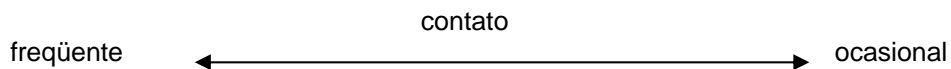
É importante destacar que os papéis de fala desempenhados pelos participantes numa interação social podem envolver uma multiplicidade e/ou simultaneidade de papéis. Conforme Brown e Gilman (1960/1972), o uso de pronomes, por exemplo, mostrou dois aspectos importantes nas relações sociais: poder e solidariedade. Conforme Brown e Gilman (1960/1972-253), solidariedade pode ocorrer na interação entre indivíduos que estão na mesma escala de poder, como entre os que não estão. A esse respeito, Eggins (1994:64), usando a categorização de Cate Poynton (1985), explica

as relações de poder em três dimensões: poder, envolvimento afetivo e contato, conforme ilustra o esquema abaixo:

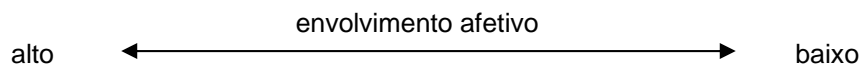


Na escala de poder, os papéis de igualdade podem ser explicados como aqueles que envolvem, por exemplo, os amigos. Já nos papéis de não igualdade (não-recíproco), abarcam, por exemplo, os de chefe/subalterno.

Do ponto de vista do grau de contato, a relação de distância social resulta da convivência freqüente ou ocasional, como ilustra o modelo proposto por Eggins (1994: 64):



Do ponto de vista do grau de envolvimento afetivo, a relação de distância social resulta da intensidade (alta ou baixa) em que os participantes estão emocionalmente envolvidos ou comprometidos. Conforme Eggins (1994:64), as relações de amor, amizade ou afinidade acarretam maior afetividade. A dimensão e a intensidade dadas a cada um são ilustradas a seguir:



Pelo exposto acima, é possível depreender como a interação ocorre, bem como as relações de papéis envolvidos. Como, neste estudo, estarei

enfocando os papéis utilizados pelos participantes, mediante escolhas do sistema de referências e pronomes, passo, a seguir, a tratar dessa questão.

4.4.1 Referência e Elipse

Conforme Halliday (1994:309), existem quatro maneiras de fazer a coesão textual: *referência*, *elipse*, *conjunção* e *organização lexical*. Neste estudo, concentram-se sobretudo na questão da *referência* e *elipse*. A referência pode ser exofórica (situacional) ou endofórica (textual). A referência *exofórica* ocorre com elementos lingüísticos fora do texto, ou seja, elementos da situação de comunicação. A referência *endofórica* pode ser *anafórica* (quando o referente precede o item coesivo) ou *catafórica* (o referente vem depois).

Vale ressaltar que, embora o trabalho de Halliday (1994) sobre referência seja bastante utilizado nas pesquisas que envolvem coesão, este trabalho não se deterá nos aspectos concernentes à coesão gramatical. Meu interesse se concentrará nas relações interpessoais que essas escolhas referenciais realizam.

Halliday (1994:316) aponta também outra forma de fazer a coesão no texto: a elipse. Conforme esse autor, a elipse é entendida como algo que já foi dito/escrito antes pelo falante/escritor. É a omissão de um item lexical, recuperado pelo contexto. A elipse, segundo Halliday:

“contributes to the semantic structure of the discourse. But unlike reference, which is itself a semantic relation, ellipsis sets up a relationship that is not semantic but lexicogrammatical – a relationship in the wording rather than directly in the meaning”. (Halliday, 1994:316)¹⁸

A elipse contribui para manter a estrutura semântica do discurso, embora seu uso esteja mais relacionado com a estrutura léxico-gramatical. Já a referência, está mais coligada à estrutura semântica. A referência, na

maioria das vezes, é determinada pelo contexto. Os falantes podem, por exemplo, usar a mesma expressão de referência em diferentes contextos, para indicar entidades no mundo ou vice versa (Mühlhäusler e Harré (1990).

Os conceitos de referência e elipse são importantes para a análise deste estudo, porque recorrendo a eles, terei condições de melhor analisar a forma como o discurso está estruturado, levando em conta o uso que os participantes fazem de uma expressão de referência em determinado evento comunicativo. Meu interesse são as relações interpessoais que as escolhas referenciais realizam, ou seja, como o falante nomeia a si mesmo e a outros participantes. Como as expressões de referência estão ligadas aos pronomes, faço, a seguir, algumas considerações concernentes a essa questão.

4.4.2 Pronomes

Os estudos sobre pronomes utilizados nesta pesquisa foram baseados nos trabalhos de Halliday (1994), Pennycook (1994), Maitland e Wilson (1987) Kitagawa e Lehrer (1990), Ramos (1997) e Barbara e Gouveia (2001). Esses autores estudaram as formas de referência, as quais estão diretamente envolvidas na nomeação de pessoas, grupos, etc.

Conforme Pennycook (1994:175), os pronomes estão diretamente envolvidos na nomeação de ‘eu’, ‘eus’ e ‘outros’, e são sempre políticos, implicando relações de poder. Isso significa dizer que todos os pronomes são reflexos das relações sociais, e que, por essa razão, há a necessidade de entender como os pronomes estão representados no discurso. As escolhas pronominais que alguém usa dependerão do significado interpessoal que deseja expressar.

¹⁸ “contribui para a estrutura semântica do discurso. Mas, ao contrário da referência, que é uma relação semântica, a elipse estabelece uma relação que não é semântica, mas léxico-gramatical – uma relação no fraseado, ao invés de diretamente no significado”. (tradução minha).

Halliday (1994:189) explica que os pronomes pessoais representam o mundo do ponto de vista do falante, no contexto de troca de fala. Conforme este autor: *“the basic distinction is into speech roles (I, you) and other roles (he, she, it, they); there is also the generalized personal pronoun (one)”*¹⁹. Nesse caso, os pronomes são sempre dêiticos e referenciais. As formas de 1ª e 2ª pessoas, por exemplo, referem-se à situação de fala, ou seja, são dadas pela situação de comunicação. Já as formas de 3ª pessoa, referem-se anafórica e cataforicamente ao texto.

Numa abordagem mais pragmática, Wilson (1990) esclarece que as relações sociais e atitudes são representadas pelo uso do sistema pronominal. Ou seja, as escolhas pronominais refletem certos fatos sociais sobre o falante. Nesse sentido, em conformidade com Wilson (1990:47), o mais importante é não perder o aspecto pragmático, pois, certamente, ele terá um efeito diferente na escolha pronominal e, conseqüentemente, na escolha lingüística.

Maitland e Wilson (1987:497, ao realizarem estudos sobre o uso de pronomes, apontam os trabalhos de Laberge e Sankoff (1980), os quais denominaram as formas marcadas de ‘you’ (primeira pessoa) como ‘inserção situacional’, e ‘you’ (terceira pessoa) como ‘formulação de truísmos morais’. A ‘inserção situacional’ surge quando o falante converte sua experiência pessoal em algo que pode ser compartilhado com o destinatário. Maitland e Wilson (1987:497) citam, por exemplo, um trecho do discurso proferido por Thatcher no Conselho Central do Partido Conservador. Ei-lo:

” But it isn’t amazing how when **you** bring down inflation to a level far below...”.
(Maitland e Wilson, 1987:497).²⁰

Nesse exemplo, os autores explicam que o uso do pronome you feito por Thatcher implica que ela está se referindo a si mesma, trazendo para si e para o governo a responsabilidade da ação.

¹⁹ “ a distinção básica é para os papéis de fala (eu, você) e outros papéis (ele, ela, eles). Há também um pronome pessoal generalizado (alguém)” . (tradução minha)

Já as formas de 'you' (terceira pessoa) representadas 'como formulação de truísmos morais', aparecem como reflexões baseadas na sabedoria convencional em oposição às experiências atuais. O exemplo apresentado por Maitland e Wilson (1987:497) é de outro político inglês. Vejamo-lo:

"Of course money can't buy **you** a loving family, but it can buy you a separate bedroom for the children".²¹

No exemplo acima, a referência é indefinida, uma vez que o falante está se referindo às pessoas em geral.

Dentre os pronomes estudados na literatura, o uso de 'we' é, conforme Pennycook (1994:175), o mais problemático. E é o que mais interessa neste estudo, uma vez que seu uso marca sempre 'inclusividade' (falante + destinatário + outros) e 'exclusividade' (falante + outros), ou seja, um pronome de solidariedade, de rejeição, de inclusão e exclusão (Pennycook, 1994:175-76). Como estou interessada nas relações interpessoais entre os participantes, o uso da forma pronominal 'nós' poderá revelar diferentes significados, sinalizando 'inclusividade' ou 'exclusividade'. Ness caso, o pronome 'nós' pode ser usado para revelar atitudes de solidariedade e afiliação, ou rejeição.

Estudos realizados por Kitagawa e Lehrer (1990:745), sobre o uso do pronome 'we', revelaram uma fronteira vaga e impessoal, sendo, portanto, mais problemática. Os autores definem 'we' como uma coletividade definida incompletamente, que inclui o falante e um ou mais outros, sem especificar quem são os outros. Eles apontam o uso de 'we' (referencial), incluindo outros especificados; o 'we' (vago), incluindo outros não especificados; e 'we' (impessoal), incluindo todo o mundo. Kitagawa e Lehrer (1990:745) mostram os tipos de 'we' por meio dos seguintes exemplos (os negritos são meus):

²⁰ "Mas não é espantoso como quando **você** traz a inflação para um nível mais baixo..." (tradução minha)

- (i) “**we** are obligated to make the world a better place to live”²²
- (ii) “ **we** ought to do something to reduce the bureaucracy at our university” ²³

Nessa mesma perspectiva, Mao (1992:103) aponta em seu estudo o uso retórico de ‘we’, cuja referência é o singular. Este autor identificou, por exemplo, quatro tipos de uso de ‘we’: (i) despedida; (ii) implicação; (iii) cooperativo; (iv) intersubjetivo, conforme ilustram os exemplos que seguem (os negritos são meus):

(i) despedida:

“A: Greet John and Adam for me

B: **We**’ll do that”.

(ii) implicação:

“Father: **We** should put a stop to this right now.

Son: Yes, Dad. (he keeps playing).

(iii) cooperativo:

“Librarian: If you want to, **we** can try the reserve shelf if the book is still being kept over there.

Professor: That would be great. Thanks.”

(iv) intersubjetivo:

“**We** organize the proof as follow...(van Rensburg 1992:1032)”

É interessante destacar que os estudos sobre o uso de pronomes, realizados pelos estudiosos citados acima, apontam a necessidade da compreensão do contexto em que eles estão inseridos. Outro ponto relevante é com relação à força semântica que são emanadas por eles. Sem falar ainda, conforme Pennycook (1994), que são sempre políticos e que implicam relações de poder.

O trabalho realizado por Ramos (1997), por exemplo, mostrou um ‘we’ institucional, em que os integrantes e as partes da organização da empresa

²¹ “É claro que dinheiro não pode comprar para **você** uma afetuosa família, mas ele pode comprar um quarto separado para as crianças”. (tradução minha)

²² “**nós** somos obrigados a construir um mundo melhor para viver” (tradução minha)

²³ “**nós** deveríamos fazer alguma coisa para reduzir a burocracia na nossa universidade” (tradução minha)

são representados como uma única pessoa, ou seja, como sendo parte da companhia, e um 'we' com a função de solidariedade e encorajamento (cf. Ramos, 1997:147).

Neste estudo, a questão dos pronomes me interessa de perto, uma vez que seu uso acarreta a nomeação de pessoas e grupos de pessoas, e, quase sempre, revela relações de poder (Pennycook, 1994:175). Ou seja, os pronomes são reflexos das relações sociais, e, por essa razão, há a necessidade de entender como eles estão representados no discurso. As escolhas pronominais identificadas nos dados permitirão que sejam revelados traços da identidade da professora, participante da pesquisa.

4.5 Marcadores de turno

Embora a GSF não aborde a questão dos 'marcadores de turno' ou 'marcadores conversacionais', na análise da interessoalidade, acredito ser relevante neste estudo, a fim de melhor compreender as relações sociais estabelecidas entre os participantes em determinada situação comunicativa. Normalmente, os 'marcadores de turno' são expressões que ocorrem na comunicação, sinalizando algum tipo de significado na mensagem. A expressão 'marcador de turno', ou 'marcador conversacional', é utilizado por analistas da conversação (Sacks, Schegloff e Jeferson, 1974; Marcuschi, 2003), bem como por analistas críticos de discurso (Fairclough, 1989, 1992), com o objetivo de compreender de que forma os significados são construídos na interação entre os participantes.

Sacks, Schegloff e Jeferson (1974), em seus estudos sobre tomada de turno, por exemplo, descreveram como os falantes se alternam no turno de fala. Esses autores propuseram um conjunto simples, com regras para a tomada de turno. Os participantes da interação, segundo eles, constroem seus turnos com unidades, tais como a frase complexa, frase simples, sintagmas, e mesmo a palavra.

Kramersch (1984), ao estudar a interação em contexto de ensino-aprendizagem, constatou que o professor quase sempre realiza tomadas de turno repentinas, ou permanece no turno durante longo tempo. Neste caso, pode ocorrer de o professor dominar o turno pela quantidade de informação que possui, e até mesmo pela riqueza de conteúdo que detém para a explicação do tópico (ou assunto). O processo de tomadas de turno, segundo Kramersch (1984), constitui a chave da organização do discurso e das relações de força entre o professor e os alunos.

Estudos mais recentes sobre ‘marcadores de turno’, ou ‘marcadores conversacionais’ (Marcuschi, 2003), apontam alguns recursos na análise da conversação, cuja função serve de elo entre unidades comunicativas, ou seja, de orientadores dos falantes entre si, etc. Conforme Marcuschi (2003:61), os ‘marcadores conversacionais’ aparecem em várias posições: *“na troca de falantes, na mudança de tópico (ou assunto), no controle de tópico, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares”*. Os ‘marcadores conversacionais’ podem operar como *“iniciadores (de turno ou unidade comunicativa) ou finalizadores”* (cf. Marcuschi, 2003:61).

Neste estudo, farei uso da noção de ‘marcador de turno’, ou ‘marcadores conversacionais’, para analisar as práticas discursivas da professora Ivana, na interação com os alunos.

Uma vez apresentadas as questões referentes às metafunções da GSF, bem como considerações concernentes aos papéis dos participantes, da noção de referência e elipse, pronomes e dos marcadores conversacionais como componentes teórico-analíticos, teço, a seguir, algumas reflexões teóricas sobre a Análise Crítica do Discurso.

5. Perspectiva da Análise Crítica do Discurso

A pesquisa social crítica com ênfase na linguagem abriu caminhos para que analistas de discursos (Fairclough, 1989, 1992a, 1995, 2003) elaborassem conceitos teórico-metodológicos sobre a Análise Crítica do

Discurso (doravante, ACD). Alicerçada na teoria social crítica, a ACD tem se estabelecido internacionalmente, nos últimos vinte anos, como um campo de pesquisa transdisciplinar, uma vez que objetiva compreender a relação dialética entre discurso e outros elementos das práticas sociais (Fairclough, 1989, 1992a, 1995, 2003).

Para Fairclough, a vida social está interconectada com práticas sociais de diversos tipos (econômico, político, cultural etc). A ACD é um tipo de abordagem que fornece um caminho mais detalhado para analisar a relação dialética entre discurso (incluindo a linguagem e também outras formas de *semíoses*, como a linguagem corporal e as imagens visuais) e outros elementos das práticas sociais (cf. Fairclough, 2003:205). De acordo com este autor, qualquer análise da prática social deve envolver elementos sociais semióticos e não semióticos, incluindo análise de discurso, gêneros e estilos.

A ACD tem se utilizado de contribuições de alguns teóricos sociais, mediante um diálogo transdisciplinar, com enfoques no discurso, objetivando construir uma abordagem para analisar textos. Embora os pesquisadores sociais críticos tenham levantado questões sobre a importância da linguagem e do discurso na vida social, não usam recursos específicos para análise detalhada de textos (Fairclough, 2003). Daí, portanto, o interesse da ACD em desenvolver uma teoria do discurso e uma abordagem na análise de textos.

A ACD tem procurado realizar estudos com o objetivo de melhor expandir seu modelo de análise. Uma abordagem intimamente relacionada à ACD é a GSF, desenvolvida por Halliday (1994). Há, ainda, outras abordagens, que Fairclough (2003:06) considera relevantes, e podem somar com a ACD (análise da conversação, etnografia, etc.) para melhor analisar os textos, sejam eles orais, sejam escritos.

Como já foi mencionado, a GSF procura focalizar a linguagem como um fenômeno social, e não individual. Sua ênfase está na descrição detalhada e

sistemática dos padrões lingüísticos em diferentes contextos de uso. Estudos voltados para discursos falados e escritos na área dos negócios e tecnologia (cf. Ramos, 1997; Bressane, 2000; entre outros) têm a GSF como base teórico-analítica de discurso empresarial, envolvendo situações de trabalho. Na ACD, as pesquisas estão mais centradas nos discursos verbais, privilegiando os contextos de ensino e aprendizagem de línguas (cf. Lopes, 1996; Santos 1998; Castro, 1999; entre outros).

Neste estudo, estarei me apoiando nessas duas correntes teóricas para a análise dos dados: GSF e ACD. As perspectivas de análise de discurso com enfoque na GSF e ACD permitirão identificar não somente os padrões lingüísticos e sociais da linguagem em uso, mas também os contextos relacionados à vida social, que está intimamente conectada com outras práticas sociais (econômica, política, cultural, etc.). Nesse sentido, a análise interdiscursiva deve necessariamente envolver não apenas o texto em si, mas o social, mediando linguagem e contexto, estabelecendo uma relação dialética entre as duas, com objetivo de melhor compreender os significados construídos no texto.

Embora a ACD tenha se consolidado como uma abordagem de pesquisa social crítica, há, ainda, muito trabalho a ser feito do ponto de vista teórico e analítico. Algumas vozes críticas têm trazido questionamentos sobre a ACD nos últimos anos (cf. Widdowson, 1995; Stubbs, 1997 e Toolan, 1997). As críticas têm sido apresentadas no sentido de que a ACD está mais orientada sociologicamente do que lingüisticamente. A ACD tem procurado expandir seu modelo de análise, na relação entre estes dois níveis: textual e social. Ela tem apresentado, por exemplo, princípios metodológicos, que acredito poderem contribuir para melhorar a análise dos textos orais e escritos. A ênfase na 'análise interdiscursiva' de textos (em termos de hibridade de gêneros, discursos e estilos), é uma tentativa, por exemplo, de suprir o espaço existente entre texto e contexto, isto é, entre linguagem e contexto social, numa relação dialética entre os dois.

Nessa perspectiva, entendo ser relevante a convergência da ACD e GSF a fim de que se possa investigar melhor a linguagem dos pontos de vistas micro e macro sociais. A ACD, em conjugação com a GSF, pode ajudar o analista de discurso a ter uma visão mais holística do contexto social investigado, a fim de estreitar cada vez mais o elo entre o texto e o contexto, entre o social e o lingüístico. Como diz Fairclough (2003: p. 203):

“the more significant point is that the language element has in certain key respects become more salient, more important than it used to be, and in fact a crucial aspect of the social transformations which are going on – one cannot make sense without thinking about language”²⁴

5.1 Modelo tridimensional de análise crítica do discurso

O modelo tridimensional de análise do discurso é uma tentativa, conforme Fairclough (1989:25), de reunir três tradições analíticas, cada uma indispensável na análise de discurso. O modelo tridimensional é representado de acordo com a Figura 2 abaixo:

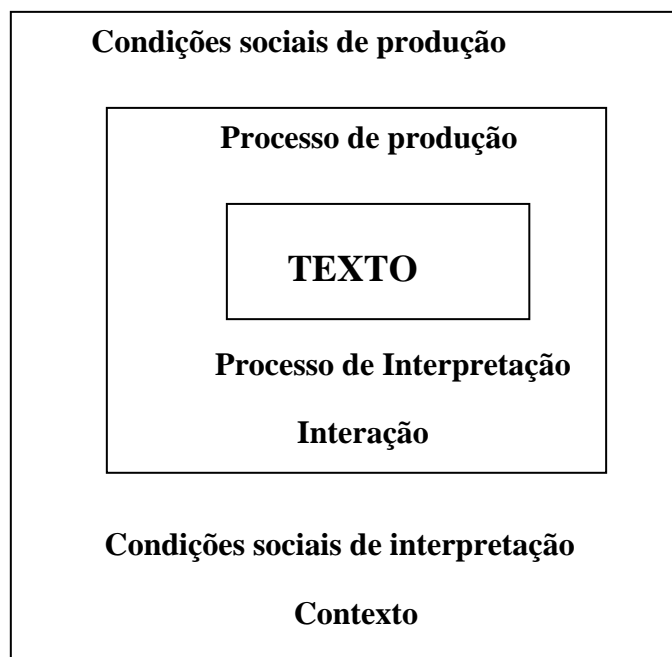


Figura 2 – Modelo tridimensional de análise crítica do discurso (Fairclough, 1989, 1992 a)

²⁴ “o ponto mais significativo é que o elemento linguagem se tornou, em certos pontos chave, mais saliente, mais importante do que costumava ser e, na verdade, aspecto crucial das transformações sociais que estão acontecendo – nada faz sentido sem que pensemos na linguagem” (tradução minha).

No Modelo Tridimensional, representado, acima, Fairclough (1989, 1992a) explica três dimensões de análise:

(i) textual - denominada *'descrição'*, diz respeito às estruturas formais do texto: *'vocabulário'*, *'gramática'*, *'coesão'* e *'estrutura textual'*;

(ii) prática discursiva - denominada *'interpretação'*, envolve a relação entre texto e interação. Nesta dimensão, o texto é visto como produto do processo de produção, bem como recurso no processo de interpretação;

(iii) prática social - também denominada *'explicação'*, envolve a relação entre interação e contexto social, bem como os processos de produção e interpretação, e seus efeitos sociais. Nesta dimensão, são considerados os contextos sociais mais amplos, tais como econômico, político, cultural e ideológico.

Como este estudo focaliza a análise de textos orais, é importante deixar claro qual o sentido de texto que está sendo empregado aqui. Halliday (1994:xiii) define texto como: *"everything that is said or written – unfolds in some context of use"*²⁵. Em conformidade com Halliday (1994), Fairclough (2003:03) entende texto como *"any actual instance of language in use"*²⁶. Nesse sentido, ambos os autores vêem texto como qualquer amostra de linguagem em uso. Em outras palavras, qualquer tipo de texto (jornal, revistas, artigos, etc.) é considerado como texto.

Conforme Fairclough (2003), qualquer análise de texto é parte da análise do discurso, porém a análise de discurso não é meramente análise lingüística de textos. A análise do discurso como um elemento das práticas sociais deve envolver questões de gênero (maneiras de agir), discurso (maneiras de representar) e estilo (maneiras de ser).

²⁵ "tudo que é dito ou escrito – dedobra-se em algum contexto de uso". (tradução minha)

²⁶ "qualquer amostra de linguagem em uso". (tradução minha)

No nível de prática discursiva e prática social, denominado de '*interpretação*', a análise recai nos processos de produção, distribuição e consumo textual. A natureza desses processos depende dos fatores sociais, ou seja, da concepção de poder como luta hegemônica e da concepção de ideologia. Fairclough (1992) defende que as ideologias estão embutidas nas práticas sociais, sendo, portanto, naturalizadas como 'senso comum'. Daí a observação deste autor no tocante à transformação das práticas sociais por meio da luta contra todas as formas de dominação e exploração.

Neste estudo, considerarei o modelo tridimensional de análise crítica proposto por Fairclough (1989), concentrando-me, mais especificamente, na segunda e terceira dimensões. Na primeira dimensão (análise textual), a ênfase será na descrição das escolhas léxico-gramaticais feitas pelos participantes, onde analisarei as metafunções ideacional e interpessoal. Para esse nível de investigação, terei como suporte teórico a GSF de Halliday (1994), uma vez que serão analisados aspectos da linguagem em uso, no nível léxico-gramatical feitos pelos participantes em situações reais de interação, como é o caso deste trabalho. Na análise textual, serão levadas em consideração as escolhas feitas pelos participantes para expressar significados. São as escolhas feitas pelos participantes que vão mostrar ao analista a carga expressiva do léxico usada em determinada situação comunicativa.

Já no nível de análise das práticas discursivas e práticas sociais, em que serão relevantes a análise do contexto mais amplo da esfera social, a ênfase será na ACD. Nesse nível de análise, meu interesse se concentrará na '*explicação*' (Fairclough, 1989:162) do discurso, como parte do processo social, mostrando como o discurso é determinado pelas estruturas sociais e quais os efeitos reprodutivos que os discursos podem ter nas estruturas sociais, para manter ou transformar.

5.2 Gênero, discurso e estilo

Para Fairclough (2003), o discurso se apresenta em três formas na prática social: gênero, discurso e estilo. Nós somente agimos e interagimos por meio da oralidade e da escrita. Nesse sentido, o discurso é considerado, segundo Fairclough, ‘parte da ação’. Fairclough (2003:65) define gênero como: “*the specifically discursal aspect of ways of acting and interacting in the course of social events*”²⁷. Por exemplo, a entrevista, lições de sala de aula, relatório, etc. são considerados gêneros. O conceito de ‘gênero’ implica, então, uma visão dinâmica da situação social, na qual os participantes trazem e negociam juntos uma multiplicidade de significados, construídos nas práticas sociais.

Os gêneros (Egins, 1994; Fairclough, 2003; Martin e Rose, 2003; entre outros) podem estar misturados nos textos. Na interação de sala de aula, por exemplo, o gênero ‘aula’ pode envolver uma corrente de outros gêneros de acordo com as atividades que eles constituem. Os gêneros ‘correção de exercício’, ‘prática de leitura’, por exemplo, constituem tipos de relações sociais entre o professor e os alunos, podendo variar em duas dimensões: ‘poder’ e ‘solidariedade’ (Fairclough, 2003:75; cf. também Brown e Gilman, 1960). Essas duas dimensões, segundo Fairclough (2003:75), são construídas nos gêneros.

Neste estudo, a questão do gênero não será discutida amplamente, uma vez que não é o principal objetivo da pesquisa. A breve discussão feita acima é apenas para explicitar, conforme Fairclough (2003), como o discurso se apresenta nas práticas sociais. Mais ainda: uma das formas de o discurso se apresentar é mediante o gênero.

O termo discurso é entendido por Fairclough (2003:26) como maneira de representar o mundo material. Ele explica que: “*we can distinguish different discourses, which may represent the same area of the world from different*

²⁷ “aspecto discursivo das maneiras de agir e interagir nos eventos sociais” (tradução minha).

*perspectives or positions*²⁸. Em outras palavras, o discurso é entendido tanto de forma abstrata, envolvendo a linguagem e a *semiose*, quanto de maneira mais concreta, envolvendo maneiras particulares de representar o mundo. O termo *semiose* é explicado por Fairclough (2003:205) como “*body language or visual images*”²⁹. O discurso inclui, portanto, a ‘linguagem’, ‘semiose’ e ‘outros elementos das práticas sociais’. O discurso constitui, finalmente, maneiras particulares de ser ou identidades pessoais, no que Fairclough (2003:26) chamou de estilo.

Conforme Fairclough (2003:26), estilo pode ser entendido em termos de ‘identificação’, ou seja, ‘maneiras de ser, ‘identidades’. O termo ‘identificação’ é um dos principais tipos de significado nos textos. É um processo complexo, que envolve aspectos pessoais e sociais da identidade – “*social identity and personality*”³⁰ (Fairclough, 2003:26). Conforme este autor, estilo está relacionado com a maneira como os indivíduos se identificam e são identificados por outros. Pela explicação de Fairclough, estilo está intimamente relacionado com a identidade, incluindo valores e crenças, bem como maneiras de falar, gesticular, olhar, vestir, etc.

Na discussão apresentada a seguir, faço uma breve exposição sobre o olhar convergente em relação às correntes teóricas da GSF e ACD, as quais foram utilizadas na análise dos dados.

6. Integrando linguagem e contexto social: gramática sistêmico-funcional e análise crítica do discurso

Pesquisas realizadas em contextos educacionais, em particular nos estudos de interação de sala de aula, incluindo situações que envolvem a relação professor/aluno, têm suscitado questões sobre os níveis micro e macro sociais, ou seja, entre a estrutura social (escola) e os eventos sociais (interação de sala de aula), com ênfase muito maior na reprodução social do

²⁸ “nós podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo sob diferentes perspectivas ou posições” (tradução minha).

²⁹ “linguagem corporal ou imagens visuais” (tradução minha).

³⁰ “identidade e personalidade sociais” (tradução minha).

que na transformação e emancipação. Fairclough (2003:36) tem se referido aos estudos da linguagem como socialmente orientados, destacando a necessidade de relacionar 'eventos sociais', 'práticas sociais' e 'estruturas sociais'. Ele diz:

“Social structures are very abstract entities. One can think of a social structure (such as an economic structure, a social class or kinship system, or a language) as defining a potencial, a set of possibilities. However, the relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one. Events are not in any simple or direct way the effects of abstract social structures. Their relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structure and events. Let us call these 'social practices'. (Fairclough, 2003:23)³¹

Qualquer prática social envolve uma articulação destes elementos sociais (ação e interação; relações sociais; indivíduos, com suas crenças, atitudes e histórias; o mundo material e o discurso).

O interesse de Fairclough (2003), em investigar as práticas sociais, parece ser uma tentativa de mediar a relação entre os níveis micro e macro, ou seja, entre estrutura social e eventos sociais. Nesse sentido, a gramática sistêmico-funcional e a análise crítica do discurso me permitiram uma visão holística do fenômeno social investigado. Do ponto de vista da gramática sistêmico-funcional, minha atenção se concentrou na descrição detalhada e sistemática dos padrões lingüísticos. Como diz Halliday (1994:xv): “*the aim has been to construct a grammar for purposes of text analysis (...) any texts, spoken or written*”³².

Utilizei-me da gramática sistêmico-funcional para analisar a linguagem pela perspectiva sócio-semiótica, na qual os significados são entendidos a partir de escolhas lingüísticas, estruturalmente organizadas. As escolhas, segundo Halliday (1994), operam em todos os níveis do discurso: lexical,

³¹ “Estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (por exemplo, uma estrutura econômica, uma classe social ou uma língua) como algo que define um potencial, um conjunto de possibilidades. Todavia, a relação entre o que é estruturalmente possível e o que realmente ocorre entre as estruturas e os eventos é muito complexa. Eventos não são, de nenhuma maneira simples nem direta, os efeitos de estruturas sociais abstratas. Sua relação é mediada – existem entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos. Vamos denominá-las de 'práticas sociais'”. (tradução minha)

sintático, modal, e é por meio delas que se pode perceber o nível de expressividade presente numa determinada situação comunicativa. O léxico utilizado num texto carrega traços da identidade do falante/escritor, uma vez que as escolhas feitas pelo falante/escritor podem estar transparentes ou não, precisando, portanto, ser desvelados. A análise lingüística permite, em conseqüência, interpretar os significados presentes nos textos.

Na perspectiva da análise crítica do discurso, meu olhar se voltou para além do texto, ou seja, a linguagem passou a ser analisada levando-se em consideração a interpretação do contexto social mais amplo, incluindo os aspectos sócio culturais, políticos, ideológicos, etc. A análise crítica do discurso me possibilitou captar outros significados presentes no contexto social investigado, cujos efeitos podem estar ou não presentes nos textos. Como a vida social está dialeticamente interconectada com outros elementos das práticas sociais, as pessoas interpretam e representam o que fazem, pensam e sentem no cotidiano e, muitas vezes, os contextos sociais não são transparentes, precisando ser desvelados. Quanto maior for o entendimento do contexto social, maiores as possibilidades de o analista compreender seus efeitos nos textos. Daí minha tentativa de realizar neste estudo a integração da GSF com a ACD. A convergência dessas duas concepções teórico-analíticas foi uma forma dialética de *olhar* a linguagem por vários prismas, com outros significados, a fim de melhor compreender os mecanismos sociais de dominação e resistência ou emancipação e transformação social. Foram, portanto, essas duas correntes teóricas que me permitiram analisar o discurso da professora, seus diferentes modos de enxergar e sentir a realidade e o mundo.

Todo o trabalho de investigação é constituído de práticas sociais de organização, análise e escritura do texto: o desenho da pesquisa, a formulação das perguntas, as notas de campo, a análise do material etnográfico, e, finalmente, a apresentação dos resultados da pesquisa. Na perspectiva social crítica, reconheço que as práticas discursivas de sala de

³² " o objetivo é construir uma gramática com o propósito de analisar textos (...) quaisquer textos, falados ou

aula são moldadas por relações de poder, ideologia e desigualdade social. Nesse sentido, meu papel de pesquisadora ultrapassa o de uma investigadora de fatos; consiste também na procura de valores, crenças e identidade, que permitirão fortalecer ações individuais e coletivas, com o propósito de alcançar a auto-emancipação e transformação social.

Uma vez apresentado o arcabouço teórico que norteará este estudo, passo a discutir a metodologia de pesquisa, procurando me centrar nas questões teóricas e analíticas, que permitirão compreender melhor o contexto social deste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

No presente capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. Inicialmente, descrevo o tipo de pesquisa e o uso da entrevista na pesquisa qualitativa. Em seguida, explico como os dados foram coletados, bem como o instrumento computacional utilizado na categorização das palavras que compõem o '*corpus*' investigado. E, finalmente, descrevo os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

2. Pesquisa etnográfica

Os procedimentos metodológicos são fundamentais para a realização da pesquisa, pois são eles que nortearão os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador. A investigação de qualquer fenômeno social requer uma abordagem metodológica 'naturalística' ou 'qualitativa' (Lüdke e André, 1986) voltada para a interpretação dos significados sociais, culturais e lingüísticos dos participantes e suas inter-relações.

A pesquisa 'naturalística' ou 'qualitativa' tem se configurado como um paradigma de investigação de suma importância na esfera educacional, uma vez que considera a visão holística do fenômeno social, ou seja, todos os elementos de determinada situação, sejam eles políticos, ideológicos, sejam sociais e culturais. A etnografia é uma das abordagens de pesquisa qualitativa que tem se destacado na educação, principalmente no que se refere aos estudos da interação de sala de aula. Nesse tipo de pesquisa há sempre uma "tentativa de capturar as 'perspectivas dos participantes', isto é a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (Lüdke e André, 1986:12).

De acordo com Erickson (1990), o termo 'etnografia' significa descrever as pessoas e as culturas. A etnografia está alicerçada na corrente teórica de

base fenomenológica, ou seja, enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano a fim de compreender os significados construídos pelos participantes na interação. Portanto, os significados dados às nossas experiências vividas apontam para o fato de que a realidade é socialmente construída (Berger e Luckmann, 1985).

Os etnógrafos, como são conhecidos, procuram observar, ouvir e gravar aspectos da vida cotidiana. Participam também de eventos culturais, interagindo com os atores sociais nas atividades rotineiras. O poder da etnografia está na descrição rica das ações dos participantes, práticas sociais, crenças, valores e estruturas sociais. O pesquisador procura entender os significados apresentados pelos participantes do ambiente social. De acordo com Erickson (1990), duas questões básicas devem ser respondidas: (1) o que está acontecendo aqui e agora? (2) o que isso significa do ponto de vista do pesquisado? Essas questões ajudam os etnógrafos a entender o significado cultural dos atores sociais.

Spradley (1980: 54) defende que o etnógrafo deve ser observador participante que chega no ambiente social com dois propósitos: (1) engajar-se nas atividades sociais; (2) observar as atividades, os participantes, as pessoas e os aspectos físicos do ambiente. De acordo com Spradley (1980:78), o contexto social deve incluir nove dimensões: (1) o espaço físico; (2) os participantes; (3) as atividades relacionadas com os participantes; (4) os elementos físicos; (5) a ação dos participantes; (6) as atividades que os participantes realizam; (7) o tempo; (8) as metas que os participantes estão tentando alcançar; (9) as emoções. Essas dimensões servem como guia para o pesquisador fazer as observações de campo.

A etnografia tem contribuído significativamente para as pesquisas em ambientes educacionais, incluindo, entre outros, aspectos lingüísticos e culturais da escola. Conforme Erickson (1991:345), a sala de aula, por exemplo, deve ser considerada como uma pequena comunidade ou 'micro-cultura', onde é possível observar a variação da situação da língua em uso.

Erickson argumenta que o etnógrafo deve incluir observação participante e entrevistas, combinando ambas com microanálise de gravações em áudio e vídeo.

Conforme Lüdke e André (1988:30), a observação nas abordagens qualitativas é determinada pelo propósito específico do estudo, que, por sua vez, deriva do quadro teórico traçado pelo pesquisador. De acordo com as autoras, há muitas formas de registrar observações. Alguns pesquisadores preferem apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações de campo com material transcrito de gravações. Outros preferem registrar os eventos por meio de filmes, fotografias, slides ou outros equipamentos.

Neste estudo, foram utilizadas anotações de campo realizadas na escola. As anotações de campo foram relevantes por permitirem uma melhor compreensão dos significados culturais construídos pelos participantes envolvidos na pesquisa. Possibilitaram também fazer uma descrição do contexto social, dos participantes envolvidos e das atividades realizadas na escola e na sala de aula.

2.1 Estudo de caso etnográfico

O estudo de caso etnográfico é um tipo de pesquisa que permite realizar uma descrição mais holística do fenômeno social investigado. Esse tipo de pesquisa tem merecido atenção de pesquisadores das ciências sociais (cf. Lincoln e Guba, 1985; Merriam, 1998; entre outros), por considerar fundamentalmente o contexto social dos participantes, ou seja, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações entre as pessoas.

O 'estudo de caso' se refere a um processo que envolve coleta e análise de dados, normalmente na forma de relato de pesquisa (Merriam, 1998). O pesquisador escolhe uma unidade: uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade. O propósito é investigar intensivamente, a fim de estabelecer generalizações sobre a população definida. O estudo de caso tem sido

amplamente usado em ambientes educacionais, incluindo avaliações etnográficas, descrições de programas, interpretações históricas, etc. Conforme Merriam (1998:78):

“case study is a particular appealing design for applied fields of study such as education. Educational process, problems, and programs can be examined to bring about understanding that in turn can affect and perhaps even improve practice. Case study has proven particularly useful for studying educational innovations, for evaluating programs, and for informing policy”.³³

De acordo com a autora, o pesquisador não procura freqüência de ocorrências. Basicamente, o pesquisador separa os exemplos mais significativos. A significância, mais do que a freqüência, é a marca de contraste dessa abordagem, por oferecer ao pesquisador ‘*insights*’ sobre a dinâmica real da situação e das pessoas (Merriam, 1998).

Nesse sentido, o pesquisador deve estar atento às ambigüidades, ser sensível e “ser comunicativo” (Merriam, 1998:39). Para essa autora, uma pessoa comunicativa é empática com os informantes, estabelece ‘*rapport*’³⁴, faz boas perguntas e ouve atentamente o que eles dizem. A ‘*empatia*’ da qual fala a autora deve ser estabelecida entre o pesquisador e os participantes envolvidos, desde o início de sua entrada em campo, para melhor obtenção dos dados, bem como para a compreensão do fenômeno estudado.

Neste estudo, escolhi trabalhar com estudo de caso etnográfico por permitir uma compreensão holística do contexto social investigado, incluindo os participantes e as ações realizadas por eles. Procurei registrar, mediante anotações de campo, as percepções, comportamentos e atitudes dos participantes nas interações.

³³ “o estudo de caso é um desenho de pesquisa particularmente atraente para os campos aplicados de estudo, tais como a educação. O processo educacional, seus problemas e programas podem ser examinados para produzir conhecimentos que, por sua vez, podem afetar e talvez melhorar a prática. O estudo de caso tem sido especialmente útil para se estudar as inovações educacionais, avaliar programas e informar políticas educacionais”. (tradução minha)

³⁴ “*empatia*” (tradução minha).

2.2 Entrevistas

No estudo de caso etnográfico, é comum o pesquisador utilizar-se de instrumentos de coleta tais como anotações de campo, gravações em áudio e entrevistas, etc. Conforme Bogdan e Biklen (1994:134), em uma investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: como estratégia dominante para coletar dados, ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Lüdke e André (1988) apontam que, dentre os instrumentos de coleta de dados que em geral estabelecem uma relação mais hierárquica entre o pesquisador e pesquisado, o uso de entrevista é o que permite criar uma relação social de maior proximidade entre pesquisador e pesquisado, embora, segundo a autora, ocorra, ainda, influência por parte do entrevistador, especialmente se a entrevista obedecer a uma ordem mais rígida, como é o caso da entrevista estruturada. No caso da entrevista ser informal ou não estruturada, há maior possibilidade de haver um clima de estímulo e de aceitação mútua.

Nesse sentido, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994:134), é comum no período de observação de campo, o pesquisador conhecer os participantes da pesquisa, permitindo que muitas vezes as entrevistas “se assemelhem a uma conversa entre amigos”. Eles asseguram:

“Quando o sujeito tem um momento disponível, o investigador pode, por exemplo, pedir-lhe: “tem uns minutos livres? Ainda não falei sozinho consigo”. Por vezes, a entrevista não tem introdução; **o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista**” (grifo meu).

Para Bogdan e Biklen (1994), a opção por determinado tipo de entrevista está baseada no objeto da investigação. Segundo os autores, no início da pesquisa pode parecer importante, para o pesquisador, utilizar uma entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o mais significativo é ter uma compreensão geral das perspectivas sobre o tópico stigado. Após

o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de melhor estruturar a entrevista. Nesse caso, o pesquisador poder lançar mão de outros tipos de entrevistas para obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada.

Na visão de Bogdan e Biklen (1994:136), as boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os participantes sentirem-se à vontade e falarem livremente. Para esses autores, “as boas entrevistas, produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

Neste estudo, escolhi trabalhar com entrevistas não estruturadas. As entrevistas não estruturadas tiveram um caráter de ‘conversa informal’, por permitirem criar ‘rapport’ (Merriam, 1998:39) entre esta pesquisadora e os participantes envolvidos na pesquisa. Além disso, contribuíram para deixar os participantes à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista. No item 2.4.3, descrevo mais detalhadamente o uso de entrevistas.

2.3 Contexto da pesquisa: escola e participantes

2.3.1 Escola

Afro-D é uma escola pública³⁵, localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. De acordo com as informações da professora, coordenação e funcionários, a violência é comum na região; problemas como assaltos e assassinatos ocorrem com frequência. Uma guarda metropolitana faz a segurança da escola, atendendo diariamente, das 15 às 23 h. A escola Afro-D possui boa estrutura física, com, aproximadamente, vinte salas de aula. Há, também, uma sala de computação onde os alunos têm aula uma vez por semana. Além disso, há uma quadra coberta, incluindo uma cantina com amplo espaço para os alunos fazerem suas refeições. Diariamente, uma farta alimentação é servida aos alunos que freqüentam cada período de aula, com café da manhã, almoço e jantar.

³⁵ Para proteção de identidade, os nomes da professora, dos alunos e da escola são fictícios.

Atualmente, existem três mil e setecentos alunos estudando nessa escola. A comunidade estudantil, em sua maioria, é de afro-descendentes³⁶. De acordo com as informações dadas pela participante da pesquisa, estima-se um contingente de que em 70%. Há também 130 funcionários trabalhando nessa escola, incluindo professores, coordenadores e agentes administrativos. O bairro da zona sul, onde a escola está localizada, é constituído de casas e apartamentos, bares, padarias, quase todos em precárias condições, necessitando de reparos e pintura. É um lugar onde a violência é predominante, dificultando a manutenção de um estilo de vida mais tranquilo e seguro.

Conforme informações prestadas pela coordenação pedagógica, a escola Afro-D possui um projeto político-pedagógico que tem, como objetivo, a conscientização dos educandos, para melhor engajá-los no processo educacional, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer seus direitos e deveres, por meio do desenvolvimento da consciência crítica.

2.3.2 Participantes: professora, alunos e pesquisadora

2.3.2.1 Professora

Ivana é a educadora escolhida como participante focal desta pesquisa. Professora da disciplina de Língua Inglesa, com mais de 20 anos de magistério. Leciona na escola Afro-D desde 1992. Com aproximadamente quarenta anos, de descendência africana, Ivana diz ter estudado sempre na escola pública. Graduada em Letras pela Faculdade de Moema em 1980, estudou inglês nas escolas Alumni, Fisk e Cultura Inglesa, mediante a sua participação no projeto 'Reflexão sobre a Ação', desenvolvido pela PUC.

Profissional comprometida com sua comunidade, gosta da profissão que escolheu porque tem a oportunidade de trabalhar com a escola pública. Durante o período de adolescência trabalhou como auxiliar de ensino na

³⁶ Neste estudo, utilizarei o termo "afro-descendente" que, de acordo com Ricardo Franklin Ferreira (2000), em seu livro intitulado "*Afro-descendente: Identidade em construção*" explica o uso desse termo. Para ele, "afro-descendente" é uma "categoria que inclui tanto as pessoas consideradas negras como as consideradas mestiças".

educação de jovens e adultos. Ivana expressa forte sentimento pela cultura afro. Por essa razão, acabou se tornando voluntária de projetos que estudam as raízes africanas.

Atualmente, Ivana desenvolve o projeto “Africanidade, nossa beleza”, com os alunos na escola. O projeto começou em 1999, tendo sido considerado um dos mais importantes da escola. O engajamento nesse projeto ensejou a Ivana uma visita ao Mali (África). Esta experiência permitiu a ela entender mais a questão da negritude. Ivana também considera a importância da ética e da cidadania para a vida de todo cidadão. Segundo ela, “*esses valores devem ser levados em conta pelo professor*”. Como educadora da disciplina de Língua Inglesa, Ivana reconhece a importância de respeitar o conhecimento do aluno. Ela afirma que “*as atividades desenvolvidas com os alunos devem sempre estar relacionadas com suas experiências do dia-a-dia*”. Sua prática docente envolve alunos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries – período diurno) e Educação de Jovens e Adultos (5^a a 8^a séries – período noturno). Ivana demonstra conhecer as histórias individuais de seus alunos, uma vez que está sempre interessada em saber mais sobre suas vidas.

2.3.2.2 Alunos

Os alunos da escola Afro-D são, em sua maioria, afro-descendentes. Os que estudam no **período diurno** são adolescentes com idade entre 14 e 16 anos. Alguns têm pais que também estudam na mesma escola, no período noturno. A maioria trabalha para complementar a renda familiar, recebendo em torno de um salário mínimo. Os alunos do **período noturno** são jovens e adultos, com idade entre 18 e 50 anos. A maioria trabalha durante o período diurno, exercendo profissões como pedreiros, carpinteiros, pintores, etc. Acordam às quatro da manhã para trabalhar, e dormem à meia-noite, todos os dias. Esses alunos abandonaram o ambiente escolarizado muito cedo, pois tiveram de trabalhar para a própria sobrevivência. Há também jovens senhoras que trabalham como faxineiras e babás, recebendo cerca de um

salário mínimo. A maioria dos alunos do período diurno e noturno trabalha porque deseja melhorar sua condição de vida. Como são oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, esforçam-se por conquistar um padrão de vida melhor.

2.3.2.3 Pesquisadora

Licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1980, iniciei minha carreira de Magistério Superior em 1981, no Curso de Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na disciplina de Língua Inglesa. Em 1990 passei a atuar no Estágio Supervisionado do Curso de Letras, na área de Língua Inglesa, mantendo contato mais próximo com alunos/professores de escolas públicas de Cáceres e região. Durante o período de orientação de estágio no Curso de Letras, foram desenvolvidos dois projetos de extensão em uma escola pública de periferia, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de Inglês. Os alunos/professores participaram, juntamente com os professores da escola, na organização e seleção de conteúdos específicos para atender a crianças e adolescentes que manifestaram interesse em aprender a língua estrangeira, principalmente a habilidade oral.

Além das atividades de ensino na UNEMAT, sou voluntária há treze anos em uma Instituição Pública que abriga idosos e excepcionais, cujo objetivo é a valorização plena do ser humano. Fui encorajada a integrar a Instituição por um grupo de amigos espiritualistas. A magnitude dos valores morais e éticos desse grupo, tais como respeito humano, solidariedade, igualdade e fraternidade, fizeram com que me tornasse integrante no Lar. A convivência permanente com os idosos ao longo desses trezes anos, tem me mostrado que a mudança interior não ocorre apenas com a consciência, mas, principalmente, mediante ação, numa relação dialética constante. Hoje, posso afirmar que minha maneira de ver e agir no mundo tem contribuído para a construção de meu projeto de auto-emancipação e transformação

social.

2.4 Coleta de Dados

2.4.1 Entrada em campo

Ao optar por um tipo de investigação que privilegiasse um ambiente de exclusão social, cujo objeto de estudo fosse um professor de inglês, engajado no Projeto “*Formação contínua do Professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*”, o passo seguinte foi procurar esse professor e explicar os meus objetivos. Foi num *Worskhop* realizado pela Cultura Inglesa/SP, em 2001, que tive a oportunidade de conhecer Ivana. Quando nos conhecemos, ficamos alguns minutos conversando sobre nossas experiências como educadoras. Ivana me contou que trabalhava em uma escola pública da periferia, na zona sul da cidade de São Paulo. A partir daquele momento, percebi que poderia contar com sua ajuda. Expliquei a ela meu objetivo e ela, prontamente, colocou-se à minha disposição para realizar a pesquisa em sua escola. Marcamos um encontro na escola na semana seguinte. Minha primeira visita ocorreu à noite, no mês de maio de 2001. Nessa noite, tive a oportunidade de participar de quatro aulas ministradas por Ivana, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Após o término, às 23 h., Ivana me sugeriu que dormisse em sua residência, evitando expor-me à violência, muito freqüente nesse horário. A oportunidade de ficar mais próxima a Ivana fez com que eu a conhecesse melhor. Naquela noite, Ivana me relatou aspectos de sua vida pessoal e profissional. Os outros encontros na escola ocorreram no segundo semestre de 2001, realizados mais cedo, das 15 às 21 h. Como a escola está localizada em região distante do centro, o trajeto de ônibus até minha residência levava, em média, uma hora e trinta minutos. No horário das 15 às 17 h. assistia às aulas de 7^a e 8^a séries do período diurno. Das 19 às 21 h., assistia às aulas de 6^a, 7^a e 8^a séries do período noturno.

Durante o período de doutorado-sanduiche (2002), mantive contato com Ivana por meio de e-mail, com o objetivo de ter mais informações sobre seu

trabalho com os alunos no decorrer desse ano. Ao todo foram três e-mails, embora utilizasse neste neste estudo apenas um.

2.4.2 Encontros com a professora

Durante o período em que visitei a escola Afro-D, procurei registrar as ações de Ivana dentro e fora da sala de aula. Procurei me concentrar nas seqüências das aulas e na sua relação com os alunos, colegas e funcionários. Os encontros com Ivana e alunos se deram de agosto a novembro de 2001. Esses encontros ocorreram durante o período em que estive participando dos seminários de orientação. Os primeiros encontros foram realizados com mais freqüência; os demais, de forma esporádica, em virtude de não residir em São Paulo. Às vezes, encontrava-me em SP em determinada semana e não era possível participar das aulas, pelo fato de Ivana estar envolvida em reuniões na escola ou fora dela; outras vezes não nos encontramos por problemas pessoais de uma de nós.

2.4.3 Uso de entrevistas

Ao todo foram feitas cinco entrevistas com Ivana, sendo duas na sala de aula e três na/fora da escola. Das cinco entrevistas realizadas, duas se deram no ano de 2001, uma em 2002 e uma em 2004. Optei por fazer entrevistas nãoestruturadas por não obedecerem a uma ordem de perguntas preestabelecidas. Sempre que eu iniciava a entrevista, já tinha em mente algum ponto que gostaria fosse comentado por Ivana. Porém, no decorrer das nossas conversas, Ivana quase sempre mencionava outros aspectos relevantes, e eu solicitava, então, mais esclarecimentos. Por exemplo, quando solicitei a ela, pela primeira vez, que comentasse seu trabalho na escola, o interesse era obter o máximo de informação possível sobre sua relação com a escola. Ao responder, Ivana mencionou, dentre outros aspectos, a questão da africanidade. A partir desse enfoque específico, outras questões sobre sua relação com as raízes africanas surgiram, e Ivana passava a comentá-las. Ivana relatou-me, por exemplo, seu envolvimento no

projeto africanidade, incluindo a oportunidade que teve, juntamente com suas colegas, de viajar para a África e conhecer *'in loco'* a realidade das escolas públicas e particulares. Segundo Ivana: *“eles têm uma carência muito maior que a nossa numa série de aspectos: saneamento básico nas escolas, porém eles têm uma crença no seu país muito grande e essa crença faz com que o aluno estude, que o professor se dedique. Então, foi um exemplo, pra nós, de reflexão”*.

2.4.4 Gravações: entrevistas e aulas

As gravações das entrevistas com Ivana, na sala de aula, foram realizadas na sala da 7ª e 8ª séries, ambas no período noturno. O tempo de gravação dessas entrevistas variou de 10 a 15 minutos, aproximadamente. As entrevistas realizadas na sala de aula se restringiram aos aspectos referentes à metodologia e técnicas de ensino e à aprendizagem da língua estrangeira, cujo interesse em comentá-las fora manifestado pela própria Ivana. As entrevistas ocorreram no momento em que os alunos realizam as atividades educativas. Ivana depois de explicar o conteúdo e de esclarecer as dúvidas aos alunos, solicitava-lhes que realizassem o exercício. Nas entrevistas, Ivana me relatou aspectos relevantes do trabalho desenvolvidos tanto com os alunos do período diurno quanto com os do noturno. As outras entrevistas foram gravadas na sala dos professores da escola Afro-D e na PUC/SP.

Procurei, ainda, gravar entrevistas com os alunos dos dois períodos, os quais se prontificaram em delas participar. Ao todo foram sete gravações, quatro com os alunos do período noturno e três com os do período diurno. As entrevistas com os alunos foram feitas durante o período em que estive na escola. Procurei obter informações sobre eles e sobre o relacionamento com Ivana, na sala de aula. O tempo de duração das gravações com os alunos foi mais curto, variando de 5 a 10 minutos aproximadamente.

Durante o período em que estive na escola, foram gravadas oito aulas de 45 minutos em cada turma, sendo aproveitados 40 minutos no período noturno e 35 minutos, aproximadamente, no período diurno. Das oito gravações feitas, optei por transcrever e analisar apenas cinco aulas do período noturno e três do período diurno, em decorrência da dificuldade na audição.

Para melhor visualização da organização dos procedimentos de coleta utilizados neste estudo, observemos os dados organizados no Quadro 1, a seguir:

Procedimentos	Qtde.	Período	Participantes	Local
Anotações de campo	05	22/08/01 30/09/01 10/10/01 30/10/01 13/11/01	Pesquisadora (01 – escola) (03 – sala de aula) (01 – residência de Ivana)	Escola Sala de aula Residência de Ivana
Carta via–email	01	03/01/03	de:Ivana para: Solange	Lancaster
Gravações de entrevistas	05	30/05/01 22/08/01 13/11/01 10/04/02 10/05/04	Pesquisadora Ivana (02 – sala de aula); (02–sala dos professores) (01 – Puc/SP)	Sala de aula Sala dos professores PUC/SP
Gravação de entrevistas	07	13/11/01	Pesquisadora Alunos (04 - período noturno); (03 - período diurno)	Sala de aula Escola
Gravação de aulas (período diurno)	03	22/10/01 05/11/01 13/11/01	Pesquisadora Ivana Alunos	Sala de aula
Gravação de aulas (período noturno)	05	22/10/01 30/10/01 04/11/01 05/11/01 13/11/01	Pesquisadora Ivana Alunos	Sala de aula

Quadro 1 – Organização dos procedimentos de coleta

Durante o período de gravação das aulas do período *Diurno* foram perdidos aproximadamente 10 minutos de gravação em cada aula, por conta do alto volume de vozes que ocorria quase sempre no início das aulas, bem como no decorrer das atividades, onde a quebra de seqüência nos turnos conversacionais de Ivana e dos alunos era mais freqüente e variava de três a oito segundos. Na sala de aula do *Diurno*, Ivana mantinha um tom de voz quase sempre elevado. Vejamos o exemplo a seguir:

I: não POde deixar coisas em responder...tá? se ERROU...escreve um observado do lado e faz a alternativa correta...tá claro?

A: /// **(8 segundos) (alunos conversando em voz alta)**

I: tá? ...então hoje vocês vãosão avaliados de vocês....COMportamento....POStura....e PARTicipação DAS pessoas do gru-po....fala Tônico...

/// **(3 segundos) (alunos conversando em voz alta)**

Tônico: é pra fazer à caneta?

(7ª série, 05/11/01 – período diurno)

No período *Noturno*, foram perdidos aproximadamente cinco minutos de gravação em cada aula. O tempo perdido de gravação ocorria em razão da quebra de seqüência nos turnos conversacionais de Ivana e dos alunos, variando de dois a três segundos. Na sala de aula do *Noturno*, os alunos quase sempre conversavam em voz baixa e a quebra de seqüência ocorreu por conta da participação daqueles que se sentavam mais distante do quadro-negro ou no momento em que Ivana se distanciava da mesa onde estava o gravador. Houve também momentos em que os alunos ficavam em silêncio durante a realização do exercício. Para melhor visualização do que foi dito acima, segue exemplo a seguir:

I: Isso menininhos...muito bem..então qual vai ser a resposta que a gente vai achar aí?

A: profissional...

I: isso...*to be a professional musician*...né? ...última...*started play the guitar*...e agora...Qual vai ser a resposta?

/// **(3 segundos) (aluno sentado longe do gravador fala com Ivana)**

I: quem soprou aí?...*when*...depois? ...he...

A: *was*...

I: isso...*was*...muito bem...*eight* que é oito...que mais?

AA: *years old*...

I: isso...*years old*...*finihsh*?...terminamos?

AA: terminamos...

/// **(2 segundos) (aluna conversa em voz baixa com Ivana)**

I: aí você já conheceu...tá ótimo...

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

2.5 Instrumento computacional

Para organização dos dados visando à análise, utilizei-me de um instrumento computacional denominado *WordSmith Tools* (Scott, 1996), verificando como as palavras se comportavam nos textos. O programa

WordSmith Tools foi idealizado com o objetivo de lidar com grandes quantidades de textos e possibilita categorizar as palavras para posterior análise e interpretação pelo pesquisador. O instrumento WordSmith Tools é composto de um conjunto de programas tais como *Lista de Palavras* (Wordlist), *Concordância* (Concordancer) e *Palavras Chave* (Keywords).

O programa Lista de Palavras (Wordlist) possibilita ao analista fazer um levantamento das palavras que compõem o ‘corpus’ investigado, oferecendo-as em ordem alfabética e em ordem de frequência (Scott, 1996). A Figura 3, abaixo, ilustra uma parte da lista de palavras e frequência obtida a partir de um texto.

The screenshot shows the WordList application window with a menu bar (File, Settings, Comparison, Index, Window, Help) and a toolbar. The main area displays a table with the following data:

N	Word	Freq.	%	Lemmas
1	QUE	255	4,72	
2	A	192	3,56	
3	DE	180	3,33	
4	O	163	3,02	
5	E	136	2,52	
6	EU	118	2,19	
7	É	105	1,95	
8	DA	77	1,43	
9	UMA	75	1,39	
10	COM	72	1,33	
11	VC	69	1,28	
12	UM	66	1,22	
13	ENTÃO	64	1,19	
14	PRA	57	1,06	
15	ELE	53	0,98	
16	DO	51	0,94	
17	EM	50	0,93	
18	NA	48	0,89	
19	NÃO	48	0,89	
20	TEM	47	0,87	
21	NO	45	0,83	

Figura 3: Exemplo de lista de palavras e frequência

O uso do WordSmith Tools me possibilitou fazer uma análise mais quantitativa dos dados, resultando maior confiabilidade e precisão. Como estava interessada em realizar uma análise mais detalhada da frequência do número de palavras presentes nos três ‘corpora’, o programa Lista de Palavras foi utilizado neste estudo.

O Quadro 2, abaixo, ilustra o número de palavras de cada ‘corpus’ fornecido pela ferramenta WordSmith:

	Entrevista	Aula Diurno	Aula Noturno	Total
n° de palavras em cada corpus	5.398 (34, 05%)	4.048 (25,52%)	6.413 (40,43%)	15.859 (100%)

Quadro 2 - n° de palavras em cada corpus

2.6 Procedimentos para a análise dos dados

Na análise dos dados, procurei utilizar as correntes teóricas da *gramática sistêmico-funcional* e *análise crítica do discurso*. Esses dois suportes teóricos me ajudaram a conhecer o contexto social investigado, incluindo a escola e os participantes, bem como compreender as ações e atitudes da professora Ivana. Como meu objetivo é investigar as práticas discursivas de Ivana, os dados coletados me ajudaram a desvendar essas práticas, saber quem é Ivana, sobre *o que* ela fala e *pra quem*. Meu interesse foi fazer uma análise crítica que mostrasse não apenas fatos e ‘verdades’, mas, também, crenças e valores, sentimentos, emoções e identidade. A análise está organizada em torno das seguintes perguntas de pesquisa. Ei-las:

- As práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, revelam propósito emancipatório?
- Quais as implicações da sua prática educativa para o processo de formação do educador de língua estrangeira?

Para responder às questões apresentadas acima, procuro desdobrá-las nas seguintes perguntas:

- Quem é Ivana, participante da pesquisa? Quais são as características de sua identidade?
- O que ela diz sobre suas crenças e valores?
- Que tipo de relação Ivana mantém com seus alunos na sala de aula? Existe preferência/rejeição por determinada clientela estudantil?

A seguir, apresento o Quadro de Análise utilizado neste estudo.

Textos analisados	O que eu procuro?	O que eu uso para descobrir?	Por que eu procuro e discuto isso?	O que eu encontro **
<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> O que Ivana diz fazer e para quem 	<ul style="list-style-type: none"> GSF (meta-funções: interpessoal e ideacional) Ideacional (processos); Interpessoal (pronomes, auxiliares verbais, modais, imperativos e marcadores de turnos). 	<ul style="list-style-type: none"> percepções sobre a escola, os alunos, o professor reflexivo, projeto africanidade 	<ul style="list-style-type: none"> opção pela escola pública de periferia; os alunos da escola não são valorizados e nem respeitados; valoriza a cultura africana; voluntária em projetos que estudam afro-descendentes; o professor que passa pela experiência da PUC não é mais o mesmo; o aluno do noturno sofre mais, trabalha, faz sacrifícios; preferência pelos alunos do noturno; o aluno do diurno é maturo e não valoriza a escolarização; interesse em desenvolver um trabalho que faça melhor aproximação com os alunos do diurno.
<ul style="list-style-type: none"> Aula do Diurno 	<ul style="list-style-type: none"> O que Ivana realmente faz na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> GSF (meta-funções interpessoal e ideacional) Ideacional (processos); Interpessoal (pronomes, auxiliares verbais, modais, imperativos e marcadores de turnos) 	<ul style="list-style-type: none"> percepções sobre a sua experiência com os alunos na sala de aula (relação teoria e prática) 	<ul style="list-style-type: none"> uso em maior quantidade de processos relacionais; predominância do pronome vocês; maior distância social; imperativos; modais; marcadores de turno
<ul style="list-style-type: none"> Aula do Noturno 	<ul style="list-style-type: none"> O que Ivana realmente faz na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> GSF (meta-funções interpessoal e ideacional) Ideacional (processos); Interpessoal (pronomes, auxiliares verbais, modais, imperativos e Marcadores de turnos) 	<ul style="list-style-type: none"> relação social; percepções sobre a sua experiência com os alunos na sala de aula (relação teoria e prática) 	<ul style="list-style-type: none"> processos relacionais, comportamentais e existenciais; predominância dos pronomes nós e 'a gente'; menor distância social; imperativos; marcadores de turno;

Quadro 3 – Resumo dos procedimentos analíticos adotados

Os textos analisados das *Entrevistas*, *Aulas do Diurno* e *Aulas do Noturno*, com base nas metafunções *ideacional* e *interpessoal* (Halliday, 1994) e na análise crítica do discurso (Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2003),

contribuíram para que fossem reveladas as características da professora Ivana.

Na função *ideacional*, procurei concentrar-me nas escolhas léxico-gramaticais e em suas configurações para representar Ivana e outros participantes no nível textual. Primeiramente, fiz um apanhado nos dados, apresentando o levantamento dos tipos de processos, verbos auxiliares, modais, imperativos e marcadores de turnos, por meio do instrumento computacional WordSmith Tools (Scott, 1996), bem como a frequência de uso nos três ‘*corpora*’ entre eles. Meu interesse foi verificar as percepções sobre seu mundo e sua consciência.

Na questão *interpessoal*, focalizei a relação entre os participantes na interação. Procurei categorizar as formas de referência, incluindo os pronomes e sujeitos elípticos (omitidos), para saber em que momento e com que função as formas de referência foram usadas para identificar Ivana, os alunos, o professor reflexivo e as colegas que estudam afro-descendência. Por meio do instrumento computacional WordSmith Tools (Scott, 1996), foi possível fazer listas de palavras no conjunto de textos que constituíam os três ‘*corpora*’ ‘*Entrevista*’, ‘*Aula do Diurno*’ e ‘*Aula do Noturno*’. Meu objetivo era identificar se determinado pronome, em particular, se referia exclusivamente a Ivana, ou se referia aos outros participantes. Esse procedimento me ajudou a examinar os momentos em que Ivana usou determinado tipo de pronome e qual o efeito desse uso na mensagem.

A análise feita por meio das metafunções *ideacional* e *interpessoal* me possibilitou descrever as características de identidade de Ivana. Procurei fazer uma ‘*explicação*’ (Fairclough, 1989:162), com o propósito de desvendar se suas práticas discursivas revelam algum propósito emancipatório, bem como compreender as implicações da sua prática docente para o processo de formação do educador de língua estrangeira.

* Os itens elencados na coluna ‘**o que eu procuro**’ serão desenvolvidos no Capítulo 3 – Discussão

Neste capítulo, foram apresentadas as questões concernentes à metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como o tipo de estudo, os procedimentos de coleta e de análise dos dados. O capítulo seguinte se refere à descrição e à análise dos resultados deste estudo.

dos Resultados.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos neste estudo. Divide-se em duas fases. Na primeira, apresento e discuto os resultados concernentes à metafunção *ideacional*, ou seja, procuro focalizar as percepções de Ivana presentes no universo textual, a fim de identificar como ela expressa sua visão de mundo e da própria consciência. Apresento, inicialmente, um levantamento dos tipos de processos e a freqüência de uso entre eles, procurando descrevê-los e analisá-los, com o propósito de revelar sobre *o que* Ivana diz fazer e *pra quem* ela se dirige.

Ainda nessa primeira fase, apresento e discuto os resultados concernentes à metafunção *interpessoal*, a fim de mostrar como Ivana se relaciona com os participantes do discurso. Como meu interesse é saber quem é Ivana, o que pensa, quais as crenças, valores e identidade, procurei, primeiramente, concentrar-me na categorização das formas de referência, prestando atenção nos pronomes, incluindo os sujeitos elípticos (omitidos), para saber em que momento essas formas de referência foram usadas para identificar a professora Ivana, os alunos, o professor reflexivo e as colegas que estudam afro-descendência. Finalmente, apresento e discuto o uso de modais, auxiliares verbais, imperativos e marcadores de turno, presentes em seu discurso.

Na segunda e última fase, procuro fazer uma *explicação* (Fairclough, 1989) dos resultados da primeira fase, com o propósito de desvendar se as práticas discursivas de Ivana refletem algum propósito emancipatório, bem como compreender as implicações da prática docente reflexiva para a formação do educador de língua estrangeira.

Na análise, procuro responder às seguintes perguntas gerais de pesquisa:

- As práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, revelam propósito emancipatório?
- Quais as implicações da sua prática educativa para o processo de formação do educador de língua estrangeira?

Para responder às questões apresentadas acima, procuro desdobrá-las nas seguintes perguntas:

- Quem é Ivana, participante da pesquisa? Quais são as características de sua identidade?
- O que ela diz sobre suas crenças e valores?
- Que tipo de relação Ivana mantém com seus alunos na sala de aula? Existe preferência/rejeição por determinada clientela estudantil?

A seguir, passo a apresentar a primeira fase da análise dos dados, concentrando-me na metafunção *ideacional*, através da categorização dos tipos de processos presentes na *Entrevista*, *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno*, a fim de identificar como Ivana expressa sua visão de mundo e da própria consciência. O meu objetivo é revelar quem é Ivana, quais as suas crenças e valores e identidade.

3.1 Processos

Para analisar os processos presentes na *Entrevista*, *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno* apresento, inicialmente, a categorização dos tipos de processos identificados nos dados. Em seguida, apresento a descrição e interpretação de cada tipo de processo e como este é reconhecido na oração. É através dos processos que será revelada a maneira como Ivana codifica na língua sua imagem mental da realidade e como ela explica suas experiências do mundo que a rodeia.

Conforme Halliday (1994), as línguas têm a capacidade de fazer com que o ser humano construa um quadro mental da realidade, a fim de que ele entenda o que ocorre ao seu redor e no seu interior. Nesse sentido, a oração tem papel crucial, uma vez que ela representa padrões da nossa experiência, ou seja, nossa experiência externa (mundo exterior) e nossa experiência interna (mundo da nossa consciência). É, portanto, na oração, que os diferentes tipos de processos são representados. São eles que possibilitam ao falante/escritor codificar na língua, as imagens mentais da realidade (externa e interna).

A seguir, apresento os dados estatísticos de todos os processos encontrados na *Entrevista, Aula do Diurno e Aula do Noturno*. A Tabela 1, abaixo, ilustra os tipos de processos identificados nos dados.

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Processos	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Relacional	199	3,67	95	2,34	242	3,76	536	3,45
Material	93	1,70	49	1,19	59	0,90	201	1,24
Comportamental	29	0,50	22	0,53	40	0,58	91	0,57
Verbal	11	0,19	21	0,51	46	0,70	78	0,47
Existencial	15	0,26	08	0,18	39	0,60	62	0,37
Mental	21	0,36	04	0,09	02	0,03	27	0,13
Total	368	6,68	199	4,84	428	6,57	995	6,23

Tabela 1 - Distribuição total dos tipos de processos (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Pela distribuição total dos tipos de processos apresentada nos dados, constatei que os processos de maior frequência foram os Relacionais, com um total de 3,45% (536 ocorrências). Em seguida, apareceram os Materiais, com 1,24% (201 ocorrências), seguido dos Comportamentais, com 0,57% (91 ocorrências). Os processos Verbais apareceram com 0,47% (78 ocorrências) e os Existenciais com 0,37% (62 ocorrências). Já os processos Mentais foram os que obtiveram menor proporção, com apenas 0,13% (27 ocorrências).

Em acréscimo, descrevo e exemplifico cada um dos tipos de processos, separadamente.

3.1.1 Relacionais

Os resultados apontam que houve uma predominância de processos relacionais na *Aula do Período Noturno*, com 3,76% (242 ocorrências), Na *Entrevista*, a frequência foi de 3,67% (199 ocorrências). Na *Aula do Diurno*, a frequência foi de 2,34% (95 ocorrências). A seguir, mostro os processos relacionais que ocorreram nos três corpora:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		Aula diurno		aula noturno		Total	
Processos Relacionais	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Ser	75	1,38	73	1,8	219	3,41	367	2,31
Ter	91	1,68	-	-	-	-	91	0,57
Estar	33	0,61	22	0,54	23	0,35	78	0,49
Total	199	3,67	95	2,34	242	3,76	536	3,45

Tabela 2: Processos relacionais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Foram identificados processos relacionais ‘*ser*’, ‘*ter*’ e ‘*estar*’ na *Entrevista*, *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno*. A seguir mostro exemplos desses processos na *Entrevista*:

Exemplo 01:

“a minha experiência de vida **é** uma experiência muito diferente... [...] quando **era** adolescente uma prima minha trabalhava com Mobral de Igrejinha..né? e eu acompanhei de perto esse trabalho dela como se **fosse** uma auxiliar de ensino...[...] então hoje...eu **sou** uma professora de escola pública..[...] isso **é** uma filosofia minha.”

(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, as ocorrências do processo relacional ‘*ser*’ identificam Ivana como alguém que, desde jovem, já demonstrava interesse pelo ofício de educar, fazendo sua própria opção pela escola pública.

Ainda na *Entrevista*, ‘*ser*’ revela o papel de identificador sendo endereçado ao professor de língua estrangeira, como mostra o exemplo que se segue:

Exemplo 02:

“todo o professor que passa por essa experiência ...ele não é mais o mesmo...nem na sala de aula,, nem enquanto pesquisador...nem enquanto gerenciador de ideias...então... é um horizonte que se abre ...é um acesso maior pra ele...é uma oportunidade que ele tem de capacitar...[...] porque o gasto dele é apenas com transporte...”
(Entrevista, em 20/08/01).

O papel de identificador é atribuído ao professor reflexivo, sinalizando, neste caso, o entendimento de Ivana em relação à sua participação no projeto ‘*Reflexão sobre a Ação*’. Ivana reconhece que as experiências vividas nos cursos sobre a formação reflexiva do professor operaram mudanças em sua prática docente.

Da mesma forma, no exemplo seguinte:

Exemplo 03:

“o professor reflexivo é um professor que tem os objetivos dele claros....que ele consegue deixar claro pro aluno qual é o objetivo da proposta de trabalho passo a passo... o professor reflexivo não é aquele que põe o objetivo geral no planejamento...[.] ele não é centralizador...”
(Entrevista, em 10/04/02)

Ainda na *Entrevista*, o processo relacional ‘*ser*’ identifica também os alunos do *Noturno*, conforme exemplo abaixo:

Exemplo 04:

[...] “é gente ...[...] é mais velho...[...] são migrantes do Nordeste...[...] são serventes de pedreiros...são diaristas...são pessoas bastante humildes...”
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, ‘*ser*’ identifica os alunos como portadores de atributos como ‘gente’, ‘mais velho’, ‘migrantes do Nordeste’, ‘serventes’, ‘pessoas humildes’, etc. Ao fazer essas escolhas, Ivana expressa seu entendimento sobre os contextos social e cultural desses alunos.

É interessante destacar que o processo relacional ‘*ser*’ contribui para a construção da identidade de Ivana, sendo construído por processos de identificação e atributivos. Ivana se identifica dizendo quem ela é, e o que pensa sobre sua experiência vivida no contexto educacional onde trabalha.

O processo relacional ‘*ter*’ foi identificado apenas na Entrevista, para revelar que a escola, os professores e a coordenação pedagógica são possuidores de atributos, ou seja, têm qualidade nos serviços que realizam, conforme ilustra o seguinte exemplo:

Exemplo 05:

“nós **temos** a nossa coordenadora pedagógica bastante embasada nisso...[...] nós **temos** aqui o horário...o GEI e um horário de GEC ...é um horário onde a gente reúne coletivamente...então você **tem** um horário de trabalhar com o aluno que são vinte e cinco horas e independente desse horário você **tem** uma parte da jornada que é jornada de estudos...”
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, Ivana usa o processo relacional ‘*ter*’ para expressar que há um interesse explícito em apresentar os trabalhos que são realizados pelos professores e pela coordenação pedagógica. Pode-se inferir, nesse caso, que o uso desse tipo de processo parece sinaliza interesse de Ivana em revelar uma imagem positiva em relação à escola pública de periferia.

Já o processo relacional ‘*estar*’ apareceu na *Entrevista* para revelar a oportunidade que Ivana teve de trabalhar na escola Afro-D, como mostra o exemplo que se segue:

Exemplo 06:

“por sorte a gente **está** na escola Afro-D ... e o fato do corpo docente ser muito envolvido com o projeto pedagógico da escola”.
(Entrevista, em 22/08/01)

O processo relacional ‘*estar*’ expressa seu comprometimento e de seus colegas professores com a escola Afro-D, bem como nos projetos desenvolvidos na escola.

Na *Aula*³⁷ *do Diurno*, o processo relacional ‘*ser*’ apareceu para identificar o assunto do qual trata o texto. Ivana assim se pronunciou:

Exemplo 07:

I: agora nós vamos pra qual **é** o assunto do texto?...tá? então eu vou dar dois minutinhos para que vocês dêem uma olhada no texto para saber qual **é** o assunto...

(Ivana circula pela sala respondendo individualmente às perguntas formuladas pelos alunos).

I: certo...grupo da Noely qual **é** o assunto do texto?

(7^a série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, o processo relacional foi utilizado para identificar o assunto referente ao texto apresentado aos alunos. O interesse de Ivana não é comentar o texto, mas fazer com que os alunos reconheçam, por si mesmos, o assunto do texto.

Foi identificado também processo relacional ‘*estar*’ na *Aula do Diurno*, como mostra o exemplo que segue:

Exemplo 08:

I: veja bem...está próximo do diário...a minha caneta **está** entre as folhas do diário...entre é entre duas coisas ou entre várias coisas...próximo é estar perto de ...não é a mesma coisa que ...por exemplo...o Daniel **está** entre esta cadeira e aquela cadeira...

]

(7^a série, 13/11/01 – período diurno)

O processo relacional ‘*estar*’ aparece durante a explicação da estrutura gramatical. Ivana se utiliza desse processo para mostrar a diferença no uso da preposição ‘entre’ e da locução prepositiva ‘próximo de’.

Na *Aula do Noturno*, o processo relacional ‘*ser*’ foi endereçado tipicamente na explicação do conteúdo gramatical. No exemplo ilustrado, a seguir, os alunos são encorajados a fazer o exercício, procurando ligar a

³⁷ Foram utilizados os seguintes sinais para as transcrições das aulas:

I: Ivana; **A**: Aluno; [sobreposição de vozes; :: prolongamento da vogal ou consoante; **Maiúsculas** – ênfase ou acento forte; ... qualquer pausa; () comentários do pesquisador; [] continuação do texto; ///quebra de seqüência.

coluna da esquerda com a da direita, a fim de identificar as respostas corretas:

Exemplo 09:

I: então vou repetir...*since he was eight years old*...qual é o número dessas aí?
...é a quarta linha...não é?... não tem parêntesis? [...]

A: tem...

I: isso...*in August*...que é a primeira linha...não é? Que número nós vamos colocar aí dentro?...

A: dois... [...]

I: é o quinto do exercício...vamos lá...*probably one*...provavelmente o que que ele quer?

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

O processo relacional ‘*ser*’ identifica os itens a serem preenchidos durante a realização da atividade. Ao usar ‘*ser*’, Ivana permitiu que os alunos acompanhassem sua explicação sobre a identificação da ordem numérica correta.

A análise e discussão dos processos relacionais ‘*ser*’, ‘*ter*’ e ‘*estar*’ mostraram que houve preferência por parte de Ivana em utilizar o processo relacional ‘*ser*’ para sinalizar identificação em relação a si mesma, ao professor de língua estrangeira, ao professor reflexivo e os alunos do Noturno. Ou seja, Ivana diz quem ela é, e o que pensa em relação à sua experiência como educadora na escola Afro-D. O processo relacional ‘*ter*’ revelou que a escola, os professores e coordenação pedagógica possuem atributos, ou seja, têm qualidade nos serviços prestados. O processo relacional ‘*estar*’ expressou envolvimento de Ivana com a escola Afro-D. Esses tipos de processos relacionais são também formas de revelar a identidade de Ivana, com quem ela mais se identifica e quem são os possuidores de atributos ou qualidade.

3.1.2 Materiais

Os processos materiais mais freqüentes foram os processos de ‘fazer’, ‘trabalhar’, ‘vir’, ‘dar’, ‘colocar’ e ‘achar’ (*encontrar*), conforme Tabela 3 abaixo:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		Aula diurno		aula noturno		Total	
Processos Materiais	N°	%	N°	%	n°	%	n°	%
fazer	45	0,83	24	0,59	22	0,34	91	0,57
trabalhar	21	0,38	08	0,19	01	0,01	30	0,18
dar	13	0,24	12	0,29	04	0,06	29	0,18
achar (<i>encontrar</i>)	-	-	-	-	24	0,37	24	0,15
vir	14	0,25	-	-	-	-	14	0,08
colocar	-	-	05	0,12	08	0,12	13	0,08
Total	93	1,70	49	1,19	59	0,90	201	1,24

Tabela 3: Processos materiais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Na Tabela 3, ‘fazer’ foi identificado com 0,57% (91 ocorrências), seguido de ‘trabalhar’, com 0,18% (30 ocorrências) e ‘dar’ com 0,18% (30 ocorrências). O processo material ‘dar’ obteve freqüência de 0,18% (29 ocorrências). Já ‘achar’ (*encontrar*) foi identificado com 0,15% (24 ocorrências), apenas na Aula do Noturno. O processo material ‘vir’ apareceu com 0,08% (14 ocorrências), tendo sido identificado na *Entrevista*. E ‘colocar’ foi o que obteve menor freqüência, com 0,08% (13 ocorrências).

A seguir, apresento exemplo desses processos, separadamente, na *Entrevista*, *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno*. Na *Entrevista*, ‘fazer’ revela traços da identidade de Ivana, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 10:

“eu também **faço** um trabalho de reconhecimento e valorização das raízes afro-descendentes...[...] até uns cinco anos atrás eu **fazia** algumas pesquisas...[...] a gente **fazia** um estudo mais voluntário”
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, ‘fazer’ identifica Ivana como ator do processo material, tendo as questões de trabalho, pesquisas e estudo voluntário como meta. É interessante estacar a predominância desse tipo de processo na *Entrevista* (0,83%). Ivana usa processos materiais ‘fazer’ para reforçar a idéia de que, além de educadora, procura desenvolver ações coletivas que valorizem as raízes africanas. Nesse caso, seu trabalho como educadora extrapola o âmbito restrito da sala de aula.

Da mesma forma, no exemplo seguinte, ‘fazer’ é endereçado aos alunos do EJA como atores do processo material:

Exemplo 11:

“é gente que **fez** todo um sacrifício porque no período normal da escola precisou abandonar os estudos por motivo de trabalho ou por motivo de doença”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, ‘fazer’ tem como atores os alunos do *Noturno*, nomeados por Ivana como ‘gente’. O interesse de Ivana em usar esse tipo de processo é para revelar a dura realidade vivida por esses alunos, sinalizando, assim, atitude de compreensão e afiliação.

Foram identificados, na *Entrevista*, processos materiais ‘trabalhar’, com com 0,38%, como demonstra o exemplo a seguir:

Exemplo 12:

“eu **trabalho** com EJA (educação de jovens e adultos) desde 1989 na rede municipal, né? [...] aqui na escola a gente **trabalha** muito dentro da pluralidade cultural”
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, ‘trabalhar’ tem Ivana como ator desse processo. O EJA e a questão da pluralidade cultural são representados como metas desses processos. Os processos materiais foram usados para revelar o período de dedicação feito ao EJA, bem como para reforçar o trabalho destinado à diversidade cultural.

Os processos ‘fazer’ e ‘trabalhar’ foram predominantes na Entrevista. Por se tratar do gênero entrevista, o uso desses dois tipos de processos tende a ser mais freqüente, uma vez que revela o interesse de Ivana em falar das suas ações realizadas na escola.

‘Vir’ foi identificado apenas na *Entrevista*. Ivana usa esse tipo de processo para falar sobre os alunos do EJA, conforme exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 13:

“existe uma preocupação da administração com o atendimento a esses alunos do EJA...né? porque não só pela auto-estima... porque...ele **vem** com uma série de dificuldades...[...] eles **vêm** pra capital em busca de uma qualidade melhor de vida... [...] é uma necessidade de estar recuperando o tempo perdido ou porque casou [...] ou porque **veio** do Nordeste pra cá pra trabalhar”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, ‘vir’ tem como atores os alunos do *Noturno* (EJA), identificados pelo pronome ‘eles’. Ivana expressa por meio desse processo o conhecimento sobre a realidade vivida por esses alunos, bem como as dificuldades que têm em relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Na *Entrevista* foi também identificado processo material ‘dar’, conforme exemplos ilustrados, a seguir:

Exemplo 14:

“então ...não adiante eu dizer a você que **dou** conta de todo o conteúdo gramatical do semestre e ao final do semestre o aluno passou pelo inglês sem refletir nem um momento...sem perceber como ele está interagindo na vida dele”
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 15:

[...] escolhi a 8^a A para **dar** continuidade à 7^a A...eu escolhi a 6^a e 7^a da Suplência para **dar** continuidade a esse trabalho. [...] e fazendo a escolha da continuidade é uma coisa que eu percebi que mudou”.
(Entrevista, em 10/04/02”)

Nesses exemplos, Ivana é apresentada como ator dos processos materiais. Ao fazer essa escolha, Ivana revela ser alguém que está em

constante processo de reflexão sobre suas ações educativas. Percebe-se, por meio desses processos, que Ivana (re) constrói o saber de maneira empírica, com o propósito de não apenas melhorar sua prática docente, mas, principalmente, de atender às reais necessidades dos alunos.

Na *Aula do Diurno*, 'fazer' é representado no discurso de Ivana para referir-se à atividade a ser realizada pelos alunos, como mostra o exemplo apresentado a seguir:

Exemplo 16:

I: vocês têm duas maneira pra responder....ou vocês escolhem **fazer** no verso da folhinha ou vocês podem pegar uma folha do caderno e um do grupo ...certo?

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, 'fazer' tem como atores os alunos, representados pela forma pronominal 'vocês'. Esse tipo de processo é utilizado como uma tentativa de fazer com que os alunos realizem a atividade em sala de aula.

O processo material 'dar' foi identificado na *Aula do Diurno*, sendo utilizado por Ivana durante a atividade de compreensão de texto, como ilustra o próximo exemplo:

Exemplo 17:

I: muito bem...vocês acham que esse texto é uma fantasia ou ele é resultado de uma pesquisa real?

AA: real...

I: o que que **dá** a dica pra gente de que é um resultado real?

[...]

I: qual o nome da banda de rock que **deu** origem aos Beatles? ...nome da banda que **deu** origem tá? ...

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Ivana usa 'dar' como uma estratégia de contextualização para fazer os alunos compreenderem o texto, bem como facilitar a realização da atividade em sala de aula.

Foi identificado também na *Aula do Diurno* o processo material ‘colocar’, sendo utilizado por Ivana durante a explicação do conteúdo gramatical, conforme exemplo apresentado a seguir:

Exemplo 18:

I: palavras que podem significar uma outra coisa...por exemplo...se eu **colocar** essa palavra aqui ó...guitar...o que vocês acham que é em português?

AA: guitarra...

I: guitarra...[...] agora ... se eu **colocar** essa palavra aqui ó...

(Ivana esceve na lousa a palavra *parents*)

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, ‘colocar’ tem Ivana como ator, revelando sua intenção em fazer com que os alunos participem da negociação de significados construídos na interação de sala de aula. Esse tipo de interação parece criar mais oportunidades aos alunos de se engajarem nas atividades em sala de aula.

Na *Aula do Noturno*, os processos materiais ‘fazer’, ‘achar’ e ‘colocar’ foram mais freqüentes. Esses processos apareceram quase sempre durante a atividade de compreensão de texto, conforme mostra o seguinte exemplo:

Exemplo 19:

I: então vamos lá...vocês tem assim...Mário três pontinhos ou reticências...[...] tá escrito assim ...*has played the guitar*...que que o Mário **fazia** mesmo?

[...]

A: um show...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, ‘fazer’ identifica o personagem do texto (Mário) como ator do processo, sinalizando interesse de Ivana em fazer com que os alunos compreendam o texto para melhor facilitar a realização do exercício em sala de aula.

O processo material ‘achar’ apareceu como estratégia positiva de encorajamento, uma vez que Ivana dá tempo aos alunos para que encontrem as respostas em seus cadernos, como aponta o exemplo abaixo:

Exemplo 20:

I: Mário has played the guitar e tínhamos que completar com o seguinte: since he was eight years old...todo mundo se **achou** aí?

A: aqui ó... (ajudando um colega a encontrar a resposta em seu caderno)

I: *Mário has played the guitar since he was eight years old.* Todo mundo abriu seus caderninhos ia?...bonitinhos?...menininhos e meninas? ...já? todo mundo se **achou**? ...então...vamos lá...não **achou**? ...quem não **achou**?...

A: eu... (aluno levanta a mão)

I: você menino...o que aconteceu com o seu caderno?

(Ivana aproxima da carteira do aluno e toca-lhe o ombro)

I: tá qui ó...quem mais não se achou?

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

A análise e discussão dos processos ‘fazer’, ‘trabalhar’, ‘dar’, ‘achar’, ‘vir’ e ‘colocar’ foram identificados nos dados como forma de sinalizar ações realizadas por Ivana na escola e na sala de aula. Os processos ‘trabalhar’ e ‘fazer’, por exemplo, mostraram ações materiais realizadas em prol da valorização da cultura afro. Esses tipos de processos parecem revelar atitudes em querer operar algum tipo de mudança na escola e na sala de aula.

3.1.3 Comportamentais

Foram identificados nos dados os processos *ver*, *gostar* e *ouvir*. *Ver* foi o mais freqüente, sendo identificado na *Aula do Noturno* com 0,46% (30 ocorrências), seguido da *Entrevista* com 0,33% (18 ocorrências) e na *Aula do Diurno* com 0,0,29% (12 ocorrências). *Gostar* apareceu apenas na *Aula do Noturno*, com 0,12% (08 ocorrências) e na *Entrevista* com 0,11 (06 ocorrências). Já *ouvir* foi identificado somente na *Aula do Diurno*, com 0,24% (10 ocorrências). Os demais apareceram em menor proporção e foram identificados com baixa freqüência apenas na *Entrevista* e na *Aula do Noturno*. A Tabela 4 ilustra a freqüência dos processos comportamentais identificados nos dados:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Processos comportamentais	n°	%	N°	%	n°	%	n°	%
ver	18	0,33	12	0,29	30	0,46	60	0,378
gostar	06	0,11	-	-	08	0,12	14	0,088
ouvir	-	-	10	0,24	-	-	10	0,063
sofrer	02	0,03	-	-	-	-	02	0,012
chorar	01	0,01	-	-	01	-	02	0,012
dormir	01	0,01	-	-	01	-	02	0,012
abandonar	01	0,01	-	-	-	-	01	0,006
Total	29	0,50	22	0,53	40	0,58	91	0,571

Tabela 4 – Processos comportamentais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Pela Tabela 4, ‘ver’ foi o mais utilizado por Ivana na *Aula do Noturno*, com 0,46% (30 ocorrências), sendo identificado durante a exposição da aula. No exemplo ilustrado, a seguir, ‘ver’ é identificado no início da atividade apresentada aos alunos. Ivana, ao retomar o texto trabalhado na aula anterior, assim se pronunciou:

Exemplo 21:

I: lembra? ...a entrevista entre o Mário e o repórter...depois nós **vimos** dois exercícios que faziam parte do *Discovery* ...que um deles era conectar uma afirmação com a outra...

I: onde a gente **vê** o título *Discovery* ...o que que é isso? [...]

I: eu vou voltar no meu texto pra **ver** se me lembro o que que é...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, ‘ver’ tem Ivana e os alunos como participantes. Ou seja, tanto Ivana quanto os alunos se apresentam como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem. A escolha desse tipo de processo parece ter a função de encorajar os alunos para a compreensão do texto.

Ainda na *Aula do Noturno*, foram identificados processos ‘gostar’. No exemplo apresentado, a seguir, esses processos foram endereçados aos alunos com o propósito de fazê-los relembrar o significado de expressões em inglês já conhecidas por eles:

Exemplo 22:

I: ...nós vimos uma porção de coisas...né? ...aprendemos os números...que mais que nós aprendemos?

AA: o endereço...

I: como é que era o endereço não é? ...como é que pergunta qual é o seu nome?

A: *what's your name...*

I: isso...*what's your name...*né? e como é que pergunta se você **gosta** de dançar?

A: *Do you like...*

I: *Do you like dancing...*todo mundo **gosta** de dançar?...**gosta** né?...

(7ª série, em 30/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, 'gostar' tem como participante todos os alunos. Ivana, ao dizer: "*todo mundo gosta de dançar?*", utiliza desse processo comportamental com o propósito de traduzir a expressão "*do you like dancing*". O processo comportamental parece ser utilizado como estratégia facilitadora de aprendizagem.

Na *Aula do Diurno*, os processos 'ver' foram identificados durante a realização da atividade de compreensão do texto referente aos Beatles, como mostra o seguinte exemplo:

Exemplo 23:

I: dois minutinhos pra vocês **olharem** as figuras...(...) qualquer figura...não importa...dois minutinhos pra vocês **olharem** e em seguida eu vou ouvir o grupo...(...)

I: que figuras vocês **viram** aí?

A: capa de CD.

I: capa de CD...

A: fotos de cada um...

I: fotos de cada um...que mais? (...)

I: tá...o grupo da Carmen...o que vocês **viram** aí?

A: a foto dos quatro.

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Os processos 'ver' têm os alunos como os únicos participantes desses processos. Essa atitude parece sinalizar imposição por parte de Ivana, uma vez que é ela quem estipula tempo para a realização do exercício. O uso de

expressões como ‘*dois minutinhos*’ revela controle na interação, podendo contribuir para aumentar a distância social entre ela e os alunos na interação de sala de aula.

Na *Entrevista*, ‘*ver*’, ‘*gostar*’, ‘*sofrer*’, ‘*chorar*’, ‘*dormir*’ e ‘*abandonar*’ têm Ivana e os alunos como participantes dos processos comportamentais, sinalizando atitudes e comportamentos em relação à sua prática docente, bem como aos alunos do *Diurno* e *Noturno*, conforme os seguintes exemplos:

Exemplo 24:

“A intenção é o ensino reflexivo....você **vê** todos os métodos...desde os primeiros métodos que surgiram antes das guerras tá? ...até o momento atual... e o professor como facilitador”
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 25:

“a gente **chora** muito...de repente a gente descobre que tudo que está trabalhando está certo...errado...esse pensar no certo...errado é um processo reflexivo” .
(Entrevista, em 10/04/02)

Exemplo 26:

“eles estão trabalhando com correspondência...(...) tudo em inglês ...não tem nada em português...eles já estão identificando...nós já trabalhamos anteriormente...o adolescente **gosta** de perguntar pro outro...nós vamos trocar inclusive cartas entre eles na sala de aula”
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 27:

“o aluno que estuda no período noturno...de alguma maneira ele já tem uma vivência...(...) porque ele **sofre** mais...ele trabalha...ele **vê** o dia-a-dia da família ...(...) a Suplência...uma boa parte da sala são trabalhadores...(...) muita gente aqui vai **dormir** à meia-noite, à uma hora da manhã (...) então é gente que fez todo um sacrifício porque no período normal de escola precisou **abandonar** os estudos por motivo de trabalho” .
(Entrevista, em 22/08/01)

No exemplo 25, os processos comportamentais têm a forma referencial ‘a gente’ como participante, para referir-se a Ivana. O processo ‘*ver*’ (exemplo 24) expressa seu entendimento sobre o que é ser reflexivo. Nesse caso, o

'ver' está mais próximo do processo mental, numa atitude de percepção. Já no exemplo 27, 'sofrer' expressa comportamento psicológico em relação às suas experiências educativas. Sua intenção parece ser a de uma professora que está em processo permanente de reflexão.

Nos exemplos 26 e 27, 'gostar', 'ver', 'sofrer', 'dormir' e 'abandonar' têm os alunos como participantes desses processos. Ivana usa esses processos para revelar o comportamento dos alunos do Diurno e do Noturno. No exemplo 26, o processo 'gostar' tem como participante os alunos do Diurno (adolescentes). Ivana expressa o comportamento desses alunos em relação às atividades prazerosas que sentem, ao realizarem atividades em inglês que vão ao encontro de suas expectativas e necessidades. Já no exemplo 27, Ivana prefere usar os processos comportamentais 'sofrer' e 'abandonar' para expressar as reais dificuldades encontradas pelos alunos do Noturno, uma vez que estes precisam acordar cedo e dormir tarde todos os dias para ajudar no sustento de suas famílias. Ao usar esses processos, Ivana expressa atitude de identificação em relação a esses alunos. Assim como eles, Ivana também acorda cedo e dorme tarde todos os dias para trabalhar.

3.1.4 Verbais

Os dados evidenciam que os processos verbais mais freqüentes foram os processos *falar* e *dizer*, sendo identificados na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. *Falar* apareceu em maior proporção na *Aula do Noturno*, com 0,43% (28 ocorrências), seguido da *Aula do Diurno* com 0,37% (15 ocorrências) e na *Entrevista* com 0,14% (08 ocorrências). *Dizer* apareceu também na *Aula do Noturno*, com 0,21% (14 ocorrências), na *Aula do Diurno*, com 0,07% (03 ocorrências) e na *Entrevista* com 0,05% (03 ocorrências). *Explicar* foi identificado apenas na *Aula do Diurno*, com 0,07% (03 ocorrências) e *perguntar* foi identificado na *Aula do Noturno*, com 0,06% (04 ocorrências). A Tabela 5, ilustrada a seguir, mostra a freqüência dos processos verbais identificados nos dados:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Processos Verbais	n°	%	n°	%	N°	%	n°	%
falar	08	0,14	15	0,37	28	0,43	51	0,32
dizer	03	0,05	03	0,07	14	0,21	20	0,12
explicar	-	-	03	0,07	-	-	03	0,01
perguntar	-	-	-	-	04	0,06	04	0,02
Total	11	0,19	21	0,51	46	0,70	78	0,47

Tabela 5 – Processos verbais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Pela Tabela 5, *'falar'* e *'dizer'* são identificados com maior freqüência na *Aula do Noturno*. No exemplo, ilustrado a seguir, esses processos têm Ivana e os alunos como participantes. A intenção de Ivana é fazer com que os alunos participem da realização da atividade em sala:

Exemplo 28:

I: alguém já **falou**...mas **falou** bem baixinho (se referindo à resposta do aluno)
 ...**fala** menininho...vamos ver? (...)

///

I: e agora...o que vocês acham que é certeza que eles estão no Japão?

A: tem o verbo?

I: ah...eu não sei....eu tô ganhando...(...)

Eu **falei** que é nos Estados Unidos...vocês estão **dizendo** que é no Japão...e agora?

My grandfather and my grandmother aren't from the United States. They are from Japan...e agora?

(7ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, *'falar'* e *'dizer'* foram utilizados por Ivana como estratégia positiva para facilitar o entendimento dos alunos em relação ao texto. Há um interesse cooperativo por parte de Ivana em fazer os alunos compreenderem a estrutura gramatical presente no texto. O uso do processo verbal *falar* nas sentenças declarativas no passado: *'alguém já falou'*, *'mas falou baixinho'*, tem como participante *'alguém'* (indeterminado) sinalizando, por exemplo, a confirmação da resposta correta feita por um aluno (a).

Na *Aula do Diurno*, os processos verbais ‘*falar*’ são identificados na apresentação do texto aos alunos, bem como no decorrer das atividades realizadas em sala de aula, conforme exemplo que segue:

Exemplo 29:

I: agora...quem topa **falar** dos Beatles?
AA: eu... (...)
(os alunos conversam em voz alta)
I: eu não consigo ouvir...**falem** mais baixo... (...)
A: pode trocar?
I: pra palavra transparente?...pode...lembra que eu **falei**? (...)
I: posso fazer a chamada?
AA: pode...
I: eu prefiro que vocês **falem** um pouquinho mais baixo...senão não vou escutar.

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, ‘*falar*’ representa propósitos diferentes. No primeiro momento, a função é de solicitar engajamento dos alunos para a apresentação do texto sobre os Beatles. Ivana, ao dizer: “*quem topa falar dos Beatles?*” revela sua intenção em fazer os alunos participarem da interação. O item lexical ‘*quem*’, apresentado como participante do processo verbal *falar*, remete a alguém (indeterminado), ou seja, a um (a) aluno (a) da sala de aula. No segundo momento, o processo verbal aparece no enunciado “*lembra que eu falei?*”, tendo Ivana como participante do processo. A intenção, aqui, é relembrar a aluna para o uso dos falsos cognatos (palavras transparentes). No terceiro momento, o processo verbal *falar* é utilizado para chamar a atenção dos alunos sobre a conversa em voz alta na sala de aula.

Na *Entrevista*, ‘*dizer*’ e ‘*falar*’ apontaram Ivana e os alunos como participantes dos processos verbais, como ilustram estes exemplos abaixo:

Exemplo 30:

“então...não adianta eu **dizer** a você que dou conta de todo conteúdo gramatical do semestre”
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 31:

“então...nesse momento que eu **falo** pra você desse levantamento preliminar...no momento em que sinto capaz de juntar os *want* e os *need* pra você montar um programa”
(Entrevista, em 10/04/02)

Exemplo 32:

“eles estão escrevendo muito da maneira como eles **falam**”
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 33:

“se você é um educador e se você quer qualidade no seu trabalho...[...] não tenha medo de **dizer** não sei...não tenha medo de estar retomando a todo momento”
(Entrevista, em 10/04/02)

Nesses exemplos, os processos *dizer* e *falar* projetam Ivana e os alunos como participantes. Nos exemplos 30 e 31, Ivana fala da sua intenção em explicar a maneira como trabalha as atividades de ensino em sala de aula. No exemplo 32, os alunos são projetados como participantes dos processos verbais para revelar que os alunos possuem dificuldade na habilidade da escrita. Nesse caso, a intenção de Ivana é revelar que conhece as necessidades dos alunos, bem como procura elaborar programas específicos para suprir as deficiências apresentadas por eles. Já no exemplo 33, ela reforça a idéia da busca da qualidade no ensino, sem receio de estar fazendo certo ou errado. Para ela, o mais importante é o professor estar sempre buscando aprimorar seu trabalho para garantir qualidade no ensino.

A análise desse tipo de processo revela atitude de comprometimento por parte de Ivana em relação ao ensino da língua inglesa para os alunos da escola Afro-D. Na qualidade de educadora, Ivana assume que não apenas conhece a realidade de seus alunos, como também ressalta a necessidade de o professor estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles na sala de aula. .

3.1.5 Existenciais

Foram identificados processos existenciais ‘acontecer’ e ‘haver’ na *Aula do Noturno*, na *Entrevista* e na *Aula do Diurno*. Foram apontados também processos ‘existir’, sendo apresentados apenas na *Entrevista*. Os processos *acontecer* apareceram em maior proporção na *Aula do Noturno*, com 0,40% (26 ocorrências), seguido da *Entrevista*, com 0,16% (09 ocorrências) e da *Aula do Diurno*, com 0,09% (04 ocorrências). Os processos ‘haver’ também foram mais freqüentes na *Aula do Noturno*, 0,20% (13 ocorrências), seguido da *Aula do Diurno*, com 0,09% (04 ocorrências) e da *Entrevista* com 0,05% (03 ocorrências). Já os processos ‘existir’ foram identificados na *Entrevista*, com 0,05% (03 ocorrências). A Tabela 6, ilustrada a seguir, mostra a freqüência dos processos existenciais identificados nos dados:

Nº de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Processos existenciais	nº	%	Nº	%	nº	%	nº	%
acontecer	09	0,16	04	0,09	26	0,40	39	0,24
haver	03	0,05	04	0,09	13	0,20	20	0,12
existir	03	0,05	-	-	-	-	03	0,01
Total	15	0,26	08	0,18	39	0,60	62	0,37

Tabela 6 – Processos existenciais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

De acordo com a Tabela 6, ‘acontecer’ foi identificado com maior freqüência na *Aula do Noturno*, com 0,40% (26 ocorrências). Esses processos foram utilizados como estratégia positiva de encorajamento para ajudar os alunos a encontrar a resposta do exercício em seus cadernos, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 34:

I: Quem não achou?

A: eu

I: você menininho...o que **aconteceu** com o seu caderno?

(Ivana se aproxima da carteira do aluno e aponta a resposta no caderno do aluno)

I: táqui ó...quem mais não se achou?

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

Ivan, a ao dizer: “*você menininho...o que aconteceu com o seu caderno?*”, revela interesse em ajudar o aluno a encontrar o exercício. Isso pode ser compreendido pela sua atitude em aproximar-se da carteira do aluno, numa demonstração de solidariedade.

Na entrevista, ‘acontecer’ apareceu com função retórica, ou seja, de persuasão, para reforçar o interesse de Ivana em revelar fatos de seu interesse, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 35:

“então o que que **acontece**...se você analisar bem...você vai perceber que uma grande massa afro-descendente está concentrada na periferia né? ...daí o que **aconteceu**...nós conhecemos alguns amigos que fazer parte do Fórum África que é organização que promove seminários...workshops”.

(Entrevista, em 22/08/01)

Na *Aula do Diurno*, ‘acontecer’ foi utilizado como estratégia positiva de recordação das atividades realizadas pelos alunos na aula anterior, como ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 36:

I: nesse trabalho desde o dia vinte e nove...então QUEM não freqüentou dia vinte e nove não pode estar junto com aquelas pessoas que /// tá? então o que **aconteceu** no dia vinte e nove? ...o:: Roberto dá pra virar pra lá?

(Ivana se refere ao trabalho realizado em grupo no dia 29 de outubro/01)

7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Na *Aula do Noturno*, foi identificado processo ‘existir’, conforme exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 37:

I: o que a gente vê até hoje em determinados filmes vampiros não é assim?...então...o pessoal fazia fogueiras tá? além das fogueiras o que o pessoal fazia...pegava o pumpkin ...que é a nossa famosa moranga que a pessoas chamam de abóbora ..né? não **existe** diferença entre a abóbora e a moranga...tiravam a polpa e transformavam no que?...numa espécie de lampi-ão-zi-nho”.

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, Ivana conta a história do Halloween para os alunos. O processo ‘*existir*’ aparece com o propósito de fazer os alunos compreenderem a sua explicação sobre a história dos agricultores americanos na celebração do dia do Halloween.

Na *Entrevista*, os processos ‘*haver*’ foram utilizados por Ivana com a função de revelar sua opinião sobre o respeito em relação ao conhecimento de mundo do aluno, bem como à valorização das raízes africanas. Observemos o exemplo que segue:

Exemplo 38:

“**há** que se respeitar o conhecimento que o aluno já traz...juntamente com o conhecimento acadêmico para que ele transforme isso no dia-a-dia ...no cotidiano dele...(...) **há** um respeito...uma valorização daquilo que é diferente...então...eu acho que todo esse trabalho é importante...a importância da língua estrangeira enquanto instrumento de comunicação dentro de uma situação globalizada e contextualizada...eu acho que é nisso que esse trabalho reflete”.

(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, ‘*haver*’ revela a posição de Ivana em relação à valorização do conhecimento de mundo do aluno, bem como o respeito às diferenças culturais. Para ela, o professor de língua estrangeira deve considerar as experiências trazidas pelos alunos e (re) construí-las no cotidiano de sala de aula.

É interessante observar que o processo ‘*haver*’, identificado no exemplo acima, apareceu dentro de um contexto semelhante ao do processo ‘*existir*’, como evidencia o exemplo seguinte:

Exemplo 39:

“Eu sinto por exemplo...em relação aos alunos adolescentes...alguns termos pejorativos deixaram de **existir** do ano passado pra cá...entendeu?...**Há** um respeito ...uma valorização daquilo que é diferente”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Os processos ‘*haver*’ e ‘*existir*’ apareceram com o propósito de revelar os trabalhos que são realizados na escola, envolvendo ‘respeito às diferenças’ e ‘pluralidade cultural’. A intenção de Ivana é ressaltar a importância desses temas para a valorização e auto-estima dos alunos, principalmente em relação ao preconceito racial.

3.1.6 Mentais

Os processos mentais mais frequentes foram os processos de cognição ‘*pensar*’, ‘*sentir*’, ‘*refletir*’, ‘*analisar*’ e ‘*perceber*’, sendo identificados na *Entrevista*, com um total de 0,36% (21 ocorrências). O processo mental ‘*perceber*’ foi o que obteve maior frequência, com 0,05 % (09 ocorrências). Na *Aula do Diurno* foram identificados os processos mentais ‘*saber*’, com 0,07 % (03 ocorrências) e ‘*perceber*’ com 0,02% (01 ocorrência). Já na *Aula do Noturno* foram identificados processos mentais de cognição ‘*lembrar*’, com 0,03% (02 ocorrências). A Tabela 7, ilustrada a seguir, mostra a frequência dos processos mentais identificados nos dados:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Processos Mentais	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
saber	-	-	03	0,07	-	-	03	0,01
perceber	08	0,14	01	0,02	-	-	09	0,05
lembrar	-	-	-	-	02	0,03	02	0,01
refletir	04	0,07	-	-	-	-	04	0,02
sentir	04	0,07	-	-	-	-	04	0,02
pensar	03	0,05	-	-	-	-	03	0,01
analisar	02	0,03	-	-	-	-	02	0,01
Total	21	0,36	04	0,09	02	0,03	27	0,13

Tabela 7 – processos mentais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Na *Entrevista*, ‘*perceber*’, ‘*refletir*’, ‘*sentir*’, ‘*analisar*’ e ‘*pensar*’ foram utilizados por Ivana para revelar o que ela pensa, vê e sente em relação aos trabalhos realizados por ela na escola Afro-D, como ilustram os seguintes exemplos:

Exemplo 40:

“então você **percebe** que aqui existe um espírito de solidariedade...[...] você **percebe** que todo o professor que passa por essa oportunidade ...ele não é mais o mesmo”
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 41:

“não adianta eu dizer a você que dou conta de todo conteúdo gramatical do semestre ...e ao final do semestre o aluno passou pelo inglês sem **refletir** nem um momento...sem **perceber** como ele está interagindo na vida dele” .
(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 42:

“você **vê** todos os métodos...desde os primeiros que surgiram antes das guerras tá?...[...] quando eu **penso** em reflexão é voltar para dentro de mim e **analisar** se estou dando isso pra quê?
(Entrevista, em 10/04/02)

Nesses exemplos, os papéis de ‘*senser*’ colocam Ivana (exemplos 40 e 42) e os alunos (exemplo 41) como participantes dos processos mentais. Os processos de cognição revelam alguém que, como educadora, está em processo permanente de reflexão sobre as suas ações. Ou seja, Ivana demonstra aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos acerca da reflexão nas atividades realizadas na sala de aula. Ivana (re) constrói o saber de maneira empírica, para atender às reais necessidades dos alunos. Ao adotar essa postura, ela demonstra estar aberta a novas significações, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais emancipatória.

É interessante destacar que o processo permanente de reflexão é defendido por Schön (1998), ao falar sobre *reflexão sobre a ação*, em que o professor analisa sua ação a posteriori, reconstruindo estratégias, procedimentos e recursos. Ivana partilha essa mesma visão defendida por

Schön (1998), revelando alguém que também procura refletir sobre as suas ações educativas, com o propósito de reconstruir outros saberes que atendam às necessidades dos alunos.

Na *Aula do Diurno*, os processos mentais de cognição, 'saber' e 'perceber', têm os alunos como participantes ou 'senser' desses processos. A intenção de Ivana é fazer com que eles compreendam o significado do texto, como mostra o exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 43:

I: Pra achar informações na internet sobre esse texto, que site que eu tenho que procurar?

AA: ///

I: ótimo...muito bem...gente o que significa uma coisa transparente? ...vocês **sabem** se eu sou uma pessoa transparente?

AA: não...

I: não? ...quando estou brava vocês não **percebem** então? ...então sei disfarçar bem?

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Os processos mentais de cognição, utilizados por Ivana, parecem ter a função estratégica de encorajamento, para fazer os alunos compreenderem a explicação do conteúdo do texto.

Na *Aula do Noturno*, os processos mentais de cognição 'lembrar' foram utilizados por Ivana na explicação do exercício sobre o texto apresentado aos alunos, conforme exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 44:

I: então vamos lá...vocês tem assim...Mário três pontinhos ou reticências...acharam? ...aí tem um número um...todo mundo achou o número um? ...tá escrito assim...has played the guitar...que que o Mário fazia mesmo?

A: tocava guitarra...

I: tocava?

AA: guitarra...

I: guitarra...e por que a repórter quis entrevistar o Mário? ...vocês **lembram**? Que que o Mário ia fazer na cidade dela?

A: um show...

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

O processo mental de cognição '*lembrar*' tem como participantes os alunos. O interesse de Ivana é ativar-lhes a memória sobre o conteúdo do texto, para que completem o exercício com a resposta correta.

No exemplo seguinte, '*lembrar*' é endereçado a Ivana:

Exemplo 45:

I: o que que vou colocar na frente desses dois parêntesis?

AA: número um

I: isso...deu pra entender?

A: deu...

I: então vamos lá...mãos à obra...Segunda...was born...eu vou voltar lá no meu texto pra ver se **lembro** o que que é....

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

Ivana utiliza o processo mental '*lembrar*', colocando-se na mesma posição dos alunos, a fim de facilitar-lhes a compreensão para a realização do exercício. Nesse caso, '*lembrar*' foi utilizado como estratégia facilitadora de parentização, sinalizando, portanto, proximidade social.

A análise dos processos mentais de cognição '*perceber*', '*refletir*', '*sentir*', '*analisar*' e '*pensar*' revelaram o que Ivana pensa, vê e sente em relação aos trabalhos realizados na escola Afro-D. Conforme Halliday (1994:82), os processos mentais são usados para representar o mundo interior. Nesse caso, os processos mentais revelaram o que Ivana pensa e sente em relação aos trabalhos desenvolvidos na escola. Exemplos desse tipo de processo mostraram que Ivana é uma educadora que está em processo permanente de reflexão sobre as suas ações, contribuindo, portanto, para a compreensão da sua identidade.

Uma vez tratados os dados resultantes da investigação que focalizou os aspectos relacionados com a questão *ideacional*, passo, a seguir, a apresentar os resultados referentes à questão *interpessoal*, procurando analisar as formas de referência, prestando atenção aos pronomes, incluindo os sujeitos elípticos (omitidos). Meu interesse é saber em que momento essas formas de referência foram utilizadas por Ivana para se referir aos

alunos, ao professor reflexivo e às colegas que estudam afro-descendência. Em seguida, analiso as formas modais, auxiliares verbais, imperativos e marcadores de turno.

3.2 Pronomes

3.2.1 Nomeação do pronome *eu*

A análise dos dados indicou que há quatro formas de referência usadas por Ivana. As formas de nomeação aparecem mediante o uso do pronome *eu* (auto-referencial), *eu* (aluno) e *eu* (omito auto-referencial)³⁸, sendo identificadas na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*, conforme Tabela 8, a seguir:

N° de palavras em cada corpus	5398		4.048		6.413		15.859	
	34,03%		25,53%		40,44%		100,00%	
Formas de referência	Entrevistas		Aula Diurno		Aula Noturno		Total	
	n°	%	N°	%	N°	%	n°	%
<i>eu</i> (auto-referencial)	118	2,18	67	1,65	68	1,06	253	1,59
<i>eu</i> (omitido auto-refer.)	32	0,59	15	0,37	03	0,04	50	0,31
<i>eu</i> (aluno)	-	-	03	0,07	24	0,37	27	0,17
Total	150	2,77	85	2,09	95	1,47	330	2,07

Tabela 8 – Nomeação do pronome *eu* (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

Na Tabela 8, *eu* (auto-referencial) foi o mais recorrente, com 1,59% (253 ocorrências). Em seguida aparece *eu* (omitido auto-referencial) com 0,31% (50 ocorrências) e *eu* (aluno) com 0,17% (27 ocorrências). Já na *Entrevista*, *eu* (auto-referencial) obteve frequência maior, com 2,18% (118 ocorrências), seguido da *Aula do Noturno*, com 1,06% (68 ocorrências), e da *Aula do Diurno*, com 1,65% (67 ocorrências). Observemos os exemplos ilustrados abaixo:

³⁸ Neste estudo, utilizei os termos *eu* (omitido) e *nós* (omitido) para referir-me ao sujeito elíptico da primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural.

Exemplo 46:

“quando era adolescente, uma prima minha trabalhava com Mobral de Igrejinha³⁹. ...e **eu** acompanhei de perto esse trabalho dela como se fosse uma auxiliar de ensino. [...] **eu** sentia uma vontade muito grande de ser útil a uma categoria estudantil que realmente precisasse não só de uma escolarização; um cargo de diretor na empresa de meu pai. [...] foi onde **eu** me desliguei da empresa e vim pra escola pública”.
(Entrevista, em 30/05/01)

Nesse exemplo, *eu* (auto-referencial) mostra informações sobre as experiências de Ivana e que isso a motivou em sua opção profissional. Ivana é representada como alguém que possui interesse em trabalhar com o ensino da Suplência (EJA), revelando sua participação desde a juventude como auxiliar de ensino nos trabalhos realizados com os alunos.

É interessante destacar, aqui, o uso do pronome eu (auto-referencial) feito por Ivana. Por tratar-se do gênero entrevista, a primeira pessoa do singular quase sempre tende a aparecer com maior frequência, uma vez que o participante tem a intenção de falar de si mesmo, de suas experiências vividas. No caso deste estudo, *eu* (auto-referencial) é identificado de forma anafórica no texto, criando o que Halliday (1994:312) chamou de ‘*cohesion*’.⁴⁰

Da mesma forma, no exemplo seguinte, onde o pronome *eu* é utilizado por Ivana para revelar a pessoa que, no passado, não possuía um conhecimento mais técnico para melhor desenvolvimento da prática educativa. A oportunidade de realizar estudos na Cultura Inglesa e na PUC/SP deu a ela subsídios para rever sua ação educativa, como mostra o seguinte exemplo:

Exemplo 47:

“**eu** aplicava algumas técnicas, mas não tinha um conhecimento mais metodológico. Então, quando **eu** passei da fase da Cultura Inglesa pra PUC, **eu** tive a oportunidade de rever diferentes métodos que já tinha visto na faculdade e algumas capacitações. Aí, isso me deu subsídio pra desenvolver um trabalho um pouco mais diferenciado”.
(Entrevista, em 30/05/01)

³⁹ Mobral – Mobilização Brasileira de Alfabetização, termo substituído por Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴⁰ ‘coesão’.

Ivana, ao dizer: “**eu** aplicava algumas técnicas”, utiliza o eu (auto-referencial) juntamente com o processo material *aplicar* para expressar-se sobre sua atuação educativa no passado. Da mesma forma no enunciado seguinte, onde *eu* é utilizado para expressar a oportunidade de rever diferentes métodos e técnicas de ensino que pudessem auxiliar sua prática educativa. O *eu* (auto-referencial) parece revelar a atitude de alguém que tem a necessidade de relatar as experiências vividas no passado como forma de mostrar seu crescimento em relação aos conhecimentos teóricos que têm contribuído para embasar suas ações na sala de aula.

Na *Aula do Diurno*, *eu* (auto-referencial) foi identificado com 1,65% (67 palavras), e na *Aula do Noturno*, com 1,06% (68 palavras), embora a proporção do total do número de palavras apresentadas do Noturno (6.413) fosse relativamente maior em relação ao do número total de palavras do Diurno (4.048). Nesse caso, posso afirmar que a proporção de *eu* na *Aula* do período *Diurno* foi maior em relação a proporção desse mesmo pronome na *Aula do Noturno*.

Na *Aula do Diurno*, o pronome *eu* (auto-referencial) é utilizado para designar a própria Ivana como autora de seu discurso. No exemplo de sala de aula, apresentado a seguir, o início da atividade com os alunos é marcado pela explicação de sua presença em sala na semana seguinte:

Exemplo 48:

I: então vejam bem, na próxima aula nossa que vai ser na próxima segunda-feira, se **eu** estiver aqui, né?...salvo algum imprevisto...nós vamos estar localizando geograficamente, ou seja, onde fica Liverpool.”

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, *eu* é identificado com a forma condicional “se”, para expressar sua imprevisibilidade em estar presente na escola. O enunciado “se **eu** estiver aqui” carrega um valor semântico de dúvida, incerteza sobre sua presença em sala.

Na *Aula do Noturno*, *eu* é representado por Ivana com alguém responsável pelas próprias palavras. No exemplo ilustrado a seguir, Ivana procura contextualizar os alunos sobre o texto dado. Ela desenha na lousa uma tela de computador para explicar aos alunos sobre o texto:

Exemplo 49:

I: gente...**eu** vou continuar aqui...porque no meu caderno está com espaço muito pequenininho, tá? (...) **eu** já disse pra vocês que **eu** sou péssima em desenho....

(7ª série, 22/10/01 – período noturno)

O pronome *eu* é identificado como estratégia discursiva para manter a coerência no enunciado. O uso anafórico revela também cunho informativo. Ivana procura contextualizar os alunos sobre o tópico a ser explicado em sala de aula.

Foram identificados também pronomes ‘*eu*’ (omitido auto-referencial) na *Entrevista*, com 0,59% (32 ocorrências), na *Aula do Diurno* com 0,37% (15 ocorrências) e na *Aula do Noturno* com 0,04% (03 ocorrências). Na *Entrevista*, a omissão de *eu* foi utilizada por Ivana como estratégia discursiva para manter o sentido da mensagem, como ilustra o exemplo abaixo:

Exemplo 50:

“depois Øcomecei a trabalhar em escola particular...e eu sentia uma vontade muito grande de ser útil a uma categoria estudantil que realmente precisasse não só de uma escolarização...não porque Ø vou ocupar um cargo...por exemplo...na empresa de meu pai (...) mas a minha opção foi de trabalhar com a escola pública de periferia”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, a omissão do pronome tem função referencial, ou seja, Ivana, ao dizer: “comecei a trabalhar”, “vou ocupar um cargo”, fala de si mesma, da própria experiência em trabalhar em escola particular, bem como da necessidade de ser útil à categoria estudantil de escola pública de periferia. A omissão do sujeito pode ser analisada como uma forma de manter a coerência da mensagem. Nesse caso, a referência anafórica por

meio da omissão de *eu* é atribuída, conforme Barbara e Gouveia (2001:07), como um 'estilo' do falante. Pode-se dizer, então, que a omissão do pronome se deve ao 'estilo' discursivo de Ivana.

Na *Aula do Diurno*, a omissão é identificada também para nomear a própria Ivana, tendo a função de manter a coerência do discurso.

Exemplo 51:

I: no final do nosso trabalho Ø *vou* trazer uma foto escaneada, colorida pra vocês verem tá certo? sem dúvida nenhuma...prá aquela época usava disco de vinil. Disco de vinil até hoje as pessoas tem...as pessoas ouvem...Até porque nem tudo que tá em vinil foi colocado em cd...tá certo? ...alguma dúvida até aqui?
AA: não...

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Da mesma forma, na *Aula do Noturno*, onde a omissão funciona como estratégia lingüística para manter a coerência da mensagem. Ivana procura fazer com que os alunos compreendam o texto, conforme exemplo que segue:

Exemplo 52:

I: ..então ...Ø *vou* procurar na mesma coluna que a de vocês... alguém já começou a falar...*since* ...e depois?
A: He was...
I: isso...*he was*...que mais?

(8ª série, 22/10/01 – período noturno)

É interessante destacar, conforme Halliday (1994:316), que a elipse é entendida como algo que já foi dito/escrito pelo falante/escritor. No caso do exemplo acima, a omissão do sujeito é recuperada pelo contexto. Ivana, ao explicar aos alunos como fazer o exercício, revela que é ela, e não outra pessoa, quem explica aos alunos como encontrar a palavra no texto.

Foi identificado também pronome *eu* para referir-se ao ouvinte (aluno) na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. Na *Aula do Diurno*, Ivana explica aos

alunos como obter mais informações sobre o texto dos Beatles. Ivana faz o seguinte comentário:

Exemplo 53:

I: Prá achar informações na internet sobre esse texto, que site que **eu** tenho que procurar

A: ///

I: ótimo...muito bem!...gente o que significa uma coisa transparente?...

(7ª série, 22/10/01- período diurno)

Nesse exemplo, *eu* sinaliza atitude de cooperação, uma vez que Ivana procura facilitar a compreensão dos alunos. Ao dizer: “*que site que eu tenho que procurar?*”, o pronome *eu* aparece, juntamente com o processo relacional ‘*ter*’, funcionando como estratégia facilitadora de aprendizagem, para fazer com que os alunos entendam sua explicação.

Da mesma forma no exemplo seguinte, onde *eu* (aluno) é identificado na Aula do *Noturno*. O uso desse pronome revela também atitude de cooperação, a fim de facilitar a compreensão do que está sendo dito. Pode-se dizer que eu (aluno) tem a função de facilitar a aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Exemplo 54:

I: isso!...então **eu** vou repetir...*since he was eight years old*...qual é o número dessa aí?

AA://

I: é a quarta linha não é? ...não tem parêntesis na frente?

A: tem...

I: o que **eu** vou colocar na frente desses dois parênteses?

A: número um...

(7ª série, 30/10/01- período noturno)

Nesse exemplo, eu (aluno) é identificado nos enunciados “**eu vou repetir**” e “**eu vou colocar**” juntamente com o verbo auxiliar ‘*ir*’, numa atitude de cooperação, criando, assim, maior envolvimento com os alunos, bem como facilitando a aprendizagem da língua estrangeira. Nesse caso, eu (aluno)

revela atitude facilitadora de aprendizagem. Tanto Ivana quanto os alunos pertencem ao mesmo grupo que partilham propósitos e valores específicos (Brown e Levinson, 1987:103). Esse tipo de escolha pode caracterizar uma relação social de proximidade e de solidariedade. São as identidades de Ivana e dos alunos que, aos poucos, vão sendo construídas por meio das práticas discursivas na relação com o outro (Moita Lopes, 2002:32). Ou seja, é a presença do outro, com quem estamos engajados, que vai moldar o que dizemos e quanto o outro significa para nós. Cada identidade reflete outra identidade, cria uma rede de *representações*⁴¹ que contribuem para estruturar as relações sociais, mantendo-as ou transformando-as.

O esquema apresentado, a seguir, ilustra as duas formas de nomeação de 'eu' empregadas por Ivana, na *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno*:



Quadro 4 – nomeação do pronome eu

Para Maitland e Wilson (1987:498), o uso do pronome *eu* é uma estratégia utilizada pelo falante como forma de auto-expressão. Quase sempre, as mensagens que queremos passar expressam nossos pensamentos e sentimentos. O pronome *eu* pode estar explícito ou omitido na oração, como é o caso do português.

⁴¹ Entendo representação como um conjunto de significados, envolvendo crenças, valores, emoções e sentimentos que vão sendo construídos historicamente ao longo do tempo, constituindo identidades.

Como resumo da descrição do uso do pronome “eu” na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*, os resultados apontam que o uso de *eu* (auto-referencial) foi mais recorrente na *Entrevista*. Ivana usa a primeira pessoa do singular para falar de si mesma, das suas experiências como educadora na escola pública de periferia. Conforme Lyons (1977:638), o uso da primeira pessoa ocupa sempre posição central em determinado evento comunicativo. Por tratar-se de gênero entrevista, o participante tem a oportunidade de dar informações ou emitir opiniões. Nesse caso, o uso da primeira pessoa vai ocupar, quase sempre, uma posição de maior destaque.

Na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*, o uso do pronome “eu” auto-referencial foi menos recorrente que o uso feito na *Entrevista*. A identificação desse tipo de pronome nos dados revelou cunho informativo em relação a determinado tópico que merecia ser destacado em sala de aula.

É interessante destacar o uso de *eu* (aluno) na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. Parece que *eu* (aluno) foi utilizado como estratégia facilitadora de aprendizagem. Ao usar *eu* (aluno), Ivana parece exercer o papel de alguém que também deseja colaborar na aprendizagem dos alunos. Isso pode indicar certo grau de envolvimento com eles. Ao escolher esse tipo de pronome, Ivana expressa atitude de aproximação com os alunos na sala de aula, abrindo espaço para uma atmosfera de solidariedade entre os participantes da interação.

3.2.2 Nomeação do pronome você (s)

A análise dos dados indicou que há quatro formas de referência para a nomeação do pronome você (s), conforme Tabela 9, a seguir:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,03%		25,53%		40,44%		100,00%	
Formas de referência	Entrevistas		Aula diurno		aula noturno		total	
	N°	%	N°	%	n°	%	n°	%
vocês (alunos)	-	-	59	1,40	49	0,76	108	0,68
you (inclusive)	93	1,72	-	-	-	-	93	0,58
you (student)	-	-	23	0,57	18	0,28	41	0,25
you (researcher)	04	0,07	-	-	-	-	04	0,02
Total	97	1,79	82	1,97	67	1,04	246	1,53

Tabela 9 – Nomeação do pronome you (s) (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

A forma de nomeação *vocês* (alunos) foi a mais usada, com um total de 0,68% (108 ocorrências), seguida de *you* (inclusive), com 0,58% (93 ocorrências) na *Entrevista*. *You* (aluno) apareceu com 0,25 % (41 ocorrências), sendo que 0,28 % (18 ocorrências) na *Aula do Noturno*, e 0,56% (23 ocorrências) na *Aula do Diurno*. *You* (pesquisadora) também apareceu na *Entrevista*, com frequência de apenas 0,07% (04 ocorrências).

Na *Entrevista*, *you* foi identificado para referir-se à Ivana, bem como a outros educadores, incluindo esta pesquisadora. O pronome *you* (inclusive) foi representado conforme exemplo abaixo:

Exemplo 55:

“a gente parte de um ponto na 5ª série pra chegar a um outro ponto na oitava.então, cada um trabalha à sua maneira, mas o objetivo que **you** quer alcançar é o mesmo, seja na Suplência seja no Regular”.
(Entrevista, em 30/05/01)

Nesse exemplo, *you* (inclusive) é identificado juntamente com o auxiliar verbal ‘*querer*’. Ivana, ao dizer: “o objetivo que *you* quer alcançar”, expressa atitude em desejar atingir os objetivos e metas para o ensino de língua estrangeira, qualquer que seja o nível de escolaridade.

Já *you* (pesquisadora) apareceu para se endereçar diretamente ao ouvinte, no caso referindo-se a esta pesquisadora, conforme o enunciado seguinte:

Exemplo 56:

“ **você** percebeu que eles perguntam, eles não se intimidam, não ficam incomodados que **você** está aqui, nem eu.. (...) então, não adianta eu dizer a **você** que dou conta de todo conteúdo gramatical do semestre e ao final do semestre o aluno passou pelo Inglês se refletir nem um momento”.
(Entrevista, em 30/05/01)

Nesse exemplo, *você* nomeia esta pesquisadora. Nos enunciados “*você percebeu*”, “*você está aqui*”, “*não adianta eu dizer a você*”, o pronome é identificado para se referir à presença da pesquisadora em sala. Parece que a intenção de Ivana é deixar claro que nem os alunos nem ela mesma se sentem incomodados com minha presença em sala.

Foram identificados também os pronomes *você* e *vocês* (alunos) na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. Na *Aula do Diurno*, *você* (aluno) foi utilizado para se reportar especificamente a um aluno em sala de aula. No exemplo ilustrado a seguir, os alunos conversam em voz alta:

Exemplo 57:

- (1) I: o:: Deenis...pára de enrolação e vem com essa folha...**você** vai trabalhar junto com o Flúvio...
- (2) A: professora...é prá nós fazer o que com ...com aquele
- (3) [
- (4) I: calma...quem já terminou tudo vai esPERar... (Ivana responde a um outro
- (5) elevando o seu tom de voz)

(7ª série, 05/11/01 – período diurno)

Nesse exemplo, *você* está se referindo a um aluno em particular que conversava em voz alta com o colega. O marcador (linha 3) revela interrupção feita por Ivana no turno do aluno. No enunciado “*você vai trabalhar*”, *você* é identificado juntamente com o auxiliar verbal ‘ir’ e o processo material ‘trabalhar’, sinalizando uma atitude de comando para que o aluno faça a atividade.

Na *Aula do Noturno*, *você* (aluno) se reporta também a um aluno em particular, que demonstrou incerteza na realização do exercício, como ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 58:

I: três anos...pronto? ..conseguiu?

A: a três... (demonstrando dúvida)

I: a três...*has played in a band*... **você** tem aí não é?...**você** vai juntar um...for three years...certo?

A: nas três né?

I: isso...

(8ª série, em 30/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, ‘você’ também é endereçado a um aluno em particular. Ivana, ao dizer, por exemplo: “*você tem aí*”, “*você vai juntar*”, expressa atitude de cooperação, a fim de sanar a dúvida do aluno na realização do exercício.

O pronome ‘vocês’ (alunos) apareceu em maior quantidade na *Aula do Diurno*, com 1,4% (59 ocorrências). Na *Aula do Noturno*, esse pronome obteve apenas 0,76% (49 ocorrências). Essa forma de referência foi usada por Ivana para nomear os alunos presentes em sala.

Na *Aula do Diurno*, ‘vocês’ aparece no momento da explicação sobre o exercício a ser realizado pelos alunos em sala de aula. Antes da leitura do texto, Ivana expõe o modo como estes devem responder às perguntas formuladas. Ela assim se pronunciou:

Exemplo 59:

(1) I: eu vou ler com **vocês** porque a xerox não está muito legal... **vocês vão**

(2) estar respondendo...**vocês** têm duas maneiras pra responder...ou **vocês**

(3) escolhem fazer no verso dessa folhinha ou **vocês podem** pegar uma folha

(4) de caderno...certo?... ///

(5) A: é em inglês?

///

(os alunos conversam alto. Alguns se aproximam da mesa para tirar dúvidas com Ivana)

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, o pronome ‘vocês’ se refere aos alunos. Percebe-se que esse tipo de escolha destaca a não-proximidade entre os participantes, ou seja, a interação parece estar mais centrada na figura de Ivana, ou seja, sua posição revela maior poder em relação aos alunos, sinalizando controle no

gerenciamento das atividades, bem como distanciamento. Os enunciados “*vocês vão estar*” (linha 1) e “*vocês podem pegar*” (linha 3) revelam controle na maneira como ela se dirige aos alunos.

Diferentemente da *Aula do Noturno*, onde o pronome *vocês* é endereçado também aos alunos, porém numa demonstração de cooperação para que compreendam o texto, conforme exemplo que se segue:

Exemplo 60:

(1)I: aí...de repente eles encontram com uma garota...e a garota faz o quê?

(2)...o que é *message*? ...o que **vocês** acham que é *message*?

///

(3)I: deixe eu completar a frase...fica mais fácil de entender...e agora?

(4) A: uma mensagem na internet...

(7ª série, 22/10/01 – período noturno)

O pronome ‘*vocês*’ revela uma atitude mais cooperativa por parte de Ivana em negociar sentidos com os alunos. Ao dizer: “*o que vocês acham que é message?*” (linha 2), ‘*vocês*’ é identificado juntamente com o processo mental ‘achar’, revelando interesse em ouvir as opiniões dos alunos a respeito da palavra *message*.

Da mesma forma, no exemplo ilustrado a seguir, onde Ivana procura fazer com que os alunos se interajam mais na sala de aula, para melhor compreensão do significado do texto:

Exemplo 61:

I: e agora?...o que **vocês** acham que é certeza que eles estão no Japão?

A: tem o verbo...

I: ah...não sei não...eu tô ganhando...já ganhei nessa aula hoje...

(7ª série, 22/10/01 – período noturno)

Ivana, ao usar ‘*vocês*’ na forma interrogativa, procura colocar os alunos num movimento mais dialógico, permitindo maior abertura para que estes respondam às perguntas sobre os textos. A maneira como Ivana usa essa forma pronominal na *Aula do Noturno*, parece criar uma atmosfera de

engajamento na interação, podendo contribuir para aumentar o grau de proximidade entre ela e os alunos.

Os resultados apontam que 'vocês' (alunos) foi o mais recorrente. A opção pelo uso desse pronome se deve talvez ao fato de Ivana dar informações aos alunos sobre determinado tópico na sala de aula. Na *Aula do Diurno*, esse tipo de escolha revelou distanciamento entre Ivana e os alunos, uma vez que ela teve que usar expressões mais diretivas, de ordem, como estas: “*vocês vão estar respondendo*”, “*vocês vão trabalhar*”, “*vocês podem pegar*”, em função da conversa em voz alta na sala de aula. A interação acaba centrada na figura de Ivana, sinalizando, portanto, maior controle no gerenciamento das atividades educativas. Na *Aula do Noturno*, a escolha do pronome vocês (alunos) foi mais bem utilizada por Ivana, permitindo maior abertura para os alunos participarem da interação. Expressões como “*o que você acham?*” revelaram maior interesse, por parte de Ivana, em solicitar a participação dos alunos na interação.

3.2.3 Nomeação do pronome *nós*

O uso do pronome *nós* é explicado, conforme Wilson (1990); Kitagawa e Lehrer (1990) como: (i) a forma para indicar o falante + destinatário (eu + você); (ii) como inclusivo (falante + destinatário +outros) e (iii) como exclusivo (falante + outros), etc. Por exemplo, Wilson (1990:45-76) aponta que algumas formas de *nós* são manipuladas por alguns políticos para negar ou aceitar responsabilidades, expressar tendências ideológicas e encorajar solidariedade. Para Mao (1992:103), o uso de *nós* representa *cooperação*, ou seja, o falante inclui o destinatário e promove certo grau de solidariedade. No caso deste estudo, o emprego de *nós* parece assemelhar-se mais à posição defendida por Mao (1992). O uso de *nós* parece ser mais encorajar do que confrontar. Revela, ainda, atitude positiva de identificação e afinidade pessoal.

Ao olhar os dados, identifiquei cinco formas de referência para o uso de *nós*, conforme Tabela 10 abaixo:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,03%		25,53%		40,44%		100,00%	
Formas de referência	Entrevistas		aula diurno		Aula noturno		total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
nós (inclusivo 1)	-	-	17	0,41	48	0,74	65	0,409
‘a gente’	26	0,48	06	0,14	23	0,35	55	0,346
nós (omitido)	10	0,18	07	0,17	24	0,37	41	0,258
nós (exclusivo)	21	0,38	-	-	-	-	21	0,542
nós (inclusivo 2)	01	0,01	-	-	-	-	01	0,006
Total	58	1,05	30	0,72	95	1,46	183	1,561

Tabela 10 – Nomeação do pronome *nós* (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

De acordo com a Tabela 10, o pronome *nós* aparece de maneiras distintas. O ‘*nós*’ (inclusivo 1) é identificado para se referir a Ivana e aos alunos, sendo o mais usado, com um total de 0,40% (65 ocorrências). Em seguida apareceu ‘*a gente*’, com 0,34% (55 ocorrências), seguido de ‘*nós*’ (omitido), com 0,25% (41 ocorrências). ‘*Nós*’ (exclusivo) se refere à Ivana e à escola Afro-D. Esse tipo de pronome obteve uma frequência de 0,13% (21 ocorrências), sendo indenticado apenas na *Entrevista*. Já ‘*nós*’ (inclusivo 2) se refere à Ivana, a esta pesquisadora e a outros participantes, sendo identificado com apenas 0,006% (01 ocorrência).

É interessante destacar que, no português, tanto ‘*nós*’ quanto ‘*a gente*’ se refere à chamada “primeira pessoa do plural”, embora o uso dessas formas possam também efetuar referência indeterminada (Castilho e Basilio (2002:93). No caso dos meus dados, o emprego de ‘*nós*’ e ‘*a gente*’ teve uma indicação mais definida para se referir à Ivana e aos outros educadores, bem como à Ivana e aos alunos, à Ivana e aos professores da escola Afro-D, e à Ivana e às colegas que estudam afro-descendência.

A seguir, descrevo e exemplifico cada um desses pronomes na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*.

(i) nós (inclusivo 1) = Ivana + os alunos

O pronome 'nós' (inclusivo 1) foi identificado na *Aula do Diurno*, com 0,41% (17 ocorrências), e na *Aula do Noturno*, com 0,74% (48 ocorrências). Na *Aula do Diurno*, quase sempre esse pronome apareceu durante a introdução de novo tópico explicado aos alunos. Por tratar-se de um conteúdo novo, os alunos prestavam mais atenção na explicação de Ivana. Nesse caso, o barulho foi minimizado na sala de aula. Ivana assim se pronunciou:

Exemplo 62:

I: então...o que **nós** vamos estar trabalhando hoje?...**nós** vamos estar trabalhando hoje um texto tá?...em cima dos Beatles...**nós** vamos trabalhar isso como?...**nós** vamos formar grupos de quatro a cinco pessoas...

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, o uso do pronome *nós* (inclusivo 1) é identificado para se referir à Ivana e aos alunos, excluindo, portanto, esta pesquisadora e outros participantes. Nos enunciados “*nós vamos estar trabalhando*”, “*nós vamos trabalhar*”, o pronome 'nós' aparece juntamente com o processo material 'trabalhar', sinalizando atitude mais interpessoal, uma vez que Ivana se inclui na relação com os alunos, favorecendo, nesse caso, maior proximidade social.

Da mesma forma, no exemplo seguinte, onde 'nós' (inclusivo 1) apareceu também para se referir à Ivana e aos alunos, logo no início das atividades em sala de aula. Ivana, ao começar a aula, explica aos alunos como realizar o trabalho referente ao texto dos Beatles. Ivana assim se pronunciou::

Exemplo 63:

I: **nós** começamos no dia vinte e dois...todos os alunos do grupo recebeu o texto /// a primeira coisa que eu tinha perguntado...quem era os garotos de Liverpool? ...depois...que eram os participantes...depois...olhando o texto..que figuras vocês encontraram?...depois... **nós** colocamos na lousa...depois vocês receberam uma folhinha...

(7ª série, em 05/11/01- período diurno)

'Nós' parece funcionar como estratégia positiva de inclusão, uma vez que Ivana procura fazer com que os alunos compreendam a atividade a ser realizada em sala de aula. O uso desse tipo de pronome é apontado por Mao (1992:107), dentre outros tipos, como *nós cooperativo*, em que o locutor parece incluir o destinatário para promover um clima de solidariedade. O uso do pronome *nós*, apresentado no exemplo acima, parece revelar atitude de *cooperação*, uma vez que o interesse de Ivana é fazer com que os alunos realizem a atividade em sala de aula.

Na *Aula do Noturno*, 'nós' (inclusivo 1) obteve maior freqüência, com 0,74% (48 ocorrências). No exemplo ilustrado a seguir, Ivana procura retomar a atividade que fora trabalhada na aula anterior:

Exemplo 64:

I: bom...no dia vinte e oito a gente estava vendo...o que **nós** estamos fazendo com a história do Mário...lembra? ...a entrevista entre o Mário e o repórter...depois...**nós** vimos dois exercícios que faziam parte do Discover... [...]

I: todo mundo se achou aí?

A: aqui ó.. (a aluna aponta para o caderno do colega ao lado)

I: *Mário has played the guitar since he was eight years old*...todo mundo abriu seus caderninhos aí bonitinhos? ...já?

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, 'nós' apareceu para se referir a Ivana e aos alunos, sinalizando também atitude de *cooperação*, semelhante ao 'nós' apresentado na *Aula do Diurno*. Ao retomar o conteúdo da aula anterior, Ivana se utiliza dessa mesma estratégia para envolver os alunos na realização da atividade.

Da mesma forma no exemplo seguinte, em que esse tipo de pronome aparece para incluir Ivana e os alunos:

Exemplo 65:

I: então...o que seria isso?...**nós** temos que ler o que? Que conversa é essa que a gente vai ver?...que texto que **nós** temos pra procurar essas informações?

A: o Mário...
I: isso... o texto do Mário...

(8ª série, em 22/10/01- período noturno)

A utilização desse tipo de pronome expressa também atitude de *cooperação*. 'Nós' parece ter a função de encorajar os alunos a se engajarem na interação, bem como de sinalizar proximidade e afiliação. Como Ivana conhece as dificuldades desses alunos, em relação ao cansaço físico e mental pelo trabalho diário, ela procura, por meio desse pronome, criar uma atmosfera mais *cooperativa* e *solidária*, contribuindo, assim, para estabelecer maior proximidade com esses alunos.

(ii) forma pronominal 'a gente'

Foi identificada a forma pronominal '*a gente*' para se referir à própria Ivana e a outros educadores, aos alunos, aos professores e a colegas que estudam afro-descendência. O uso de '*a gente*' foi identificado na *Entrevista*, com 0,48% (26 ocorrências). Na *Aula do Noturno*, '*a gente*' apareceu com 0,35% (23 ocorrências), e na *Aula do Diurno*, com 0,14% (06 ocorrências). O Quadro 5, abaixo, ilustra as formas de nomeação de '*a gente*'.



Quadro 5 – nomeação de 'agente'

- '*a gente*' (Ivana e outros educadores)

A análise mostrou que '*a gente*' é utilizada por Ivana para nomear a si mesma e a outros educadores, incluindo esta pesquisadora:

Exemplo 66:

“uma das coisas que **a gente** enquanto educador *deve ter* é a preocupação maior com essa unidade...(...) eu acredito que **a gente** *tem que* mostrar as coisas de forma mais crítica, o aluno acaba percebendo...”
(Entrevista, em 22/08/01)

Nos enunciados “a gente enquanto educador *deve ter*”, “*a gente tem que mostrar*”, a referência ‘a gente’ traz junto formas de modulação ‘*deve ter*’, ‘*tem que*’ como forma de chamar a atenção para o fato de que tanto ela quanto os outros educadores devem exercer o papel de alguém que tem que tomar decisões, trazer para si a responsabilidade da própria ação. Nesse caso, a forma pronominal ‘a gente’ expressa o seu interesse em conclamar para que tanto ela quanto outros educadores se envolvam com a escola e com os alunos.

- ‘a gente’ (Ivana + os professores)

A análise mostrou também que a forma pronominal ‘a gente’ apareceu na *Entrevista* para nomear Ivana e os professores da escola Afro-D, conforme exemplo que se segue:

Exemplo 67:

“o objetivo desse projeto é primeiro o respeito às diferenças...aqui na escola **a gente** trabalha muito dentro da pluralidade cultural...(...) **a gente** tem um parâmetro muito grande de afro-descendentes...(...) por sorte **a gente** está na escola Afro-D... e o fato do corpo docente ser muito envolvido com o projeto pedagógico da escola... (...) **a gente** reúne coletivamente...(...) **a gente** faz leitura de textos ...discussão...”
(Entrevista, em 22/08/01)

A referência ‘a gente’ traz junto os processos materiais ‘trabalhar’, ‘fazer’, para revelar que tanto Ivana quanto os professores da escola Afro-D têm objetivos comuns em relação aos projetos sobre pluralidade cultural e respeito às diferenças. Ivana fala em nome de todos os professores, como sendo co-responsáveis pelas ações desenvolvidas conjuntamente. A referência é empregada para revelar que há uma comunidade de educadores com interesses coletivos, em que o conhecimento é construído com a participação de todos.

- **‘a gente’ (Ivana + amigos que estudam afro-descendência)**

A forma pronominal ‘a gente’ nomeia Ivana e amigos que estudam afro-descendência, conforme ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 68:

“eu tenho muitos amigos que estudam afro-descendentes...então **a gente** *fazia* um estudo mais voluntário...de uns anos pra cá ...**a gente** *passou a ser* voluntário-hora da instituição Afro-D...com alguma leitura...ora servindo de suporte pra algum evento afro-descendente que fosse desenvolvido por alguma secretaria...casa de cultura, etc.”
(Entrevista, em 22/08/01).

Ivana, ao dizer “a gente *fazia*”, “a gente *passou a ser*”, emprega processo material ‘fazer’ e relacional ‘ser’ para mostrar o seu engajamento e de suas colegas em ações que objetivem a valorização das raízes afro-descendentes. O processo relacional ‘ser’ identifica tanto Ivana quanto suas colegas como educadores voluntários na instituição Afro-D.

- **‘a gente’ (Ivana + os alunos)**

Como já mencionei, além da *Entrevista*, foi identificada a forma pronominal ‘a gente’ na *Aula do Noturno* e na *Aula do Diurno*, sendo que a maior proporção apareceu na *Aula do Noturno*. No exemplo de sala de *Aula do Noturno*, ‘a gente’ parece encorajar solidariedade e afiliação. Observemos o exemplo que segue:

Exemplo 69:

I: é o quinto exercício...vamos lá...probably one...provavelmente o que ele quer?... e agora?
A: provavelmente...
I: isso menininhos...muito bem!...então qual vai ser a resposta que **a gente** vai achar aí?
A: profissional.
I: isso! to be a professional musician...né?

(8ª série, 30/10/01 – período noturno)

Ivana, ao perguntar “*qual vai ser a resposta que a gente vai achar?*” traz junto a referência ‘*a gente*’ e o processo material achar (encontrar), funcionando como uma estratégia positiva de inclusão. O emprego dessa forma de referência pode contribuir para maior envolvimento dos alunos na realização da atividade. Além de encorajar solidariedade, cria uma atmosfera de cooperação entre os participantes, permitindo maior abertura para que os alunos negociem significados na interação.

Na *Aula do Diurno*, ‘*a gente*’ é empregada por Ivana para nomear a si mesma e aos alunos. No início da aula, Ivana procura explicar aos alunos a atividade a ser realizada em sala. Ela assim se pronunciou:

Exemplo 70:

I: então... em primeiro lugar **a gente** precisava formar grupo com mesas de frente pra outra...tá? ...então, por favor...se organizem com grupos de quatro ou cinco pessoas....[...] então vamos lá...todos os grupos não se importem que é um texto todinho em inglês...é obvio que tem alguma figura e alguns símbolos que vão fazer com que **a gente** consiga ler melhor. [...]

I: mas nada impede que haja cd remasterizado...né? ...**a gente** não tem cd de gente que já morreu?

AA: tem...

I: tem...tem cd de Elis Regina, do Tim Maia...mas tudo masterizado...

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, a referência ‘*a gente*’ é empregada como estratégia positiva de inclusão, para negociar a atividade a ser realizada em sala de aula. Ao dizer: “*a gente precisava formar grupos*”, Ivana expressa atitude de proximidade com os alunos, permitindo, nesse momento, maior abertura na interação.

É interessante observar que o pronome *nós* (inclusivo e exclusivo) e a referência ‘*a gente*’ apareceram com mais frequência para referir-se à Ivana, aos alunos, professores e colegas que estudam afro-descendência. Isso talvez possa ser explicado se considerarmos seu propósito claramente

definido em relação aos valores e aos objetivos para com a escola pública de periferia, aos alunos e colegas que estudam afro-descendência, etc.

O pronome *nós* (inclusivo e exclusivo) revelou envolvimento por parte de Ivana, para com os participantes da escola Afro-D. Revelou, ainda, sentimentos de afiliação e solidariedade. A opção pelas formas *nós* e ‘*a gente*’ deixou transparecer a idéia de uma pessoa que está comprometida com determinado grupo, com propósitos e interesses coletivos. As formas *nós* e ‘*a gente*’ podem ser configuradas, de acordo com o diagrama abaixo, em *nós (coletivo)*:

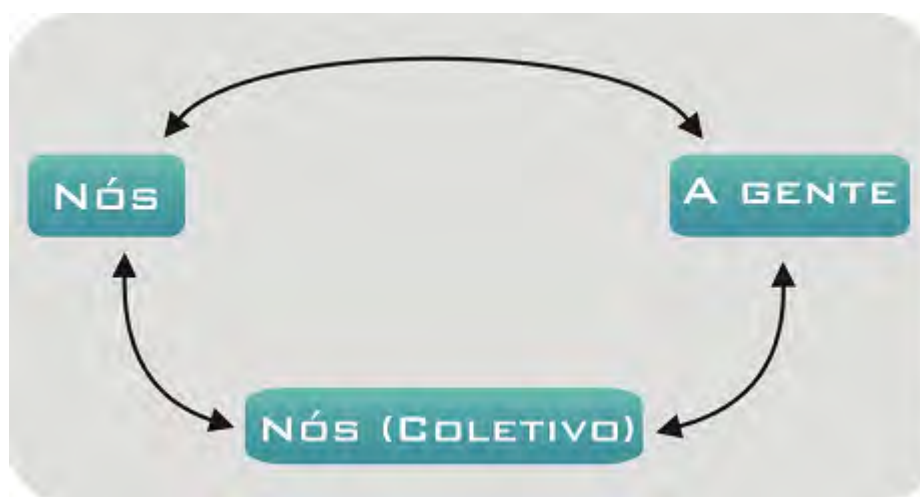


Diagrama 1 – nomeação do pronome nós (coletivo)

As formas pronominais *nós* e ‘*a gente*’ são configuradas em *nós (coletivo)*, entendido, aqui, como a representação de determinado grupo de pessoas que partilham objetivos e propósitos semelhantes, (re)contextualizados dentro de uma atmosfera de responsabilidade e solidariedade coletivas. O termo representação é compreendido como um sistema de significados, crenças e valores que são construídos historicamente pelo indivíduo, constituindo identidade.

(iii) nós (inclusivo 2) = Ivana + pesquisadora + outros participantes da escola

A forma *nós* (inclusivo 2) foi a que obteve menor frequência, com apenas 0,01% (01 ocorrência). 'Nós' apareceu em um único momento na *Entrevista* para nomear a própria Ivana, esta pesquisadora e outros participantes da escola. Ao falar dos objetivos da escola Afro-D, Ivana assim se manifestou:

:

Exemplo 71:

“A escola tem como objetivo formar alunos críticos...preparados não só para a escolaridade do ensino médio...pro mercado de trabalho e o próprio mundo globalizado com diferentes influências que **nós** temos hoje...o mundo tecnológico globalizado dos Estados Unidos”.

(Entrevista, em 22/08/01)

O nós (inclusivo) é endereçado a própria Ivana, a esta pesquisadora e a outros participantes da escola Afro-D, incluindo alunos e professores. Ao se referir aos objetivos da escola, Ivana enfatiza a questão do mercado de trabalho e do mundo globalizado, “*com diferentes influências que nós temos hoje*”. Nesse enunciado, Ivana não faz referência apenas aos objetivos dessa escola em particular, mas também ao processo de globalização que se instalou nas sociedades capitalistas modernas.

(iii) nós (exclusivo) = Ivana + professores + coordenação da escola

'Nós' (exclusivo) apareceu na *Entrevista*, com apenas 0,38% (21 ocorrências). Esse pronome foi identificado para nomear apenas Ivana e outros participantes da escola, excluindo esta pesquisadora, conforme exemplo a seguir:

Exemplo 72:

“por sorte... a gente está na escola Afro-D ...e o fato do corpo docente ser muito envolvido com o projeto pedagógico da escola... **nós** temos a nossa coordenadora pedagógica bastante embasada nisso... todos os segmentos aqui da escola são muito envolvidos nisso... **nós** temos... aqui... o horário do GEI e um horário do GEC... O que é isso? é um horário onde a gente reúne coletivamente”.

(Entrevista, em 22/08/01)

Nos enunciados “*nós temos a nossa coordenadora*”, “*nós temos aqui o horário do GEI*”, o pronome *nós* traz junto processos relacionais ‘ter’ para sinalizar que a escola Afro-D possui educadores com conhecimentos e que são envolvidos com o projeto pedagógico da escola. A opção em empregar ‘nós’ e o processo relacional ‘ter’ revela que há um engajamento dos professores em ações que são previamente planejadas, desenvolvidas e compartilhadas por todos que trabalham na escola Afro-D.

(iv) nós (omitido)

Foi identificada na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno* a omissão do pronome ‘nós’, sendo mais recorrente na *Aula do Noturno*, com 0,37% (24 ocorrências), como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 73:

- (1) I: já? ...Ø podemos corrigir tudo?
///
(2) I: prontos?...Ø vamos pra número três ou não?
(3) AA: vamos..
(...)
(4) I: isso...Ø podemos passar pra quarta?
(5) AA: podemos...

(8ª série, 04/11/01 – período noturno)

Nesse exemplo, a omissão e o uso da modulação ‘*podemos*’ (linhas 1 e 4) sinalizam ‘pedido de autorização’ aos alunos para seguir em frente. Na correção do exercício Ivana emprega a omissão do pronome como uma estratégia discursiva para manter a coerência do discurso. Esse tipo de atitude parece criar outras oportunidades para os alunos se engajarem nas atividades, bem como favorece uma relação social mais solidária, contribuindo para elevar a auto-estima desses alunos.

Na *Aula do Diurno*, a omissão do pronome foi empregada, como no exemplo a seguir, com o objetivo de manter a coerência do discurso. Ivana procura fazer com que os alunos prestem atenção à sua explicação:

Exemplo 74:

I: então...tá claro? Ø chegamos a um denominador comum? ...não fala então sobre receita...fala de alguma maneira sobre rock roll...como começaram...e assim por diante...não foi?

AA: foi...

I: muito bem...

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, o pronome de 1ª. pessoa do plural (omitido) parece soar como uma estratégia positiva de inclusão, para envolver os alunos na compreensão do texto.

Na *Entrevista*, a omissão de *nós* pode ser entendida como referência anafórica para manter a coerência na mensagem, conforme ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 75:

“Então...nós saímos daqui Ø fomos à França...da França Ø fomos a Costa do Marfim... Ø encontramos com o professor Coffi que é um professor universitário que nos levou a visitar alguns pontos que nos eram pertinentes”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Percebe-se, nesse exemplo, que a omissão do pronome contribuiu para manter a coerência do discurso de Ivana. Conforme Barbara e Gouveia (2001:07), a omissão do pronome pode ser atribuída ao ‘*estilo*’ do falante/escritor. Em se tratando de falantes do português, a omissão do sujeito ou objeto é perfeitamente possível de ser utilizada.

Halliday e Hasan (1976); Wilson (1990); Kitagawa e Lehrer (1990) entre outros, apontam que o uso do pronome *nós* deve ser compreendido como: (i) a forma para indicar o falante + destinatário (I e you); (ii) estende-se a uma terceira pessoa ou terceiras pessoas (com ou sem destinatário (s), ou

seja, “he”/she/they/ e “I” ou “he/she/they e you e I”; (iii) como inclusivo (falante + destinatário (+outros) ou exclusivo (falante + outros) etc.

Por exemplo, Wilson (1990:45-76) assinala que algumas formas de *nós* são manipuladas por alguns políticos para negar ou aceitar responsabilidades, expressar tendências ideológicas e encorajar solidariedade. Para Mao (1992:103), o uso de *nós* representa *cooperação*, ou seja, o falante inclui o destinatário e promove certo grau de solidariedade. No caso deste estudo, o emprego de *nós* parece assemelhar-se mais à posição defendida por Mao (1992). Ou seja, o pronome *nós* é usado mais com o propósito de encorajar do que para confrontar. Revela, ainda, atitude positiva de identificação.

3.2.4. Nomeação dos pronomes *ele(s)* e *ela*

Foram identificadas formas de referência *ele* (s) e *ela* para nomear os alunos e professores da escola Afro-D, conforme mostra a Tabela 11 abaixo:

Nº de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,03%		25,53%		40,44%		100,00%	
Formas de referência	entrevistas		aula diurno		aula noturno		Total	
	Nº	%	nº	%	Nº	%	Nº	%
Ele	53	0,98	04	0,09	13	0,2	70	0,44
eles	21	0,38	03	0,07	16	0,24	40	0,25
ela	08	0,14	06	0,14	09	0,14	23	0,14
eles (omitido)	02	0,03	-	-	-	-	02	0,01
Total	84	1,53	13	0,30	38	0,58	135	0,84

Tabela 11 – Nomeação dos pronomes ‘*ele*’(s) e ‘*ela*’ (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

O pronome *ele* foi o mais usado, com um total de 0,44% (70 ocorrências), sendo que essas formas apareceram na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. *Eles* apareceu em segundo lugar, com 0,24% (40 ocorrências), seguido de *ela*, com 0,14% (23 ocorrências). A omissão do pronome *eles* ocorreu com menos frequência, com 0,01% (02 ocorrências). A seguir, descrevo e exemplifico cada uma dessas formas de nomeação presente na *Entrevista*, *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno*.

(i) formas de nomeação *ele*

O pronome *ele* é usado para referir-se ao aluno da escola pública de periferia, ao aluno do período diurno, ao aluno do período noturno, ao professor de língua estrangeira e ao professor reflexivo. Antes de apresentar a descrição e exemplificação das formas de nomeação do pronome *ele* na *Entrevista*, na *Aula do período Diurno* e na *Aula do período Noturno*, ilustro, conforme Quadro 6 abaixo, as nomeações dessa forma de referência:



Quadro 6 – nomeação do pronome *ele*

- ***ele* (aluno da escola pública de periferia)**

A análise mostrou que o pronome *ele* aparece para nomear o aluno da escola pública de periferia, conforme exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 76:

“A minha opção foi de trabalhar com a escola pública de periferia... onde o aluno tem menos recurso... onde muitas vezes **ele** não se sente valorizado e nem respeitado”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o pronome *ele* nomeia o aluno de escola pública de periferia. Ivana, ao dizer “*ele não se sente valorizado e nem respeitado*”, traz o pronome ‘ele’, juntamente com o processo mental ‘sentir’, como forma de mostrar que o aluno da escola pública de periferia se sente valorizado e respeitado, o que motivou sua opção profissional.

- ***ele* (aluno do período noturno)**

O pronome *ele* apareceu também na *Entrevista* para se referir diretamente ao aluno do *Noturno*, como alguém que já possui algum tipo de experiência, como revela o exemplo que segue:

Exemplo 77:

“O aluno que estuda no período noturno... de alguma maneira **ele** já tem uma vivência... uma leitura de mundo maior... porque **ele** sofre mais... **ele** trabalha... **ele** vê o dia-a-dia da família... **ele** compõe a renda familiar... então... **ele** consegue daquele período que **ele** fica na escola, usufruir muito”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, os enunciados “*ele sofre mais*”, “*ele trabalha*”, “*ele compõe a renda familiar*” traz o pronome ‘ele’ e os processos materiais ‘sofrer’, ‘trabalhar’, ‘compor’ para revelar que essa clientela estudantil possui maior vivência, porque trabalha, conhece a realidade, ajuda no sustento da família, etc. Os enunciados “*ele consegue*”, “*ele usufrui*” foram empregados para sinalizar que, embora o aluno do noturno tenha dificuldade, consegue engajar-se de forma mais efetiva na sua escolarização.

- ***ele* (aluno do período diurno)**

O pronome *ele* apareceu também para referir-se ao aluno do *Diurno*, que, ao contrário do aluno do *Noturno*, não possui maturidade para valorizar sua escolarização, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 78:

“O aluno do diurno, **ele** vem pra escola pra estudar... mas **ele** não tem maturidade suficiente pra perceber o quanto a escolarização é uma coisa importante pra **ele**”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o pronome *ele* é identificado juntamente com os processos material e relacional, para mostrar que o aluno do *Diurno* não valoriza a escolarização e nem possui maturidade para engajar-se efetivamente na aprendizagem formal. Ivana, ao dizer “*ele vem pra escola*”,

“*ele não tem maturidade*”, “*a escolarização é uma coisa importante para ele*”, expressa atitude de reconhecimento quanto à necessidade desses alunos em valorizar sua escolarização, para que sejam bem-sucedidos na vida.

É interessante destacar que nos casos (ii) e (iii), exemplificados acima, o emprego do pronome ‘*ele*’ aponta semelhanças e diferenças em relação a esses alunos. Por um lado, o pronome *ele* revela características semelhantes, como a necessidade da escolarização. Por outro lado, o pronome *ele* sinaliza diferenças no que se refere à valorização da aprendizagem formal para sua vida. Pelo uso do pronome *ele*, posso presumir que Ivana conhece as particularidades, interesses e objetivos de cada turma. E esse seu conhecimento parece estar baseado na própria experiência e sensibilidade em trabalhar com cada grupo, objetivando alcançar resultados positivos que contribuam para o crescimento de todos.

- ***ele* (professor de língua estrangeira)**

O pronome *ele* foi identificado na *Entrevista* para nomear o professor de língua estrangeira, como alguém que possui pouca experiência na área, como evidencia o exemplo a seguir:

Exemplo 79:

“Na maioria das vezes... o professor de língua estrangeira...quando **ele** faz a formação acadêmica... **ele** sai muito com o teórico e pouco com a prática...e **ele** tem uma certa dificuldade em reciclar”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o pronome *ele* é empregado juntamente com processos materiais ‘fazer’, ‘sair’ e relacional ‘ter’. Ivana, ao dizer “*ele faz a formação acadêmica*”, “*ele sai muito com o teórico*”, “*ele tem uma certa dificuldade*”, revela que o professor de língua estrangeira, embora tenha formação acadêmica, possui atuação insuficiente na área. Ainda que o referente seja empregado de maneira indeterminada, pode estar sendo utilizado, aqui, para se referir também à própria Ivana.

- **ele (professor reflexivo)**

Da mesma forma, no exemplo seguinte, em que o pronome *ele* faz referência ao professor reflexivo, conforme exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 80:

“Há um interesse da Puc e dos professores... tanto é que por força desse interesse surgiu mais um módulo... em função do interesse de ambas as partes... e outra... você percebe que todo o professor que passar por essa oportunidade... **ele** não é mais o mesmo... nem em sala de aula... nem enquanto pesquisador... nem enquanto gerenciador de idéias... então... é um horizonte que se abre pro professor... é um acesso maior pra **ele**... é uma oportunidade que **ele** tem de capacitar... principalmente gratuitamente... porque o gasto dele é apenas com transporte... certo?”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, os enunciados “*ele não é mais o mesmo*”, “*é um acesso maior pra ele*”, “*é uma oportunidade que ele tem de capacitar*” revelam que ‘ele’ é empregado juntamente com processos relacionais ‘ser’, sinalizando atitude de identificação com o projeto de formação contínua desenvolvido pela PUC-SP. Ivana parece se referir não apenas ao professor de língua estrangeira em geral, mas também a si mesma, ou seja, como alguém que também pertenceu a um mesmo grupo de professor que, durante a formação acadêmica, partilhou as mesmas crenças e conhecimentos teóricos específicos, mais do que a experiência. Ao reportar-se ao projeto de formação de professor reflexivo, Ivana revela por meio do *ele* não apenas o professor, pesquisador e gerenciador de idéias, membro do grupo reflexivo, mas também a própria filiação, com alguém que também partilha essa mesma experiência, revelando proximidade entre ela e o grupo de professores reflexivos que participam do Programa na PUC-SP.

O pronome *ele* foi empregado também na *Aula do Noturno*, com 0,20% (13 ocorrências) e na *Aula do Diurno*, com apenas 0,09% (04 ocorrências). Na *Aula do Noturno*, o pronome *ele* é endereçado a um referente do texto. No exemplo de sala de aula, apresentado a seguir, Ivana busca confirmação sobre os personagens do texto:

Exemplo 81:

I: isso...Ø podemos passar pra quarta?

AA: podemos...

I: *met his friend at a club*...o que que é club?

A: clube...

I: e friend?

AA: amigos...

I: amigos...e agora? **ele** encontrou os amigos no clube?...foi agora?...o que **ele** encontrou?...foi hoje que **ele** encontrou os amigos no clube?...ou faz tempo?

A: faz tempo...

(8ª série, em 22/10/01-período noturno)

O pronome *ele* aparece, aqui, como um recurso lingüístico para manter a coerência do discurso, bem como para a construção de significados na interação em sala de aula.

No exemplo de sala de *Aula do Diurno*, o pronome *ele* é usado por Ivana para fazer referência ao elemento lexical 'texto', funcionando também como uma estratégia semântica para melhor compreensão da mensagem. Ivana procura contextualizar os alunos sobre o que o texto se refere. Observemos o exemplo que segue:

Exemplo 82:

I: muito bem...vocês acham que esse texto é uma fantasia ou **ele** é resultado de uma pesquisa real?...

AA: real..

I: o que dá dica pra gente que é um resultado real? ...tam algo aí nesse texto que...

///

(7ª série, 22/10/01 – período diurno)

(ii) formas de nomeação *eles*

Foi identificado 0,25% (40 ocorrências) para o uso do pronome '*eles*'. Desse coeficiente, 0,38% (21 ocorrências) aparece na *Entrevista*, seguido da *Aula do Noturno*, com 0,24% (16 ocorrências), e da *Aula do Diurno* com 0,07% (03 ocorrências). Na *Entrevista*, o pronome *eles* apareceu para

referir-se aos alunos do período *Noturno*. O emprego desse pronome nomeia os alunos do *Noturno* como ‘*humildes*’, ‘*serventes de pedreiro*’, ‘*diaristas*’, etc., conforme exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 83:

“Na nossa escola... a maioria dos nossos alunos são migrantes do Nordeste... então... **eles** vêm pra capital em busca de uma qualidade melhor de vida.... são *serventes de pedreiro*... são *diaristas*... são pessoas bastante *humildes*... com uma certa dificuldade de aprendizagem... porém com uma vontade muito grande”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o pronome ‘*eles*’ foi empregado, juntamente com o processo material ‘*vir*’, para se referir aos alunos do *Noturno* que chegam de outros Estados a fim de melhorar sua condição social e econômica. Ao dizer “*eles vêm pra capital*”, Ivana expressa atitude de alguém que sabe a realidade vivida por esses alunos.

O pronome *eles* foi também endereçado aos alunos do período *Diurno*, conforme exemplo abaixo:

Exemplo 84:

“É... são **eles** que estão trabalhando com correspondência... Agora **eles** estão numa fase em que tem uma xerox com vários anúncios diferentes... **eles** estão identificando quais os anúncios correspondentes.(...) O adolescente gosta de perguntar pro outro”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, Ivana usa o pronome *eles* para reportar-se aos alunos adolescentes que estudam no período *Diurno*. Ivana expressa, por meio dessa forma pronominal, o tipo de atividade que os alunos estão realizando em sala de aula. A forma pronominal *eles*, juntamente com o verbo auxiliar ‘*estar*’, identificados nos enunciados “*eles estão trabalhando*”, “*eles estão identificando*”, revelam as ações que são realizadas pelos alunos adolescentes.

Na *Aula do Diurno*, o pronome *eles* foi endereçado aos personagens do texto, principalmente aos agricultores americanos os quais iniciaram a tradição de cultivar o dia 31 de outubro nos Estados Unidos, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 85:

I: o pessoal fazia fogueira tá? ..além das fogueiras que o pessoal fazia...pegava o pumpkin ...que é a nossa famosa moranga ...que as pessoas chamam de abóbora né?... a abóbora e a moranga...tiravam a polpa e transformavam-na no quê? ...numa espécie de lampiãozinho tá? ...e **eles** acreditavam que isso significava luz e paz... [...] então se fazia naquele lugar...pra que a colheita no ano seguinte fosse meLHOR do que aquele ano.. então **eles** estavam comemorando a morte do ano VELHO...

(6ª série, 04/11/01- período noturno)

Nesse exemplo, o pronome *eles* é endereçado aos agricultores americanos que cultivam o dia 31 de outubro. Ao dizer “**eles acreditavam**”, “**eles estavam comemorando**”, Ivana procura manter a mesma referência anafórica para dar coerência na mensagem, bem como para ensejar melhor compreensão do significado do texto.

Embora com um número pequeno de palavras, o pronome *eles* foi também identificado na *Aula do Diurno* para nomear pessoas, cuja referência era endereçada aos jovens cantores da banda Beatles que faziam parte do texto, conforme exemplo que segue:

Exemplo 86:

I: os Beatles eram jovens da região de?...Liverpool...que eram uhm..foram considerados...foram apelidados como? ...os garotos de Liverpool... **eles** vivem na Inglaterra, na região de Liverpool..certo? ...

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

O uso do pronome *eles* é destinado exclusivamente aos personagens do texto, nesse caso, aos garotos ou jovens cantores de Liverpool. O pronome *eles* funciona como um recurso lingüístico para manter a coerência da mensagem, permitindo também melhor compreensão do texto.

(iii) formas de nomeação *ela*

Dentre os pronomes identificados nos dados, o pronome *ela* foi o que obteve menor frequência, com um total de 0,14% (23 ocorrências). Desse índice, 0,14% (09 ocorrências) apareceu na *Aula do período Noturno*, 0,14% (08 palavras) na *Entrevista* e 0,14% (06 palavras) na *Aula do período Diurno*.

Na *Aula do período Noturno*, o pronome *ela* apareceu para se referir a um elemento do texto em particular, ou para checar o conhecimento do alunos sobre as regras da gramática da língua, como evidencia o exemplo a seguir:

Exemplo 87:

I: bom...todo mundo já sabe como é que se diz eu amo você?
AA: *I love you..*
I: isso!...e apresse-se...
AA: *hurry up...*
I: *hurry up...*que mais?
///
I: ah...*I love hot dog...*que mais? ...**ela** gosta de cachorro?
A: *she likes dog...*
I: isso!...*she likes dog...*

(7ª série, 13/11/01- período noturno)

Na *Entrevista*, '*ela*' foi empregado para se referir ao EJA, como ilustra o exemplo abaixo:

Exemplo 88:

"então...isso é basicamente o EJA...tem a maioria aqui na capital ..na rede municipal...o que **ela** tem na rede estadual é a nível de ensino médio né?...então não existe isso de Educação de Jovens e Adultos a nível estadual basicamente...**ela** existe em grande massa a nível municipal"
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o pronome *ela* é endereçado especificamente ao programa de Educação de Jovens e Adultos. A referência *ela* exerce a função de nomear o programa de ensino fundamental (5ª a 8ª série) de

jovens e adultos, em nível municipal. Ivana, ao dizer “*ela tem na rede estadual*”, “*ela existe em grande massa a nível municipal*”, emprega o pronome ‘ela’ juntamente com os processos relacionais ‘ter’ e ‘existencial’ ‘existir’, para mostrar que o EJA é mais utilizado na rede municipal do que na rede estadual. Ivana parece demonstrar atitude de alguém que valoriza o EJA, uma vez que ela faz parte do quadro docente da escola Afro-D que trabalha com o programa EJA.

Na *Aula do período Diurno*, o pronome *ela* foi endereçado diretamente a uma aluna em particular, conforme exemplo ilustrado abaixo:

Exemplo 89:

I: então tá bom...**ela** vai sentar sozinha...eu separei os já presentes com os que vão estar faltando...Lamentavelmente o que é um problema SÉrio.. **ela** vai ter que corrigir as coisas dela SOZINha...porque os outros colegas de trabalho dela não vieram hoje...mais AÍ é um problema dela com o grupo tá?...

(7ª série, em 13/11/01 – período diurno)

Nesse exemplo, o pronome *ela* é dirigido a uma pessoa em particular. Nesse caso, o referente é endereçado a uma aluna com quem Ivana tem mais dificuldades em fazê-la participar das tarefas que são realizadas em sala de aula.

Os resultados da análise dos pronomes empregados por Ivana para nomear os participantes envolvidos na interação apontam que as escolhas feitas por ela contribuem para a construção de sua identidade. A análise feita em relação ao emprego dos pronomes revela uma preferência pelo pronome ‘eu’ (auto-referencial) na *Entrevista*. Como já foi mencionado, o uso do ‘eu’ (auto-referencial) se deve talvez ao fato de o gênero *Entrevista* permitir que o falante tenha maior participação no discurso. O pronome ‘eu’ (auto-referencial) indica exatamente a pessoa que fala, que emite opinião sobre o que pensa e sente em relação ao mundo e suas experiências (interior e exterior).

O emprego de 'nós' e 'a gente' mostrou que Ivana partilha mais sentimentos afiliativos com os alunos do Noturno do que com os do Diurno. Essas formas de nomeação revelaram 'cooperação' (Mao1992:103), ou seja, Ivana procurou incluir os alunos nas atividades de sala de aula. Conforme Mao (1992), o uso de *nós* representa *cooperação*, ou seja, o falante inclui o destinatário e promove certo grau de solidariedade. Nesse caso, o pronome *nós* empregado por Ivana parece assemelhar-se à posição defendida por Mao (1992), ou seja, de encorajamento, sinalizando atitude positiva de identificação e afinidade pessoal.

Na *Entrevista*, o emprego de 'nós' e 'a gente' revelou também atitude de solidariedade com os colegas e professores da escola Afro-D. O uso dessa forma de nomeação parece revelar o verdadeiro propósito de Ivana que é cultivar valores, crenças, atitudes e objetivos para com a escola pública de periferia, os alunos e colegas que estudam afro-descendência, etc.

Os pronomes 'ele', 'eles' e 'ela' foram empregados por Ivana para nomear os alunos da escola Afro-D, os professores e colegas que estudam afro-descendência. Conforme Halliday (1994:312), os pronomes referenciais em inglês *he/she/it/* são usados anaforicamente no texto, com a função de criar coesão. No caso do português, Barbara e Gouveia (2001) apontam ligações anafóricas com pronome *e/le* para se referir a determinada pessoa. A escolha desse tipo de referência, de acordo com os autores, pode ser atribuída ao *estilo* do falante/escritor. Pode-se dizer, então, que a forma de referência 'ele', 'eles', 'ela', utilizada por Ivana é caracterizada como seu *estilo* para se referir a uma pessoa ou a determinado grupo em particular. É um mecanismo lingüístico que o falante/escritor usa para manter coesão e outros aspectos de textura.

Para melhor visualização da distribuição total de uso dos pronomes empregados por Ivana, segue Gráfico 1, abaixo:

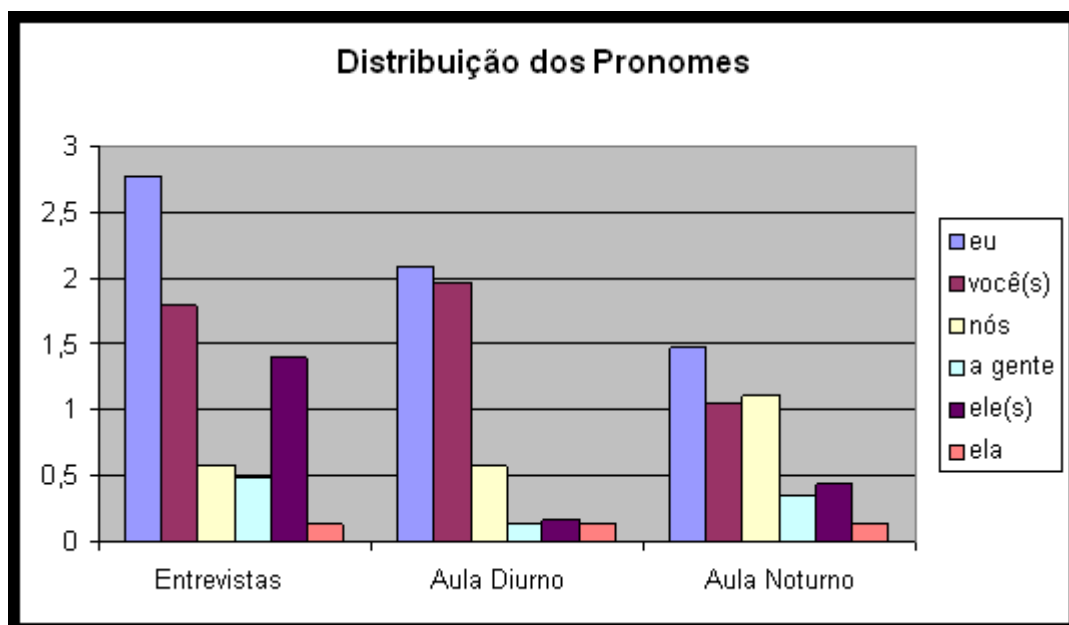


Gráfico 1 – Distribuição total de uso dos pronomes

3.3. Modais

Antes de apresentar os resultados da análise dos Modais, considero de suma importância lembrar o modelo teórico adotado nesta parte da análise. Conforme Halliday (1994), é no sistema de Modo que se estabelecem as relações entre os participantes da interação. Neste caso, a relevância em analisar o Modo nas declarações feitas pelos participantes, mostra a relação social em termos de papéis (sejam eles caracterizados por expressões imperativas, declarativas, negativas ou interrogativas).

O Modo como categoria gramatical própria do verbo é um dos instrumentos fundamentais para exprimir a Modalidade. O Modo é composto pelas estruturas que expressam *Sujeito* e *Finito*. Essas duas estruturas são responsáveis pela expressão de tempo, polaridade e modalidade. É por meio da modalidade que são examinadas a avaliação e responsabilidade sobre a veracidade da mensagem e o grau de responsabilidade com ela. A modalidade se divide em dois subsistemas que Halliday (1994:88) denominou de *modalização* e *modulação*. A modalização é realizada em graus diferentes de probabilidade e certeza, podendo ser *alta* (dever,

sempre, eu tenho certeza); *média* (provavelmente, eu acho) e *baixa* (possivelmente, nunca, eu imagino). A modalidade pode apresentar categorias tradicionais dos verbos auxiliares modais (poder, dever), como também pode incluir outros elementos que expressam status, autoridade e confiabilidade da mensagem, objetivando a relação social dos participantes na interação verbal. É o caso, por exemplo, dos adjuntos modais presentes em orações como “*eu acho*”, “*eu sei*”, etc nos meus dados. A presença dos adjuntos modais em orações com estrutura de modo/resíduo é considerada, por Halliday (1994:354), como *metáfora de modalidade*.

A análise dos dados mostrou a presença de modais nos três ‘*corpora*’, sendo mais freqüentes na Entrevista, com 1,47% (81 ocorrências), seguida da *Aula do Diurno*, com 1,23% (51 ocorrências), e da *Aula do Noturno*, com 0,48% (32 ocorrências), conforme Tabela 12, apresentada a seguir:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Formas modais	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
achar	47	0,87	05	0,12	06	0,09	58	0,36
poder	06	0,11	22	0,54	05	0,07	33	0,2
querer	14	0,25	5	0,12	11	0,17	30	0,18
ter	07	0,12	17	0,41	02	0,03	26	0,16
dever	06	0,11	-	-	06	0,09	12	0,07
precisar	01	0,01	02	0,04	02	0,03	05	0,03
Total	81	1,47	51	1,23	32	0,48	164	1

Tabela 12 – Formas Modais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

De acordo com a Tabela 12, os modais ‘*achar*’ foram os que obtiveram maior freqüência, sendo identificados na Entrevista, com 0,87% (47 ocorrências), seguidos da *Aula do Noturno*, com 0,09% (06 ocorrências) e da *Aula do Diurno*, com 0,12% (05 ocorrências). Em seguida apareceram os modais ‘*poder*’ sendo mais freqüentes na *Aula do Diurno*, com 0,54% (22 ocorrências), na *Entrevista*, com 0,11% (06 ocorrências) e na *Aula do Noturno*, com 0,07% (05 ocorrências). Os modais ‘*querer*’ foram identificados na *Entrevista*, com 0,25% (14 ocorrências), seguidos da *Aula do Noturno*

com 0,17% (11 ocorrências) e da *Aula do Diurno* com 0,12% (05 ocorrências). Já os modais ‘*ter*’ tiveram maior frequência na *Aula do Diurno*, com 0,41% (17 ocorrências), porcentagem relativamente alta em relação aos modais apresentados na *Entrevista*, com 0,12% (07 ocorrências) e na *Aula do Noturno* com 0,02% (03 ocorrências). Os modais ‘*dever*’ foram identificados apenas na *Entrevista* e na *Aula do Noturno*. Já os modais ‘*precisar*’ foram os que apareceram com menor frequência, sendo identificados na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*.

A seguir, descrevo e analiso cada uma das formas modais identificadas nos dados.

Na *Entrevista*, ‘*achar*’, ‘*poder*’, ‘*querer*’, ‘*ter*’ e ‘*precisar*’ revelaram atitude de Ivana em relação à veracidade da mensagem e o grau de responsabilidade com ela. Ao falar sobre sua experiência como educadora reflexiva, Ivana assim se expressou:

Exemplo 90:

“**eu acho** que é uma somatória dos dois...e tinha já uma leitura de mundo...[...]
eu juntei essa postura minha de leitura de mundo...de formação acadêmica...de
constituição de pessoa enquanto cidadã...mas todo processo reflexivo que a
gente tem na PUC...[..] **eu acho** que o professor reflexivo é um professor que
tem os objetivos dele claros...[...]
eu acho que a gente está engatinhando...[...]
eu acho que enquanto não tenho segurança ...eu preciso seguir os meus
passos”.
(Entrevista, em 10/02/02)

Os modais ‘*achar*’ foram empregados como metáfora de modalidade. Halliday (1994:354) explica que a metáfora de modalidade, embora seja uma constituinte da oração, aparece como uma oração separada, mantendo a função de adjunto modal. No exemplo, acima, Ivana usa a metáfora de modalidade para não se comprometer com a veracidade da proposição. Embora esteja engajada no Curso ‘Reflexão sobre a Ação’, evita que alguma responsabilidade seja atribuída a ela, principalmente no que se refere ao domínio das correntes teóricas que embasam a prática educativa do professor reflexivo.

Da mesma forma, no exemplo seguinte, ao expressar-se sobre as abordagens de ensino, ela diz:

Exemplo 91:

eu acho que a gente **tem que ter** muita certeza ...eu não posso ser utópica com os meus alunos...não é porque está na moda a linha construtivista...emancipatória que eu simplesmente vou usá-la".
(Entrevista, 10/04/2002)

Nesse exemplo, a metáfora de modalidade 'eu acho' e o operador de alto grau de probabilidade 'tem que ter' sinalizam atitude de responsabilidade na proposição. Ivana reconhece a necessidade de conhecer, primeiramente, as correntes teóricas que subsidiam as ações do professor para, depois, colocá-las em práticas.

O modal '*poder*' aparece para reforçar a idéia apresentada por Ivana. Na sua opinião, o conhecimento das teorias é fundamental para que o professor possa agir de maneira segura. Ela diz:

Exemplo 92:

"eu não **posso** ser utópica com os meus alunos...não é porque está na moda uma linha construtivista...emancipatória que eu simplesmente eu vou usá-la como se ela fosse uma vestido novo que está na moda...entendeu?...eu acho que enquanto não tenho segurança...eu preciso estar seguindo meus passos"
(Entrevista, em 10/04/02)

Ao se referir às atividades realizadas com os alunos em sala de aula, Ivana usa o operador modal '*poder*' no futuro do pretérito, conforme ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 93:

"eu **poderia** estar dando textos já xerocados ou coisa assim...só que o aluno está perdendo o hábito de escrever...principalmente o hábito de escrever em língua estrangeira...porque senão ele fica aquém...entendeu? porque...ultimamente...o que a gente tem percebido que eles estão escrevendo muito de maneira como eles falam...e você anota as coisas...quando você lê...você atenta pra isso...[...] imagine alguém fora da escola por dez ou vinte anos"
(Entrevista, em 22/08/01)

O modal '*poderia*', representado no futuro do pretérito, revela atitude de rejeição às atividades realizadas com textos xerocados, prontos para ser lidos pelos alunos. Para Ivana, a habilidade da escrita na língua inglesa deve ser feita por meio de cópias de textos, a fim de melhorar o desenvolvimento desse tipo de habilidade com os alunos do Noturno.

Já o modal '*querer*', é utilizado por Ivana para se referir aos objetivos específicos relacionados com sua prática educativa reflexiva, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 94:

“quando penso em reflexão é voltar pra dentro de mim e analisar...eu estou dando isso pra quê?...por quê? ...e pra quem?...e o que eu **quero** atingir com isso. (...) se você é um educador e você **quer** qualidade no seu trabalho.. crescimento...é preciso que você faça retomada”.
(Entrevista, em 10/04/02)

Nesse exemplo, o modal '*querer*' revela a necessidade de Ivana estar permanentemente envolvida com a prática educativa reflexiva, bem como ter propósitos claramente definidos, a fim de estar continuamente melhorando sua *performance* em sala de aula.

Ivana também emprega os modais '*ter que*' e '*precisa ter*' para reforçar sua atitude em relação ao professor reflexivo, conforme ilustra o exemplo apresentado a seguir:

Exemplo 95:

“então é gente que fez todo sacrifício porque no período normal de escola precisou abandonar os estudos por motivo de trabalho ou por motivo de doença em família...[...] você percebe que a valorização dele e auto-estima é uma coisa que **tem que** estar presente no professor a cada momento que ele entra dentro da sala de aula... [...] então...o professor de língua estrangeira...da suplência...ele **precisa ter** essa consciência...há que se respeitar o conhecimento que o aluno já traz...juntamente com o conhecimento acadêmico”.
(Entrevista, em 22/08/01)

As formas modais ‘*ter que*’ e ‘*precisa ter*’ são formas verbais de modulação que expressam a convicção de Ivana, como educadora reflexiva, em valorizar e respeitar as experiências trazidas pelos alunos. Ao dizer “*a valorização dele e auto-estima é uma coisa que tem que estar presente no professor*”, Ivana estabelece como princípios fundamentais ao professor de língua estrangeira, não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o conhecimento de mundo dos alunos.

Na *Aula do Diurno*, os modais ‘*achar*’ foram utilizados por Ivana na atividade de compreensão de texto, como ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 96:

I: então eu vou dar dois minutinhos pra que vocês deem uma olhada no texto pra tentar saber qual é o assunto...

(Ivana circula pela sala, atendendo às solicitações dos alunos)

I: **eu acho** que o assunto... pra mim o assunto é uma receita de bolo...**eu acho** que é uma receita de bolo...pra vocês...qual é o assunto?

A: ///

I: certo...

(7ª série, em 22/10/01 - período diurno)

Nesse exemplo, ‘*achar*’ é empregada por Ivana como metáfora de modalidade, com o propósito de não revelar a resposta correta aos alunos. A intenção é fazer com que estes reflitam sobre os significados presentes no texto. Ivana expressa atitude de cooperação, contribuindo para diminuir a distância social entre ela e os alunos.

Já no exemplo de sala de aula ilustrado a seguir, ‘*poder*’ é identificado nos dados como modulação de maior frequência na *Aula do Diurno*, com 0,54% (22 ocorrências), sinalizando ordem em seu enunciado. Ivana tem dificuldades em fazer os alunos realizar o exercício. Alguns alunos falam alto e conversam ao mesmo tempo. Ela diz:

Exemplo 97:

- (1) I: então vocês vão usar desde o começo essa folhinha aqui ou:: na própria folha
- (2) ...ou então vocês vão estar tirando uma folha do caderno de vocês e vão estar
- (3) respondendo pra essa semana...da onde vocês vão tirar as respostas do::
- (4) texto...os outros grupos que estão aqui desde o dia vinte e dois sabe o que é?
- (5) ...**NÃO PODE** deixar neNHUma pergunta SEM resposta ...então antes de me
- (6) entregar isso DAQUI...CERTifiquem se vocês responderam COMpletamente do
- (7) um até DEZ...tá claro? [...] **NÃO PODE** ter brincadeiras...

(7ª série, em 13/11/01 – período diurno)

O uso da modulação, por meio da forma verbal '*poder*', é empregado por Ivana na forma negativa e com ênfase nas palavras (linhas 5, e 7), sinalizando ordem em seu enunciado. A atitude impositiva de Ivana tem a função de fazer com que os alunos respondam corretamente ao exercício. Esse tipo de comportamento contribui para aumentar a distância social entre ela e os alunos na sala de aula.

Da mesma forma, no exemplo seguinte, ao empregar a modulação mediante a forma modal '*ter que*':

Exemplo 98:

- (1) I: então isso...vocês **têm que** fazer com atenÇÃO...con-cen- tra-ÇÃO...
(...)
- (2) I: então hoje vocês são /// avaliados de
- (3) vocês...COMportamento...POStura...e PARTicipação DAS pessoas do
- (4) grupo...fala Toninho...
- (5) Toninho: é tudo à caneta?
- (6) I: qua::ndo vocês forem me entregar **tem que** fazer TUdo à caneta...TUdo
- (7) que tiver a lápis eu vou considerrar er-ra-do tá?

(7ª série, em 13/11/01 – período diurno)

Nesse exemplo, Ivana expressa atitude impositiva, de comando, soando também com ameaças (linhas 1, 3 e 5). Essa forma modal é identificada nos dados com 0,41% (17 ocorrências). A frequência é relativamente alta em relação às demais formas modais. A opção em usar atos impositivos parece ser uma tentativa de fazer com que os alunos permaneçam em silêncio para

a realização da atividade. Essa forma de modulação favorece a existência de relações sociais desiguais de poder.

Ainda na *Aula do Diurno*, foram empregados também modais por meio das formas verbais '*precisar*' com a função de solicitar a participação dos alunos para a realização da atividade em sala de aula. No exemplo de sala de aula apresentado a seguir, Ivana, ao introduzir o novo tópico, consegue que os alunos prestem mais atenção à sua explicação. O barulho é minimizado pelo interesse em conhecer o novo conteúdo apresentado:

Exemplo 99:

I: então...em primeiro lugar...a gente **precisava** formar grupo com mesas de frente pra outra...então..por favor se organizem. (...)

I: vocês vão procurar no texto...(..) tem que vê se alguém ficou doente ...se a mãe de alguém morreu...que é que aconteceu...não **precisa** traduzir...(..) se tiver tempo a gente vai fazer as duas partes...alguma pergunta?

A: é em inglês...

///

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

A modulação expressa no enunciado "*a gente precisava formar grupo*" funciona como estratégia positiva para negociar com os alunos a atividade a ser realizada. É uma atitude de comando, porém de caráter menos impositiva, para minimizar a ordem explícita. Já no enunciado "*não precisa traduzir*", a forma negativa sinaliza uma opção apresentada por Ivana para a realização da atividade.

É interessante observar que os modais '*ter*', '*poder*' e '*precisar*', identificados na *Aula do Diurno* (exemplos 97, 98 e 99), apareceram de maneira mais impositiva. Por tratar-se de um ambiente composto por alunos adolescentes que conversam em voz alta durante quase toda a atividade educativa em sala de aula, talvez a presença desses modais tivessem sido usados com a função de monitorar o gerenciamento da interação, bem como de fazer com que os alunos permanecessem em silêncio.

Na *Aula do Noturno*, os modais ‘*achar*’, ‘*querer*’, ‘*poder*’ e ‘*dever*’ foram os mais utilizados por Ivana. Os modais ‘*achar*’ aparecem na atividade de compreensão de texto. No exemplo de sala de aula apresentado a seguir, Ivana procura fazer com que os alunos entendam os significados presentes no texto. Ela diz:

Exemplo 100:

I: muito bem...então gente...o seguinte...os meninos encontraram essa ...essa danceteria..estavam atrás das gatinhas...já foram lá...já trocaram endereço...(...) o que é *message*?...o que vocês **acham** que é *message*?

///

I: deixe eu completar a frase...fica mais fácil de entender...e agora?

A: uma mensagem na internet.... (...)

I: e agora...o que vocês **acham** que é certeza que eles estão no Japão?

A: tem o verbo?

I: ah...não sei...eu tô ganhando...já ganhei nessa aula hoje (risos)

(7ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, os modais ‘*achar*’ aparecem como modalização e, embora revelem grau de incerteza, são utilizados como estratégia positiva para fazer os alunos negociarem sentidos presentes no texto. Essa forma de modalização sinaliza atitude de cooperação, contribuindo para maior proximidade social.

Já os modais ‘*dever*’ foram usados por Ivana para fazer os alunos compreenderem a história do halloween. Ao falar sobre isso, Ivana procurar fazer uma retrospectiva dos momentos ocorridos no período do cristianismo, conforme exemplo que se segue:

Exemplo 101:

I: então o que acontecia...antes o que que aconteceu? ...chegou o cristianismo na humanidade...tá?...vocês já **devem ter** estudado com...com os professores aí de História e Geografia...as reformas que houveram tá? a influência ...como o cristianismo chegou na humanidade...

(6ª série, 13/11/01 – período noturno)

Nesse exemplo, ‘*dever*’ sinaliza modulação, sendo utilizado por Ivana com a função de expressar atitude de certeza em seu enunciado. Para ela, os

alunos já teriam conhecimento da história do cristianismo nas aulas de História e Geografia.

Os modais '*poder*' são empregados como modulação nos enunciados de Ivana, indicando ordem, conforme ilustra o exemplo de sala de aula apresentado a seguir:

Exemplo 102:

I: **posso** começar? (Ivana solicita a permissão dos alunos para iniciar a leitura do texto)

AA: pode... (Ivana lê o texto para os alunos)

I: O Mário tem os olhos que cor?

A: azuis... [...]

(Ivana passa exercícios para os alunos)

I: **podemos** corrigir tudo?

///

I: prontos? Vamos pra número três ou não?

AA: vamos

(..)

I: **podemos** passar pra quarta?

(7ª série, em 30/10/01 – período noturno)

A modulação expressa no enunciado "*posso começar?*" é feita por Ivana. Embora essa forma de modulação indique permissão, sinaliza, no entanto, atitude de cooperação e solidariedade por parte de Ivana, uma vez que a permissão é feita por ela aos alunos e não de maneira contrária. Da mesma forma, nos enunciados seguintes "*podemos corrigir tudo?*", "*podemos passar pra quarta?*", onde a modulação é feita de maneira inclusiva, funcionando como estratégia positiva para fazer os alunos realizarem a atividade em sala de aula.

Na *Aula do Noturno* foram empregados modais '*querer*', sendo estes os mais freqüentes, com 0,17% (11 ocorrências). Ivana usa essa forma de modulação para fazer os alunos acompanharem o seu raciocínio para a compreensão do exercício, como mostra o exemplo de sala de aula a seguir:

Exemplo 103:

I: é o quinto do exercício...vamos lá...*probably one*...provavelmente o que ele **quer**? E agora?

A: provavelmente...
I: provavelmente...se ele toca guitarra ele **quer** se transformar no quê?
A: profissional...
[...]
I: olhe a segunda pergunta da repórter...Mario *where and when were you born?*...o que ela está perguntando aí? [...]
I: então vamos...*where and when were you born?* O que que ela **quer** fazer?
A: onde e quando ela nasceu...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Ivana usa a modulação '*querer*' para expressar a atitude da personagem do texto (nesse caso a repórter) em obter informações pessoais sobre o outro personagem do texto. A escolha dessa forma de modulação sinaliza o interesse de Ivana em facilitar a compreensão do texto para os alunos. Ao fazer isso, Ivana permite que estes negociem significados na interação de sala de aula, favorecendo maior proximidade social.

Já '*precisar*' foi o menos utilizado por Ivana, com 0,01% (01 ocorrência) na *Aula do Noturno*, como ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 104:

I: quanto tempo a gente está estudando inglês? ...não tem nem três meses...né?... é a primeira vez que vocês estão vendo ...vocês não tiveram nem na quinta....nem na sexta e nem na sétima....
A: nem na sétima...é verdade...
I: por isso que o pessoal fala que a 8ª B é meio insuficiente...né?... vamos à frente? ...
A: ///
I: vocês são muito folgados...já falei isso pra vocês...só que vocês **precisam** acreditar MAIS nos valores de vocês...né? vamos lá?
(Ivana passa o exercício na lousa)

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

A modulação identificada no enunciado "*vocês precisam acreditar MAIS nos valores de vocês*" funciona com estratégia positiva para aumentar a auto-estima dos alunos, já que eles são considerados, pelas outras turmas que estudam inglês desde a 5ª, como os "insuficientes". Esses alunos não estudaram inglês na 5ª, 6ª e 7ª em virtude da disciplina ter sido retirada da grade curricular e ter retornado somente quando eles já estavam na 8ª série.

Nesse sentido, a modulação expressa pela forma verbal ‘precisar’ sinaliza encorajamento e solidariedade por parte de Ivana.

3.4 Auxiliares Verbais

Os auxiliares verbais são verbos que aparecem na oração para carregar o finito. Conforme Halliday (1994:196): “it is a logical structure that embodies the single most important semantic feature”⁴², ou seja, carrega um teor semântico de grande importância na proposição. Na gramática do inglês, os dois principais auxiliares são ‘be’ e ‘have’. Na gramática do português, os auxiliares mais freqüentes são ‘estar’, ‘ser’ e ‘ir’, representados nos meus dados.

Os auxiliares verbais presentes nos três ‘corpora’ foram mais freqüentes na Entrevista, com 2,23% (121 ocorrências), seguido da *Aula do Diurno*, com 1,35% (55 ocorrências) e da *Aula do Noturno*, com 0,83% (54 ocorrências), conforme Tabela 13, apresentada a seguir:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	entrevistas		aula diurno		Aula noturno		Total	
Auxiliares	n°	%	N°	%	n°	%	n°	%
estar	69	1,27	09	0,22	28	0,43	106	0,66
ser	27	0,5	01	0,02	04	0,06	32	0,2
ir	25	0,46	45	1,11	22	0,34	92	0,58
Total	121	2,23	55	1,35	54	0,83	230	1,44

Tabela 13 – Auxiliares verbais (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

De acordo com a Tabela 13, o auxiliar ‘estar’ foi o que obteve maior freqüência, sendo identificados na *Entrevista*, com 1,27% (69 ocorrências), seguido da *Aula do Noturno*, com 0,43% (28 ocorrências) e da *Aula do Diurno*, com 0,22% (09 ocorrências). Em seguida apareceu o auxiliar ‘ser’, sendo mais freqüente na *Entrevista*, com 0,50 % (27 ocorrências). Na *Aula do Diurno*, a freqüência de uso do auxiliar ‘ser’ é de 0,02% (01 ocorrência) e

⁴² “é uma estrutura lógica que carrega o mais importante traço semântico” (tradução minha).

na *Aula do Noturno* a freqüência aparece com 0,06% (04 ocorrências). Já o auxiliar 'ir' aparece com maior freqüência na *Aula do Diurno*, com 1,11 (45 ocorrências), seguido da *Entrevista* com 0,46% (25 ocorrências) e da *Aula do Noturno* com 0,34% (22 ocorrências).

A seguir, descrevo e analiso cada um dos auxiliares identificados na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*.

Na *Entrevista*, o auxiliar 'estar' foi empregado por Ivana para reforçar sua atitude de valorização em relação aos alunos do *Noturno*, bem como de impressões detectadas mediante experiências como educadora reflexiva, conforme o exemplo ilustrado abaixo:

Exemplo 105:

"é uma necessidade de **estar** recuperando o tempo perdido...digamos assim...perdido ou porque casou...ou ele teve que abandonar os estudos ou porque veio do Nordeste pra cá pra trabalhar...
[...] eu já **estou** percebendo....a gente **está** trabalhando fevereiro e março ...nós já estamos na primeira quinzena de abril e eu já comecei a perceber a primeira sementinha de resultado disso. Ao contrário do que estava fazendo no ano passado...essa sementinha não ia perceber porque deixava pro final do ano...entendeu?
(Entrevista, em 10/04/02)

Nesse exemplo, o auxiliar 'estar' revela atitude de Ivana em relação aos alunos do *Noturno* e aos resultados apresentados por meio da reflexão de sua prática docente. Ao mencionar os alunos do *Noturno*, Ivana expressa, pelo enunciado "*estar recuperando o tempo perdido*", a oportunidade de esses alunos em retornarem aos estudos. Já no enunciado seguinte, ao dizer "*já estou percebendo*", "*a gente está trabalhado*", Ivana demonstra que já assimilou os conhecimentos teóricos acerca da reflexão por meio das observações feitas sobre suas ações em sala de aula.

O auxiliar 'ser' foi identificado no passado para revelar eventos e experiências já vividas por Ivana, como mostra o exemplo que segue:

Exemplo 106:

“a minha experiência de vida é uma experiência muito diferente...né?...eu **fui** alfabetizada em Luzitano...certo?...os meus avós eram portugueses e eu sempre estudei em escola pública...[...] de uns anos pra cá...a gente passou a ser voluntário-hora da instituição Afro-D...com alguma contribuição...com alguma leitura...ora servindo de suporte pra algum evento afro-descendentes que **fosse** desenvolvido por alguma secretaria...casa de cultura etc. [...] no primeiro semestre houve dois dias de seminários...uma quinta e uma sexta...e um sábado que **foi** feito na casa de Portugal que culminou com desfile de roupas típicas...comidas típicas e um baile típico que foi muito interessante”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o auxiliar ‘*ser*’ revela as experiências vividas por Ivana em momentos históricos diferentes. Ivana, ao dizer “*eu fui alfabetizada em Luzitano*”, expressa o desejo de revelar sua primeira experiência com a escolarização. No enunciado seguinte, ao relatar aspectos de sua experiência como voluntária em projetos que estudam afro-descendência, Ivana afirma estar “*servindo de suporte pra algum evento afro-descendentes que fosse desenvolvido por alguma secretaria*”. O sua atitude é de alguém que tem comprometimento e que valoriza as raízes africanas.

O auxiliar ‘*ir*’ foi identificado na *Entrevista* para expressar as necessidades e interesses dos alunos do *Noturno* e *Diurno*, conforme exemplo a seguir:

Exemplo 107:

“existe um convênio cinemar com a escola de estar trabalhando...então os adolescentes **vão** assistir Harry Porter...[...] e os maiores...os do noturno **vão** assistir o bicho de 7 cabeças...[...] então eu acho que quando você começa a refletir...você começa a deixar claro eu **vou** ensinar isso pra quê? o que eu quero com isso?”

(Entrevista, em 10/04/02)

No exemplo acima, Ivana, ao dizer “*os adolescentes vão assistir Harry Porter*”, “*os do noturno vão assistir o bicho de 7 cabeças*”, revela seu interesse em oferecer atividades educativas que contribuam para a formação sócio-cultural desses alunos. Já no enunciado “*eu vou ensinar isso pra*

quê?”, Ivana deixa clara a sua opinião sobre o que ela quer ensinar e qual o objetivo que deseja alcançar.

Na *Aula do Diurno*, o auxiliar ‘*estar*’ expressa mais interpessoalidade. No início da aula, após apresentar o novo texto aos alunos, Ivana explica a atividade a ser realizada:

Exemplo 108:

I: nós vamos **estar** localizando geograficamente...ou seja...no mapa tá?...exatamente onde fica Liverpool. [...] veja bem...na próxima segunda-feira nós vamos fazer isso...então o que vamos **estar** trabalhando hoje? ...nós vamos **estar** trabalhando hoje um texto tá? ..em cima dos Beatles...nós vamos trabalhar isso como?

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

No enunciado “vamos estar localizando” e “vamos estar trabalhando”, o auxiliar ‘*estar*’ aparece junto do verbo principal ‘*ir*’, na terceira pessoa do singular, revelando atitude mais interpessoal, de cooperação, uma vez que Ivana se apresenta juntamente com os alunos para a realização da atividade. O uso desse tipo de auxiliar parece funcionar como estratégia positiva de negociação, para fazer os alunos realizarem a atividade.

Já no exemplo seguinte, Ivana usa o auxiliar ‘*ir*’, numa demonstração de comando. A presença desse auxiliar foi a mais utilizada por ela na *Aula do Diurno*, com 1.11% (45 ocorrências). Ivana, ao terminar a atividade de explicação do texto, solicita aos alunos a realização de exercícios referentes ao texto. Os alunos conversam em voz alta. Ivana assim se expressou:

Exemplo 109:

I: vocês **vão** ter que procurar..tá? father...mother...nove palavras que indicam grau de parentesco...dois...localize seis palavras TRANSPARENTES...vejam que três vocês já têm aqui ó...certo? ...então....vocês **vão** procurar mais?...três... [...]

(os alunos conversam em voz alta...alguns se aproximam da mesa para tirar dúvidas com Ivana)

A: pode trocar?

I: pra palavras transparentes? pode...lembra que eu falei? ...três já estão na lousa...vocês **vão** procurar mais três...

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

No exemplo acima, o auxiliar 'ir' foi empregado por Ivana para expressar comando em seus enunciados. É ela quem determina como fazer o exercício. Parece que Ivana usa esse auxiliar com a função de camuflar atos mais impositivos e fazer com que os alunos permaneçam em silêncio para a realização da atividade.

Embora com 0,02% (01 ocorrência), o auxiliar 'ser' foi identificado na explicação do conteúdo. Ivana esclarece a uma aluna a diferença entre algo 'estar próximo' e 'estar entre' outras coisas, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 110:

I: veja bem...veja bem...está próximo do diário...a minha caneta está entre as folhas do diário...entre é duas coisas ou entre várias coisas...próximo é estar perto de...não é a mesma coisa que entre...por exemplo...o Denis está entre esta cadeira e aquela cadeira...

A: está no meio...

(7ª série, em 13/11/01 – período diurno)

Nesse exemplo, Ivana usa o auxiliar 'ser' para esclarecer a dúvida da aluna no uso da expressão 'estar próximo' e 'estar entre'. Ao fazer isso, Ivana permite que haja mais abertura para a negociação de significados em sala de aula. Essa atitude revela também cooperação por parte de Ivana, contribuindo para diminuir a distância social entre ela e os alunos em sala de aula.

Na *Aula do Noturno*, o auxiliar 'estar' foi identificado na atividade de compreensão de texto, sinalizando também atitude de interpessoalidade, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 111:

I: todo mundo achou?...então aqui...repórter pergunta onde e quando Mário nasceu...certo? olhem a segunda...Mário...*where and when were you born?* ...o que ela **está** perguntando?

[...]

I: é a mesma coisa que nós **estamos** fazendo...certo? ...então vamos lá...Mário...depois? ..que mais tem aí no texto?...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, o auxiliar 'estar' funciona como estratégia positiva para fazer os alunos acompanharem o raciocínio de Ivana sobre o exercício a ser realizado em sala de aula. Revela, ainda, atitude de cooperação, uma vez que Ivana se coloca juntamente com os alunos na realização do exercício.

Já o auxiliar 'ser', embora com 0,06% (04 ocorrências), foi identificado na atividade de compreensão de texto. Nessa aula, Ivana aproveita para explicar aos alunos a história do *halloween*, como mostra o exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 112:

I: a grande maioria não sabe...hoje quando eu cheguei aqui...eram uma três horas da tarde e uns menininhos de três aninhos faaram assim...ei professora...hoje é dia dia das bruxas...ou outro ...amanhã é dia do halloween...[...]

A gente tem que conhecer as diferentes culturas...tem MAIS...também precisa saber por que é que as coisas acontecem ...então não adianta...se a gente não procurar a origem ...tá? eu quando comecei a saber sobre isso na escola eu fui em busca das origens ...né? eu **fui** acrescentando a cultura americana tudo mais ...por que? porque...a gente não sabe...normalmente.. não sabe a origem e cada ano que passa...tá sabendo menos né?

(7ª série, em 04/11/01- período noturno)

O auxiliar 'ser' presente no enunciado "*eu fui acrescentando a cultura americana*", aparece no passado para revelar aos alunos seu conhecimento em relação à cultura americana. Esclarece, ainda, a necessidade de conhecer as culturas de outros países, a fim de melhor compreendê-las.

Na *Aula do Noturno*, foi identificado auxiliar 'ir' na explicação do exercício. Ivana procura fazer com que os alunos compreendam a atividade a ser realizada na sala de aula, conforme exemplo abaixo:

Exemplo 113:

I: eight..que é o número oito e depois?

A: years old...

I: years?

A:old...

I: isso...então **vou** repetir...*since he was eight years old...* [...]
I: o que que **vou** colocar na frente desses dois parênteses?
AA: número um...[...]
I: segunda...was born...eu **vou** voltar lá no meu texto pra ver se me lembro o que que é...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Ivana usa o auxiliar ‘*ir*’ numa atitude de cooperação e solidariedade, sinalizando envolvimento afetivo com esses alunos. Ivana se coloca na mesma posição que eles para ajudá-los na realização da atividade. O uso desse auxiliar funciona como estratégia positiva para facilitar a aprendizagem dos alunos, contribuindo, portanto, para maior proximidade social.

3.5 Imperativos

Conforme Halliday (1994:68-69), os dois principais papéis de fala ‘dar’ e ‘pedir’ definem as quatro funções de fala: *oferta*, *comando*, *declarativa* e *pergunta*. A função ‘*comando*’ é utilizada pelo falante para expressar ordem em seu enunciado. Nesse caso, a presença de verbos no imperativo expressa ordem direta nos enunciados feitos pelo falante. Há casos, porém, em que os enunciados não aparecem no imperativo, mas que revelam ordem ou comando. É o caso, por exemplo, das várias expressões ditas por Ivana para fazer os alunos realizarem determinada atividade em sala de aula (ex.: “*vamos fazer o exercício*” ou “*vamos ler*”, etc.). A função é de comando; porém, dito de forma modalizada, por meio de nós inclusivos, atenua o caráter impositivo.

Ao olhar os dados, constatei a presença de formas imperativas nos três corpora, sendo mais freqüentes na *Aula do Diurno*, com 0,84% (37 ocorrências), seguido da *Aula do Noturno*, com 0,23% (16 ocorrências) e na *Entrevista*, com 0,03 (02 ocorrências), conforme Tabela 14, apresentada a seguir:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	entrevistas		aula diurno		aula noturno		total	
Imperativos	n°	%	N°	%	n°	%	n°	%
presta atenção	-	-	02	0,04	-	-	02	0,001
olha (em)	-	-	02	0,04	05	0,07	07	0,044
olhem bem	-	0,03	08	0,19	-	-	08	0,05
veja (m) bem	02	-	08	0,19	-	-	10	0,063
então vejam bem	-	-	04	0,09	01	0,01	05	0,031
então veja	-	-	-	-	02	0,03	02	0,001
fica quietinho	-	-	01	0,02	-	-	01	0,006
vamos + infinitivo	-	-	07	0,17	08	0,12	15	0,094
diminuam o volume	-	-	01	0,02	-	-	01	0,006
se organizem	-	-	01	0,02	-	-	01	0,006
presta atenção	-	-	02	0,04	-	-	02	0,006
Fiquem quietos	-	-	01	0,02	-	-	01	0,006
Total	2	0,03	37	0,84	16	0,23	56	0,314

Tabela 14 – formas imperativas (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

De acordo com a Tabela 14, a forma imperativa de maior freqüência foi a forma “*olhem bem*”, com 0,19% (08 ocorrências) e “*vejam bem*”, com 0,19% (08 ocorrências) na *Aula do Diurno*. Em seguida, aparece a forma “*vamos*” (ir + verbo principal), com 0,23% (16 ocorrências), sendo identificado também na *Aula do Diurno*. Na *Aula do Noturno*, a forma imperativa “*olhem*” foi identificada com apenas 0,07% (05 ocorrências). Na *Entrevista*, a forma “*vejam bem*” foi identificada apenas na Entrevista, com 02 ocorrências.

A seguir, descrevo e analiso as formas imperativas identificadas na *Entrevista*, *Aula do Diurno* e *Aula do Noturno*.

Na *Entrevista*, a forma imperativa “*vejam bem*” foi empregada por Ivana para chamar a atenção desta pesquisadora para determinado tópico, relevante para ela. Perguntei a Ivana: “sobre esse curso da PUC que você faz?”. Ela respondeu-me:

Exemplo 114:

“então...**veja bem**...esse projeto foi desenvolvido assim... Dr. Douglas que é da Cultura Inglesa...né? ...juntamente com alguns professores ...é ...teve vontade de desenvolver um projeto que envolvesse os professores da rede pública por que?...na maioria das vezes...o professor de língua estrangeira quando ele faz a formação acadêmica ele sai muito com o teórico e pouco com a prática”.
(Entrevista, em 22/08/01)

O uso da forma imperativa “*veja bem*” aparece mais como um marcador discursivo do que uma ordem propriamente dita. Ivana faz referência à iniciativa do coordenador do Curso de Idiomas ‘Cultura Inglesa’, juntamente com os professores da PUC.

Na *Aula do Diurno*, a forma imperativa apareceu na explicação da atividade a ser realizada pelos alunos em sala de aula. No exemplo de sala apresentado a seguir, Ivana solicita aos alunos que formem grupos para a realização da atividade. Nesse momento, os alunos começam a conversar em voz alta, arrastam suas carteiras para a formação dos grupos. Ivana diz:

Exemplo 115:

- (1) I: nós **vamos trabalhar** isso como? Nós **vamos formar** grupos de quatro a
(2) cinco pessoas pra que possamos trabalhar o texto e pra que eu possa
(3) circular /// no grupo.
(4) [...] **por favor...se organizem** com grupos de quatro a cinco pessoas...
(Ivana circula pela sala olhando as atividades dos alunos)
(5) I: **diminuem** o volume do FM...senão EU tenho que falar muito alto e vou
(6) acabar
///
(7) I: *então* vamos lá...todo os grupos não se importem que é um texto todinho
(8) em inglês... [...] **vejam bem**...que tipo de figura o texto traz aí? ...eu
vou ouvir um grupo de cada vez... [...]
(9) I: todos têm que colaborar...senão não ouço...vamos lá..que figuras vocês
viram aí?
(10) A: submarino...
(11) I: submarino (escreve o nome da figura na lousa)
(12) AA: capa de CD...bandeira...
(13) I: **espera aí** ...devagar senão não te acompanho....

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, Ivana, inicialmente, usa formas imperativas modalizadas. Ao dizer “*vamos trabalhar*”, “*vamos formar grupos*” (linha 1), seu objetivo é fazer com que os alunos participem da atividade a ser

realizada em sala de aula. O uso dessa forma imperativa sinaliza atos menos diretivos, funcionando como estratégia positiva para negociar com os alunos a atividade em sala de aula. Da mesma forma, ao usar a forma imperativa “*se organizem*” (linha 4), Ivana atenua a ordem explícita por meio da polidez “*por favor*”, revelando imposição menos direta.

Ivana usa também forma imperativa mais direta, como no enunciado: “*diminuem o volume do FM*” (linha 5), expressando comando. Embora essa expressão possa sinalizar ordem, aparece, no entanto, de forma modalizada para atenuar atos mais impositivos ou ameaçadores, a fim de fazer os alunos permanecerem em silêncio. Ivana poderia dizer “*fiquem quietos*” ou “*fechem a boca*”, numa representação clara de formas de maior imposição e poder. Porém, ela optou em usar a expressão metafórica de sonorização “*diminuem o volume do FM*” (linha 5), procurando identificar o barulho da sala de aula com o de rádio. Já no enunciado “*vejam bem*” (linha 8), a forma imperativa parece sinalizar comando, uma vez que Ivana chama a atenção dos alunos para responderem à sua pergunta.

Na *Aula do Noturno*, as formas imperativas aparecem na atividade de compreensão do texto. Ivana procura fazer os alunos acompanharem sua explicação, como mostra o exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 116:

- (1) I: o que nós **vamos ver** agora?...aqui mandou uma mensagem pro
- (2) Tonny...tá? nós inicialmente **vamos ver** essa mensagem dele...**vamos**
- (3) **imaginar** que estamos em frente de uma tela de computador...e dentro dessa (4) tela chega uma mensagem tá?...**vamos copiar** essa mensagem da tela e (5) depois a gente tem a oportunidade de saber qual é o tema da (6) mensagem...leiam esse final
[...]
- (7) I: **olhem** o verbo....**olhem** a frase inteira...*they are from Japan*...e agora?
- (8) AA: Japan...
- (9) I: e por que não é United States?...eu acho que é United States e não Japan...

(7ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Nesse exemplo, as formas imperativas aparecem, inicialmente, de forma modalizada. Ivana, ao dizer “*vamos ver*”, “*vamos imaginar*” (linhas 1, 2 e 3),

procura fazer com que os alunos acompanhem sua explicação, a fim de compreenderem o texto. Esses imperativos revelam atos menos diretivos, funcionando como estratégia positiva para fazer os alunos acompanharem sua explicação. Já nos enunciados ditos de forma direta como “*olhem o verbo*” e “*olhem a frase*” (linha 7), parece revelar atitude de recomendação para a realização correta do exercício.

3.6 Marcadores de turno

Foram identificados de ‘marcadores de turno’ ou ‘marcadores conversacionais’ na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. Os ‘marcadores de turno ou conversacionais’ são elementos constituídos de adjuntos, conjunções, de verbos, advérbios, etc. Funcionam como meio de organização do discurso.

Foram identificados nos dados marcadores conversacionais, tais como “*tá?*”, “*né?*”, “*vamos lá*” etc., apresentando como expressões para orientar, salientar, retomar ou explicar determinado assunto. Normalmente, são expressões que ocorrem na comunicação, revelando algum tipo de significado na mensagem. A expressão ‘marcador de turno’ ou ‘marcador conversacional’ é utilizada por analistas da conversação (Sinclair e Coulthard, 1975; Marcuschi, 1999), bem como por analistas críticos de discurso (Fairclough, 1989, 1992, entre outros).

Os dados apresentados na Tabela 15, ilustrados a seguir, mostram a frequência de uso dos marcadores de turnos nos três ‘*corpora*’:

N° de palavras em cada corpus	5.398		4.048		6.413		15.859	
	34,05%		25,52%		40,43%		100,00%	
	Entrevistas		Aula diurno		aula noturno		total	
Marcadores de turno	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
então	16	0,29	-	-	-	-	16	0,1
então vamos lá	-	-	03	0,07	08	0,12	11	0,06
vamos lá	-	-	04	0,09	03	0,04	07	0,04
né?	09	0,16	03	0,07	24	0,37	36	0,22
tá?	05	0,09	24	0,59	21	0,32	50	0,31
certo?	04	0,07	05	0,12	02	0,03	11	0,06
entendeu?	02	0,03	-	-	-	-	02	0,01
não é?	-	-	-	-	12	0,18	12	0,07
e agora?	-	-	-	-	03	0,04	03	0,01
não é isso?	-	-	-	-	03	0,04	03	0,01
tá bom?	-	-	03	0,07	02	0,03	05	0,03
tá claro?	-	-	04	0,09	01	0,01	05	0,03
tá certo?	-	-	05	0,12	-	-	05	0,03
Total	36	0,64	51	1,22	79	1,18	166	0,98

Tabela 15 – Marcadores de turno (% em relação ao total de palavras de cada corpus)

De acordo com a Tabela 15, o marcador de turno mais freqüente apareceu na *Aula do Diurno*, com 1,22% (51 ocorrências), seguido da *Aula do Noturno* com 1,18% (79 ocorrências) e da *Entrevista* com 0,64% (36 ocorrências).

A seguir, descrevo e analiso os marcadores de turno presentes na *Entrevista*, na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*.

Na *Entrevista*, foi identificado marcador de turno no início de uma unidade comunicativa, como mostra o exemplo ilustrado a seguir:

Exemplo 117:

“muita gente aqui vai dormir à uma hora da manhã e levanta quatro horas da madrugada pra sair pra trabalhar...**então**...é gente que fez todo um sacrifício porque no período normal de escola precisou abandonar os estudos por motivo de trabalho. [...]

(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o marcador de turno ‘*então*’ foi utilizado por Ivana para dar seqüência à explicação do tópico, bem como para manter o sentido na conexão de um ato discursivo para outro. Conforme Marcuschi (1999:68), o marcador de turno ‘*então*’ é um sinal do falante feito sempre no início de uma unidade comunicativa. Pela freqüência desse tipo de marcador presente nos dados, ou seja de 0,29% (16 ocorrências), Ivana procurou manter-se no turno para dar mais explicações sobre determinada pergunta formulada por esta pesquisadora.

No exemplo seguinte, Ivana também usa o marcador de turno “*então*’ no início da unidade comunicativa para explicar sua participação no curso oferecido pela Cultura Inglesa e PUC-SP. Há também, nesse exemplo, a presença do marcador ‘*né?*’, no final da unidade comunicativa, sinalizando entrega de turno.

Exemplo 118:

Na maioria das vezes...o professor de língua estrangeira quando ele faz a formação acadêmica...ele sai muito com o teórico e pouco com a prática...e ele tem uma certa dificuldade..**então**...a idéia surgiu daí...o curso começou inicialmente com a Cultura inglesa...depois dentro da Cultura Inglesa houve um grupo que contactou a PUC e houve essa fusão...para que o professor tivesse a capacitação não só em língua mas também em metodologia **né?** [...]
(Entrevista, em 22/08/01)

Já os marcadores ‘*certo?*’, ‘*entendeu?*’ indicam, segundo Marcuschi (1999:73), sustentação de turno, conforme ilustra o exemplo que segue:

Exemplo 119:

Eu fui alfabetizada em Luzitano...**certo?** ...os meus avós eram portugueses...[...] Eu sinto por exemplo...em relação aos alunos adoelscentes...alguns apelidos pejorativos deixaram de existir do ano passado pra cá...**entendeu?**”
(Entrevista, em 22/08/01)

Por tratar-se de gênero entrevista, os marcadores de sustentação de turno tais como “*certo?*”, “*entendeu?*”, “*tá?*” acabam se tornando úteis para

o falante, principalmente se este estiver interessado em comentar aspectos de sua vida pessoal e profissional.

Na *Aula do Diurno*, Ivana usou marcadores ‘*tá?*’, ‘*certo?*’, ‘*tá certo?*’, ‘*então vamos lá*’, ‘*vamos lá*’, com mais frequência. No exemplo apresentado a seguir, Ivana procura explicar aos alunos o exercício a ser realizado em sala de aula:

Exemplo 120:

I: todo mundo recebeu? ...gente...eu vou mostrar pra vocês que o texto não está muito católico ...**então vamos lá**...todo mundo recebeu a folhinha desta...vou fazer o quê?
(os alunos conversam em voz alta)

I: Eu preciso de silêncio agora porque vou explicar uma vez só...eu vou ler com vocês porque o xerox não está muito legal...vocês vão estar respondendo...vocês têm duas maneiras de responder ...ou vocês escolhem fazer no verso da folhinha ou vocês podem pegar uma folha de caderno e um grupo...**certo?** responde...e na hora de me entregar...entre as duas... [...]

I: parte um...escreva nove palavras que indicam grau de parentesco em inglês no texto...tem que procurar **tá?** ...father...mother...nove palavras que indicam grau de parentesco... dois...localize as palavras TRANSPARENTES...vejam que três vocês já têm aqui ó...**certo?**

(7ª série, em 22/10/01 – período diurno)

Nesse exemplo, os turnos de Ivana são mais longos, devido à necessidade de explicar como o exercício será feito pelos alunos. A presença do marcador “*então vamos lá*”, feita de maneira inclusiva no início da unidade comunicativa, parece revelar tentativa de trazer os alunos para a participação na aula. É demonstração clara, por parte de Ivana, de desejar que os alunos se engajem na interação com ela. Já os marcadores ‘*tá?*’, ‘*certo?*’, no final da unidade comunicativa para solicitar confirmação dos alunos, revelam manutenção no turno.

Na *Aula do Noturno*, os marcadores ‘*né?*’, ‘*tá?*’, ‘*tá bom?*’, ‘*não é?*’, ‘*então vamos lá*’ foram os que apareceram com maior frequência. No exemplo de sala de aula, apresentado a seguir, Ivana procura fazer com que os alunos acompanhem a explicação do exercício a ser por eles realizado:

Exemplo 121:

- (1) I: isso...deu pra entender?
- (2) A: deu...
- (3) I: **então vamos lá**...mãos à obra...segunda...eu vou voltar lá no meu texto
- (4) pra ver se me lembro o que que é...[.] I: muito bem...então vamos voltar
- (5) agora no nosso exercício...*was born né?* ...qual será a resposta da coluna
- (6) da direita que melhor combina?
- (7) A: in August...
- (8) I: isso...in August...que é a primeira linha **não é?**..que número nós vamos
- (9) colocar aí dentro?
- (10) A: dois...
- (11) I: dois...enquanto vocês vão quebrando a cabecinha com a número
- (12) três...eu vou fazer a chamada...depois a gente continua ...**tá bom?** ...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

Embora o movimento interativo revele que Ivana detém o controle do turno, há também a participação do aluno (linhas 2, 7 e 10). A presença do marcador “*então vamos lá*” (linha 3), feita de maneira inclusiva, revela atitude de cooperação para fazer os alunos participarem da interação. Já os marcadores “*né?*”, “*não é?*”, “*ta bom?*” (linhas 5, 8 e 12), no final da unidade comunicativa, sinalizam, conforme Marcuschi (1999:68), manutenção no turno.

Os marcadores de turnos presentes tanto na *Aula do Diurno* quanto na *Aula do Noturno* revelam que Ivana manteve o controle do turno na interação, embora houvesse momentos em que ela procurasse envolver mais os alunos nas atividades de sala de aula. O uso de marcadores como “*vamos lá*”, “*então vamos lá*”, por exemplo, mostrou seu interesse de fazer os alunos engajarem mais efetivamente na interação.

Na *Aula do Diurno*, os marcadores “*certo?*” e “*tá?*” revelaram controle de turno, talvez pelo fato de esses alunos conversarem em voz alta no decorrer das atividades, o que dificultou a realização de uma prática mais dialógica na sala de aula. Por outro lado, o aluno, por não estar acostumado à prática do diálogo, acaba se reduzindo à mera função de ouvinte. Esse tipo de prática

educativa não favorece a interação professor-aluno, uma vez que não há participação do aluno na sala de aula. Parece que tal procedimento se assemelha a um estilo mais tradicional por parte de Ivana.

Na *Aula do Noturno*, os marcadores “né?” e “tá?” mostraram também controle de turno; porém, houve mais participação por parte dos alunos na interação. Talvez essa participação ocorresse em razão desses alunos terem demonstrado interesse na aprendizagem da língua inglesa, embora o interesse estivesse condicionado a responder às perguntas e às explicações do conteúdo gramatical.

Uma vez apresentada a primeira fase da análise, feita por meio da descrição de processos, pronomes, modais, auxiliares verbais, imperativos e marcadores de turnos, passo, a seguir, a interpretar os resultados dessa primeira fase, com o objetivo de descrever as características da identidade de Ivana. Nortearão minha análise as seguintes subperguntas de pesquisa:

- Quem é Ivana, participante da pesquisa? Quais as características de sua identidade?
- O que ela diz sobre suas crenças e valores?
- Que tipo de relação Ivana mantém com seus alunos na sala de aula? Existe preferência/rejeição por determinado tipo de clientela estudantil?

3.7 Caracterização da Identidade da professora

Os resultados apresentados por meio do uso de processos, pronomes, modais, imperativos e marcadores de turno, revelaram algumas características da identidade de Ivana, em termos de valores e crenças. Revelaram, ainda, o tipo de relação social estabelecida com os alunos na sala de aula, bem como sua preferência por determinada clientela estudantil.

Uma das características de sua identidade diz respeito ao envolvimento com o magistério desde sua adolescência, como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo 122:

“quando \emptyset **era** adolescente, uma prima minha trabalhava com Mobral de Igreja...e **eu** acompanhei de perto esse trabalho dela como uma auxiliar de ensino”.
(Entrevista, em 30/05/01)

Nesse exemplo, Ivana usa o processo relacional *ser* no passado para colocar-se como alguém que desde o período da adolescência já se interessava pelo ensino da Suplência. O *eu* (auto-referencial), identificado na narrativa, sinaliza sua participação pessoal no discurso, ou seja, ela procura falar de si mesma, como alguém que desde cedo já exercia o magistério no ensino da Suplência (Educação de Jovens e Adultos).

Ao falar da escola pública de periferia, Ivana assim se pronunciou:

Exemplo 123:

“**eu** sempre **estudei** em escola pública [...] **eu era** secretária e **eu trabalhava** como secretária...[...]**eu sentia** a uma categoria estudantil que realmente precisasse não só de uma escolarização [...] foi me desliguei da empresa e vim pra escola pública”.
(Entrevista, em 22/08/01)

A escolha de processos mentais, relacionais e materiais, bem como do pronome *eu* (auto-referencial), revela que Ivana estudou em escola pública. O advérbio de tempo ‘sempre’ é um indicativo de que ela não estudou em outra escola que não fosse pública. A preferência pelo adjunto de intensidade ‘muito, na declaração “*eu sentia uma vontade muito grande de ser útil*”, expressa o seu interesse pela categoria estudantil de escola pública.

Ao se referir aos alunos da escola pública de periferia, Ivana expressa atitudes de respeito e valorização, revelando, portanto, outra característica da sua identidade, como mostram os seguintes exemplos:

Exemplo 124:

“minha opção **foi** de **trabalhar** com a escola pública de periferia...onde o aluno tem menos recurso...onde muitas vezes **ele** não se **sente** valorizado e nem respeitado”.

(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 125:

“**you** **percebe** que a valorização dele e a auto-estima **é** uma coisa que **tem** **que** estar presente no professor a cada momento em que ele entra dentro da sala de aula”.

(Entrevista, em 22/08/01)

Exemplo 126:

“dada a porcentagem que **a gente tem** de afro-descendente...**eu acho** que é mais de 70%..então o que acontece...se **you analisar** bem...**you vai perceber** que uma grande massa **está** concentrada na periferia”.

(Entrevista, em 22/08/01)

Nesses exemplos, Ivana deixa clara sua opção em trabalhar com a escola pública de periferia. Ao dizer, por exemplo, “*minha opção foi de trabalhar com a escola pública de periferia*”, ela expressa sua preferência em atuar numa escola onde o aluno não é “*valorizado e nem respeitado*”. A escolha do operador modal ‘*tem que*’ (exemplo 60) revela atitude de afiliação e solidariedade para com os alunos da escola pública, uma vez que ela conhece as dificuldades vividas por eles no que diz respeito à valorização e à auto-estima. Da mesma forma, no seguinte enunciado “*se you analisar bem...you vai perceber que uma grande massa está concentrada nas periferias*”, Ivana sinaliza por meio dos processos mentais ‘analisar’ e ‘perceber’, seu conhecimento sobre a comunidade estudantil que vive na periferia.

Ao falar sobre os alunos que estudam na escola Afro-X, Ivana demonstra preferência pelos alunos do Noturno

Exemplo 127:

“o aluno do Noturno...da Suplência...**eu acho** sem dúvida nenhuma **é** um processo reflexivo constante para o professor...**eu acho** que **é** uma coisa muito mais gratificante”.

(Entrevista, 22/08/01)

Nesse exemplo, Ivana expressa opinião usando a metáfora de modalidade 'achar', para dizer o que pensa e sente em relação aos alunos do Noturno. O processo relacional *ser* desnuda o papel de identificador, sendo endereçado à Ivana. Sua atitude é de alguém que possui envolvimento afetivo, ou seja, um sentimento de familiaridade em relação a esses alunos. Ao usar a expressão "*é uma coisa muito mais gratificante*", Ivana revela maior proximidade com eles.

Da mesma forma, no exemplo seguinte:

Exemplo 128:

"o aluno que estuda no período noturno...de alguma maneira **ele** já tem uma vivência...uma leitura de mundo maior...porque **ele sofre** mais...**ele trabalha...ele vê** o dia-a-dia da família...ele compõem a renda familiar ...[...] muita gente aqui vai **dormir** à meia noite...à uma hora da manhã e levanta quatro horas da madrugada pra sair pra trabalhar...é **gente** que **fez** todo um sacrifício porque no período normal de escola precisou abandonar os estudos por motivo de trabalho ...ou por motivo de doença em família".

(Entrevista, em 22.08/01)

Ivana usa o pronome *ele* para nomear os alunos do Noturno como aquele que trabalha, sofre, faz sacrifício, etc. Usa também processos materiais e comportamentais para mostrar o que esses alunos fazem e sentem no dia-a-dia. Ela afirma: "*muita gente vai dormir à meia noite...à uma hora da manhã e levanta quatro horas da madrugada pra sair pra trabalhar*". Ivana não apenas incorpora as vozes desses alunos, mas também as recontextualiza em seu discurso. Assim como eles, Ivana também dorme tarde e acorda cedo para trabalhar. A escolha lexical "*muita gente*" é endereçada aos alunos trabalhadores, que, segundo Ivana, fazem sacrifícios, porque durante parte de suas vidas tiveram de desistir de seus estudos para trabalhar. Entendo quando Ivana se refere à expressão 'sacrifício'. Durante o período de anotações de campo, pude constatar que alguns alunos, especialmente os mais velhos, dormiam em suas carteiras durante as aulas. É um indicativo

de que Ivana conhece seus alunos, bem como reconhece o sacrifício feito por eles.

Os resultados apontam que Ivana partilha sentimentos afiliativos e de solidariedade com os alunos do noturno. Pennycook (1994), ao falar dos pronomes, argumenta, por exemplo, que estes não apenas nomeiam pessoas ou grupos, mas também refletem profundamente as relações sociais. É o caso dos pronomes *ele* (s) apontados neste estudo para nomear os alunos do noturno.

Essa característica em comprometer-se com o contexto social onde trabalha constitui a identidade social de Ivana; constrói o que Fairclough (2003:26) chamou de *styles*, ou seja, o modo de ser de um indivíduo, sua maneira de agir, seu comportamento proxêmico – estar junto das pessoas, de querer tocar o outro, etc., estabelecendo, assim, um espontâneo convívio social. Na *Aula do Noturno*, por exemplo, Ivana manifesta esse tipo de comportamento. Observemos o exemplo de sala de aula, ilustrado a seguir:

Exemplo 129:

I: você não achou **menininho**? (aproxima da carteira do aluno e toca-lhe o ombro)

Tá qui ó...**quem mais não se achou**?

A: eu (levanta a mão)

A: eu..(levanta a mão)

I: tá? quem não se achou?

A: eu...

I: você não achou **menininho**? (aproxima da carteira do aluno e mostra a frase)

táqui ó...quem não achou mais?...achou menininho? **..então vamos lá...**gente...voltem no **caderninho** de vocês onde está escrito assim...Discovery (...)

I: agora **vou ler bem devagar**...*read the conversation and match the colour appropriated* ...então o que que seria isso? ...**nós** temos que ler o quê? ...

(8ª série, em 22/10/01 – período noturno)

A maneira como Ivana se refere aos alunos do Noturno revela maior proximidade social, pois, conforme Eggins (1994:64), as relações que envolvem afinidade e amizade favorecem maior contato.

Por outro lado, as atitudes de Ivana em relação aos alunos do *Diurno* podem ser verificadas na *Entrevista* e na *Sala de Aula*. As formas pronominais *eu* (auto-referencial) e *você (s)* foram as mais freqüentes. Na *Entrevista*, os pronomes *ele* e *eles* foram identificados para referirem-se ao aluno do *Diurno*. No exemplo a seguir, o pronome *ele* identifica o aluno do *Diurno* como alguém imaturo, que não valoriza a escolarização:

Exemplo 130:

“O aluno do diurno, **ele** vem pra escola pra estudar... mas **ele** não tem maturidade suficiente pra perceber quanto a escolarização é uma coisa importante pra **ele**”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Ivana demonstra que, embora o aluno do Diurno busque a escolarização, é imaturo para compreender a importância desta para a vida deles. O pronome *ele*, neste caso, refere-se ao aluno (adolescente) como aquele que, além de não valorizar a escolarização, não tem maturidade suficiente para engajar-se efetivamente na aprendizagem formal. A atitude de Ivana é de alguém que reconhece a valorização da aprendizagem para que esses alunos sejam bem-sucedidos na vida.

Na *Entrevista*, foram também identificados pronome *eles*, juntamente com processos materiais, relacionais e comportamentais, para revelar o que Ivana pensa sobre o ofício de ensinar a alunos adolescentes. Observemos o exemplo que segue:

Exemplo 131:

“Trabalhar com o aluno do regular é um desafio...**faz** com que o professor cresça...[...] **são eles** que estão trabalhando com correspondência...agora **eles estão** numa fase em que tem uma xerox com vários anúncios diferentes...**eles estão** identificando quais os anúncios correspondentes...[...] o adolescente **gosta** de perguntar pro outro”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, Ivana deixa claro que “*trabalhar com o aluno do regular é um desafio*”, porque, para ela, esses alunos não carregam consigo a

valorização da aprendizagem formal. Isso se justifica, talvez, pelo fato de Ivana estar quase sempre chamando-lhes a atenção para a participação em sala de aula. Os alunos do Diurno, na maioria das vezes, conversam em voz alta durante as atividades educativas, fazendo com que Ivana perca parte do tempo em sala para chamar-lhes a atenção, tendo, nesse caso, que elevar seu tom de voz e, às vezes, “dar bronca” em alguns alunos que extrapolam na conversa em sala de aula. Ao usar a expressão “*faz com que o professor cresça*”, Ivana parece querer dizer que a prática educativa com alunos adolescentes permite ao professor desenvolver habilidades, atitudes e sentimentos que necessariamente vão contribuir para seu crescimento pessoal e profissional.

É interessante destacar que, durante o período de anotações de campo, constatei que dentre os quarenta e seis alunos, aproximadamente, presentes em sala, a maioria conversava em voz alta no decorrer da aula, alguns se locomoviam pela sala, parecendo sentir-se desconfortáveis em suas carteiras, outros ficavam alheios ao que ocorria na sala de aula. Ivana sentia dificuldades em fazer os alunos prestarem atenção à sua explicação. Observemos o exemplo de sala de aula a seguir:

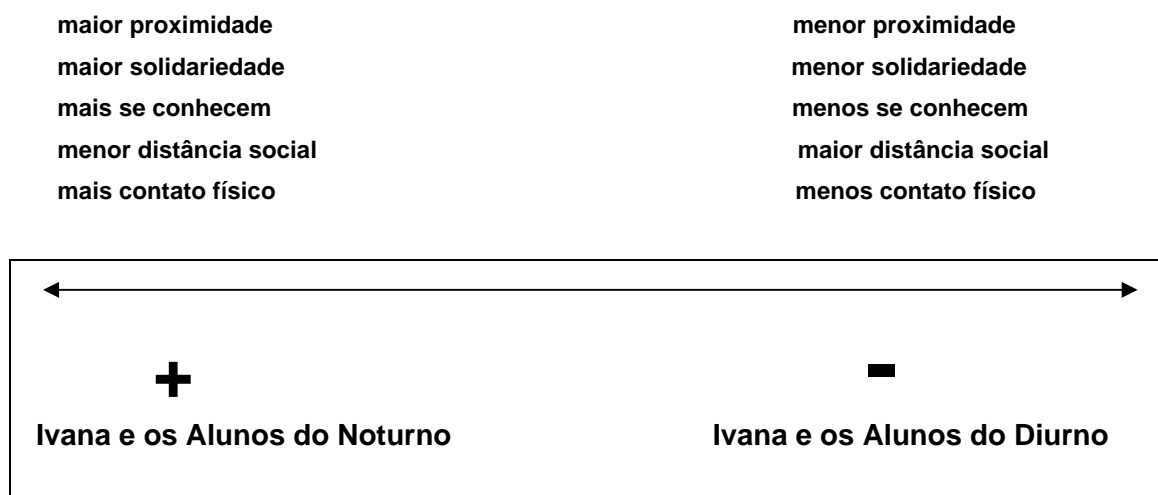
Exemplo 132:

- (1) I: no dia vinte e dois todos os alunos do grupo receberam um texto sobre
- (2) alguma coisa que e perguntei...a primeira coisa que **eu** tinha
- (3) perguntado...quem eram os garotos
- (4) de Liverpool...depois...quem eram os participantes...[...]
- (5) ESSA é a avaliação final de **vocês** no semestre... [...]
- (6) **NÃO PODE** deiXAR neNHUma pergunta SEM resposta...então Antes de
- (7) me entregar isso DAQUI CERTifiquem se **vocês** responderam
- (8) COMpletamente do um ATÉ DEZ...**tá claro?**
- (9) A: professora
- (10) I: /// então NE::ssa folha aqui...
- (11) A: ///
- (12) [
- (13) I: nessa folha...**nã::o PODE** faltar nada senão você tira Zero (Ivana fala
- (14) alto)..
- (15) I: OUVIRAM? [...]
- (16) I: **TEM que** fazer com atenÇÃO:: ...con – cen – tra – ÇÃO ...**NÃO PODE** ter
- (17) brincadeiras [...]
- (18) I: o:: Marcos...**vocês** vão ficar SEM nota cadê o seu grupo?

(7ª série, em 13/11/01 – período diurno)

Nesse exemplo, Ivana tem dificuldades em fazer os alunos responderem às perguntas relacionadas com o texto sobre os Beatles, considerando esta atividade como avaliação do semestre. O barulho causado pelas conversas é intenso. Ivana usa modulações como “NÃO POde *deiXARr*” (linha 6), “*TEM que fazer com atenção*” (linha 16), “NÃO PODE *ter brincadeiras*” (linha 16), com ênfase nas palavras, para se referir à obrigatoriedade na realização da atividade. Esse tipo de ocorrência indica não apenas ordem direta, mas também pode soar como ameaça. O controle do tópico é mantido por Ivana no decorrer de sua explicação, incluindo interrupção no turno do aluno (linha 11). O uso dos pronomes *eu* (auto-referencial), (linha 2), e *vocês* (linhas 4, 7 e 18) marca distância na relação entre Ivana e os alunos na sala de aula.

Com base nos resultados da discussão feita em relação aos alunos do Noturno e do Diurno, posso afirmar que existem dois eixos interacionais, movimentando de uma maior proximidade para uma menor proximidade, conforme modelo apresentado por Eggins (1994:54). Proponho, assim, a representação desses tipos de interação de acordo com o Quadro 7 abaixo:



Quadro 7 – Gradação dos dois tipos de interação

A interação que se aproxima do lado esquerdo desse ‘*continuum*’ o seria aquela que favorece maior proximidade e solidariedade entre Ivana e os alunos do Noturno. Já a que se aproxima do lado direito, seria a que

favorece maior distanciamento entre Ivana e os alunos do Diurno. A existência desse '*continuum*' para diferenciar o movimento interacional existente entre Ivana e os alunos do Noturno e do Diurno é também um traço característico da sua identidade.

Ao falar de questões inerentes ao ensino reflexivo, Ivana demonstra possuir conhecimento teórico, e que isso tem contribuído na melhoria da qualidade de ensino, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 133:

“eu acho que o professor reflexivo **é** um professor que tem os objetivos dele claros...que ele consegue deixar claro pro aluno qual **é** o objetivo da proposta de trabalho passo a passo...[...] quando **eu penso** em reflexão **é** voltar pra dentro de mim e analisar...eu estou dando isso pra quê? por quê? e pra quem? ...e o que eu quero atingir com isso...[...] então essa mudança...esse começar o levantamento preliminar no início do semestre do ano letivo...e fazendo a escolha da continuidade...**é** uma coisa que **eu percebi** que mudou”.
(Entrevista, em 22/08/01)

Ivana expressa, por meio dos processos relacionais e mentais, que conhece os fundamentos básicos do que é ser um professor reflexivo. Ao dizer: *“quando penso em reflexão é voltar pra dentro de mim e analisar”*, ela deixa claro seu entendimento acerca da reflexão. Como educadora, ela reconhece que sua prática docente reflexiva é estar em processo permanente de reflexão sobre as ações na/sobre a sala de aula. Ao se referir às mudanças detectadas em relação ao trabalho desenvolvido de um semestre para outro, Ivana diz: *“é uma coisa que percebi que mudou”*. Nesse enunciado, ela demonstra aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos nas atividades em sala de aula.

É interessante destacar a opinião de Ivana sobre a participação do professor no Curso “Reflexão sobre a Ação”, como mostra o exemplo que segue:

Exemplo 134:

“você percebe que todo o professor que passa por essa oportunidade...**ele** não **é** mais o mesmo nem na sala de aula nem enquanto pesquisador..nem enquanto gerenciador de idéias...então **é** um horizonte que se abre para

professor ...é um acesso maior pra ele...é uma oportunidade que ele tem de capacitar gratuitamente porque o gasto dele é apenas com transporte... certo?" (Entrevista, em 22/08/01)

O pronome 'ele' é identificado por Ivana para nomear o professor de língua inglesa. Ivana usa os processos mentais 'perceber' e relacionais 'ser' para revelar o que pensa sobre sua participação no curso "Reflexão sobre a ação". Segundo Ivana, "*é um horizonte que se abre para o professor*", por conta da oportunidade de compartilhar novos conhecimentos e experiências acerca da prática docente reflexiva. Ivana afirma também que "*todo o professor que passa por essa experiência não é mais o mesmo nem na sala de aula...nem enquanto pesquisador*". Ou seja, o educador que compartilha essa experiência, tem a oportunidade de ir além do contexto imediato da sala de aula, ou seja, de *olhar* criticamente não apenas o micro-contexto social da sala de aula, mas sobretudo o macro contexto socioeconômico, político e ideológico que moldam as relações sociais. Esse seu comportamento em valorizar as experiências construídas juntamente com os professores do Curso "Reflexão sobre a Ação" acaba constituindo novas identidades sociais, porque novos 'eus' surgem e se mesclam nas relações com o outro, contribuindo para o processo de emancipação social daqueles que estão comprometidos com as práticas sociais de reflexão.

Uma característica marcante da identidade de Ivana diz respeito à valorização da cultura afro-descendente. Ela e suas colegas têm objetivos e metas semelhantes, pois, estão quase sempre estudando e debatendo temas de acordo com o interesse coletivo, conforme estes exemplos:

Exemplo 135:

"**nós tivemos a oportunidade** de **eu** e algumas colegas de **irmos** para a África em janeiro... Então... **nós** saímos daqui fomos à França.... da França **fomos** à Costa do Marfim"
(Entrevista, em 10/5/04)

Exemplo 136:

" então o respeito às diferenças... o reconhecimento da pessoa enquanto **ser** diferente e que o aluno afro-descendente tenha uma auto-estima que

o **faça** realmente vencer como cidadão... independente da questão da raça ou da questão da religiosidade...[...] **a gente** tem um parâmetro muito grande de afro-descendente...nós resolvemos estudar sobre isso...[...] **eu acho** que é mais de 70%”.
(Entrevista, em 10/5/04)

Exemplo 137:

“**a gente** reúne coletivamente [...] então...**a gente faz** leitura de textos...discussão...[...] **eu sinto**, por exemplo, em relação aos alunos adolescentes, alguns apelidos pejorativos deixaram de existir do ano passado pra cá...entendeu?...há um respeito...uma valorização daquilo que é diferente”.
(Entrevista, em 10/4/02)

Nesses exemplos, Ivana expressa de forma clara que as ações implementadas por ela e suas colegas na escola têm como objetivo melhorar a auto-estima do aluno afro-descendente, que, segundo ela, “*tem um parâmetro muito grande*”. A forma pronominal nós (exclusivo), presente no exemplo 135, parece criar um clima de solidariedade entre ela e as colegas, uma vez que há uma comunidade de educadores que tem propósitos semelhantes. A escolha pela forma de referência ‘a gente’ cria também uma atmosfera de solidariedade e envolvimento coletivos, podendo contribuir para maior proximidade entre ela e os colegas.

A atitude de Ivana é de alguém que procura construir uma relação cooperativa e solidária com o objetivo de superar ‘ações discriminatórias’ existentes na escola. Quando ela diz, por exemplo, “*em relação aos alunos adolescentes, alguns apelidos pejorativos deixaram de existir do ano passado pra cá*” (exemplo 137), percebo uma demonstração clara, por parte dela, de procurar superar os obstáculos existentes na escola, no que se refere à questão de uso de expressões pejorativas entre os adolescentes brancos e negros.

Ao conversar com Ivana sobre os resultados obtidos na primeira fase de análise, Ivana assim se manifestou:

Exemplo 138:

“Li o seu trabalho..e o que **eu achei** interessante...na parte que você coloca da situação pronominal *eu..você...***eu concordo..é evidente** que **eu tenho** mais afinidade com os alunos do noturno do que com os alunos do diurno.. tá?...**acho** que pela própria história de vida dos meus alunos e também pela própria história de vida minha”
(Entrevista, em 04/3/04)

Exemplo 139:

“**eu acho** que pra mim tem a ver com a minha identidade...**eu acho** que o projeto reflexão veio dar suporte..veio esclarecer uma série de interrogações que **eu** tinha... mas tem uma relação direta mesmo como **eu** vejo pessoas..como eu vejo cultura... como vejo o povo afro-descendente...tanto que na minha viagem pra África...**eu** fui em busca de perguntas que eu tinha dentro de mim...na minha infância...na minha fase adulta em relação a essa questão da identidade...dessa questão do ser enquanto pessoa...enquanto sociedade...enquanto comunidade.
(Entrevista, em 04/3/04)

Ivana confirma sua preferência pelos alunos do período noturno (exemplo 138). Presumo que essa afinidade possa estar relacionada com as relações sociais já estabelecidas socialmente com grupos dessa natureza desde o período de sua adolescência. Muito jovem, Ivana teve a oportunidade de trabalhar com a educação de jovens e adultos como auxiliar de ensino. Ao dizer “*eu acho que pra mim tem a ver com a minha identidade*” (exemplo 139), Ivana expressa opinião dizendo que há identificação com os alunos do noturno, ou seja, sua identidade se mescla com a identidade desses alunos. Sua identidade é construída por meio de crenças, sentimentos, valores e atitudes que estruturam as relações sociais, pois é a partir das interações com o outro que os significados vão sendo construídos e assim nos posicionamos no mundo. Como diz Moita Lopes (1998:306), “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros”. É, portanto, a convivência com o outro que molda o que dizemos e fazemos nas nossas relações, revelando quanto este outro significa para nós.

Ao comentar sua relação com os alunos do diurno, Ivana declarou:

Exemplo 140:

“com relação os alunos do diurno...**eu sinto** o seguinte...**eu tento** fazer essa aproximação...mas **eu** ainda não tenho claro de que forma...tá? ...então...muitas vezes **eu faço** uso da autoridade em excesso...muitas vezes **eu falo** mais e **não dou** voz a todos eles...tanto é que...como estou começando no mestrado agora...**eu** estava **lendo** alguma coisa de estudiosos da pesquisa qualitativa também e me chamou atenção essa questão de **dar** voz aos alunos”.
(Entrevista, em 04/3/04)

Exemplo 141:

“**eu acho** que um dos caminhos que vai me ajudar muito vai ser realmente essa pesquisa que estou fazendo...ter escolhido como grupo focal os meus alunos... embora seja na outra escola...mas a visão é da professora pesquisadora e educadora...por isso que **quero fazer** o meu diário reflexivo deles justamente para **eu ter** essa oportunidade de estar realmente vendo se **eu estou** de fato achando caminhos que façam com que essa aproximação se dê de uma forma natural”
(Entrevista, em 04/3/04).

No exemplo 140, o pronome eu (auto-referencial) é endereçado à própria Ivana, para falar da sua relação com os alunos do diurno. A presença de processos mentais, relacionais e materiais revela o que ela sente e faz na interação com os alunos.

No exemplo 141, Ivana deixa claro seu interesse em achar caminhos que favoreçam uma melhor aproximação com esses alunos. Como educadora reflexiva, ela acredita poder desempenhar ações mais transformadoras que possibilitem interagir melhor com os alunos na sala de aula. A modalização “*eu acho*” (exemplo 141) revela cunho opinativo sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de pós-graduação do LAEL, e que, certamente, poderá contribuir para encontrar caminhos que facilitem uma melhor relação com os alunos, na interação de sala de aula.

Pelas declarações feitas nos exemplos acima, parece que Ivana deseja promover mudanças em sua prática pedagógica. Isso implica dizer que ela está procurando olhar, de maneira reflexiva, as suas próprias (re) ações em sala de aula, com o objetivo de reconstruí-las com base na perspectiva transformadora do processo de ensino-aprendizagem.

Ao mencionar a participação no Projeto: “*Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*”, desenvolvido pela PUC/SP, Ivana assim se expressou:

Exemplo 142:

“**eu acho** que do ponto de vista da fundamentação teórica...e do ponto de vista de uma clarividência...de colocar essas ações que já desenvolvia...num processo reflexivo... o curso reflexão me ajudou. Agora...muitas das coisas...ela já vem da minha própria identidade social...cultural...dos valores que **eu acredito**...das minhas crenças e de quanto **eu acho** que o professor deve compartilhar disso.”
(Entrevista, em 04/3/04).

No exemplo acima, os modais ‘achar’, ‘acreditar’ revelam comprometimento com a mensagem. Ivana expressa cunho opinativo para mostrar que o Curso desenvolvido pela PUC/SP contribuiu para a sua compreensão do que é ser um educador reflexivo, em que o processo entre o velho e o novo é sempre conflituoso, permeado de perdas e ganhos, e que por isso, coloca-se a necessidade permanente de reflexão.

Suas declarações parecem revelar que seu envolvimento com a escola Afro-D está alicerçado nos valores, crenças, sentimentos e identidade que ela traz consigo ao longo desses anos de convivência. Esse envolvimento pode contribuir de maneira positiva para a construção da sua auto-emancipação e transformação social.

O Diagrama abaixo mostra meu entendimento acerca da representação das características da identidade de Ivana.

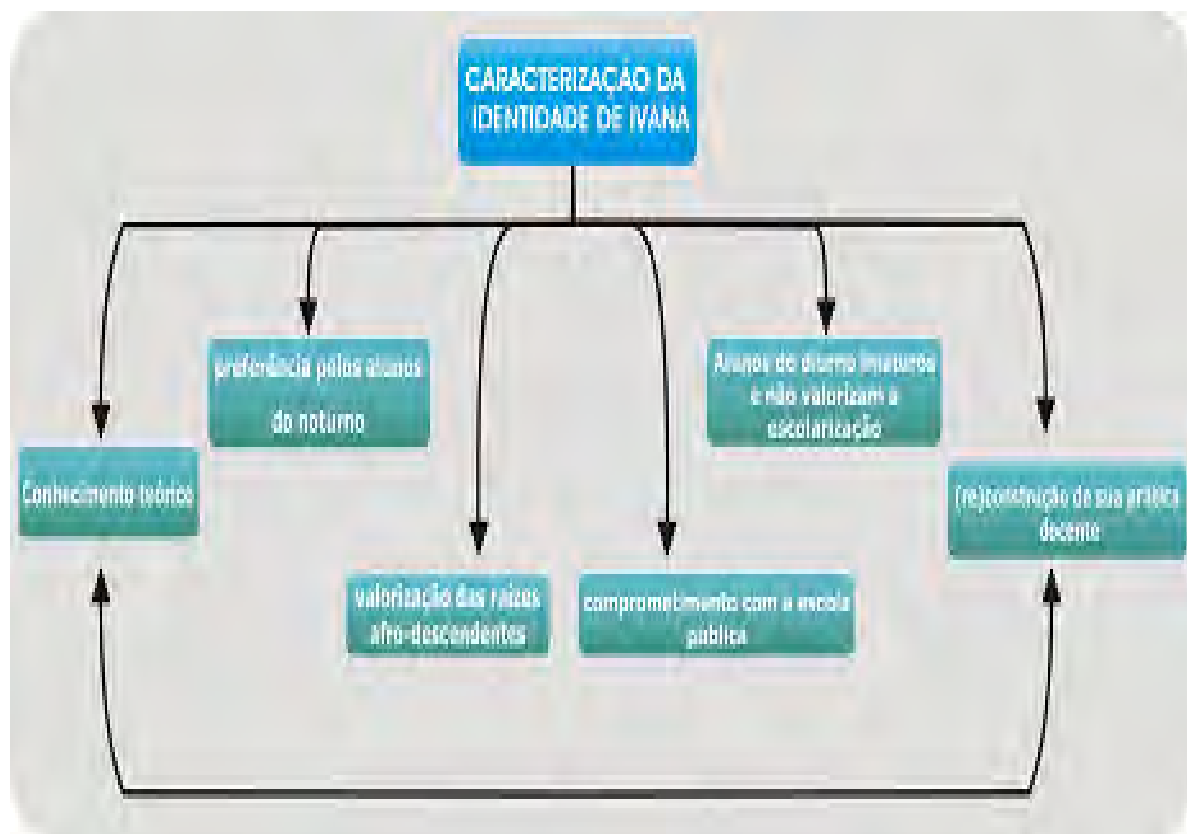


Diagrama 2 – caracterização da identidade da professora

Nesse Diagrama, Ivana é representada como uma educadora reflexiva que possui conhecimentos teóricos e que procura aplicá-los nas atividades realizadas em sala de aula. Revela ser também uma educadora que está em processo de (re) construção da sua prática docente, principalmente no que tange à busca de novos caminhos que favoreçam uma melhor aproximação com os alunos do diurno. Isso implica dizer que Ivana consegue olhar de maneira reflexiva suas ações educativas para melhor desenvolvimento de seus trabalhos. É um processo dialético de ir-e-vir, ou seja, está ao mesmo tempo (re) construindo novos saberes, atitudes e motivações para melhorar cada vez sua prática docente, bem como promover novas significações que estabeleçam maior proximidade com os alunos do Diurno.

Ivana revela também comprometimento com a escola pública de periferia, por entender que essa clientela estudantil precisa da educação formal, auto-

estima e valorização, para ser cidadão reconhecido pela sociedade. Daí seu interesse em desenvolver projetos coletivos sobre a cultura afro-descendente, com o objetivo de superar 'ações discriminatórias' existentes na escola. Ivana expressa sentir forte interesse pela cultura africana, dada a porcentagem de alunos que estudam na escola Afro-D, de aproximadamente 70%. Suas experiências como educadora comprometida com a escola Afro-D estão também alicerçadas nos valores, crenças, sentimentos, atitudes e motivações para com essa escola.

A preferência pelos alunos do Noturno é claramente identificada nas declarações feitas por Ivana. Para ela, esses alunos são 'humildes', 'serventes de pedreiro', 'diaristas', etc. Ao falar desses alunos, Ivana expressa atitude de envolvimento e afiliação, pois tanto ela quanto eles fazem sacrifício para serem bem-sucedidos na profissão. Já os alunos do Diurno são vistos por Ivana como 'imatuross', 'não valorizam a escolarização'. Para ela, trabalhar com aluno do Diurno é um 'desafio'. Ivana quase sempre tem de chamar-lhes a atenção para a participação em sala de aula. Na maioria das vezes, esses alunos conversam em voz alta durante a realização das atividades em sala de aula, obrigando Ivana a elevar seu tom de voz para fazê-los ficar em silêncio.

Uma vez apresentadas as características da Identidade de Ivana, com o objetivo de responder às subperguntas de pesquisa, passo, a seguir, a responder às duas perguntas gerais que nortearam este estudo, quais sejam:

- As práticas discursivas da professora reflexiva, participante da pesquisa, revelam propósito emancipatório?
- Quais as implicações da sua prática educativa reflexiva para a formação do educador de língua estrangeira?

Essas duas macroperguntas fazem parte da segunda fase da análise deste estudo, e serão respondidas com base na ‘*explicação*’ (Fairclough,1989), em que serão considerados os contextos político-social e ideológico mais amplos.

Pelos resultados da discussão dos dados obtidos na primeira fase da análise, posso afirmar que Ivana é uma educadora reflexiva que está em processo de mudança na/sobre a sala de aula. Preocupa-se com a realidade social onde está inserida, ou seja, ela é alguém que deseja contribuir com a educação, a fim de que seus alunos sejam bem-sucedidos em suas vidas. Ao afirmar, por exemplo: “*eu sentia uma vontade muito grande de ser útil a uma categoria estudantil*”, ela expressa atitude de solidariedade e identificação com os alunos da escola pública de periferia, em razão da necessidade de estes precisarem da escolarização para serem valorizados e respeitados.

Ao falar sobre os objetivos da escola onde trabalha, Ivana deixa claro que o objetivo é “*formar alunos críticos...preparados não só para a escolarização de ensino médio...pro mercado de trabalho [...] e o próprio mundo tecnológico dos Estados Unidos* “. Posso afirmar que o discurso de Ivana traz implícitos outros discursos, isto é, o discurso da globalização, o qual tem o poder de penetrar nas práticas sociais, incluindo o que Fairclough (2003:26) chamou de ‘discurso, gênero e estilo’.

Esclarecendo melhor, as práticas sociais, não esquecidas as da globalização, entram e minam as estruturas sociais da escola nos níveis micro e macro. Daí o interesse de Ivana em ressaltar que os objetivos da escola são de “*formar cidadãos críticos*”, ou seja, prepará-los para as influências de poder e domínio dos países ricos, criando mecanismos de resistência contra todas as formas de opressão. Ivana não apenas entende o contexto social de seus alunos, mas também reforça a necessidade de o professor estar mais atento a essas questões. Ao dizer: “*se você analisar bem...você vai perceber que uma grande massa está concentrada nas periferias mesmo*”, Ivana revela ter conhecimento sobre a comunidade afro-

descendente que vive na periferia. As suas crenças são de alguém que deseja construir novos saberes que ajudem a ampliar a visão de mundo dos alunos, principalmente em relação aos preconceitos raciais.

Como cidadã negra, Ivana reconhece a diferença entre o contexto econômico, social e cultural das comunidades afro-descendentes, que vivem na periferia, em contraposição às comunidades privilegiadas que vivem nos centros urbanos. Quando Ivana diz: “*em relação aos alunos adolescentes...alguns termos pejorativos deixaram de existir do ano passado para cá*”, percebo uma demonstração clara, por parte dela, em procurar superar os obstáculos existentes na escola no que se refere à questão de uso de expressões pejorativas entre os adolescentes brancos e negros.

Ao se referir aos alunos do Noturno, Ivana diz: “*é gente que fez todo um sacrifício porque no período normal de escola...precisou abandonar os estudos por motivo de trabalho...ou por motivo de doença em família*”. Ivana expressa, aqui, que conhece a realidade vivida por esses alunos, pois, durante parte de suas vidas tiveram de desistir de seus estudos para trabalhar. Entendo quando Ivana se refere à expressão ‘*sacrifício*’. Durante o período de anotações de campo, pude constatar que alguns alunos, especialmente os mais velhos, dormiam em suas carteiras durante as aulas. É um indicativo de que Ivana conhece seus alunos, bem como reconhece o sacrifício feito por eles.

É interessante observar a participação de Ivana dentro desse contexto social, político e cultural de valorização da auto-estima e da cultura afro-descendente. Ivana demonstra não apenas conhecer a realidade social em que está inserida, mas, principalmente, tornar-se agente crítica de mudança. Conforme Freire (1987:169), “a transformação não pode ser alcançada fora da experiência”. Ele diz, textualmente:

“O desvelamento da realidade social não implica necessariamente em vê-la como uma realidade de sofrimento que sempre emana de certas experiências humanas, mas a sua transformação, qualquer que seja ela, não pode ser verificada fora da experiência” (Freire, 1987:169).

O discurso de Ivana parece estar marcado por estas duas polaridades: conhecimento da realidade e transformação da realidade⁴³, numa relação dialética. Suas experiências vividas aos poucos vão moldando sua identidade. Seu comprometimento em realizar ações coletivas que visem a eliminar as formas de discriminação existentes na escola revelam marcas de sua identidade. Ao dizer “há um respeito...uma valorização daquilo que é diferente”, Ivana expressa o seu entendimento sobre a valorização das diferenças culturais, considerado, portanto, de suma importância para a conscientização dos alunos.

As intenções de Ivana refletem as noções dialéticas de poder (Foucault, 1979), vistas como uma força tanto positiva quanto negativa. Em relação à escola Afro-D, parece que o poder está sendo representado de forma positiva, cujas vozes existentes funcionam como uma luta em nome da resistência. Poder como força positiva cria alternativas e possibilidades contra todas as formas de discriminação e dominação. Presumo que a escola Afro-D está construindo novas formas de conhecimento para alcançar o que Collier (1998, p. 465) chamou de ‘emancipações parciais’.

Ao dizer, por exemplo, “é um horário onde a gente reúne coletivamente [...] então...a gente faz leitura de textos...discussão”, ressalta o trabalho coletivo realizado na escola Afro-D. Quando perguntei a ela sobre esse trabalho, meu interesse foi verificar se os textos escolhidos para estudos e discussões eram selecionados pelo conjunto de professores ou pela Secretaria Municipal de Educação. Em janeiro de 2003, Ivana respondeu o meu e-mail dizendo:

⁴³ Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para a Liberdade* reconheceu sua posição em relação ao problema da conscientização. Mais tarde, a práxis que mediou esses dois livros o fez reconhecer o que não tinha visto antes. Freire passou a entender que apenas o ‘processo de conscientização era um tipo de motivação psicológica para sua transformação’. Porém, em seu novo trabalho e entrevistas, tais como: *Educação, Libertação e a Igreja*, Freire reconhece o seu erro em não considerar as duas polaridades: ‘conhecimento da realidade e transformação da realidade’. Ele diz: “Meu erro foi em não considerar as duas polaridades – ‘conhecimento da realidade e transformação da realidade’, em sua dialética. Como se desvelar a realidade garantisse que ela já fosse transformada”. (in: Freire, P. 1985. *A Política da Educação*).

Exemplo 143:

“não é o NAE (Núcleo de Ação Educativa) e nem SME (Secretaria Municipal de Educação) que decide quanto aos textos... nós lemos diversos textos... incluindo Paulo Freire”.
(e-mail, em 03/1/03)

Constatei que a escolha para leitura e discussão de textos fica a critério da escola. Esse tipo de trabalho parece propiciar um ambiente onde a cooperação e a solidariedade são cruciais para o exercício da liberdade e da cidadania. Pela declaração de Ivana, posso presumir que os valores, desejos, emoções e atitudes estão fortemente marcados em seu discurso. A inserção crítica de Ivana na escola Afro-D me faz lembrar as palavras de Bhaskar (1998:410):

“Knowledge although necessary is insufficient for freedom. ‘For to be free is: (1) to know one’s real interests; (2) to possess both the ability and resources, i.e. generically the power, and the opportunity to act in; and (3) to be disposed to do so’.⁴⁴

Conforme Bhaskar, para ser livre é preciso expressar vontade, desejo; um sentimento interior que toca nossas emoções. Isso necessariamente implica reconhecer nossos valores, emoções e identidade. Por exemplo, minha experiência no Lar dos Idosos pode, exemplificar, em termos práticos, minha tentativa de auto-emancipação. A convivência com eles me causou não apenas emoção, mas também um sentimento de afiliação e solidariedade. Quanto mais eu os visitava, mais sentia desejo de me engajar nos trabalhos voluntários. No decorrer desses treze anos de atividades, passei a perceber que minhas crenças, valores e identidade estão e continuam se transformando. Asseguro que minha tentativa de auto-emancipação envolveu um ato de vontade, de mudar o meu interior, principalmente porque estava em contato com os idosos no Lar. Nesse sentido, considero o esforço de Ivana, no promover ações com o objetivo de

⁴⁴ “O conhecimento, embora necessário, é insuficiente para a liberdade. Pois ser livre é: (1) conhecer os seus reais interesses; (2) possuir tanto a habilidade como os recursos, i.e. de maneira genérica, o poder, e a oportunidade de agir sobre eles; e (3) estar disposto a fazer isso”... (tradução minha)

remover os obstáculos discriminatórios existentes na escola, também uma tentativa de alcançar a auto-emancipação e transformação social.

Interessante destacar também o trabalho coletivo realizado por Ivana e suas colegas, com o objetivo de valorizar a cultura afro-descendente. Essas ações expressam uma combinação de crenças, valores e atitudes, que pode alcançar o que Collier (1998:465) chamou de “partial emancipations” e “multiplicity of partial emancipations”. Ele diz:

‘We have many instances of partial emancipations: the great bourgeois revolutions which emancipated Europe from feudalism, but delivered it over capitalism; the national liberations of the twentieth century, which ousted colonial rule, yet often end it by military regimes or corrupt bureaucracies; the overthrow of fascism, which everywhere replaced it either by bourgeois democracy or bureaucratic ‘state socialism’; the political emancipation of Eastern Europe 1989-90 which has for the most part led to economic and social developments which are the opposite of emancipatory. As yet, we have no instance of ‘total emancipation’, and it would be utopian to predict its possibility. Most likely, **emancipation will always occur as a multiplicity of partial emancipations**’.⁴⁵ (grifo meu)

Collier explica que a emancipação somente ocorrerá mediante uma multiplicidade de emancipações parciais, a fim de operar mudanças nas estruturas sociais. Neste sentido, conforme Collier, os participantes precisam engajar-se em ações coletivas que visem à transformação social. Precisam, ainda, operar mudanças internas no nível de estrutura emocional, ou seja, sentir emoções, desejos, vontade e disposição para agir em favor de outros. Contudo, essas ações não são fáceis de ser alcançada porque envolvem o que chamo de um ‘*ato de vontade*’, ou conforme Baskar (2002:239), de ‘*impulso emancipatório*’. Bhaskar é categórico, ao afirmar que a verdadeira emancipação, a auto-transformação, somente ocorrerá no interior do indivíduo. Nunca deve ser imposta. Nesse sentido, as práticas discursivas de Ivana sinalizam impulso emancipatório, no sentido de que há uma

⁴⁵ “Temos muitos exemplos de emancipações parciais: as grandes revoluções burguesas, que libertaram a Europa do Feudalismo, mas a entregaram ao capitalismo; as libertações nacionais do século vinte, que expulsaram o regime colonial, mas muitas vezes o substituíram por regimes militares ou burocracias corruptas; a destituição do fascismo que, em todos os lugares, o substituiu pela democracia burguesa ou pelo ‘socialismo de estado’ burocrático; a emancipação política da Europa Oriental (1989-90), que conduziu, na maior parte dos casos, a desenvolvimentos sociais e econômicos que são o oposto de emancipatórios. Até agora, não temos exemplo de ‘emancipação total’, e seria utópico prever essa possibilidade. Provavelmente, a emancipação sempre ocorrerá como uma multiplicidade de emancipações parciais”. (tradução minha)

demonstração de vontade e desejo coletivos em compartilhar os mesmos objetivos. Revela, ainda, uma rede efetiva de práticas sociais construídas pelas relações sociais dentro e fora da escola. Seu discurso traz junto uma mistura de diferentes vozes, tais como educacional, político, cultural, étnico, etc.

Em entrevistas realizadas com os alunos do Diurno e do Noturno sobre a relação deles com Ivana, na sala de aula, assim se pronunciaram:

Exemplo 144:

“ela sabe trabalhar bastante conosco...eu sei que é difícil porque principalmente com 45...46 alunos...então...ela sabe lidar sim com os alunos na sala de aula...ela é sempre tranqüila...ela sabe compreender o aluno sabe?...a gente precisa de alguma coisa a gente vai lá...professora é isso...isso..ela vai lá explica..a gente não entendeu..ela explica novamente...ela tem paciência...mas tem hora que tem limite né?”

(Entrevista com Evelin, Diurno, 10/9/01)

Exemplo 145:

“na hora que ela quer explicar uma coisa...todo mundo tá falando..aí ela fala um pouco mais alto pro pessoal abaixa a voz...e ela podê dá a matéria”

(Entrevista com Marcos, Diurno, 10/9/01)

Nesses exemplos, os alunos do Diurno expressam atitude de compreensão pelo fato de Ivana ter de falar mais alto em sala de aula. Para Evelin, por exemplo, Ivana tem paciência em lidar com os colegas, embora ela afirme “*tem hora que tem limites né?*”.

Em se tratando de uma sala com 46 alunos adolescentes, torna-se mais difícil para Ivana proporcionar uma prática mais dialógica na sala de aula, com maior participação dos alunos. Parece que há, ainda, a necessidade, por parte de Ivana, de desenvolver competências e habilidades mais específicas para trabalhar com esses alunos. Como ela mesma diz: “*trabalhar com o aluno do regular é um desafio*”. Ivana deixa claro neste enunciado que a prática educativa com os adolescentes não é uma tarefa de fácil realização, pois, certamente, deve exigir dela outras habilidades, competências e

estratégias de ensino, que façam com que os adolescentes participem mais da interação de sala de aula.

Em entrevistas realizadas com os alunos do Noturno, sobre o seu relacionamento com Ivana, sua maneira de agir, um deles assim se pronunciou:

Exemplo 146:

“a gente gosta...ela vem na carteira...pega...fala direitinho com a gente...explica...põe a mão no ombro...outro jeito dela também né? ..ela responde...explica bem..tudo na maior clareza né?”
(Paulo, entrevista, em 22/08/01)

Nesse exemplo, o aluno expressa sentimentos afetivos em relação a Ivana. Para ele, o ato proxêmico revela um sentimento de afetividade, podendo contribuir para aumentar-lhe a auto-estima, bem como assegurar-lhe confiança para a realização da atividade.

As suas experiências como educadora reflexiva mostram que o envolvimento com a escola Afro-D está fortemente alicerçado nos valores, crenças, sentimentos e identidade que ela traz consigo ao longo desses anos de convivência. Posso afirmar que as práticas discursivas de Ivana contribuem e estão contribuindo de maneira positiva para a construção da sua auto-emancipação e transformação social.

Com base na ‘*explanação*’ (Fairclough, 1989) apresentada, acima, sobre as características da identidade de Ivana, passo, a seguir, a sistematizar e interpretar algumas implicações relevantes da prática docente reflexiva para a formação do educador de língua estrangeira.

3.8 Implicações para a prática docente reflexiva

Considero algumas implicações da prática docente reflexiva relevantes para o processo de formação do educador de língua estrangeira, dado que este envolveria três níveis, conforme Diagrama 3 ilustrado a seguir:

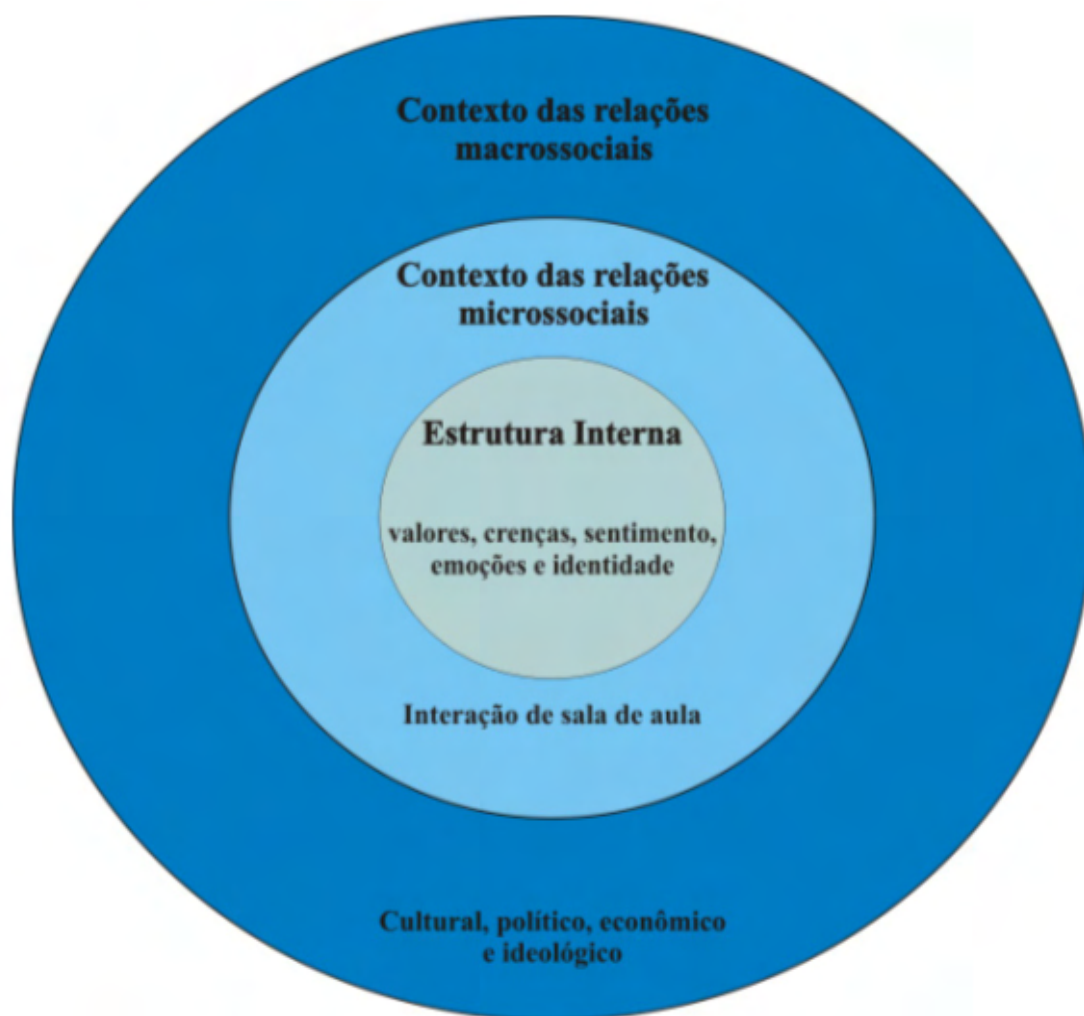


Diagrama 3 – Modelo do processo de formação da prática docente reflexiva

(i) Estrutura Interna – valores, crenças, sentimentos e identidade. Neste primeiro nível, o educador reflexivo é levado a engajar-se em projetos sociais e de responsabilidade solidária, por meio de um ‘*ato de vontade*’. Para isso, é preciso, conforme Bhaskar (1998:410), expressar ‘desejo’, um sentimento interior que toca nossas emoções. Isso, necessariamente, implica reconhecer *quem somos, como agimos no mundo e pra quem?*

Implica, ainda, que o educador reflexivo procure remover as estruturas internas da opressão, ódio, raiva, inveja, etc., para fazer florescer as estruturas internas da solidariedade, fraternidade e amor. Isso somente ocorrerá, se o educador reflexivo comprometer-se, radicalmente, com as causas humanísticas e emancipatórias, reconhecendo que as transformações não se darão apenas com a mudança da consciência, mas, principalmente, através da *ação*, num exercício coletivo de solidariedade. Como diz Lacey (1998:493), “*emancipation cannot be gained by individual alone. Emancipation requires solidarity; its degree of manifestation in society will be greater as the manifestation of solidarity is greater*”.⁴⁶

(ii) Contexto das relações microsociais – contexto social de sala de aula. O educador reflexivo poderá voltar-se para ações mais práticas, de interesse dos alunos. Nesse caso, a aprendizagem poderia estar voltada para situações que visem à identificação de problemas que afetam a sala de aula, envolvendo todos os alunos, num processo coletivo de trabalho. Uma vez identificados os problemas, o educador reflexivo poderá compreender, juntamente com os alunos, suas causas e efeitos, bem como propor atividades com objetivo de solucioná-los, num processo permanente de reflexão e ação.

(iii) Contexto das relações macrosociais – contextos sociocultural, político e ideológico. Nesse caso, o *olhar* do educador reflexivo focalizará para além dos ‘muros e portões’ que se fecham em torno da escola, ou seja, para questões mais abrangentes de ordem política, econômica e ideológica. Problemas vividos pela comunidade escolar como violência, abuso sexual, discriminação racial, meio ambiente, etc. poderiam ser colocados em discussão. Representantes políticos, entidades de classe e organizações não governamentais seriam convidados a participar das discussões, com vista a fortalecer um elo positivo entre a estrutura social escola e as estruturas sociais mais amplas, visando não apenas fortalecer a iniciativa, mas,

⁴⁶ “a emancipação não pode ser adquirida pelo indivíduo sozinho. Emancipação requer solidariedade; seu grau de manifestação na sociedade será maior quanto maior for a manifestação da solidariedade”. (tradução minha)

principalmente, propor ações efetivas e coletivas que visem alcançar mudanças nas estruturas sociais. Como afirma Bhaskar (1998:410): *“Knowledge although necessary is insufficient for freedom. ‘For to be free is: (1) to know one’s real interests; (2) to possess both the ability and resources, i.e. generically the power, and the opportunity to act in; and (3) to be disposed to do so’. (grifo meu).*

Iniciativas dessa natureza poderiam contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, do engajamento coletivo e de responsabilidade solidária. Novas identidades sociais, novos ‘eus’, aos poucos iriam se moldando, (re) definindo, ganhando outras formas e significados, construindo o que Collier (1998:465) chamou de *‘partial emancipations’*.

O contexto das macrorrelações sociais traz à tona o que Bhaskar (2002:40) chamou de “universal self-realisation”⁴⁷, ou seja, *“the self-transformation, can only come from within; it can never be imposed from without”*⁴⁸. Nesse sentido, as mudanças devem ocorrer, primeiramente, no nível de estrutura interna dos participantes envolvidos no projeto de auto-emancipação e transformação social, bem como devem estar relacionadas com a questão de valores, sentimentos, atitudes e identidade, envolvendo não apenas a ‘consciência reflexiva’ do educador, mas, sobretudo, a ‘ação’, num processo dialético constante (cf. Papa, 2004).

⁴⁷ “auto-realização universal” (tradução minha)”

⁴⁸ “a auto-transformação somente pode vir de dentro, ela nunca pode ser imposta de fora”. (tradução minha)

Considerações Finais

Nesta pesquisa, optei por investigar o discurso do professor por meio da análise de textos gravados de entrevistas e interação de sala de aula. A pesquisa foi conduzida dentro do arcabouço teórico da GSF e ACD. Procurei descrever e interpretar não somente os aspectos lingüísticos, do ponto de vista da análise textual, mas também focalizar o contexto cultural, relacionado com as práticas sociais. Nesse sentido, a análise envolveu a descrição e interpretação do texto em si, bem como a ‘*explicação*’ (Fairclough, 1989:26), mediando linguagem e contexto social, numa relação dialética.

Do ponto de vista da GSF, considerei a materialidade do texto que resultou na identificação das escolhas lingüísticas feitas pelos participantes envolvidos na entrevista e interações de sala de aula. Utilizei o instrumento computacional *WordSmith Tools* (Scott, 1996), para obter a lista de freqüência dos pronomes, processos, auxiliares e modais, e como eles se comportavam nos textos.

Do ponto de vista da ACD, considerei os aspectos socioculturais que moldam as práticas discursivas. Ao utilizar a ACD, meu interesse foi conjugar os níveis internos (texto) e externos (sociais). Procurei interpretar as propriedades detalhadas dos textos (GSF) com o contexto social mais amplo (ACD). A análise, sob o viés da ACD, tornou-se fundamental para a compreensão do discurso como prática política que *mantém* ou *transforma* as relações sociais de poder de instituições, grupos, etc.

Os resultados deste estudo, mediante a análise dos processos, pronomes, modais, auxiliares verbais, imperativos e marcadores de turno, evidenciam que as escolhas feitas por Ivana contribuíram para que fosse feita a caracterização de sua identidade. O uso do pronome nós (inclusivo e exclusivo) e a forma de referência 'a gente', por exemplo, foram identificados com mais frequência para referir-se a ela, aos alunos e aos colegas que estudam afro-descendência. O uso desse tipo de pronome, em maior quantidade, revelou o seu verdadeiro propósito, que é cultivar valores, crenças, atitudes e objetivos para com a escola e colegas que estudam afro-descendência.

Da mesma forma, a opção pelo uso do pronome 'ele', em maior quantidade na *Entrevista*, com 0.98% (53 ocorrências) e na *Aula do Noturno*, com 0.20% (13 ocorrências). Na *Aula do Diurno*, esse pronome foi identificado com apenas 0.09% (04 ocorrências). Na *Entrevista*, a preferência pelo uso desse pronome é justificada pelo interesse de Ivana em nomear os alunos do Noturno como alguém que trabalha, sofre, conhece a realidade, ajuda no sustento da família e, que, por essa razão, consegue dedicar-se, de forma mais efetiva, à sua escolarização. Quanto aos do Diurno, o pronome *ele* é identificado como alguém que não valoriza a escolarização e nem possui maturidade para dedicar-se à aprendizagem formal.

A análise dos processos evidenciou processos relacionais 'ser', 'ter' e 'estar'. Os processos 'ser' revelaram que, desde a juventude, Ivana já demonstrava interesse em trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, sua atuação na sala de *Aula do Noturno* é de educadora que partilha sentimentos afiliativos e de solidariedade com esses alunos. Essa sua característica em comprometer-se com o contexto social onde trabalha, constitui sua identidade social, constrói o que Fairclough chamou de "styles" (estilos), ou seja, o modo de ser de um indivíduo, sua maneira de agir, seu comportamento proxêmico, etc.

Os processos materiais mais freqüentes foram os processos de ‘fazer’, ‘trabalhar’, ‘vir’, ‘dar’, e ‘achar’ (encontrar). Os processos materiais ‘fazer’ mostraram, por exemplo, ações realizadas por Ivana na escola e na sala de aula. Além de educadora, Ivana participa como voluntária em projetos que valorizam as raízes afro-descendentes. Como educadora reflexiva, Ivana reconhece que a prática baseada na reflexão tem contribuído para operar mudanças na/sobre a sala de aula. Ao dizer, por exemplo: “*esse começar o levantamento preliminar no início do ano letivo...e fazendo a escolha da continuidade...é uma coisa que percebi que mudou*”, Ivana revela estar atenta às ações implementadas na sala de aula. Nesse sentido, Ivana demonstra aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos no curso “Reflexão sobre a ação”. Sua participação no curso “Reflexão sobre a ação” oportunizou a ela compartilhar suas experiências, conhecer novas teorias acerca da prática reflexiva. Ao dizer “*todo o professor que passa por essa experiência não é mais o mesmo*”, Ivana expressa quão importante tem sido sua participação no curso.

Os operadores modais sinalizaram a interpessoalidade. Os modais ‘achar’, por exemplo, foram identificados em maior freqüência na *Entrevista*, com 0,87% (47 ocorrências). Ivana usou metáforas de modalidade ‘eu acho’ e o operador de alto grau de modalidade ‘*ter que*’ e ‘*precisa ter*’. As formas verbais ‘*ter que*’ e ‘*precisa ter*’ são operadores de modulação e foram usados por Ivana para expressar sua convicção como educadora reflexiva, que valoriza e respeita as experiências dos alunos. Na sala de *Aula do Diurno*, os operadores de modulação ‘poder’ foram os mais utilizados por Ivana, com 0,54% (22 ocorrências), empregados na forma negativa e com ênfase nas palavras (ex: NÃO PODE..). Esse tipo de ocorrência funcionou como ordem, contribuindo, portanto, para aumentar a distância social entre ela e esses alunos na sala de aula.

Os auxiliares ‘*estar*’ foram identificados como os de maior ocorrência (1,27%) na *Entrevista*. Ivana empregou esse auxiliar para reforçar sua atitude de valorização em relação aos alunos do Noturno, bem como para apresentar

suas impressões acerca das experiências como educadora reflexiva. Os auxiliares 'ir' foram identificados em maior proporção na Aula do Diurno, com 1,11% (45 ocorrências). A escolha desse tipo de auxiliar revelou comando em seus enunciados. Ivana parece usá-los com a intenção de camuflar atos mais impositivos de sua parte, a fim de fazer os alunos permanecerem em silêncio durante a realização das atividades em sala de aula.

As formas imperativas foram utilizadas por Ivana de forma modalizada, sendo identificadas em maior quantidade na Aula do Noturno, com 0,12 % (08 ocorrências). Ivana preferiu usar os imperativos '*vamos trabalhar*', '*vamos formar grupos*' de forma menos diretiva, funcionando como estratégia positiva para negociar sentidos com os alunos na sala de aula. As formas imperativas mais diretas foram utilizadas com os alunos do Diurno. Os atos diretivos '*olhem bem*' e '*vejam bem*', por exemplo, foram usadas em maior quantidade, com 0,19% (08 ocorrências).

Os marcadores de turno '*tá?*', '*né?*', '*certo?*', '*tá certo?*' foram mais freqüentes, sendo identificados na *Aula do Diurno* e na *Aula do Noturno*. A presença desses marcadores no final de cada unidade enunciativa funcionou mais como uma tentativa de solicitar confirmação dos alunos, bem como de manter-se no turno mais tempo. Na *Aula do Diurno*, os marcadores '*certo?*' (24 ocorrências), '*tá?*' (24 ocorrências) e '*tá certo?*' (05 ocorrências) foram os mais utilizados por Ivana, talvez pelo fato de os alunos conversarem em voz alta no decorrer das atividades, o que dificultou a realização de uma prática mais dialógica na sala de aula. Na *Aula do Noturno*, os marcadores '*né?*' (24 ocorrências), '*tá?*' (21 ocorrências) e '*não é?*' (12 ocorrências) foram mais freqüentes, funcionando como expressões para salientar ou explicar determinado assunto. A expressão "*então vamos lá*" (08 ocorrências), por exemplo, funcionou como solicitação de encorajamento.

Esses resultados evidenciam que Ivana compartilha crenças, valores, atitudes e sentimentos com a escola onde trabalha há mais de vinte anos. A opção em trabalhar com a escola de periferia Afro-D revela atitude de

afiliação e comprometimento com essa escola. Como educadora reflexiva, de origem afro-descendente, que escolheu trabalhar na periferia, Ivana demonstra interesse em contribuir com a realidade social na qual está inserida. As suas práticas discursivas revelam atitude de solidariedade e identificação com os alunos da escola Afro-D, embora manifestasse sua preferência pela Educação de Jovens e Adultos, com que tem maior afinidade. Para ela, os alunos da escola Afro-D “*não são valorizados e nem respeitados*”. Daí seu interesse em contribuir com a escolarização desses alunos, para que sejam reconhecidos pela sociedade. Por conhecer muito bem o contexto social onde trabalha, ou seja, saber que a grande massa de afro-descendentes está concentrada na periferia, Ivana expressa atitude de alguém que deseja construir novos saberes que possam ajudar a ampliar a visão de mundo dos alunos dessa escola, principalmente em relação aos preconceitos raciais.

O interesse de Ivana em participar de projetos voluntários que estudam afro-descendência é uma tentativa de não apenas valorizar a cultura afro, mas, principalmente, de colocar-se como agente crítica de mudança nas práticas sociais opressivas de discriminação racial. As ações de Ivana na escola e na sala de aula expressam atitudes, valores e sentimentos que podem alcançar o que Collier (1998:465) chamou de “*emancipações parciais*”. Para Collier, a emancipação somente poderá ocorrer através de uma multiplicidade de emancipações parciais, por meio de ações coletivas que visem à transformação social. Precisam, ainda, operar mudanças no nível de estrutura interna, ou seja, fazer florescer valores, atitudes, emoções e identidade com propósito auto-emancipatório. Nesse sentido, as práticas discursivas reflexivas de Ivana parecem sinalizar um ‘ato de vontade’, ou, conforme Bhaskar (2002:239), ‘*impulso emancipatório*’, que a faz engajar-se em ações coletivas com objetivo de transformação social. Presumo que as atitudes de Ivana ensejem a abertura de novos caminhos para a construção de um projeto auto-emancipatório e de transformação social.

A experiência em conhecer Ivana me fez refletir sobre a minha atuação na condição de educadora e pesquisadora, de estar sempre em processo de

reflexão, pois a reflexão envolve olhar as estruturas internas, ir além das aparências, questionar o inquestionável, descobrir o que está aparentemente coberto, e, finalmente, aceitar que o ensinar é um eterno aprender. Conhecer Ivana me fez entender que é preciso engajar-se de forma efetiva em projetos sociais na escola, que contribuam para a auto-emancipação e transformação social. Minha própria experiência de voluntariado durante treze anos no Lar dos Idosos e deficientes mentais, por exemplo, tem contribuído para a construção de um projeto auto-emancipatório. Aprendi que o exercício de solidariedade é inerentemente prático, pois leva as pessoas a agir em favor de outras. Minha maneira de agir e ver o mundo também mudou. Aprendi, por exemplo, a ser mais humilde e tolerante com as pessoas. Passei a prestar atenção às minhas próprias ações, principalmente em relação às minhas atitudes, ou seja, na maneira de lidar com o outro. Estou certa de que a educação é instrumento forte para operar mudanças na sociedade.

Como educadora, cometi muitos erros, mas sempre com a esperança de acertar. Acredito que estou no caminho certo, porém vejo que há, ainda, muito por fazer. Reconheço, por exemplo, a necessidade de engajar-me de forma mais efetiva em ações coletivas na escola, que visem à auto-emancipação e à transformação social de todos. A atitude, valores, crenças e identidade mostraram que Ivana deseja construir práticas educativas transformadoras, com o objetivo de provocar mudanças na realidade social onde está inserida. Seu comprometimento com a escola Afro-D é um exemplo que deve ser perseguido por todo educador. Isso, certamente, dar-se-á nas minhas futuras pesquisas a serem realizadas em ambientes educacionais de exclusão social.

Este estudo apresentou algumas limitações. A primeira delas se deve ao fato de ter me concentrado em apenas alguns instrumentos de coleta de dados. Em se tratando de um estudo que visa compreender a questão da auto-emancipação e da transformação social, haveria a necessidade de mais instrumentos de coleta, tais como diários reflexivos, narrativas das histórias de vida e participação mais efetiva do pesquisador em campo.

Embora este estudo não tenha privilegiado a técnica da narrativa, (histórias de vida), acredito ser de suma importância para o pesquisador, uma vez que poderia fornecer uma descrição mais densa do mundo social dos participantes. Às vezes, os contextos investigados não são transparentes, precisando, portanto, ser desvelados. A técnica da narrativa (histórias de vida) pode ser útil para a ACD, uma vez que tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa estariam mais dispostos a revelar suas crenças, valores, sentimentos e identidade. Haveria, ainda, a necessidade de um maior engajamento por parte do pesquisador no contexto escolar, bem como a necessidade de considerar além da análise das unidades léxico-gramaticais, sistemas semióticos envolvendo o uso de fotografias, gravações em vídeo e outras unidades de significação que pudessem contribuir para melhor mapeamento das características da identidade do professor, a fim de extrair mais evidências que comprovem o seu processo auto-emancipatório.

A segunda limitação se circunscreve ao fato de ter considerado apenas a análise do discurso do professor, baseado em entrevistas e em contexto de sala de aula. Para futuras pesquisas, poder-se-iam investigar, por exemplo, as atitudes do professor em diferentes contextos. Como esse professor reagiria com os colegas na escola, nos trabalhos de voluntariado, com os amigos e familiares? Quais as crenças, valores e sentimentos desse professor em relação à construção de um projeto de auto-emancipação e de transformação social? Quais suas reações ao envolver-se em grupos de estudos que privilegiem questões sobre auto-emancipação e sobre transformação social?

Embora os resultados deste trabalho sejam de natureza descritiva, bem como os objetivos principais de natureza emancipatória, vejo que as contribuições deste estudo podem servir como subsídios para que nós, educadores, avaliemos nossa atuação docente. No caso de Ivana, sua participação como aluna do Programa de Pós-Graduação do LAEL permitirá que ela busque, por meio de seu projeto de pesquisa, compreender melhor sua relação com os alunos adolescentes, procurando novas direções, mesmo

correndo riscos, pois são eles que nos fazem crescer. Como ela mesma disse:

Exemplo 147:

“eu acho que um dos caminhos que vai me ajudar muito vai ser realmente essa pesquisa que estou fazendo...ter escolhido como grupo focal os meus alunos [...].por isso que quero fazer o meu diário reflexivo deles justamente para eu ter essa oportunidade de estar realmente vendo se eu estou de fato achando caminhos que façam com que essa aproximação se dê de uma forma natural”.
(Entrevista, em 04/3/04)

A atuação como pesquisadora revelou-me uma certeza: o caminho para e chegar à auto-emancipação e transformação social, deve, primeiramente, passar por mudanças no nível de estrutura interna. Daí a necessidade de se repensar os aspectos relacionados a valores, crenças, atitudes, sentimentos e identidade, que podem contribuir para a construção de um projeto auto-emancipatório. O fato de Ivana construir uma relação solidária e cooperativa com os alunos do Noturno, de valorizar as raízes afro-descendentes mediante atividades culturais realizadas na escola, revelou, segundo ela, que “*alguns termos pejorativos deixaram de existir do ano passado pra cá*”. Isso mostra que as ações educativas implementadas por Ivana, com o objetivo de superar os obstáculos existentes na escola, apresentaram efeitos positivos na relação social entre os alunos brancos e os de origem afro-descendente.

Para finalizar, cedo a palavra ao filósofo Bhaskar, que me fez acreditar que é possível sonhar o sonho da esperança, ou seja, de abrir caminhos para a construção de um projeto auto-emancipatório e de transformação social. Ouçamo-lo:

“If you love other people, then you must be engaged in activities of practical transformation in the world. (...) That is very similar to the standpoint of Marx – when he said that in a communist society the free development of each would be the condition of the free development of all. In other words, your well being, your flourishing was the condition for my own. It was as important to me as mine. In other words, it is no good my being free, it is no good my being the most fastastically improved and perfect person, if you are still miserable and unhappy”. (Bhaskar, 2002: 301)⁴⁹

⁴⁹ “Se você ama as outras pessoas, então você deve estar engajado em atividades de transformação prática no mundo. (...) Isso é muito parecido com o ponto de vista de Marx – quando ele disse que, em uma sociedade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHER, M. 2000. Being Human. *The Problem of Agency*. Cambridge University Press.
- BARBARA, L. & GOUVEIA, C. 2001. It is not there [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. Disponível no site: <http://www.lael.pucsp.br/direct>
- BARCELOS, A. R. F. 2000. Formação continuada de educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- BHASKAR, R. 2002. *From Science to Emancipation*. Alienation and the Actuality of Enlightenment. Sage Publications. New Delhi/London.
- BHASKAR, R. 1998. Critical Realism. Essential Readings. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. Centre For Critical Realism. London: Routledge
- BHASKAR, R. 1986. *Scientific Realism and Human Emancipation*. Verso, London.
- BHASKAR, R. 1979. *A Realist Theory of Science*. Leeds: Books, 2nd Brighton:Harvester.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. 1985. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Ed. Porto: Portugal.

comunista, a liberdade de cada um seria a condição da liberdade de todos. Em outras palavras, seu bem-estar, seu sucesso, era a condição para meu sucesso. Isso foi tão importante para mim. Quer dizer, não adianta eu ser livre, não adianta eu ser uma pessoa perfeita, se você é ainda uma pessoa miserável e infeliz”.

- BROWN, R. and GILMAN, A. 1960. 'The Pronouns of power and solidarity'. In: P. Giglioli (ed). *Language and Social Context*, Harmondsworth: Penguin.
- BROWN, P. e YULE, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge:CUP
- BROWNN, P. e LEVINSON, S. 1987. *Politeness: Some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARDOSO, F. M. 2000. Algumas relações possíveis entre o discurso de sala e sobre a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem de ciências. Dissertação de Mestrado. LAEL–PUC/SP.
- CASTILHO, A. e BASÍLIO, M. 2002. *Gramática do português falado*. Volume IV: Estudos descritivos. 2ª. Ed. Campinas, SP.
- CASTRO, S. T. R. 1999. A Linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês. Dissertação de Doutorado. LAEL-PUC/SP.
- CASTRO, S. T. R. 2003. A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de Inglês de um curso de Letras. In: Barbara, L. e Ramos, R. (orgs) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- CELANI, M. A. A. (1996). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, pp. 21-40.
- CELANI, M. A. 2003. *Professores Formadores em Mudança. Relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.

- COLLIER, A. 1994. Explanation and Emancipation. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. Centre for Critical Realism. London: Routledge
- CONTRERAS, D. J. 1997. *La Autonomía del profesorado*. Madrid:Morata.
- CORAZZA, C. 1999. Uma Interação: pretensões, ações, interlocuções e limitações de um pesquisador em formação. Dissertação de Mestrado. LAEL – PUC/SP.
- COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. 1999. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. TESOL Quarterly, Vol. 33, Autumn, 433-452.
- COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. 2001. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. Linguagem & Ensino, vol. 04, nº 01, ,11-36.
- CUNHA, A. M. A. 2003. Dividindo para multiplicar. In: Barbara, L. e Ramos. R. (orgs). Reflexão e Ações no Ensino-Apredizagem de Línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- DELU, Z. 1991. Role relationships and their realization in mood and modality. Text. 11(2):289-318
- EAGLETON, T. 1984. *The function of criticism: from the spectator to post-structuralism*.London: Verso.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.
- ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods. In: Research in teaching and learning. vol.2. New York: Macmillan Publishing Company.
- ERICKSON, F. 1991. *Advantages and disadvantages of qualitative research design on FLR*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse*. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 1992a . *Discourse and social change*. Oxford: Polite Press.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and power*. London: Longman
- FERNANDES, S. B. 2001. Avaliação escolar: nas pedagas de um monstro polimorfo. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido* (19ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIDDENS, A. 1991. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo. Ed. UNESP.
- GIROUX, H. A . 1992. *Escola crítica e política cultural* [Critical pedagogy and cultural politics]. São Palo, Brasil: Cortez.
- GIROUX, H. A. 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HALL. S. 2001. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 5a ed. DP&A, Rio de Janeiro.
- HALL, S. 2000. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.
- HALLIDAY, M. 1994. *An Introduction to functional grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold.

- HALLIDAY M. e HASAN, R. 1976. *Cohesion in english*. London: Longman.
- HARVEY, D. 1996a. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell.
- HODGE, R. e KRESS, G. 1993. *Language and ideology*. 2^a ed. London: Routledge.
- HORIKAWA, A. 2001. As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise crítica do discurso da e sobre a sala de aula. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUC/SP.
- KEMMIS, S. 1987. Critical reflection. In: WIDDEN, M F. e ANDREWS, I. Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher. London: Falmer Press.
- KINCHELOE, J L. 1993. *A formação do professor com compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- KITAGAWA, C. & LEHRER, A. 1990. Impersonal use of personal pronouns. *Journal of Pragmatics*, n.14, v5, p.739-759.
- KRAMSCH, Claire. 1984. *Interaction et discours dans la class de langue*. Paris, Hatier-Credif.
- LACEY, H. 1998. Neutrality in the social sciences: on Bhaskar's argument for an essential emancipatory impule in social science. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. Centre For Critical Realism. London: Routledge.
- LABERGE, S. e SANKOFF, G. 1980. 'Anything you can do' . In: G. Sankoff (ed.) *The social life of language*. Philadelphia. PA.: Univeristy of Pennsylvania Press. p.271-293.
- LIBERALI, F. C. 2003. O papel do multiplicador. In: Celani, M. A A. (org.) *Professores formadores em mudança. Relatos de um processo de*

reflexão e transformação da prática docente. Campinas,SP: Mercado de Letras.

LIBERALI, F., MAGALHÃES, M.C. e ROMERO, T. 2003. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: Celani, M. A. A. (org.) *Professores formadores em mudança. Relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP; Mercado de Letras.

LINCOLN, Y. & GUBA, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA, Sage.

LOPES, M. A. B. 1996. Criando Oportunidades para o processo reflexivo do professor de língua materna. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUC/SP.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

LYONS, J. 1977. *Semantics*. Cambridge:CUP

MAGALHÃES, M.C.C. 2004. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In Magalhães, M.C.C. (org). A formação do professor como profissional crítico. Linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado de Letras.

MAGALHÃES, M.C. C. 1997. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The Specialist*, vol. 19 n° 2, 169 – 184.

MAITLAND, K. & WILSON, J. 1987. Pronominal selection and ideological conflict. *Journal of Pragmatics*, n.11, p. 495-512.

MARCUSCHI, L. A. 2003. *Análise da conversação*. Ed. Ática, São Paulo.

MARTIN, J.R. 1992. *English text. system and structure*. Philadelphia. John Benjamin Publishing Company.

- MARTIN, J.R. & ROSE, D, 2003. Working with discourse: meaning beyond the clause. BookEns Ltd, Royston, Herts. Bookcraft Limited, Great Britain.
- MAO, L.R. 1992. An analysis of some rhetorical uses of we. proceedings of the 1992 Mid-America Conference and Conference on Siouan-Caddon Language. 103–114.
- MERRIAM, S. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Inc., Publishers, California.
- MOITA LOPES, L. P. 2003. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L. e Ramos, R. (orgs). Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Campinas,SP: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. 2002. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas-SP, Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. 1998. *Discursos de identidade em sala de aula de L1: a construção da diferença*. Língua(gem) e Identidade. Ed. Mercado de Letras. Campinas, SP.
- MOTTA, L. M. V. 2004. Aprendendo e ensinando Inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Dissertação de Doutorado. LAEL/PUC/SP.
- MÜHLHÄUSLER, P. & HARRÉ, R. 1990. *Pronouns and people: the linguistic construction of social and personal identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- NUNES, M. B. C. 2003. O professor de EAP: comportamentos fossilizados ou vivência reflexiva? In: Barbara, L. e Ramos, R. (orgs). Reflexões e Ações no Ensino-Apredizagem de Línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- PAPA, S. M. de B. I. 2004. Realismo crítico e a prática pedagógica emancipatória. Mimeo. Lael/PUC/SP.

- PENNYCOOK, A. 1994. The politics of pronouns. *ELT Journal*, 48(2):173-179.
- PENNYCOOK, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PIMENTA, S.G. 2002. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Ed. Cortez.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma lingüística crítica. linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola Editorial, São Paulo.
- RAMOS, R. C. G. 1997. *Projeção de imagens através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial*. Dissertação de Doutorado, LAEL/PUCSP.
- ROMERO, T. 2004. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: Magalhães, M.C.C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e reflexão*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50:696-735.
- SANTOS, M. F. O. 1998. *As Relações de Poder na Interação Professor/Aluno em Contexto Universitário*. Dissertação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Universidade Federal de Pernambuco.
- SAYER, A. 2000. *Realism and social science*. Sage Publications, London, Thousand Oaks and New Delhi.
- SCHÖN, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- SCOTT, M. R. 1996a. *Wordsmith tools*. software for text analysis. Oxford University Press.
- SHOTTER, J. & GERGEN, K. 1989. *Texts of identity*. Londres, Sage.
- SMYTH, J. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2:267-300.
- SOUZA, D. M. 2000. Discursos da qualidade na educação e performance da técnica. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- SPRADLEY, J.P. 1980. *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- STUBBS, M. 1997. Whorf's children: critical comments on CDA. In: A Wray (eds), *evolving models of language, papers from the 1996. Annual Meeting of BAAL, Milton Keynes: Multilingual Matters*.
- THOMPSON, G. 1996. *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold Publishers.
- TOURAINE, A. 1999. *Como sair do liberalismo?*. Ed. EDUSC/ SP.
- TOOLAN, M. 1997. 'What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it?'. In *Language and Literature*. Vol. 6, No 2, June 1997
- WIDDOWSON, H. 1995. *Book review on Norman Fairclough's discourse and social change*. Polite Press. 1992. In *Applied Linguistics*. Vol. 16 (4).
- WELCH, S. 1985. *Communities of resistance and solidarity: A feminist theology of liberation*. New York: ORBIS BOOKS.
- WILSON, J. 1990. *Politically speaking: the pragmatic analysis of political language*. Oxford: Basil Blackwell.

ZEICHNER, K.M. 1993. *A formação reflexiva de professores: ideais e práticas*.
Lisboa: EDUCA.