

# PROFESSORES REFLEXIVOS EM PROCESSO DE MUDANÇA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA<sup>1</sup>

*Solange Maria de Barros Ibarra Papa*

## **Abstract:**

*This study aims at investigating the discursive practices of a reflective teacher in the foreign language classroom, as well as to verify whether reflective teaching practice contributes or not to the process of (self)emancipation and social transformation. The main concern is to understand what she says, as well as what she really does in the classroom context. In the analysis I used recordings of interviews and classroom interaction based on SFG and CDA.*

**Key words:** Foreign language, public school, reflective teaching, (self) emancipation, social transformation

## **1 - INTRODUÇÃO**

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

---

1. Uma versão deste trabalho foi apresentada no “III International Conference on Discourse, Communication and Enterprise”, na Universidade Católica do Rio de Janeiro, em setembro de 2005.

as questões sociais, tais como desemprego, discriminação, opressão, etc. Ou melhor, como fazer para que o professor de Inglês alcance a emancipação e transformação social de outros que estão envolvidos no cotidiano de sala de aula? Bhaskar (2002:302) é contundente ao afirmar que: “forçar a emancipação de fora é falsa, é heterônima e não acontece”.

Neste artigo, revelo 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.

Busco analisar o que o professor diz fazer e o que realmente faz no cotidiano de sala de aula, posto que o enfoque está na prática docente reflexiva, com propósito emancipatório e de transformação social. Ao engajar-se com a prática docente reflexiva, o professor 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.

Para examinar as práticas discursivas do professor reflexivo, em processo de mudança, isto é, conhecer quem é esse professor, o que pensa, quais as suas crenças e valores, é necessária uma investigação que leve em conta as perspectivas funcionais e sociais da linguagem. Assim, o estudo se fundamenta na teoria crítica, com ênfase na filosofia do realismo crítico (Bhaskar, 1986; 1998; 2002) sobre auto-emancipação e transformação social. Fundamenta-se, ainda, nos estudos acerca da formação do educador reflexivo (cf. Celani, 2003; Magalhães, 2004; entre outros). Do ponto de vista da análise da linguagem, busco apoio teórico na Gramática Sistemico-Funcional (Halliday, 1994) e na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1989, 1992a, 1995, 2003).

## 2. ARCABOUÇO TEÓRICO

### 2.1. Realismo crítico e emancipação humana

O 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 realismo crítico, reconhece que há um mundo independente do nosso conhecimento. 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*.<sup>2</sup> Conforme Bhaskar (1998:41), o domínio do *Real* pode ser 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), 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 os 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.

De acordo com Bhaskar, essa 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 bloqueados. Nessa perspectiva, a proposta emancipatória de Bhaskar (1998:462) pode abrir

---

2. 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.

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

“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” (grifo meu)

Na visão de Bhaskar (1998:462), 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. A auto-emancipação da qual fala Bhaskar, 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 e efeitos e causas. Conforme Bhaskar (1998), 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, agir de maneira solidária, colocar-se como agentes críticos de mudança, a fim de alcançar a auto-emancipação e transformação social de outros.

## **2.2. Prática reflexiva do professor e da professora de LE**

A educação contínua dos professores de LE envolve quase sempre 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, ou de qualquer outra língua estrangeira, pode, ainda, provocar mudanças nas estruturas, sejam externas ou internas, conforme assegura Bhaskar (1998), sobre a sua visão emancipatória e de transformação social.

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) – aponta 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.

A prática educativa crítica pode, portanto, 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, contribuiriam 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.

### **2.3. 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):

“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).

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 a construção de: ‘identidades sociais’, ‘relações sociais entre as pessoas’ e ‘sistemas de conhecimento e crença’ (Fairclough, 2003:91).

O discurso como prática social pode implicar, conforme Fairclough (2003:94), questões de ordem econômica, política, cultural e ideológica. Ideologia é entendida, de acordo com Fairclough (2003:218), como “representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração”. O discurso como prática política ou ideológica pode estabelecer, manter ou transformar os significados do mundo em relações de poder.

E para compreender como o discurso se apresenta nas práticas sociais, é preciso levar em consideração uma abordagem de análise que privilegie não apenas aspectos lingüísticos, mas também outros elementos do contexto social mais amplo, como o político, econômico, cultural e ideológico. Nesse sentido, duas abordagens de análise de discurso, apresentadas a seguir, são fundamentais: Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e Análise Crítica do Discurso (ACD).

### **2.3.1 Integrando GSF e ACD**

Neste estudo, proponho utilizar as abordagens da GSF e ACD na tentativa de realizar uma análise mais detalhada dos textos, buscando compreender a relação entre os níveis micro e macrossociais, ou seja, entre estrutura social e eventos sociais. Nesse sentido, a GSF e ACD permitem ao pesquisador obter uma visão holística do fenômeno social investigado. Do ponto de vista da GSF, a atenção se volta para a descrição minuciosa e sistemática dos padrões lingüísticos. A análise da linguagem é vista sob a perspectiva sócio-semiótica, na qual os significados são entendidos a partir de escolhas lingüísticas, estruturalmente organizadas.

As escolhas que o falante/escritor faz, segundo Halliday (1994), operam em todos os níveis do discurso: lexical, 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, portanto, interpretar os significados presentes nos textos.

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** (Halliday,1994). Essas três metafunções ocorrem simultaneamente nas orações, nos textos. É por meio delas que se pode 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.

Na perspectiva da ACD, a atenção se volta para além do texto, ou seja, a linguagem passa a ser analisada levando-se em consideração a interpretação do contexto social mais amplo, incluindo os aspectos socioculturais, políticos, ideológicos, etc. Possibilita ao analista do discurso 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.

A ACD dá ênfase na relação dialética entre discurso e outros elementos das práticas sociais (Fairclough, 1989, 1992a, 1995, 2003). Conforme esse autor, 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 *semioses*, tais como: a linguagem corporal e as imagens visuais, bem como outros elementos das práticas sociais). De acordo com Fairclough (2003), qualquer análise da prática social deve envolver elementos sociais semióticos e não semióticos, incluindo análise de discurso, gêneros e estilos.

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 estaria 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 podem 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, é relevante para o analista de discurso crítico se utilizar da ACD e GSF, a fim de que se possa investigar melhor a linguagem do ponto de vista micro e macrosociais. A ACD, em conjugação com a GSF, pode ajudar o pesquisador 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. A convergência dessas duas concepções teórico-analíticas é uma forma dialética de olhar a linguagem sob vários prismas, seus diferentes modos de enxergar e sentir a realidade e o mundo, a fim de melhor compreender os mecanismos sociais de dominação e resistência ou de emancipação e transformação social.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, optei por fazer um estudo de caso etnográfico por permitir uma compreensão holística do fenômeno social investigado. Procurei registrar, mediante anotações de campo, gravações de aulas e entrevistas não-

estruturadas, as percepções e atitudes de uma professora de Inglês de escola pública da periferia da cidade de São Paulo. As entrevistas tiveram um caráter de ‘conversa informal’, por permitirem criar ‘*rapport*’ (Merriam, 1998:39) entre esta pesquisadora e a professora envolvida na pesquisa.

No contexto da pesquisa, apresentado a seguir, falo sobre a escola, a professora e os alunos.

### 3.1. Contexto da pesquisa

#### 3.1.1. A Escola

Afro-D é uma escola pública<sup>3</sup>, 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 frequentam cada período de aula, com café da manhã, almoço e jantar. Atualmente, existem três mil e setecentos alunos estudando nessa escola. A comunidade estudantil, em sua maioria, é de afro-descendentes<sup>4</sup>. 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 educacio-

---

3. Para proteção de identidade, os nomes da professora e da escola são fictícios.

4. Neste estudo, utilizarei o termo “afrodescendente” que, de acordo com Ricardo Franklin Ferreira (2000), em seu livro intitulado “*Afrodescendente: Identidade em construção*” explica o uso desse termo. Para ele, “afrodescendente” é uma “categoria que inclui tanto as pessoas consideradas negras como as consideradas mestiças”.

nal, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer seus direitos e deveres, por meio do desenvolvimento da consciência crítica.

### 3.1.2 A 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 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 (5ª a 8ª séries – período diurno) e Educação de Jovens e Adultos (5ª a 8ª séries – período noturno). Ivana demonstra conhecer as histórias individuais de seus alunos, uma vez que está sempre interessada em saber mais sobre suas vidas.

### 3.1.3. Os Alunos

Os alunos da escola Afro-D são, em sua maioria, afrodescendentes. 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.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS<sup>5</sup>

Como já foi mencionado, a análise das Entrevistas e das Aulas foi feita com base na GSF e ACD, contribuindo para que eu pudesse desvelar as práticas discursivas da professora Ivana. Meu interesse foi fazer uma análise crítica que mostrasse não apenas fatos e ‘verdades’, mas, também, crenças e valores e identidade.

E para verificar se as práticas discursivas da professora Ivana contribuem ou não para o processo emancipatório, procurei analisar o que ela diz fazer e o que realmente faz no cotidiano de sala de aula.

##### 4.1. O que Ivana diz fazer

A análise das Entrevistas revela as práticas discursivas de Ivana, o que ela diz fazer. No exemplo, ilustrado a seguir, ela fala do seu envolvimento com o magistério desde sua adolescência:

Exemplo 01:

“quando □ **era** adolescente, uma prima minha trabalhava com Mobral de Igrejinha...e **eu** acompanhei de perto esse trabalho dela como uma auxiliar de ensino”.

(Entrevista, em 30/05/01)

---

5. Foram utilizados os seguintes sinais para as transcrições dos dados:

**A:** Ivana; **AA:** alunos; [...] continuação do texto; [ sobreppsição de vozes; ... qualquer pausa; ( ) comentário da pesquisadora; /// quebra de seqüência; **Maiúscula** – ênfase ou acento forte.

Exemplo 02:

“então hoje...eu **sou** uma professora de escola pública...[...] isso é uma filosofia minha.”

(Entrevista, em 22/08/01)

Nesses exemplos, as ocorrências do processo relacional ‘*ser*’ identificam Ivana como alguém que já demonstrava interesse pelo ofício de educar, fazendo sua própria opção pela escola pública. O processo relacional *ser* no passado revela alguém que desde o período da adolescência já se interessava pelo ensino da Suplência. A omissão do ‘*eu*’ (auto-referencial) no enunciado “*quando era adolescente*”, bem como o uso desse mesmo pronome para dizer: “*eu acompanhei de perto esse trabalho dela como auxiliar de ensino*”, sinalizam a participação pessoal de Ivana 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, Ivana assim se pronunciou:

Exemplo 03:

“**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)

Exemplo 04:

“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)

A escolha de processos mentais, relacionais e materiais, bem como do pronome *eu* (auto-referencial), revela que a Ivana sempre 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. O processo relacional ‘*estar*’, presente no enunciado “*por sorte a gente está na escola Afro-D*”, expressa seu comprometimento e de seus colegas professores com a escola Afro-D, bem como nos projetos desenvolvidos na escola.

Ao se referir aos alunos da escola pública de periferia, Ivana expressa atitudes de respeito e valorização, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo 05:

“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 06:

“**você 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 07:

“dada a porcentagem que **a gente tem** de afrodescendente...**eu acho** que é mais de 70%..então o que acontece...se **você analisar** bem...você 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 04) 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 você analisar bem...você 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 do período noturno, Ivana demonstra preferência por essa clientela estudantil, conforme o exemplo que se segue:

Exemplo 08:

“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 que estudam no período noturno. O processo relacional *ser* desnuda o papel de identificador, sendo endereçado à própria 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*”, ela revela maior proximidade com os alunos.

Da mesma forma, no exemplo seguinte:

Exemplo 09:

“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 alguém 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. Ivana afirma: “*muita gente vai dormir à meia noite...à uma hora da manhã e levanta quatro horas da madrugada pra sair pra trabalhar*”. Ela não apenas incorpora as vozes desses alunos, mas também as recontextualiza em seu discurso. Assim como eles, ela 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 a professora se referiu 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 ela conhece seus alunos, bem como reconhece o sacrifício feito por eles.

A análise das Entrevistas revela que Ivana partilha sentimentos afiliativos e de solidariedade com os alunos do noturno. Pennycook (1994), ao fa-

lar dos pronomes, argumenta, por exemplo, que estes não apenas nomeiam pessoas ou grupos, mas também refletem profundamente as relações sociais. Essa característica em comprometer-se com o contexto social onde trabalha constitui a sua identidade social.

Pelas suas declarações, presumo que Ivana conhece bem o contexto social onde trabalha e tem intenções de promover algum tipo de mudança na escola e na sala de aula. Suas declarações deixam transparecer o envolvimento com a escola onde trabalha. Esse seu comportamento está alicerçado nos valores, crenças, sentimentos e identidade que ela traz consigo ao longo desses anos de convivência, podendo contribuir de maneira positiva para a construção de seu projeto emancipatório e de transformação social.

## 4.2. O que Ivana faz

A análise das Aulas, envolvendo Ivana, os alunos Adolescentes (Diurno) e EJA – Educação de Jovens e Adultos (Noturno), revela o que ela realmente faz no cotidiano de sala de aula.

Na *Sala de Aula do Noturno*, Ivana usa processos materiais ‘*achar*’ (encontrar), sendo utilizado como estratégia positiva de encorajamento, uma vez que ela dá tempo aos alunos para que encontrem as respostas em seus cadernos. No exemplo ilustrado a seguir, Ivana procura explicar aos alunos do noturno como fazer o exercício:

Exemplo 10:

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 **menininhas**? ...já? todo mundo se **achou**? ...então...vamos lá... não **achou**? ...quem não **achou**?...

A: eu... (aluno levanta a mão)

I: você **menininho**...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 – período noturno)

Nesse exemplo, Ivana se preocupa em fazer os alunos compreenderem o texto para melhor facilitar a realização do exercício em sala de aula. Os processos materiais ‘*achar*’ sinalizam ações realizadas por ela, no sentido de criar oportunidades para a realização das atividades. As expressões diminutivas ‘*bonitinhos*’, ‘*meninhos*’, ‘*caderninhos*’ revelam proximidade social. Embora Ivana reconheça que os alunos têm idade entre 18 e 50 anos, usa diminutivos na tentativa de criar uma atmosfera de solidariedade e identificação, a fim de fazer com que estes realizem a atividade educativa. O comportamento proxêmico, de querer tocar o outro, estabelece, assim, um espontâneo convívio social. Essa característica em envolver-se de maneira solidária com os alunos, constrói no que Fairclough (2003:26) chamou de *styles*, ou seja, o modo de ser de um indivíduo, sua maneira de agir.

Da mesma forma no exemplo seguinte:

Exemplo 11:

I: **então vamos lá**...você 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 – 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. É interessante ressaltar o enunciado “*então vamos lá*”, revelando atitude de encorajamento para que os alunos consigam realizar a atividade em sala de aula.

Na *Sala de Aula do Diurno*, Ivana usa processos verbais ‘*falar*’ durante a apresentação do texto sobre os *Beatles*. No exemplo, ilustrado a seguir, Ivana inicia a aula, procurando chamar a atenção dos adolescentes para a compreensão do texto. Os alunos conversam em voz alta. Ivana assim se pronunciou:

Exemplo 12:

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 – 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 feita em voz alta na sala de aula.

No exemplo ilustrado a seguir, Ivana usa o pronome *‘vocês’* para se referir aos alunos adolescentes. O uso de *‘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:

Exemplo 13:

I: eu vou ler com **vocês** porque a xerox não está muito legal... **vocês vão estar** respondendo...**vocês** têm duas maneiras pra responder...ou **vocês** escolhem fazer no verso dessa folhinha ou vocês podem pegar uma folha de caderno...certo?... ///

A: é em inglês?

///

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

(7ª série – 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, sinalizando controle no gerenciamento das atividades. Os enunciados *“vocês vão estar”* e *“vocês podem pegar”* revelam uma relação mais assimétrica na sala de aula.

Os resultados apontados na entrevista e no contexto de sala de aula revelam as atitudes, e comportamento, valores e sentimentos com a escola onde trabalha há mais de vinte anos. Como educadora reflexiva, de origem afrodescendente, 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 pública, embora manifestasse maior afinidade com os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

### 4.3. Refletindo sobre as ações e intenções

Ao conversar com Ivana sobre as suas atitudes e comportamentos, principalmente em relação a sua afinidade com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, ela assim se pronunciou:

Exemplo 14:

“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 15:

“**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 afrodescendente...**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 11) através do processo relacional ‘*ter*’. 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*”, “*eu acho que o projeto reflexão veio dar suporte*” (exemplo 12), Ivana usa a metáfora de modalidade ‘*acho*’, revelando incerteza em seu enunciado. Porém, ao dizer “*mas tem uma relação direta mesmo como eu vejo pessoas...como vejo cultura...como vejo o povo afro-descendente*”, usa o elemento lexical de contraste ‘*mas*’ para garantir que há uma identificação na maneira como ela vê as pessoas, a cultura e o povo afrodescendente.

Nesse sentido, presumo que Ivana traz em sua identidade elementos de significação fazendo com que ela se sinta mais próxima dos alunos do noturno (EJA). 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 16:

“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 17:

“**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).

Nesses exemplos, o pronome *eu* (auto-referencial) é endereçado à própria Ivana, para falar da sua relação com os alunos do diurno. Os processos mentais ‘*tentar*’, relacionais ‘*ter*’ e materiais ‘*fazer*’ revela o que ela pensa, sente e faz na sala de aula. Deixa claro seu interesse em achar caminhos que favoreçam uma melhor aproximação com eles. 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 14) revela cunho opinativo sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de pós-graduação do LAEL- PUC/SP, podendo contribuir significativamente para que novos significados sejam construídos na relação com os alunos adolescentes.

As declarações de Ivana sinalizam interesse em promover mudanças na prática pedagógica. Isso implica dizer que Ivana 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. As suas práticas discursivas reflexivas parecem sinalizar um ‘*ato de vontade*’, ou, conforme Bhaskar (2002:239), ‘*impulso emancipatório*’, com objetivo de transformação social. Presumo que as suas atitudes ensejem a abertura de novos caminhos para a construção de um projeto emancipatório e de transformação social. Como diz Bhaskar (1998:410):

“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)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, optei por analisar as práticas discursivas de uma professora de Inglês de escola pública, através de gravações de entrevistas e de sala de aula. A análise baseou-se na a 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 outros elementos das práticas sociais.

Os resultados apontam envolvimento de Ivana com a escola Afro-D, sendo que este está alicerçado nos valores, atitudes e sentimentos que ela carrega consigo desde a sua adolescência. Presumo que os valores, atitudes e sentimentos podem contribuir de maneira positiva para a construção de uma prática pedagógica emancipatória.

O interesse de Ivana em valorizar os alunos afrodescendentes é uma tentativa de não apenas considerar a cultura afro, mas, principalmente, de colocar-se como agente crítica de mudança nas práticas sociais opressivas de discriminação racial, oportunizando aos alunos de serem cidadãos respeitados na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archer, M. *Being human*. The problem of agency. Cambridge University Press, 1995.

Bhaskar, R. *From science to emancipation*. Alienation and the actuality of enlightenment. New Delhi/London: Sage Publications, 2002.

Bhaskar, R. *Critical realism*. Essential readings. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. Centre For Critical Realism. London: Routledge, 1998.

Bhaskar, R. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986.

Bhaskar, R. *A Realist theory of science*. Leeds: Books, 2<sup>nd</sup> Brighton:Harvester, 1979.

Celani, M. A. *Professores formadores em mudança*. Relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999.

Fairclough, N. *Analysing discourse*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group. 2003.

Fairclough, N. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman, 1995.

Fairclough, N. *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press, 1992a.

Fairclough, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

Halliday, M. *An introduction to functional grammar*. 2<sup>a</sup> ed. London: Edward Arnold, 1994.

Kemmis, S. Critical reflection. In: Widdén, M F. e Andrews, I. *Staff Development for School Improvement: A focus on the teacher*. London: Falmer Press, 1987.

Magalhães, M.C.C. 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, 2004.

Magalhães, M.C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática

crítica. *The Specialist*, 19 (2): 169 – 184, 1997.

Merriam, S. *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Inc., Publishers, Califórnia, 1998.

Moita Lopes, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de L1: a construção da diferença. In: Signorini, I. (org). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Papa, S. M. de B. I. Realismo crítico e a prática pedagógica emancipatória. Mimeo. Lael/PUC/SP, 2004.

Papa, S. M. de B. I. O Professor reflexivo em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira: caminhos para (auto) emancipação e transformação social. Tese de Doutorado. LAEL/PUC/SP. 2005.

Pennycook, A. The politics of pronouns. *ELT Journal*, 48(2):173-179, 1994.

Sayer, A. *Realism and social science*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, 2000.

Schön, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Smyth, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2): 267-300, 1992.

Stubbs, M. Whorf's children: critical comments on CDA. In: Wray, A. (Eds.). *Evolving models of language papers from the 1996. Annual Meeting of BAAL*, Milton Keynes: Multilingual Matters, 1997.

Toolan, M. What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it?. *Language and Literature*, 6 (2), 1997.

Widdowson, H. Book review on Norman Fairclough's *Discourse and social change*. Polity Press. 1992. *Applied Linguistics*, 16 (4), 1995.

---

Professora Assistente III do Departamento de Letras da Unemat (Campus Universitário de Cáceres). Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEl (UFMT). [solbip@yahoo.com.br](mailto:solbip@yahoo.com.br)