



JENIFER JULLY VILELA DE OLIVEIRA

**AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO
IDENTITÁRIO DO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE
VIVÊNCIAS NO PIBID**

LAVRAS - MG

2019

JENIFER JULLY VILELA DE OLIVEIRA

**AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE
DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS NO PIBID**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS - MG

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Oliveira, Jenifer Jully Vilela de.

Autobiografia como instrumento constitutivo da identidade
docente : Uma reflexão sobre vivências no PIBID / Jenifer Jully
Vilela de Oliveira. - 2019.

57 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. PIBID. 2. Narrativas autobiográficas. 3. Formação docente.

I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

JENIFER JULLY VILELA DE OLIVEIRA

**AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO
DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS NO PIBID**

**AUTOBIOGRAPHY AS A CONSTITUTIVE INSTRUMENT
IN TEACHER IDENTITY: A REFLECTION ON EXPERIENCES IN PIBID**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 5 de dezembro de 2019
Dra. Tania Regina de Souza Romero UFLA
Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano UFLA
Dra. Maria Otília Ninin PUC-SP

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS-MG

2019

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha incrível e adorável orientadora/professora Tania Romero, que me guiou nessa jornada tão sabiamente. Sempre que eu me sentia desanimada, ela, com seu cuidado e afeto, fazia com que eu me empolgasse e visse o meu trabalho com grande relevância, acreditando em mim e na minha capacidade.

Agradeço imensamente a minha banca por todas as contribuições e apontamentos que enriqueceram meus trabalhos.

Agradeço a minha família, que sempre foi base para as minhas conquistas, acreditando e defendendo sempre os meus sonhos, me dando força e coragem para enfrentar as dificuldades que surgiram.

Aos meus amigos por me acompanharem, lado a lado, nas dificuldades e alegrias e que sempre foram bons ouvintes aos meus desabafos.

Agradeço, também, a família do meu namorado, da qual já me sinto parte, que me deu apoio e me deu suporte necessário para a conclusão dessa etapa.

Por fim, agradeço, em especial, ao meu namorado, Juan, por todo companheirismo, amor e por estar sempre ao meu lado me ajudando em todos os momentos.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE.....	7
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
1.1 Primeiro artigo	7
1.2 Segundo artigo	8
1.3 Palestra	8
SEGUNDA PARTE.....	10
AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS NO PIBID	10
1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização	14
2. QUADRO TEÓRICO	15
2.1 Identidade e formação docente	15
2.2 Narrativas autobiográficas: contando histórias	17
2.3 Sistema de avaliatividade.....	19
3. METODOLOGIA	22
4. DISCUSSÃO DE DADOS	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	31
DIÁRIOS REFLEXIVOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR.....	34
1. INTRODUÇÃO	36
2. QUADRO TEÓRICO	38
2.1 Formação de professores e prática docente	38
2.2 Formação de professores de Língua Portuguesa e o trabalho em cursos pré- vestibular.....	39
2.2.1 Formação de professores de Língua Portuguesa.....	40

2.2.2 O ENEM e o trabalho em cursos pré-vestibulares.....	42
2.2.3 Processo de reflexão na formação docente e o trabalho com diários reflexivos	44
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	46
4. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
4.1 Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular?	48
4.2 Como ressignifiquei esses dilemas e dificuldades e mudei minhas aulas ?	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	57

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é composto por três produtos produzidos durante a participação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na modalidade de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Lavras - UFLA, sob a área de concentração de Formação Docente e linha de pesquisa: Linguagens, Diversidade cultural e Inovações pedagógicas, sob orientação da professora Dra. Tânia Regina de Souza Romero, durante os anos de 2018 e 2019.

Nesse sentido, foram elaborados para a finalização deste trabalho uma palestra para a comunidade acadêmica e dois artigos científicos para posterior publicação que serão apresentados a seguir, trabalho proposto pela orientadora.

Os trabalhos contemplam temáticas como narrativas autobiográficas, formação de professores, professor de língua portuguesa, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, diários reflexivos, linguística sistêmico funcional e outros, que serão apresentados posteriormente.

Dessa forma, este relatório tem por finalidade apresentar a pesquisa que desenvolvi no Programa do Mestrado Profissional em Educação e está desenvolvido em 3 seções:

1.1 Primeiro artigo

No primeiro artigo, intitulado "Autobiografia como instrumento no processo identitário do docente: uma reflexão sobre vivências no PIBID", busco responder as seguintes questões: a) Quais os pontos de minha experiência formativa no PIBID considere mais relevantes?; b) Quais os desafios encontrados durante minha participação no PIBID?; c) Como signifiquei minhas experiências e desafios de acordo com o subsistema de atitude (julgamento, afeto e apreciação)?

Nessa perspectiva, respondo as duas primeiras perguntas de pesquisa por meio da identificação em minha autobiografia dos respectivos momentos, seguidos de considerações ancoradas na literatura da área, como o conceito de identidade, formação docente e narrativas autobiográficas. A terceira pergunta, respondo embasada na teoria da Avaliatividade, da Linguística Sistêmico Funcional, no subsistema de atitude.

Para tanto, subsídio minha pesquisa em autores como Nóvoa (2013); Gatti (2013); Barcelos (2016); Barcelos (2016); Block (2017); Romero (2017); Reichmann e Romero, (2019).

1.2 Segundo artigo

O segundo artigo, "Diários reflexivos na resignificação da prática docente: uma análise sobre o trabalho em curso pré-vestibular", trata de questões relacionadas a formação de professores, diários reflexivos, cursos pré-vestibular, ENEM e outros. Nele, respondo as seguintes perguntas de pesquisa: (a) Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular? (b) Como resignifiquei essas dificuldades e dilemas e mudei minhas ações em sala de aula?

Para este trabalho, busco refletir sobre o meu desenvolvimento profissional, enfocando no eu como professora de Língua Portuguesa em um contexto de um curso preparatório para o ENEM da cidade de Lavras em 2018. Dessa forma, eu optei por escrever um diário reflexivo sobre minha prática docente nesse contexto com vistas a identificar e refletir sobre minha formação docente e os desafios encontrados no ensino em cursos preparatórios para o ENEM.

No quadro teórico compreende questões sobre formação de professores e práticas docente, formação de professores de Língua Portuguesa, trabalho com diários reflexivos, as razões de ter escolhido o trabalho com diários e sua importância para a formação crítica reflexiva docente.

1.3 Palestra

O terceiro trabalho consta em uma palestra realizada para o meio acadêmico, podendo ser estendida ao público externo (professores). Atualmente, percebo que as narrativas, de modo geral, têm ganhado cada vez mais espaço no âmbito acadêmico e, principalmente, em cursos de licenciatura. Seja por meio de autobiografias, diários reflexivos, blogs, as reflexões que esse tipo de texto permite torna-se um processo de fazer-significar as diversas experiências que o ser humano tem durante a vida (REICHMANN, 2013). Nesse sentido, trabalhar com as experiências de professores é de grande relevância em cursos de formação de professores que podem resignificar suas práticas e ações docentes.

Dessa forma, tenho como objetivo, com a ministração de uma palestra em que destaco o trabalho com narrativas autobiográficas e diários reflexivos, discutir de que forma o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (PIBID) auxiliou na formação de minha identidade docente, destacando os pontos mais relevantes e os desafios de minha experiência no programa. Além disso, pretendo apresentar a importância do trabalho com diários reflexivos em cursos de formação docente, destacando as dificuldades e dilemas encontrados

durante o exercício de professora de Língua Portuguesa, como eu os ressignifiquei, e como essas dificuldades contribuíram para minha formação enquanto docente.

O público alvo desta palestra são alunos de curso de licenciatura, especificamente da área de Letras, e também alunos participantes do PIBID. (Podendo ser estendida a professores).

AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS NO PIBID

RESUMO

Atualmente, muito tem-se discutido acerca da importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID para a formação de professores, já que ele pretende promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar da rede pública de ensino, visando estimular a observação e a reflexão sobre a licenciatura, além de aproximar o aluno com a prática docente (NÓVOA, 2013; ROMERO, 2017). Pensando nisso, por meio de uma autobiografia, abordo de que forma o programa auxiliou em minha formação e as experiências que possibilitaram a construção e reflexão de minha identidade docente, levando em consideração o meu desenvolvimento durante o período de licenciatura, uma vez que a prática docente está em consonância com a formação da identidade do indivíduo (HALL, 2006; BARCELOS, 2016). Nesse viés, Zabalza (2004), Nóvoa (2013), Barcelos (2016), asseveram que o professor se constrói a partir das experiências vivenciadas de acordo com o contexto em que ele se encontra e não somente embasado nos conteúdos propostos em cursos de formação como o de Letras. Inserindo-me nessa vertente de pesquisa e especificamente no grupo de pesquisa Identidade do Docente de Línguas (IDOLin), analiso como eu, estudante de Letras, avalio minha participação no PIBID, minhas contribuições durante a participação no programa e dificuldades durante o trabalho. Além disso, analiso, por meio da Linguística Sistêmico Funcional (White e Martin, 2005) como signifiquei minhas experiências e desafios de acordo com o subsistema de atitude. A elaboração da autobiografia e sua análise me levaram a perceber que o ato de reflexão acerca da minha prática docente permitiu que eu ressignificasse minhas ações, transformasse minhas concepções sobre ensino-aprendizagem de português, percebesse e valorizasse a ajuda do outro, vendo como ela pode ser significativa em minhas ações, além de evidenciar quanto o PIBID influenciou na minha identidade docente.

Palavras-chave: PIBID, narrativas autobiográficas, formação docente

ABSTRACT

Currently, much has been discussed about the importance of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, as well as about the contribution that such program offers to teacher training, since it intends to promote the initiation of the undergraduate in the school environment of the public education network, aiming to stimulate the observation and reflection on the degree, in addition to bringing the student closer to teaching practice (NÓVOA, 2013; ROMERO, 2017). Thinking about this, I intend, through an autobiography, to address how the program helped in my training and the experiences that made the construction and reflection of my teaching identity possible, taking into account my development as a undergraduate, since the teaching practice is aligned with the formation of the individual's identity (HALL, 2006; BARCELOS, 2016). In this bias, Zabalza (2004), Nóvoa (2013), Barcelos (2016), assert that the teacher is constructed from the experiences lived according to the context in which he is and not only based on the contents proposed in training courses like the one of Letters. Inserting myself in this research area and specifically in the research group Identity of the Language Teacher (IDOLIN), I analyze how I, as a Letter's student, evaluate my participation on PIBID, my contributions during the participation in the program and difficulties during the work. In addition, I analyze, through Functional Systemic Linguistics (White and Martin, 2005), how my experiences and challenges mean according to the attitude subsystem. The elaboration of the autobiography and its analysis made me realize that the act of reflexion on my teaching practice allowed me to resignify my actions, transform my conceptions on teaching/learning Portuguese, perceive and value the help of others, seeing how it was significant in my actions, and further evidence how much PIBID influenced my teaching identity. In this sense, I realize that the act of reflection about the teaching practice itself is of paramount importance for the training of teachers and for the better insertion of the undergraduate student in the world of teaching.

Keywords: PIBID, autobiographical narratives, teacher training

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os caminhos que nos levam a construir e ressignificar nossa identidade. As experiências que marcam nossas vidas, principalmente as que envolvem emoção (BARCELOS, 2016), bem como as pessoas com quem interagimos em nossa trajetória, nos constroem e reconstroem a cada dia. Nesse sentido, estudar a identidade docente é buscar compreender os sujeitos face a essa era em que estamos inseridos, aos sistemas e às burocracias cotidianas, que, por vezes, nos mecanizam ao ponto de não refletirmos mais sobre nossas ações e sobre quem somos (SOUZA, 2016). Assim, especificamente no que concerne a identidade docente, Gatti e Barreto (2009) consideram uma postura positiva ouvir os professores em meio a esse atual contexto.

É importante destacar, nesta pesquisa, a relevância do trabalho com narrativas autobiográficas, tendo em vista que elas buscam compreender a identidade do indivíduo, já que elas podem mapear a forma de atuação do professor no mundo e permitem identificar fatos e pessoas de sua história que possam ter influenciado o trabalho pedagógico que realiza. Tal compreensão é relevante para estudos do processo de formação porque a identidade profissional não é dada, mas construída em todas as relações (FREUDENBERGER E PEREIRA, 2012; SOUZA, 2011, 2016; BARCELOS, 2016; BLOCK, 2017), e que, muitas vezes, pode se perder no cotidiano árduo no qual o docente se insere, não lhe permitindo mudanças em sua prática, por, geralmente, considerar o trabalho com narrativas um privilégio do qual ele não pode desfrutar.

Ademais, vale apontar que o professor não constitui-se somente a partir de conceitos cognitivos ou de conteúdos preestabelecidos, mas das vivências e dos significados que ele constrói em decorrência das interações realizadas durante o processo formativo (NÓVOA, 2013; GATTI, 2013, BARCELOS, 2016). Ou seja, as interações e relações que temos uns com os outros, seja com professor, colega ou até mesmo pessoas fora do contexto escolar, afetam nossa formação, pois, em consonância com a perspectiva Vygotskiana (1995), aprendemos com diferentes meios e grupos sociais com os quais interagimos.

Nesse contexto, esta pesquisa busca compreender como desenvolvi minha identidade docente em diferentes interações sociais e emoções envolvidas. Além disso, busco dar sentido às posições que assumi nessas interações em uma tentativa de me ressignificar como docente.

Especificamente neste estudo, destaco como o Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência – PIBID – contribuiu para o desenvolvimento de minha identidade docente (BARCELOS, 2016; BLOCK, 2017; ROMERO, 2017; REICHMANN E ROMERO, 2019). E, para isso, tenho como objetivo geral analisar, por meio de narrativa autobiográfica, de que forma o programa auxiliou na formação de minha identidade docente como professora de Português, norteadas pelas perguntas de pesquisa: a) Quais os pontos de minha experiência formativa no PIBID considere mais relevantes?; b) Quais os desafios encontrados durante minha participação no PIBID?; c) Como signifiquei minhas experiências e desafios de acordo com o subsistema de atitude (julgamento, afeto e apreciação)?

As duas primeiras perguntas de pesquisa são respondidas com a identificação em minha narrativa dos respectivos momentos, seguidos de considerações ancoradas na literatura da área, como o conceito de identidade, formação docente e narrativas autobiográficas. A terceira pergunta, respondo embasada na teoria da Linguística Sistêmico Funcional, no subsistema de atitude.

Ademais, é importante destacar que minha autobiografia foi escrita como critério de avaliação para uma disciplina cursada no mestrado em que eu deveria relatar minha trajetória de construção profissional e os fatores que contribuíram para o meu desenvolvimento. Percebendo que o PIBID havia sido um dos maiores fatores para a constituição de minha identidade docente, decidi, com a ajuda dos integrantes do grupo de estudos de Identidade do Docente de Línguas (IDOLin)¹, que o corpus de minha pesquisa seriam recortes de minha autobiografia com ênfase no trabalho com o PIBID.

Para subsidiar minhas discussões, inicio por explicitar o contexto de produção, ou seja, o PIBID como realizado no país e especificamente no projeto do qual fiz parte. A seguir, discuto conceitos de identidade, formação docente do professor de português, narrativas autobiográficas e o sistema de Avaliatividade, levando em consideração que, além de interpretar os dados, também os analisei linguisticamente para adentrar nos significados construídos por meio da linguagem. Na sequência, explicito a metodologia por meio da qual analisei a pesquisa, caracterizada como qualitativa e interpretativa. Discuto, então, os dados, dando ênfase às perguntas de pesquisa previamente estabelecidas. Por fim, teço considerações sobre o estudo realizado.

¹ IDOLin: Grupo de Pesquisa que visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas. São temáticas estudadas no grupo: experiências pessoais, influências de outros indivíduos e possíveis contingências contextuais e sociais vivenciadas por professores.

1.1 - Contextualização

Antes de iniciar o quadro teórico, cabe apontar o contexto de produção em que foi desenvolvida minha narrativa autobiográfica, bem como explicar o que é o PIBID e como ele funciona, além das características do projeto em que me inseri na instituição da qual fiz parte durante minha graduação.

Logo no segundo período do curso de Letras na universidade, comecei a participar do PIBID de Português. O grupo de alunos que participavam desse PIBID era dividido para atuar em 4 escolas, cada uma com um professor/supervisor. O objetivo era inserir o estudante da graduação no ambiente escolar da rede pública para aprimorar sua prática. Além disso, coordenador do PIBID de Língua Portuguesa na universidade era responsável por mediar as pesquisas realizadas bem como acompanhar o trabalho que era desenvolvido na escola. Já o professor/supervisor era responsável por nortear o trabalho dos graduandos e supervisionar o que era desenvolvido em sala de aula.

Para a realização das atividades no programa, eu e mais quatro alunos da universidade, não necessariamente do mesmo período, íamos para uma escola da rede estadual de ensino atuar como docentes. Tanto o grupo quanto a escola eram escolhidas por meio de um sorteio em uma reunião realizada pelo coordenador do programa na universidade.

Nessa reunião, a professora/supervisora da escola a qual fiz parte apontou que trabalharíamos com conteúdos de Literatura durante o ano. As atividades na escola eram desenvolvidas em dois dias da semana, para todas as turmas do 1º e 2º anos do ensino médio. As aulas que ministrávamos eram preparados por todos os integrantes do grupo e todos tinham que participar. Além disso, uma vez por semana, nós (alunos pibidianos de diversas escolas do PIBID de Língua Portuguesa), professores/supervisores das escolas e o coordenador do PIBID de Língua Portuguesa, nos reunimos para discutir sobre o trabalho que fazíamos em sala de aula e para discutirmos sobre algumas leituras propostas pelo coordenador.

Deve-se acrescentar que o PIBID foi idealizado pelo Ministério da Educação com o intuito de despertar mais interesse dos estudantes para as áreas de licenciatura e para uma melhor formação dos licenciandos. Com isso, o PIBID tornou-se um programa ímpar, já que nos permite refletir sobre diversos conteúdos, além de experienciar a docência por um viés mais crítico e reflexivo do contexto escolar, aperfeiçoando a prática docente.

Após essa contextualização, passo para o quadro teórico em que me sustento.

2. QUADRO TEÓRICO

Nesta seção está presente o referencial teórico que permitiu fundamentar as análises e interpretações desta pesquisa. Está subdividido em Identidade e formação docente; Narra(R)tivas Autobiográficas: Contando histórias; Sistema de Avaliatividade .

2.1 - Identidade e formação docente

A identidade de cada pessoa é constituída desde os seus primeiros contatos sociais, uma vez que o contexto no qual ela está inserida a influencia sobremaneira. Na infância, normalmente, assumimos características de nossos entes mais próximos, tendo em vista todo o processo de iniciação da fala, da linguagem, dos primeiros passos e escolhas. Após o período da infância, ao iniciarmos a vida estudantil, nossos colegas e o ambiente escolar tornam-se responsáveis pela transformação de nossa identidade, ocorrendo a todo momento e dependendo sempre do meio no qual estamos. Na vida adulta, essas mudanças são mais perceptíveis uma vez que assumimos diferentes papéis no dia a dia, seja de aluno ou seja de professor, em cada uma dessas funções assumimos posturas diferentes. Tendo isso em vista, notamos que a identidade em qualquer idade é contextual e dinâmica conforme apontam Reichmann e Romero (2019).

Ainda segundo as autoras a identidade é resultado das experiências e sentidos construídos pelo indivíduo em interações com outros. Além disso, os significados construídos pelos participantes na interação deve ser o foco da investigação quando o objetivo é entender identidade. Com isso, o uso das narrativas pode desencadear reflexões, que contribuem no entendimento da identidade, sendo um relevante recurso ao ser humano que faz uma retrospectiva de suas vivências ao narrar de si.

Nessa perspectiva, tem-se a identidade como resultado de nossas experiências, tanto pessoais quanto profissionais, variando de acordo com os ambientes nos quais estamos inseridos e nossas vivências. Dessarte, Hall (2006) defende que a identidade não se apresenta como considerável fixa, assumimos e transitamos por ela durante nossa vida, não somos fixos a uma só orientação identitária. Portanto, ela se constrói na relação, na comparação, na

oposição, na aceitação do outro, ou seja, identidade é parte de um processo de compreensão de si e do outro, tendo natureza dinâmica e contextual.

Em perspectiva similar, segundo Vygotsky (1995), nos constituímos na relação com o outro. Nesse sentido, é coerente inferir que estamos a todo momento construindo e reconstruindo identidades e, na medida em que estamos em contato com os outros, nos reconstruímos e nos recriamos, já que essa relação traz diferentes aprendizagens e reflexões.

Sendo assim, o indivíduo, muitas vezes, inspira-se em outros, se reconhece em seus semelhantes e, no caso da formação docente, não é diferente. É comum nos depararmos com professores assumindo esse papel justamente porque tiveram influência de outros em suas vidas. Ademais, Barcelos (2016) e Block (2017) apontam que a identidade é resultado das diversas interações sociais que temos ao longo da vida, que compreendem, além da trajetória escolar, as culturas vivenciadas, bem como pessoas significativas que nos influenciaram e nos marcaram em nosso percurso. Não é, desta forma, um objeto que podemos possuir, mas algo que (re) construimos constantemente e vivemos. Como apresenta Nóvoa (2013, p.16):

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

Ressalta-se, portanto, que a identidade é dinâmica tendo a importância de que se conheça mais a fundo a trajetória dos professores bem como o quanto o professor deseja ressignificar suas ações. Com isso, considero o início da docência como uma importante fase no processo de construção da identidade do professor, momento no qual as marcas do estilo de como o docente trabalha e trabalhará, poderão, muitas vezes, influenciar em sua carreira (BLOCK, 2017). Tendo isso em vista, é válido ressaltar a importância das instituições de ensino, principalmente as formadoras de docentes, no que se refere às metodologias trabalhadas e o significado que estas têm na vida de muitos.

Nesse contexto, Romero (2010) destaca que a identidade profissional é construída sócio historicamente por meio das interações sociais, das formações, das experiências de vida adquiridas e da história do indivíduo, do contexto no qual ele está inserido, não se restringindo somente ao ambiente escolar e aos processos cognitivos. Assim, podemos dizer que o profissional não se constitui somente de conceitos, mas também de todas as experiências adquiridas durante sua vida.

Em acréscimo, Tardif (2014) afirma que o docente se constitui de diferentes maneiras

e seus saberes advêm de sua história de vida, desde o seu nascimento, seu ambiente familiar e as relações com o outro e de sua carreira pessoal e profissional. Desse modo, a formação de uma identidade docente é um processo permanente e constante, a qual estamos recriando e reconstruindo a todo momento.

Segundo Nóvoa (2013), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente. Posto isso, nossa identidade docente é de suma importância perante nossas práticas e reflexões educacionais, ou, até mesmo, quando influenciemos nossos alunos que, por meio de nossa prática, sentem-se motivados a tornarem-se professores.

Nessa perspectiva, o reconhecimento social, ou seja, a valorização do trabalho docente seja pela equipe pedagógica ou seja pela comunidade em geral e pelos valores da comunidade também é fator de satisfação profissional e que poderia levar à motivação de professores e, conseqüentemente, de alunos. E ter satisfação na prática contribui para se ter novas formas de identificação com a profissão, sendo assim, os fatores que levam o professor a alcançar suas metas e ter sucesso em determinadas situações do cotidiano escolar fortalecem a identidade docente que está sendo ressignificada por ele a todo o momento.

2.2 - Narrativas autobiográficas: contando histórias

As experiências e vivências contadas por meio de narrativas dão vida e forma às ações do professor que, quando contadas por ele mesmo, como no caso das autobiografias, fornecem dados e relatos importantes para a exploração de seu trabalho. Dessa forma, o estudo e trabalho com essas experiências traz a voz do docente à tona. Em relação às narrativas, Miccoli (2014, p. 55) salienta que:

a análise de narrativas, orais ou escritas, mediadas pelo marco de referência, tem a experiência como unidade de análise. Essa análise privilegia, em um primeiro momento, um foco inicial que identifica o conteúdo das experiências e [é] complementada por outra, das relações entre as experiências identificadas. Na realidade, as experiências são imbricadas umas às outras, sendo separáveis, apenas, para fins de descrição, pois a análise relacional posterior permite compreender inter-relações e imbricamentos.

Tendo isso em vista, no trabalho com a escrita autobiográfica o professor tem liberdade para dar significado e sentido para a sua prática, conforme argumenta Silva (2014), em que ele afirma que é por meio da escrita reflexiva que o indivíduo é capaz de expressar

seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas.

Nessa perspectiva, concordo com o autor quando ele expõe que esse tipo de escrita permite dar voz a nossa prática. No meu caso, dei voz a minha experiência por meio de uma autobiografia, já que as narrativas autobiográficas possibilitam a reflexão sobre o papel docente e, muitas vezes, permite que problemas enfrentados durante a docência sejam solucionados. Nesse sentido, as abordagens autobiográficas fazem reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, permitindo reflexões acerca da própria prática e mudanças de comportamentos.

E, sendo assim, o trabalho com as narrativas possibilita que nos vejamos sujeitos de nossa prática, podendo transformar nossas ações futuras, dando-nos um pouco mais humanidade frente ao sistema. Nessa perspectiva, Souza (2011, p.216) salienta que as pesquisas com autobiografias “assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos.” Destacando, também, que a “intencionalidade, subjetividade, descrição, tradições, cotidiano e representações dos atores sociais são pontos fundamentais dessa abordagem de pesquisa.” (SOUZA, 2011, p.216).

Outrossim, para Souza, (2016) é importante que se invista na formação dos professores, já que há a necessidade de se escutar a voz de um professor em processo inicial de formação [...] “no sentido de melhor entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da profissionalização, numa estreita relação com as subjetividades e singularidades das histórias de vida, através da abordagem biográfica”. (SOUZA, 2016, p. 25).

Dessa forma, as autobiografias, além de serem uma ferramenta de descobrimento e reflexão, permitem que os docentes narrem suas próprias histórias e se compreendam, mostrando-os suas experiências, emoções e crenças que interferem na construção de sua identidade (BARCELOS, 2016). Além disso, as narrativas permitem o desenvolvimento e crescimento do docente, uma vez que quem as escreve apresenta suas interações com diversas questões socioculturais, sua história de vida e contexto a qual ele pertence, seu convívio social, sua visão de mundo, suas atividades diárias dentre outras.

Nesse enfoque, a medida em que o docente se abre para o trabalho com autobiografias, ele se vê um profissional mais autônomo, ocupando uma posição de explorador e investigador

de sua própria prática. A investigação do significado do ensino e de seu trabalho com o ensino é uma tarefa árdua, tonificante e reconstituente (NÓVOA, 2013). As autobiografias permitem que o professor identifique um problema no seu modo de ensino e reflita sobre ele a fim de modificá-lo, transformando sua identidade docente. O exercício de escrita para o professor é catártico e terapêutico, utilizado como compreensão das relações e experiências com os outros, fazendo com que se possa melhorá-la e superar desafios.

Nóvoa (2013) e Barcelos (2016) também evidenciam a relevância da vida social do indivíduo para sua formação, sugerindo a reflexão sobre as histórias de vida em uma perspectiva autobiográfica para se compreender a relação do docente em formação com suas vivências. Aqui, enfatizo a influência que nossas relações, principalmente as que envolvem afetividade, tem sobre nós e sobre nossa prática. Dessa forma, Barcelos (2016) aponta que as relações que envolvem emoção atuam mais fortemente em nossa identidade e, conseqüentemente, são mais marcantes no processo de construção de narrativas autobiográficas.

Em síntese, Mello (2010) salienta que no trabalho com narrativas, o ponto central do estudo é a experiência pessoal ou profissional. “Ao partir de uma experiência vivida é possível revisitar experiências e construir conhecimento sobre as dimensões pessoal, profissional e social” (p. 185). Ainda, é possível analisar fatores como temporais, espaciais ou contextuais que estejam relacionadas a narrativa.

Infere-se, portanto, que diversos profissionais, além de registrarem os acontecimentos, transformam a sua forma de pensar e agir, o que leva a uma reorganização de ações, modificando-se através das suas reflexões enquanto escreve sobre si. Logo, o trabalho com autobiografia permite a reconstituição enquanto profissionais e sujeitos, recriando e trazendo à consciência a identidade docente.

Posteriormente, discorro sobre o sistema de Avaliatividade.

2.3 - Sistema de Avaliatividade

A interação entre língua, a vida em comunidade, a forma de se relacionar com os outros e, principalmente, a linguagem em uso é o objeto de estudo da Linguística Sistêmico-Funcional. O foco de seu estudo é a linguagem de forma geral e como a sociedade faz uso dessa linguagem. Nesse sentido, Martin e White (2005) apontam que a LSF analisa a

materialidade do texto, oferecendo possibilidade às interpretações.

Nesse sentido, a obra de Martin e White *The Language of Evaluation: Appraisal in English* (2005) busca responder algumas inquietações acerca da linguagem, como:

de que maneira escritores e falantes instauram-se nos textos que produzem? Como são realizadas, linguisticamente, instâncias de envolvimento, atitudes, afeto, julgamento, apreciação, aprovação, desaprovação, entusiasmo e decepção em relação aos significados que se transmitem? De que modo, ainda, escritores e falantes constroem suas identidades nos textos? (LOPES e VIAN JR, 2007, p. 1)

Com base nesses questionamentos, os autores desenvolveram a teoria da Avaliatividade que “compreende atitudes positivas ou negativas que o escritor/falante possui em relação a algo.” (LOPES e VIAN JR, 2007, p. 1), atitudes, estas, que podem ser influenciadas pelas relações entre os indivíduos. Além do mais, Cabral (2011, p. 2) aponta que “é possível encontrar, no texto, elementos que comprovem sentimentos e valores ‘postos’ de uma comunidade, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas”

White (2004 apud ALMEIDA, 2018) aponta que o sistema de Avaliatividade é conceituado como uma abordagem específica que descreve, explora e explica a forma pela qual a língua é utilizada nos processos de avaliação, como exemplo, adotando uma postura, lidando com posicionamentos interpessoais e com os relacionamentos. Nesse sistema, é feito o estudo da forma pela qual os falantes e escritores fazem apontamentos e julgamentos sobre as pessoas e acontecimentos em geral.

Almeida (2018) explica que o termo Avaliatividade abrange toda a avaliação da linguagem, e que isso ocorre quando o falante/escritor expressa sua opinião sobre algo ou alguém. Ou seja, a linguagem é também uma forma de avaliar, de julgar, de opinar criticamente sobre o mundo, as coisas, as pessoas, os objetos e etc. Por meio desse sistema é possível categorizar e descrever os elementos léxico-gramaticais utilizados na avaliação realizada por meio da linguagem para a construção dos significados interpessoais.

Tendo isso em vista, deve-se pontuar que o sistema da Avaliatividade é voltado para a análise da escolha de estruturas semânticas, o sentido e significado que ele tem em determinados contextos, explicando o uso da língua em diversas situações seja ela para avaliar e julgar pessoas, objetos e/ou acontecimentos. Conforme aponta Cabral (2018 p. 233) “o Sistema de Avaliatividade está além do estrato da léxico-gramática, pois depende da assimilação ou não do interlocutor do discurso.”

Nesse viés, o sistema de Avaliatividade é dividido em três subsistemas:

- Atitude;
- Engajamento;
- Gradação.

Ainda de acordo Almeida (2010, p. 39-40), “é importante esclarecer que esses três subsistemas estão relacionados entre si, uma vez que um sustenta e explica o outro”; isto é, a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou menos das avaliações.

Para o desenvolvimento da análise linguística deste trabalho, demos ênfase ao subsistema de atitude (julgamento, afeto e apreciação) tendo em vista que ele diz respeito aos sentimentos de um modo geral, às emoções, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e acontecimentos. Portanto, há uma relação direta com os objetivos deste estudo, especificados nas perguntas de pesquisa.

No subsistema de atitude, pode-se encontrar marcas de afeto, de julgamento ou de apreciação em produções orais ou escritas, de forma indireta, pressuposições assumidas ou não pelos envolvidos no discurso. A atitude, de acordo com (MARTIN, 2000 apud ALMEIDA, 2018), pode ser mais ou menos intensa ou mais ou menos ampliada de acordo com cada indivíduo. Ainda, é abordado que as atitudes ocupam lugar central no processo da Avaliatividade, elas revelam os tipos e os níveis em que a Avaliatividade é desenvolvida e expressa no discurso.

Como apontado anteriormente, o subsistema de atitude é dividido em três tipos: afeto, julgamento e apreciação, sendo que todos envolvem como nos posicionamos a nós mesmos, a outros ou ao mundo. O afeto, conforme apontam Martin e White (2005) contempla as emoções do sujeito, podendo estes sentimentos serem negativos ou positivos. Os subtipos relacionados são (in) felicidade, (in) segurança e (in) satisfação. Trago como exemplos: sinto-me feliz ou triste; calmo ou estressado; seguro ou inseguro.

Já o julgamento contempla a ética e a moral, usado para avaliar o comportamento das pessoas conforme aponta Martin (1995, p. 28 apud ALMEIDA, 2018, p. 187), sendo assim, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento. Ainda segundo o autor, a atitude de julgamento pode ser entendida como uma institucionalização do sentimento, ou seja, normas de comportamento que direcionam as pessoas para como devem ou não agir. Como exemplo tem-se: corajoso/covarde; poderoso/fraco; honesto/desonesto.

Além do mais Almeida (2018, p. 187) discorre que “o julgamento recontextualiza sentimentos no terreno de propostas sobre “como comportar-se”, a ética e a moralidade codificadas pela igreja e pelo Estado: Sanção Social e Estima Social”. A Sanção Social diz respeito às normas sociais ou religiosas e que se considera a propriedade e a veracidade. Segundo Martin e White (2005 apud FARENCENA, 2011), refere-se às normas estabelecidas socialmente, geralmente, são normas previstas por meio de legislação, preceitos e valores morais ou religiosos que podem constituir crime ou pecado, se infringidas.

Já a Estima Social refere-se às relações cotidianas, em termos de prestígio, admiração, decepção, status – observando a normalidade, a capacidade e a tenacidade. Conforme os autores Martin e White (2005 apud FARENCENA, 2011), a Estima Social diz respeito às relações do cotidiano entre as pessoas, dessa forma, não se caracteriza como norma institucional, isto significa que atitudes não implicam em crime ou pecado, mas estabelecem relações de prestígio (ou não), de admiração (decepção) ou status social.

A apreciação, última categoria da atitude, diz respeito ao modo como avaliamos coisas, objetos e situações/acontecimentos. Martin e White (2005, p. 37 apud ALMEIDA, 2010) afirmam que a apreciação diz respeito às avaliações sobre shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidade de vida. Nessa perspectiva, a apreciação está relacionada com a afeição que temos a determinados objetos ou situação, por exemplo “isso me agrada/desagrada”, “não quero/quero isso”

Além disso, conforme aponta Almeida (2018, p. 188), “a apreciação recontextualiza sentimentos no terreno de proposições, ou seja, sobre o valor das coisas, senso de beleza e valor que pode, por sua vez, ser codificado como medalhas, prêmios, etc.” Ainda de acordo com a autora, a apreciação e o julgamento são as emoções que foram institucionalizadas para que pudéssemos viver em comunidade e sociedade.

Após apresentado o subsistema de atitude, parte do sistema de Avaliatividade, em que eu me embasei para analisar os dados da pesquisa, encaminho o trabalho prosseguindo para a metodologia escolhida.

3. METODOLOGIA

É importante apontar que esta é uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que,

conforme discorre Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esse tipo de pesquisa era aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante e, atualmente, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Em consonância, Flick (2004) aponta que a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida e a pluralização das análises e resultados obtidos. Por isso, esse tipo de pesquisa possui grande relevância em estudos voltados a áreas sociais, uma vez que nessas áreas há um caráter subjetivo do objeto e envolvimento emocional.

Assim, para uma análise de dados de recortes de minha autobiografia, como aqui discuto, em que eu inseri minhas percepções acerca do PIBID, dificuldades, momentos que mais contribuíram para minha formação docente, a pesquisa qualitativa configura-se como de suma importância, tendo em vista que ela permite que o indivíduo se expresse livremente devido ao seu caráter subjetivo. Nesse sentido, ao expressar e rememorar episódios relevantes de meu percurso, posso refletir sobre os significados que eles podem ter tido em minha constituição profissional. Ademais, escrevi minha autobiografia durante mais ou menos três meses e tem aproximadamente 7 páginas, não só referentes ao PIBID, mas de fatos que me levaram a escolher a licenciatura em Letras e minha trajetória escolar.

Durante a análise de recortes de minha autobiografia, percebo como são apresentados conceitos como identidade, narrativas autobiográficas e formação de professores. Além disso, analiso de que forma o programa institucional de bolsa de iniciação à docência contribuiu para a construção da minha identidade e, para isso, baseei-me na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, pelo sistema da Avaliatividade, mais especificamente atitude (julgamento, afeto e apreciação). (MARTIN; WHITE, 2005), (ALMEIDA, 2010, 2018).

Portanto, a escolha do subsistema de atitude (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010, 2018) ocorre, uma vez que os recursos semântico e linguísticos presentes no corpus expressam sentimentos e emoções, julgamentos de caráter e avaliações (ALMEIDA, 2010, 2018). A atitude é um subsistema que permite identificar vários pontos de vista complementares que ajudam a interpretar a língua em uso, possibilitando em uma construção teórica e descritiva sobre o como e o porquê do uso de determinadas expressões e léxicos em

determinados contextos.

Definido, então, o corpus de análise, a partir das seguintes perguntas, categorizei os recortes de minha autobiografia:

1. Quais os pontos de minha experiência formativa no PIBID considerei mais relevantes?
2. Quais os desafios encontrados durante a participação no PIBID?

Posteriormente, por meio da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005, ALMEIDA, 2010, 2018), analisei, dando ênfase para atitude (julgamento, afeto e apreciação), a seguinte pergunta:

3. Como signifiquei minhas experiências e desafios de acordo com o subsistema de atitude (julgamento, afeto e apreciação)?

Antes de iniciar a discussão dos dados, explorei minha autobiografia e selecionei momentos que considerei mais importantes para a construção de minha identidade docente e formação docente norteado pelas minhas perguntas de pesquisa. Após isso, identifiquei as principais marcas linguísticas presentes no texto, com base no Sistema de Avaliatividade, com a finalidade de validar as interpretações feitas embasadas nos conceitos teóricos que apresentei no quadro teórico desta pesquisa.

Após essa breve explicação, parto para a discussão dos dados.

4. DISCUSSÃO DE DADOS

Após a classificação dos dados com recortes de minha autobiografia, eu analisei como signifiquei minhas aprendizagens de acordo com as teorias de identidade docente, formação de professores e de atitude (julgamento, afeto e apreciação).

4.1 - Nesta seção, com os recortes 1, 2, e 3 busco responder as perguntas de pesquisa 1 e 3.

Recorte 1

“Em um dos primeiros encontros que tive com o grupo, ficou decidido quais os conteúdos de Literatura que iríamos abordar em sala de aula. Cada membro ficava responsável por

alguma tarefa e íamos revezando; um, ficava responsável por montar os slides que utilizaríamos na aula; outro, escolheria o vídeo que levaríamos; dois, pesquisavam o conteúdo; e um preparava as discussões que teríamos. Por várias vezes eu ficava com a parte de pesquisar os conteúdos que iríamos trabalhar com os alunos, já que não sabia muito sobre a disciplina de Literatura e porque me dava bem com meu outro colega que também ficava responsável pela pesquisa. Quando chegava na hora da aula, sabia bem o que havíamos preparados, no entanto, muitas perguntas, dúvidas e apontamentos dos alunos faziam com que eu sempre aprendesse mais. Eu era professora e aluna ao mesmo tempo naquele ambiente, já que aprendia com os outros colegas e alunos, aprendia estudando para dar as aulas e gostava disso.”

Por meio desse recorte, percebo que “transito” por diversos papéis e exerço diferentes funções enquanto pibidiana. Em cada contexto eu assumo uma identidade diferente o que fica nítido ao analisar minha autobiografia. Ao destacar o trecho “*Eu era professora e aluna ao mesmo tempo*” vejo duas identidades que se envolvem e adequam àquele momento, ou seja assumo identidades diferentes, relacionadas ao eu pessoal e profissional, relevantes para aquele contexto. (BARCELOS, 2016).

Além disso, Barcelos (2016) ainda destaca que identidade é influenciada pelas experiências vivenciadas. Nesse sentido, se, atualmente, eu gosto de conteúdos relacionados a Literatura, é devido ao fato de ter experienciado esses conteúdos em um ambiente e momento que despertaram minhas emoções, pelo contato que eu tive com colegas que gostavam da disciplina e devido a autonomia que a supervisora nos dava para abordar os conteúdos da forma que quiséssemos.

Ademais, podemos perceber a satisfação que eu sentia ao aprender com a participação no programa, consolidando-se como um sentimento de atitude - afeto, e, acordo com Martin (2000 apud ALMEIDA, 2018), o afeto contempla as emoções que temos e demonstramos de alguma forma em relatos. Dessa forma, ao passo que eu inseri a expressão “*gostava disso*” (aprender com os outros colegas e alunos e aprender estudando para dar as aulas) explicitamente demonstrei o quanto aquilo era importante para mim. Além do mais, no excerto “*aprendia com os outros colegas e alunos*” fica evidente a conceituação de Vygotski (1995), quando ele afirma que o indivíduo é um ser social que se desenvolve de acordo com o contexto em que está inserido e na interação com os outros.

Outrossim, quando aponto que “*me dava bem com meu outro colega*” o afeto é

presente na condição do sentimento de gostar de outra pessoa, ter uma boa relação com ela. Tendo isso em vista, as avaliações por afeto nos trechos ocorrem no sentido de expressar as minhas reações emocionais nos fatos apresentados e explorados.

Recorte 2

“Me senti muito sortuda com a escolha do grupo, do tema e da escola que trabalharia no PIBID, porque tínhamos autonomia no modo de prepararmos a aula e de lecionarmos, inserindo o lúdico e “rompendo” com o tradicional, tentando de diversas formas fazer com que os alunos se interessassem pelo conteúdo abordado e pela Literatura. Depois de pouco tempo trabalhando Literatura, pude me ver totalmente envolvida com a disciplina, como um caso de amor descoberto. Não só eu, mas também a maioria dos alunos da escola, os quais não tinham a mínima vontade de aprender e estudar os conteúdos desta matéria.”

A identidade docente se constrói na relação com o outro, na comparação, na aceitação do outro, ou seja, a identidade é um processo de compreensão de si e do outro conforme acentua Barcelos (2016). Nesse viés, o PIBID teve suma importância para a ressignificação de minha identidade docente, já que o contato com os outros colegas, alunos e professores fizeram com que eu me envolvesse com a disciplina e desenvolvesse afeição por ela. Logo, configurando-se em afeto quando aponto que "*Depois de pouco tempo trabalhando com Literatura, pude me ver totalmente envolvida com a disciplina, como um caso de amor descoberto. Não só eu, como também a maioria dos alunos da escola*".

É por meio do afeto que o falante/escritor revela suas emoções ou descreve as emoções de outros, e podemos entender como os sentimentos e emoções se apresentam, avaliações ou como o produtor textual se sente em relação às coisas, aos objetos, às pessoas, aos comportamentos e outros, como sugere Martin (2000).

Além disso, quando aponto o trecho "*porque tínhamos autonomia no modo de prepararmos a aula e de lecionarmos, inserindo o lúdico e “rompendo” com o tradicional*", percebo que este configura-se em um julgamento, já que essa subcategoria traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, pretensões e crenças individuais moldadas por uma cultura particular e uma situação ideológica (ALMEIDA, 2018). Dessa maneira, caracterizo o ato de ter autonomia e de romper com o tradicional como estima social, referindo-se a padrões sociais de comportamento, julgando se o comportamento

é comum ou incomum, se foge ou se está de acordo com a normalidade do que é estimado socialmente.

Recorte 3

“O PIBID foi, sem dúvidas, a melhor experiência profissional e com a docência que já tive até hoje. Foi por meio desse programa que consegui enxergar as diversas possibilidades de ser um professor, de que tipo de professor eu gostaria de ser. Eu pude sentir que estava fazendo a diferença na vida de vários adolescentes e isso foi extremamente importante e gratificante em minha vida. E, além disso, minhas aprendizagens com a participação no programa se deram, não só cognitivamente, por meio dos conteúdos que lecionava, mas também pessoalmente, com as experiências dos meus colegas, professores e, principalmente, com os alunos os quais assistiam nossas aulas. Aprendi que um professor trabalha muito além dos conteúdos programados, já que parávamos bastante as aulas para falarmos sobre faculdade, experiências, dificuldades vividas. Como em uma dessas aulas, em que um aluno se emocionou ao dizer que não sabia que a UFLA era pública e que ele poderia cursar algo que ele gostasse gratuitamente.”

Quando refletimos sobre nossa prática docente é comum lembrarmos de situações marcantes que ocorreram dentro da sala de aula que não estão diretamente relacionadas aos conteúdos que trabalhamos. Essas situações nos mostram que a nossa identidade profissional se transforma e se constrói por meio de nossas interações sociais, experiências de vida (ROMERO, 2010). Nesse sentido, quando eu digo que *“Minhas aprendizagens com a participação no PIBID se deram, não só cognitivamente, por meio dos conteúdos que lecionava, mas também pessoalmente, com as experiências dos meus colegas, professores e, principalmente, com os alunos os quais assistiam nossas aulas.”*, reforço o quanto as relações sociais são importantes para nossa formação docente, não se restringindo somente aos processos cognitivos, sendo esse um sentimento de afeto - afeto, devido a satisfação com as aprendizagens que eu estava obtendo.

Nesse contexto, Nóvoa (2013) e Gatti (2013) destacam que não nos constituímos apenas de conceitos cognitivos que aprendemos nos livros, em cursos e na faculdade, e nem de conteúdos preestabelecidos como física, química e matemática, mas também das interações realizadas durante nosso processo de formação. Ademais, Tardif (2014) afirma que o docente se constitui de diferentes maneiras e destaca a importância das relações com o outro para sua

formação.

Em relação à LSF, pode-se categorizar o trecho *“Aprendi que um professor trabalha muito além dos conteúdos programados.”* como atitude - julgamento, já que antes de iniciar minha prática docente eu acreditava que os conhecimentos cognitivos do professor eram suficientes para ministrar uma aula com sucesso. Assim, conforme afirma Martin (1995, p. 28 apud ALMEIDA, 2018), a subcategoria de atitude serve para avaliar o comportamento das pessoas e eu, no recorte, avaliei o comportamento do professor antes de ser uma professora.

4.2 - Nesta seção, com os recortes 4 e 5, respondo as perguntas de pesquisa 2 e 3.

Recorte 4

“Na primeira reunião que teve do PIBID de Português ficou decidido em qual grupo cada membro do programa ficaria e qual escola da cidade ele desenvolveria as atividades. Estavam presentes as supervisoras de cada escola, o coordenador do programa na universidade e os alunos pibidianos. Formando grupos de 5 membros, cada aluno um foi designado a uma escola e sua respectiva supervisora. A supervisora do grupo, do qual eu fui sorteada para participar, sugeriu que fosse trabalhado com conteúdos de Literatura. Como eu não estava presente nesta reunião, não pude intervir e nem opinar sobre e, quando descobri que trabalharíamos com Literatura, eu levei um choque porque não gostava e não sabia nada sobre a disciplina.”

Ao relatar que *“não gostava e não sabia nada sobre a disciplina”*, mesmo sem ter tido a oportunidade de trabalhar com ela, evidencio o pré conceito que a tratei pelo fato de ser algo novo e ter medo do “novo”, sendo isso, para mim, um dilema, entendido por Zabalza (2004), como um conjunto de situações conflitantes que se apresentam ao docente no desenvolvimento de sua atividade profissional. Esses dilemas podem atormentar psicologicamente de acordo com o grau de importância que o sujeito dá a ele, no meu caso, trabalhar com a disciplina de Literatura seria meu conflito. No entanto, quando enfrentei esse dilema, encarando as aulas e estudando para fazer um bom trabalho, percebi a importância de tal disciplina e que eu poderia, sim, dominá-la e entendê-la.

Linguisticamente, ao analisar o recorte anterior, percebo que se configura em atitude - apreciação, tendo em vista que avaliei a disciplina de Literatura. A apreciação na Avaliatividade exerce a função de caracterizar e avaliar coisas, objetos e fenômenos.

Conforme destaca Almeida (2018), a apreciação abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade, sendo essas reações individuais, já que ela corresponde às reações que as ações, coisas, objetos e fenômenos provocam nas pessoas. Assim, quando digo que “*não gostava da disciplina*” estava reagindo sobre algo, que é a disciplina de Literatura devido às ações e sentimentos que ela já havia causado em mim. Além disso, Ao apontar que “*levei um choque*”, percebo um julgamento negativo de estima social, tendo em vista que se trata de uma relação do cotidiano que indica decepção com algo ou alguma coisa. Está dentro da perspectiva da normalidade, não sendo, neste caso, algo não normal.

Recorte 5

“Planejamos mais uma aula para tratarmos sobre Barroco, como o conteúdo era extenso, dividimos-o em duas aulas. Era um conteúdo que todos do grupo gostavam de falar, levamos poemas, vídeos, imagens que pudesse chamar a atenção dos alunos e que eles pudessem participar mais. No entanto, poucos alunos da turma x participavam, achávamos que eles não prestavam atenção e não tinham interesse no conteúdo que lecionávamos, eram muito apáticos e nada que fazíamos os agradavam. Com isso, acabei me frustrando algumas vezes pelo fato da aula não ter saído como esperávamos, pelo fato dos alunos não absorverem o conteúdo. Isso foi um dos pontos que mais trabalhei em mim durante o projeto, criar pouca expectativa em cima do que poderia ocorrer.”

Minha participação no PIBID foi um dos primeiros contatos que eu tive com sala de aula, com o ato de lecionar, sendo esse um processo de formação inicial. Nesse ínterim, Freudenberg e Pereira (2012, P. 115) afirmam que analisar e participar desse processo é também desafiador, exigindo do docente o desenvolvimento de novos instrumentos e novas metodologias para tal. Dessa forma, no momento em que eu relato que “*Acabei me frustrando algumas vezes pelo fato da aula não ter saído como esperávamos, pelo fato dos alunos não absorverem o conteúdo*”, vi a necessidade de mudança em minha prática docente, mudança na metodologia para o trabalho com a disciplina, sendo um processo que exigiu muito de mim.

Nesse sentido, pude, então, reconstituir minha identidade docente tendo em vista que foi um momento que envolveu muita emoção para mim (BARCELOS, 2016), pois nesse momento, percebi que as aulas nem sempre acontecerão da forma com que planejo e que, quando se lida com pessoas, os resultados podem ser diversos. Além disso, Souza (2016)

aponta que identidade profissional não é dada, mas construída nas relações de trabalho.

De acordo com o subtópico da Avaliatividade, atitude, quando eu digo que “*Acabei me frustrando...*” há um sentimento de frustração com a expectativa que criei em cima de um ato (o de ensinar e os alunos não aprenderem), logo, sendo uma insatisfação com meu próprio trabalho. Sendo assim, esse recorte pode ser classificado como atitude - afeto - porque é uma avaliação pautada nos meus sentimentos e emoções em relação às expectativas criadas por mim, sendo insatisfatório para mim. E, também, há também um julgamento de Estima Social indicativo de decepção, contemplando a capacidade, nesse caso espera-se que as aulas sempre saiam do modo como o professor planeja, o que nem sempre é possível.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de escrita de minha autobiografia, focada nas experiências que contribuíram para a minha construção como professora, deparei-me com a percepção de que o PIBID exerceu grande influência na formação de minha identidade docente, bem como em aprendizagens pessoais. Nesse sentido, entendo que os desafios enfrentados e as conquistas obtidas durante os dois anos em que participei, foram de suma importância para a construção do meu “eu” profissional atual.

Por meio do PIBID pude enxergar as diversas formas de exercer a prática docente e que tipo de professora eu gostaria de ser, uma vez que ele me permitiu uma prática mais reflexiva sobre minhas ações e papéis no ambiente escolar. Desse modo, pude sentir que estava fazendo a diferença na vida de vários adolescentes, contribuindo para a reconstrução da identidade deles - o que foi extremamente importante e gratificante em minha vida – assim como eles contribuíram para a formação de minha identidade docente.

Ademais, as narrativas autobiográficas são instrumentos essenciais que auxiliam na reflexão sobre o contexto que os docentes e futuros docentes vivenciam nas experiências nos ambientes de ensino e para conseguir diagnosticar desafios e percepções relevantes que podem estar implícitos e, de alguma forma, interferem na sua posição como profissional.

Dessa forma, pode-se notar, por meio de recortes de minha autobiografia, o impacto que esse programa exerceu sobre mim, trazendo alterações em minha identidade como docente de língua portuguesa. A experiência no PIBID atuou como uma possibilidade de aproximação universidade-escola e de vivência real da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. P. **Avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional**. São Paulo: Pedro & João, 2010.

_____. **Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do sistema de Avaliatividade**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 34, n. 1, 2018.

BARCELOS, A. M. F. **Identities as emotioning and believing. Reflections on Language Teacher Identity Research**, 2016.

BLOCK, D. **Journey to the centre of language teacher identity**. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/RegisterToDownload#BulkDownload>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

CABRAL, S. R. S. **Teoria da avaliatividade: estudos introdutórios**. Disponível em: . Acesso em: 01 abr. 2011.

CABRAL, S. R. S. FREITAS, J. C. Avaliatividade: Marcas Linguísticas em exemplares do gênero exposição. In.: CABRAL, S. R. S. BARBARA, L. (org.) **Estudos Sistêmicos Funcionais no Âmbito do Projeto Sal**. Rio Grande do Sul. PPGL, 2018.

FARENCEANA, G. S. **As representações nas fábulas O Lobo e o Cordeiro a partir dos recursos de avaliatividade**. Disponível em: . Acesso em: 04 abr. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa**. 3-ed.-Porto Alegre. Artmed. 2004.

FREUDENBERGER, F.M.; PEREIRA, R. C. M. . **Descrição e Análise do Trabalho Docente em Relatórios de Estágio Produzidos por Professores em Formação Inicial: Possibilidades e Contradições**. *Rádio* (online), v.6, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 julho. 2019.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

LOPES, R. E. de L; VIAN JR., O. **The language of evaluation: appraisal in english**. DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 23, n. 2, São Paulo, 2007.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal System in English. In: HUNSTON, S. & THOMPSON, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: Fenômeno Estudado e Método de Pesquisa. In.: ROMERO, T. R. de S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (org.) **Pesquisa com foco na Experiência: uma teoria em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2º ed. Portugal: Porto Ed., 2013.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. **Language teachers' narratives and professional self-making**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, n. 3, 2019.

ROMERO, T. R. de S. Autobiografias de Professores de Inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: M.A.A. Celani (org.) **Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico] /organização de Elaine Mateus, Juliana Reichert Assunção Tonelli. – São Paulo : Blucher, 2017.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

SOUZA, E. C. de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011.

_____. **Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: Alguns apontamentos teóricos**. Construções Identitárias de Professores de Línguas. Campinas. Ed. Pontes. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIÁRIOS REFLEXIVOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO EM CURSO PRÉ-VESTIBULAR

RESUMO

Atualmente, muitas pesquisas mostram a importância do trabalho com diário reflexivo no âmbito educacional. No presente estudo, busco refletir, por meio da análise de um diário reflexivo escrito por mim em um contexto de curso pré-vestibular, experiência marcante para mim devido ao fato de ser recém formada, sobre o meu desenvolvimento profissional como professora de Língua Portuguesa. Além disso, busco identificar as dificuldades e dilemas encontrados durante o exercício dessa prática; como essas dificuldades contribuíram para minha formação enquanto docente e discutir a importância da pesquisa com diários reflexivos. Os dados serão interpretados de acordo com os pressupostos teóricos de Zabalza (2004), Reichmann (2007, 2009, 2013), Machado (2007) e Nóvoa (2013), dentre outros. Em razão disso, o trabalho com diários reflexivos na formação docente me levarem a me perceber autor de minha própria história (NÓVOA, 2013), mediante uma minuciosa análise de minha prática docente. De fato, elaborar e analisar um diário reflexivo permitiu que eu mostrasse minhas inquietudes, dilemas e aflições, mas também, permitiu que eu resignificasse minha prática docente e transformasse minha visão sobre o trabalho em cursos pré-vestibulares.

Palavras-chave: Diários reflexivos, Formação de professores, Professor de Língua Portuguesa

ABSTRACT

Nowadays, a great number of studies show the importance of researching reflective journals in the educational field. In the present study, I try to meditate, through the analysis of a reflective journal written by me in the context of a pre-undergraduate course, remarkable experience for me due to being a recent graduate, on my professional development as a Portuguese language teacher. In addition to, identifying difficulties and dilemmas encountered during the exercise of this practice; how these dilemmas contributed to my formation as a teacher and discussing the importance of researching reflective journals. The data is going to be interpreted following the theoretical assumptions of Zabalza (2004), Reichmann (2007, 2009, 2013), Machado (2007) and Nóvoa (2013), among others. For this reason, the work with reflective journals in teacher formation allowed me to perceive myself as the author of my own story (NÓVOA, 2013), through a analysis of my teaching practice. Indeed, writing and analyzing a reflective journal allowed me to show my dilemmas and distresses, but it also allowed me to resignify my teaching practice and transform my view about the work in pre-undergraduate courses.

Keywords: Reflective Journal, Teacher Formation, Portuguese Language Teacher

1. INTRODUÇÃO

Constantemente, o ser humano assume papéis de grande importância ao longo de sua vida, papéis esses que envolvem emoções, sentimentos e que possibilitam refletir sobre suas identidades (BARCELOS, 2016). Percebi que logo no início de minha carreira como professora de Português, eu havia assumido esse relevante papel, que me trazia desafios e exigia enfrentamentos a que eu não podia me furtar. Para este trabalho, portanto, busco refletir sobre o meu desenvolvimento profissional, enfocando no eu como professora de Língua Portuguesa em um contexto de um curso preparatório para o ENEM da cidade de Lavras em 2018.

Cabe ressaltar que, nesse ano, eu era recém graduada pela Universidade Federal de Lavras e iniciava o mestrado em Educação na mesma Universidade. Nesse sentido, tendo em vista as dificuldades com que me deparei durante essa experiência ímpar, que era lecionar em cursos preparatórios, já que só havia tido contato com a educação em escolas de ensino regular, eu optei por escrever um diário reflexivo sobre minha prática docente nesse contexto com vistas a identificar e refletir sobre minha formação docente e os desafios encontrados no ensino em cursos preparatórios para o ENEM.

Após essa breve contextualização sobre o contexto de produção de meu diário reflexivo, considero relevante apontar que muitos estudantes e professores estão imersos em uma cultura de escrita, muitas vezes, predominantemente acadêmica, em que é possível perceber maior valorização da produção do que da reflexão daquilo que se escreve e da própria prática. Nessa direção, Pereira (2013, p. 216) aponta que a escrita científica: “é fundamental para a constituição da ciência. Para além de uma forma da prática e da relação com o mundo, na constituição de verdades, a ciência ancora-se em certa performance discursiva que constitui campos de validade”.

Seguindo esse ponto de vista, Coracini (2010) observa que no texto científico tradicional a voz do sujeito muitas vezes não é visível e há a dificuldade de perceber traços do escritor, tais como vontades, crenças, valores, angústias e outros sentimentos e emoções. Tendo isso em vista, muitas ações, práticas, metodologias que se pode questionar e refletir acabam sendo deixadas de lado por se considerar irrelevante devido à culturalização da escrita acadêmica.

Dito isso, o foco desta pesquisa é a escrita reflexiva, mais especificamente, o trabalho com diários reflexivos, narrativa essa que permite que os sujeitos reapareçam frente ao sistema (NÓVOA, 2013). Com essa abordagem, o sujeito pode produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano (SOUZA, 2016) o que possibilita uma formação inalienada e inalienante, com potencial para a mudança e libertação (FREIRE, 2015). Deve-se salientar que esse tipo de escrita causa, em um primeiro momento, certos desconfortos, tendo em vista que não é uma prática comum nos contextos de formação docente (NÓVOA, 2013). Eu, por exemplo, só tive contato e soube de trabalhos com diários reflexivos no mestrado, e creio que muitos colegas também. Além disso, os diários revelam, muitas vezes, desafios sobre o processo de ensino - aprendizagem dependendo da posição que o sujeito assume enquanto o escreve (NÓVOA, 2013).

Nesse contexto, a presente proposta de pesquisa, inserida no Grupo de Pesquisa *Identidade do Docente de Línguas (IDOLIN)*², tem como objetivo principal identificar as dificuldades e dilemas (ZABALZA, 2004) encontrados durante o exercício de professora de Língua Portuguesa; como essas dificuldades contribuíram para minha formação como docente (MACHADO, 2007; NÓVOA, 2013) e discutir a importância do trabalho com diários reflexivos (ZABALZA, 2004 e REICHMANN, 2007, 2009, 2013).

Para justificar meu trabalho, considero importante entender minha formação docente e refletir sobre os aspectos que podem ter sido responsáveis por mudanças em minha prática profissional. Para isso, norteio este estudo pelas seguintes perguntas de pesquisa (a) Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular? (b) Como ressignifiquei essas dificuldades e dilemas e mudei minha ações em sala de aula?

Discuto, na sequência, o quadro teórico acerca dos postulados acima, formação de professores e práticas docente, formação de professores de Língua Portuguesa, trabalho com diários reflexivos, as razões de ter escolhido o trabalho com diários e sua importância para a formação crítica reflexiva docente. Posteriormente, descrevo os procedimentos metodológicos, discuto a análise dos dados e, por fim, exponho as considerações finais.

² IDOLin: Grupo de Pesquisa que visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas. São temáticas estudadas no grupo: experiências pessoais, influências de outros indivíduos e possíveis contingências contextuais e sociais vivenciadas por professores.

2. QUADRO TEÓRICO

Nesta seção, apresento o quadro teórico dividido da seguinte forma: Formação de professores e prática docente; Formação de professores de Língua Portuguesa; Processo de reflexão na formação docente e o trabalho com diários reflexivos.

2.1 - Formação de professores e prática docente

A formação de professores no Brasil nos meados do século XX foi pautada pelo ensino tecnicista em muitas instituições. Para Dornelles e Irala (2013, p. 19), esse modelo centraliza na ideia de um professor formado para seguir receitas preestabelecidas, por meio de uma racionalidade cega e apegado a resultados que pudessem ser atribuídos notas, meramente numéricos, cumprindo listas de conteúdos determinadas por órgãos de ensino.

Nessa vertente, muitas vezes, os estudantes taxados como melhores nas instituições de ensino são avaliados pelo modo como se adaptam às normas estabelecida pelos professores e pela instituição, o que, geralmente, significa obedecer aos que têm autoridade (NÓVOA, 2013). Logo, os alunos que se adequam às metodologias impostas aos e pelos professores são melhor avaliados e, conseqüentemente, os professores que melhor souberem seguir e transmitir receitas preestabelecidas são considerados melhores formados para a prática docente.

Além disso, Nóvoa (2013) e Souza (2016) afirmam que não se pode reduzir a prática educativa ao tecnicismo e racionalismo, tendo em vista que os sujeitos presentes no âmbito escolar clamam por novas formas e metodologias para ressignificar a prática docente e os processos de aprendizagem. Nesse viés, Machado (2007, p. 39) salienta que:

O trabalho do professor consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de um planejamento, de aula, de avaliação - com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhes é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta estão envolvidos na situação.

Dialogando com a citação anterior, percebo que a prática docente varia de contexto para contexto, tendo em vista que em uma sala de aula os alunos são heterogêneos e as

situações são divergentes, dessa forma, não cabe ao professor seguir receitas preestabelecidas e sim refletir sobre a sua prática docente. Do mesmo modo, Souza (2016) discorre que os saberes e as diretrizes vinculadas à docência marcam especificidades sobre a formação, a profissionalização e a identidade dos professores em consonância “com conhecimentos diversos sobre pedagogia, construída, muitas vezes, de forma externa ao mundo dos docentes como normas e saberes técnicos que subsidiam o trabalho dos professores” (2016, p. 218).

Complementando, Souza (2016) argumenta que investir na formação de professores demanda a busca de possibilidades em que as inquietudes do professor sejam ouvidas, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos, no sentido de melhor entender o aprendizado contínuo dos saberes, da identidade e da profissionalização, em uma rigorosa relação com as subjetividades e singularidades das histórias de vida, através da abordagem biográfica.

Ademais, Nóvoa, (2013), Reichmann (2009); Souza (2016) e Tardif (2002b) salientam que o professor, e acredito que qualquer outro profissional, se constrói a partir das experiências vivenciadas de acordo com o contexto em que ele se encontra e não somente embasado nos conteúdos propostos e teorias estudadas em cursos de formação como os de professores. Portanto, não nos constituímos professores somente por conceitos cognitivos, mas também por todas as intervenções que fazemos enquanto profissionais.

Nesse sentido, o uso de diários reflexivos na ação docente é de suma importância para a reflexão sobre nossos atos e para dar voz às nossas práticas. Desse modo, o trabalho com diários caracteriza-se por situações de singularidade, complexidade, incertezas, conflitos e divergências de valores e crenças, desviando-se, muitas vezes, da racionalidade mecanizada, tendo em vista que, aqui, a reflexão é de suma importância (NÓVOA, 2013).

2.2 - Formação de professores de Língua Portuguesa e o trabalho em cursos pré-vestibular

Nesta seção, abordo questões relacionadas à formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil, o ensino de gramática e como os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem o ensino da língua materna. Por conseguinte, discorro sobre o Exame Nacional do Ensino (ENEM) e o trabalho em cursos pré-vestibulares.

2.2.1 - Formação de professores de Língua Portuguesa

Para tratarmos sobre a formação do docente de Língua Portuguesa no Brasil, primeiramente, cabe apontar que somente em 11 de abril de 1931, que o presidente Getúlio Vargas favoreceu a implementação dos cursos de licenciatura, possibilitando que a formação básica do professor de português passasse a ser embasada em cursos de Filosofia e Ciências Humanas, mesclados aos de Letras. Em meados de 1960, como lembra Ilari (1992), o debate sobre a importância de anexar o estudo de linguística aos cursos de Letras reitera a significativa análise da questão da formação específica do docente de Língua Portuguesa, da abertura e promoção de pesquisas acadêmicas e da valorização do profissional da docência do idioma oficial do Brasil.

Soares (2001) aponta que, formalmente, a disciplina de Língua Portuguesa foi implementada em 1850 com a formatação nominal de: retórica, gramática e poética. As pessoas que atuavam como docentes de tal disciplina, nesse período, eram médicos, engenheiros, advogados e outros. Nessa perspectiva, o objetivo basilar era fomentar o ato de escrever e falar de modo formal, tendo como base a norma culta.

No entanto, na contemporaneidade, apesar dos diversos avanços que se teve no ensino de Língua Portuguesa, quando se discute a respeito desse ensino, principalmente em nível médio, no Brasil, depara-se com a premissa de que ele é baseado, por muitos professores, no estudo de gramática, ainda com base na norma culta, sem levar em consideração - ou tratar com a mesma relevância - o ensino da interpretação textual, escrita textual gêneros textuais e outros.

Nessa perspectiva, Petroni, Justino e Melo (2011, p. 32), ressaltam que:

O atual paradigma do ensino de Língua Portuguesa exige um docente com conhecimentos que extrapolam o limite da gramática normativa. Para o ensino da leitura e da escrita, são condições essenciais a esse profissional, além do conhecimento gramatical, o domínio de, pelo menos, noções como texto, discurso, gêneros discursivos, e da concepção de língua(gem) como interação.

Assim, a predominância do ensino da norma padrão da língua causa questionamentos e até crises de identidade em professores dessa área. Essa crise de identidade abordada por Guedes (2006) situa-se também e, principalmente, na determinação de uma norma padrão da

língua portuguesa para se ter como “correta” e como modelo para se seguir, desconhecendo-se a natureza da língua como dinâmica e em constante mudança, seja por fatores externos ou histórico-sociais (BAGNO, 2007).

Dessa forma, ao pensar nos cursos de formação de professores, muitos não vão ao encontro do que é preconizado desde o final do milênio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais já apresentavam caminhos e meios de reflexão à atividade docente. Como exemplo, os PCNs para o ensino médio propunham que o currículo fosse “baseado no domínio de competências básicas e não o acúmulo de informações” (BRASIL, 1998).

Apesar disso, há ainda instituições de ensino que priorizam o ensino da gramática pura sem levar os demais domínios em consideração, e até mesmo excluindo a bagagem que, tanto o professor quanto o aluno trazem de seu contexto (BAGNO, 2003). Em direção oposta, as orientações oficiais apontam para a formação de um professor que trabalhe o desenvolvimento de habilidades linguísticas-discursivas adequadas às diversas situações. Tendo isso em vista, Leal (2009) ressalta que o professor de Língua Portuguesa é responsável pela “transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo, da convivência com a família e demais membros da comunidade”, dando relevância às vivências dos alunos.

Cabe apontar que muitas escolas estão se adaptando para se encaixar nas normas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento criado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018). A BNCC define o conjunto progressivo de aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante sua escolaridade, e é dividido em etapas que contemplam toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Nesse documento, quando se trata especificamente do Ensino de Língua Portuguesa, quatro subdivisões são propostas: o ensino de leitura/escuta; de produção (escrita e multissemiótica); oralidade; e análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita). É importante destacar que, nesta última, a BNCC afirma com clareza que o objetivo não é apenas estudar normas e regras gramaticais, ou seja, a gramática pela gramática. É apontado que elas devem ser utilizadas para que o aluno, ao compreendê-las, amplie e desenvolva sua capacidade de fazer o uso da língua de maneira correta, tanto na prática de escrita quando de leitura.

Dessa forma, o objetivo do estudo dessas normas e regras é fazer com que os alunos tornem-se aptos para compreender a mensagem transmitida por textos de diversos gêneros, além de que possam transmitir e expressar seus pensamentos e conhecimentos por meio da escrita ou da oralidade.

2.2.2 - O ENEM e o trabalho em cursos pré-vestibulares

Diante dos postulados no item acima, esbarra-se com a questão metodológica utilizada por cursos pré-vestibulares que não precisam, necessariamente, seguir o que é apontado na BNCC, mas sim no que é previsto nos editais de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM é uma prova elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC) e foi instituído em 1998 com o intuito de avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado, atualmente, serve para o acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (MEC, 2015).

A prova avalia o desempenho dos candidatos por competências, ou seja, os requisitos que são cobrados, os quais são discriminados nas Matrizes de Referência do ENEM, não são conteúdos, mas sim competências. Ademais, a seção de Língua Portuguesa na prova não é chamada de prova de Língua Portuguesa, mas sim de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, o qual agrupa as competências em língua estrangeira, linguagem artística, linguagem corporal, e emprego de tecnologias da informação e comunicação, juntamente com Língua Portuguesa.

A prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias abrange 9 competências e cada uma possui algumas habilidades específicas que são cobradas. Exemplificando, na Matriz de Referência do ENEM, a Competência de área 1, que refere-se a Aplicação as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida, estão dispostas as seguintes habilidades: H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 - Reconhecer

posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação. (MEC, 2019).

Nessa Matriz, não há uma competência específica para o ensino de gramática. Somente na Competência de área 8 - que abrange a compreensão e o uso a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade - que ela aparece da seguinte forma: H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Em paralelo às diferenças de conteúdos abordados no ensino regular e no ensino em cursos pré-vestibulares, o trabalho no segundo, muitas vezes, ocorre de forma muito mecanizada. O professor se apoia em apostilas de ensino, material didático com conteúdo direcionado ao que cai nos exames de vestibular, e predomina o ato de reprodução a fim de que o aluno possa memorizar os temas e realizar as provas de vestibulares e do ENEM e, com isso, o ensino é voltado para os conteúdos que caem nessas provas, apresentados acima. Ainda, este ensino ocorre, por vezes, de forma descontextualizada, em que não há tempo para que, nem professores e nem os alunos, aprofundem em determinados conteúdos e competências dispostas no ENEM.

Nessa perspectiva, antes de iniciar o trabalho na instituição, diversas apostilas me foram dadas pela coordenação para serem usadas nas aulas de Português e de Literatura. As apostilas eram separadas por conteúdos e aulas, ou seja, na aula 1, marcado na apostila, havia um conteúdo, na aula 2, outro conteúdo e assim por diante. Dentre os conteúdos de Português alguns eram Figuras de Linguagem, Variação Linguística, Estrutura Textual, Análise de Discurso, Funções da Linguagem, Tipos de Orações e Sujeitos, Pontuação e outros. Já os conteúdos de Literatura compreendiam as Escolas Literárias, Barroco, Arcadismo, Semana da Arte Moderna, Vanguardas Europeias e outros.

Eu tinha que ministrar todos os conteúdos que caíam na prova em 3 meses, com aulas de 50 minutos para Português e 50 minutos para Literatura, um dia da semana em cada turma, como tinha duas, em uma turma as aulas eram às segundas-feiras e na outra as quartas-feiras. Assim, o conteúdo tinha que ser abordado de forma rápida para que houvesse tempo

para cumprir o cronograma, sem muitas reflexões acerca do que era ensinado, assemelhando-se a um processo de memorização dos conteúdos.

Eu sempre preparava a aula com, pelo menos, um dia de antecedência baseada nos conteúdos que estavam na apostila. No entanto, várias vezes eu consultava outros materiais e outras fontes de ensino para que pudesse ampliar o conteúdo e tentar ministrá-lo de forma com que os alunos aprendessem melhor. Além disso, muitos desses cursos partem do pressuposto de que os alunos já sabem alguns conteúdos básicos, como, por exemplo, o uso da vírgula, em que aprendemos quando estamos no ensino regular.

Dessa forma, no trabalho em cursos pré-vestibular/ENEM, dificilmente ocorre a reflexão da própria prática, tanto tratando-se de professores, quanto de alunos, seja por falta de tempo, ou até mesmo pelo objetivo principal deste ensino que é treinar o aluno para que ele possa ser admitido em uma Universidade.

Logo, considero essencial discutir, brevemente, a importância do professor reflexivo, de sua ação e do processo de reflexão no ensino.

2.2.3 - Processo de reflexão na formação docente e o trabalho com diários reflexivos

O processo reflexivo na área de educação e formação docente tem sido estudado, de acordo com Libâneo (2010), desde 1960. Atualmente, muitos pesquisadores questionam sobre dificuldades e empecilhos em uma formação sem reflexão e análise do ensino, do que se está ensinando e das práticas pedagógicas (CELANI, 2004; NÓVOA, 2013; SOUZA, 2016). Entende-se que a ausência da reflexão dificulta a construção da criticidade dos alunos e a possibilidade de mudanças metodológicas por parte dos professores e instituições de ensino.

Libâneo (2010) defende que o ato de reflexão corresponde a uma autoanálise das próprias ações, sendo essas de forma individual ou coletiva. Entretanto, Celani (2001, p.35) assevera que a prática reflexiva isolada não é suficiente e que é necessário que inclua uma participação crítica do indivíduo, que inclua a responsabilidade com a cidadania.

Em seu livro “Vida de professores” Nóvoa (2013) destaca casos de professores que tinham dificuldades e bloqueios em refletir sobre sua própria prática e identidade docente, necessitando de engajamento para um processo de reflexão sobre sua ação. No caso desta pesquisa, por exemplo, o ato reflexivo se foca na professora-pesquisadora que reflete sobre suas ações docentes no período em que lecionava em um curso pré-vestibular por meio de um

diário reflexivo. Logo, o objeto de reflexão são práticas didáticas no ensino em um curso pré-vestibular.

Nessa perspectiva, Reichmann (2013) defende que a escrita de relatos e diários reflexivos tem sido uma prática adotada frequentemente em cursos de formação de professores, tendo em vista que a reflexão se torna um processo de fazer-significar as diversas experiências que o ser humano tem durante a vida. Para os professores, com experiências da prática docente, a reflexão possibilita maior compreensão de certas ações e redefinição dos significados dessas ações, contribuindo para sua formação e continuidade de sua aprendizagem. Nesse viés, Zabalza (2004, p.11) destaca que:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

Desse modo, Zabalza (2004) considera que os professores são seres racionais que se constroem de forma reflexiva e que, como profissionais, precisam saber o que fazem e por que fazem no ambiente escolar. Tendo isso em vista e considerando a importância de um processo reflexivo, neste estudo, pesquiso e trabalho com diários reflexivos já que estes permitem a ressignificação de minha prática e, conseqüentemente, uma possível mudança de meu agir docente.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar que um diário é pertencente ao gênero das narrativas e que estas são práticas sociais que constituem os sujeitos, portanto, é por meio do processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, como dos outros e do contexto em que estão inseridos. Dessa forma, as narrativas permitem que as histórias que são contadas e ouvidas passem a construir histórias e identidades, dando sentido a quem somos e a quem são os outros.

Conforme Reichmann (2009, 2013), as narrativas que envolvem histórias de vidas, memórias, autobiografias, relatos reflexivos, portfólios e/ou webfólios, blogs reflexivos e diários de aula são extremamente importantes para analisar e compreender melhor as práticas educacionais. Além disso, a mesma autora defende a implementação do diário nos cursos de formação de professores por permitir a reconstrução de histórias pessoais e profissionais por meio da memória (REICHAMNN, 2009).

Por esse viés, o trabalho com diários reflexivos admite que o professor expresse dilemas, experiências e angústias a fim de que ele possa buscar os sentidos e significados que suas emoções e sentimentos possuem no contexto educacional. Todavia, Nóvoa (2013) aponta que há uma relutância dos professores no trabalho com diários e que a investigação do significado do ensino é uma tarefa árdua, já que ele precisa sair de sua zona de conforto, tonificante e reconstituente.

Dessa maneira, o trabalho com diários por professores possibilita a identificação de um problema na sua prática e que eles comecem a explorá-lo, assumindo uma posição exploratória e investigativa de suas ações. Nessa perspectiva, Zabalza (2004, p. 44) assevera sobre diários:

A reflexão como dimensão constitutiva dos diários é o segundo grande aspecto a ser destacado. Basicamente toda minha concepção de didática está montada sobre o princípio da reflexão e o que isso implica por considerar o professor e os alunos como agentes conscientes do processo de ensino.

Assim, a reflexão colabora tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a nossa como professores em formação quando feito com seriedade e disposição de mudar a nossa prática docente.

Após discutida a importância de se usar diários reflexivos para o processo de formação docente, apresento a metodologia utilizada na pesquisa.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo em vista que analiso um diário reflexivo sobre minha prática como professora de curso pré-vestibular. Apoio-me nos conceitos teóricos pertinentes aqui discutidos para interpretar os recortes que fiz de meu diário (BORTONI-RICARDO, 2008).

Conforme aponta Flick (2004), a pesquisa qualitativa mostra as particularidades dos indivíduos e as pluralidades de análises e resultados, permitindo diversas interpretações de acordo com as intenções do pesquisador. Ademais, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Portanto, como meu objeto de pesquisa é meu diário reflexivo, posso interpretar os fatos singulares vividos durante minha atuação docente.

A escolha de trabalhar com diários reflexivos nesta pesquisa como corpus de análise ocorreu devido aos desafios e inquietudes que eu encontrei lecionando em um curso preparatório para o ENEM. Logo na primeira semana de trabalho, vi a diferença de lecionar nesse ambiente e em escolas de ensino regular. Por parte da coordenação havia mais cobranças, necessidade de resultados imediatos e percebi que os alunos questionavam e exigiam mais conteúdos dos professores.

Justificando a escolha de meu objeto de estudo, a preferência por analisar minha prática docente deu-se à medida em que eu identificava dificuldades e dilemas (ZABALZA, 2004; SOUZA, 2016), refletia sobre o processo de formação de professores (MACHADO, 2007; NÓVOA, 2013; TARDIF, 2002b; SOUZA, 2016) e questionava sobre o que poderia ser mudado. Com isso, os diários me auxiliaram na reflexão do “eu” professora e me permitiram ressignificar minhas ações como docente.

Nessa vertente, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) afirma que esse tipo de pesquisa deve ocorrer em torno de “perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa”. Logo, em uma pesquisa qualitativa, quem pesquisa deve refletir sobre um problema. No meu caso, foram dificuldades e dilemas encontrados em minha prática docente.

Posto isso, retomando o direcionamento dado na introdução, esta pesquisa se embasa nas seguintes perguntas:

- (a) Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular?
- (b) Como ressignifiquei essas dificuldades e dilemas e mudei minhas aulas ?

Tendo em vista que esta é uma pesquisa qualitativa, os dados que eu analiso aqui são recortes retirados de diários reflexivos que eu escrevi no contexto de professora de um curso pré-universitário. Meu corpus da pesquisa foi escrito em um contexto totalmente novo para mim, por esse motivo, o diário contém inquietações, dúvidas, reflexões e prazeres voltado à prática docente, tópicos que veremos na discussão dos dados. Ao todo, escrevi 10 diários, entre os meses de agosto e início de novembro de 2018, enumerados de forma cronológica.

Para identificação dos recortes e diários, formulei um código para cada recorte analisado, em que a letra D significa Diário e é seguida por um número de 1 a 10, que indica a ordem dos dez diários escritos. Seguindo o mesmo raciocínio, a letra R significa Recorte e é seguida do número correspondente dos recortes selecionados. Exemplificando: D1R2 = Diário 1 (D1) Recorte 2 (R2), sendo, os recortes escolhidos, mais pertinentes para responder as

perguntas de pesquisa. Figuram neste artigo os recortes mais relevantes para ilustrar a discussão.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção discuto os recortes analisados à luz das teorias que embasam esta pesquisa, especificamente sobre formação de professores, professor de Língua Portuguesa e diários reflexivos, e como signifiquei minhas aprendizagens. Além disso, os recortes analisados foram separados em subseções de acordo com as perguntas de pesquisa.

4.1 - Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular?

Esta seção busca responder a pergunta de pesquisa 1 deste estudo.

D1 R1

O primeiro diário eu escrevi logo na primeira aula que lecionei no curso. Era uma aula inaugural que ocorreu na primeira segunda-feira do mês de agosto, 06 de agosto de 2018, aberta a toda comunidade, com o intuito de que mais alunos se interessassem pelas aulas e fizessem sua matrícula na escola. Então, havia vários alunos que já estavam matriculados e possíveis futuros alunos.

“Hoje, a primeira aula inaugural, foi aberta a todo o público. Na semana passada, a coordenadora pediu para que todos os professores enviassem um tema geral sobre o que gostaríamos de lecionar nesta primeira aula e disse que deveria ser algo que chamasse a atenção dos alunos, que fosse de acordo com os conteúdos que o ENEM cobra e que pudesse ser ministrada em 50 min. de aula. Tive bastante dificuldade em escolher um tema aleatório, pois não sabia se os alunos já tinham conhecimentos sobre o assunto e se o conteúdo escolhido chamaria a atenção deles. Para a aula de Língua Portuguesa, falei sobre formação de palavras e novo acordo ortográfico e, para a aula de Literatura, escolhi falar, em uma linha do tempo, sobre as escolas literárias e obras que poderiam ser abordadas no ENEM. Tudo ocorreu conforme o planejado na aula de Português, já na de Literatura, um aluno questionou sobre quais eram as Vanguardas Europeias, fiquei em pânico na hora, pois me

lembrava brevemente sobre o que era, já que havia estudado no ensino médio. Na hora só pensei em perguntar: “O que isso tem a ver com o que eu estou dizendo?”; “Não vou saber responder!”. Na hora que ele questionou sobre isso, respondi brevemente que era um movimento de ruptura a padrões artísticos começado em diversas partes da Europa cada um com suas características específicas, mas que não lembrava quais eram especificamente.”

Nesse primeiro recorte do diário 1, destaco a dificuldade que tive em escolher um conteúdo aleatório para lecionar, pois acreditava que, primeiro, deveria conhecer os alunos e, posteriormente, consultar o que eles já sabiam previamente. Dessa forma, percebi, nesse recorte, marcas do ensino tecnicista, principalmente onde aponto que tive que escolher um tema aleatório para lecionar, com isso, trazendo a ideia de um professor formada para seguir receitas e conteúdos preestabelecidos conforme defende Dornelles e Iralla (2013), sem que previamente pudesse conhecer a turma.

Com isso, não foi levado em consideração o contexto social do aluno e as bagagens que ele traz consigo, já que a própria BNCC e os PCNs apontam que é necessário que o discente compreenda os conteúdos, reflita sobre a língua, para que, junto com os conhecimentos que ele já tem ele possa ampliar sua capacidade linguística. Sobre isso, Leal (2009) ressalta que é dever do professor de Língua Portuguesa transformar o conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo, para que, assim, seja valorizado o que o aluno já sabe e os conhecimentos que este traz consigo.

Além do mais, havia me preparado bastante para essa primeira aula e esperava que ela ocorresse conforme planejei, no entanto, muitas vezes esquecemos que os alunos não são depósitos de conteúdos lecionados por nós, professores. Quando aponto, no recorte 1, o trecho *“O que isso tem a ver com o que eu estou dizendo?”; “Não vou saber responder!”* destaco a impossibilidade de se seguir receitas em sala de aula, já que havia preparado um esquema e cronograma de como gostaria que a aula ocorresse, tendo em vista a heterogeneidade das turmas e que estamos trabalhando com seres humanos. Nesse sentido, Nóvoa (2013) e Souza (2016) defendem que os sujeitos no ambiente escolar clamam por diferentes e novas metodologias de ensino e que a prática educativa não pode ser reduzida ao tecnicismo e racionalismo.

D4 R1:

O quarto diário foi escrito no dia 3 de setembro de 2018, uma segunda-feira a tarde. Havia acabado de ministrar uma aula particular para uma aluna e a coordenadora me chamou dizendo que havia conversado com a professora de Redação e que gostaria que eu trabalhasse de outra forma.

"Hoje a coordenadora me chamou para conversar e pediu para que eu seguisse a apostila e trabalhasse com os alunos alguns conteúdos que a professora de Redação havia sugerido e dito como importantes. Como ela (a professora de redação) havia mais experiência do que eu, eu nem me hesitei e disse que trabalharia. Entre os conteúdos estavam "crase"; "pronomes"; "pontuação"; "orações subordinadas e coordenadas"; e outros; logo de cara pensei "que merda é essa? Não posso lecionar gramática pura!"

Nesse primeiro trecho é possível perceber o dilema em que eu me encontrava tendo em que eu acreditava (e sabia) que gramática normativa não caía de forma explícita no ENEM, mas sabia que era isso que a coordenadora queria que eu trabalhasse. Souza (2004) entende o dilema como uma situação em que se entra em conflito consigo ou com os e que parece requerer por dois tipos de alternativas incompatíveis para se chegar uma resposta.

Acreditava que eu não estava naquele ambiente meramente para reproduzir o que estava nas apostilas, mas para ajudar, por meio do ensino, os alunos a ingressarem nos cursos que eles almejavam de modo que eles pudessem refletir sobre o que estavam aprendendo. E, por isso, pensei em formas que eu poderia trabalhar tanto para fazer o que a coordenação solicitava quanto em prol do que o edital do ENEM e a Matriz de Referência cobravam na parte de Linguagens.

Nesse momento, pude entender e refletir sobre a visão idealizada que o docente tem e a realidade concreta de ensino apresentada Nóvoa (1999), já que, muitas vezes, acreditamos que teremos autonomia em nossa prática, mas na realidade, em determinados contextos, podemos apenas seguir o que nos é proposto, como uma prescrição. Nesse viés, cabe a nós professores buscarmos alternativas de ações que possam contribuir para o aprendizado dos alunos sem irmos contra o que nos é cobrado.

Além disso, ao analisar os diários, há a possibilidade de interpretar o autor que investiga sua própria ação. Sobre a reflexão da ação, Celani (2004) assegura que o docente deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de

responsabilidade com a cidadania para uma atuação na comunidade educacional. No recorte, aponte que não poderia lecionar gramática pura porque sabia que na Matriz de Referência do ENEM ela não era cobrada e que, ensinando conforme me foi pedido pela coordenação, não teria responsabilidade para com os alunos que esperavam que eu estivesse ali para ensiná-los para a prova do ENEM.

D8 R1

Escrevi este diário após a aula do dia 3 de outubro de 2018, faltando um mês e um dia para a prova do ENEM.

"Nas quartas-feiras, às 21h, leciono para uma turma mais agitada, e os alunos têm permissão da coordenação para sair da sala de aula quando bem entenderem. Segundo a coordenação, essa turma já tinha sido motivo de reclamações de outros professores, devido a conversas excessivas, muita 'saíção' de sala de aula, pouco engajamento e participação nas atividades. Na minha aula até que havia bastante participação, mas sempre acabavam desviando do assunto, gerando conversas paralelas. Nesta quarta em específico, a coordenadora pediu para que eu fosse mais firme com eles para evitar esse tipo de conversa, afinal, faltava pouco mais de um mês para o ENEM e eu precisava terminar todo o conteúdo da apostila. Cheguei em sala de aula e na primeira oportunidade os alunos já estavam conversando excessivamente, atrapalhando a aula."

Quando iniciamos a carreira docente, diversas são as situações conflituosas que se apresentam a nós no desenvolvimento de nossa atividade profissional. Queremos que as aulas aconteçam da forma como planejamos e, escrever em um diário de uma aula que não deu certo, que tive problemas para manter a atenção da turma é uma tarefa árdua e segundo Nóvoa (2013), há uma relutância dos professores no trabalho com diários tendo em vista que a investigação do próprio ensino é doloroso, mas, ao mesmo tempo é tonificante, já que é possível descobrir onde estão os erros e acertos da profissão.

Ademais, é empregado que os alunos devem obedecer regras, seguir normas e os que mais se adequarem a essas regras serão os mais bem sucedidos, ou seja significa obedecer aos que têm autoridade (NÓVOA, 2013). Manter os alunos atentos aos conteúdos não era uma

tarefa fácil, mudar minha metodologia também não, mas, como havia a necessidade de mantê-los envolvidos nas aulas, dei voz a eles e decidi que mudaria minha prática.

4.2 - Como ressignifiquei esses dilemas e dificuldades e mudei minhas aulas ?

Esta seção busca responder a pergunta de pesquisa 2 deste estudo.

D1R2

Este recorte é continuação do D1, do dia 6 de agosto de 2018.

"Depois de responder, uma outra aluna pediu para que ela pudesse apontar para ele quais eram. Claro que permiti. Após, disse que nas próximas aulas eu poderia abordar de forma mais completa o que era e trazer mais exemplos sobre, mas que precisaria encerrar o conteúdo que eu estava ministrando. Acredito que eu tenha ficado roxa naquele momento, além de preocupada, já que, na primeira aula, não sabia responder a dúvida do aluno."

Quando aponto no trecho "... Depois de responder, uma outra aluna pediu para que ela pudesse apontar para ele quais eram. Claro que permiti...." torna evidente a heterogeneidade da turma em questão e a importância de se levar em conta o conhecimento que os alunos já trazem de seus contextos. Conhecimento esse que eu não tinha sobre o conteúdo o qual fui questionada, fato considerado por mim, naquele momento, como uma situação de conflito e dificuldade.

Conforme entendido por Zabalza (2004), essas situações as quais se entra em conflito consigo ou com os outros, nos fazem refletir, repensar sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática profissional. Para auxiliar na ressignificação dessas dificuldades, o diário reflexivo permitiu que eu fizesse uma autoanálise de minhas ações, revendo e analisando os diários.

Como aponta Libâneo (2010), eu pude identificar o conflito vivido por mim, que era não saber o conteúdo que havia sido questionado, e poder ver que outras pessoas poderiam ajudar a solucionar esse problema por meio de suas vivências. Além disso, pude refletir que o professor não precisa saber tudo a todo momento e que ressignificar essa ação era dizer que

“nas próximas aulas eu poderia abordar de forma mais completa o que era e trazer mais exemplos sobre.”. E foi o que fiz posteriormente.

D5 R2:

Este diário, escrevi dois dias após o D4, quarta-feira 5 de setembro, assim que cheguei em casa após ministrar a aula no pré-vestibular e conversar com eles sobre os conteúdos da disciplina.

"Depois de dois dias pensando em como eu iria trabalhar esses conteúdos focando no que o ENEM pede e não trabalhando somente com gramática pura, hoje, após dialogar com a coordenadora e com os alunos, cheguei na ideia de ensinar esses conteúdos junto com interpretação de texto; já que na prova de linguagens do ENEM cai bastante interpretação. Dessa forma, não fico angustiada em trabalhar gramática pela gramática, trabalho os conteúdos que a coordenação quer e foco no ENEM, já que é por isso que os alunos estão aqui hoje."

Assim que comecei a trabalhar nessa instituição, eu organizei um cronograma com os dias das aulas e os conteúdos que ministraria de acordo com os conteúdos que o edital do ENEM apontava que cairia na parte de linguagens. Após o pedido de mudança de conteúdos feito pela coordenação, fiquei pensando em como poderia inserir o que ela queria ao cronograma que eu havia feito. Com isso, o diário reflexivo me permitiu uma reflexão crítica de minhas ações, sendo um importante espaço onde se pode inserir dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, documentando minhas tensões, reflexões e (re) elaborando crenças e práticas (REICHAMNN, 2007).

Nóvoa (2009) discorre que para ser professor é necessário entender o ambiente escolar, incorporar-se nessa profissão, aprender com os colegas mais experientes, e ainda afirma que é na instituição escolar e na conversa com os outros professores que se aprende a profissão. Ademais, ele acrescenta que o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação do trabalho.

Logo, quando eu inseri que *“após dialogar com a coordenadora e com os alunos, cheguei na ideia de ensinar esses conteúdos junto com interpretação de texto;”*

automaticamente eu afirmo que é na vivência com os outros que podemos buscar sentido de nossa prática docente e meios para mudar nossas ações. Sozinha, eu não consegui buscar uma solução para esse problema que eu estava passando, mas na interação com o outro, com a experiência do outro, pude ressignificar minhas ações e mudar minha prática docente, conforme sugerem Nóvoa (2013), Tardif (2002b), Souza (2016).

Refletir sobre isso e sobre minha prática me tornou conscientes do meu próprio ensino, conforme Zabalza (2004), podendo, então, mudá-lo conforme minhas necessidades

D8 R2

Este recorte é continuação do D8 R1.

"Questionei a eles sobre o porquê de tanta conversa e se eles queriam que eu mudasse a forma como estava lecionando, até aquele momento eu seguia os temas e conteúdos da apostila, levava exemplos de outros materiais e fazia atividades com eles. Alguns alunos não disseram nada, outros disseram que poderia continuar do jeito que estava e alguns, justificando que faltava apenas um mês para o ENEM, disseram que talvez fosse melhor trabalhar só com resolução de exercícios. Vim para a casa pensando na sugestão e acabei considerando que ela seria mais viável para aquele momento."

Quando ocorriam as conversas excessivas, muitas vezes eu pensava que não conseguiria controlar e mudar a situação. Acredito que esse seja um sentimento de muitos professores e, como aponta Tardif (2002a), o docente, durante a aula ou fora dela, controla dificuldades a todo momento, fazendo determinadas escolhas e ressignificando suas ações, e, com isso, pode-se dizer que angústias e dilemas, mudanças e estratégias de interação com outros indivíduos são inerentes ao trabalho docente.

As dificuldades mencionadas por mim nesse recorte mostram como, a partir dos estudos com os diários eu pude analisar minha atuação e alterá-la de acordo com as necessidades encontradas naquele momento. Percebi depois, no trecho, *"eu seguia os temas e conteúdos da apostila, levava exemplos de outros materiais e fazia atividades com eles"*, que o que eu fazia e como eu trabalhava não estava satisfazendo as necessidades da turma, que justificaram que *"que faltava apenas um mês para o ENEM"*. Dessa forma, ouvir os alunos e

refletir sobre minha prática me permite a experimentação de mudanças, enriquecimento e a consolidação de um novo estilo de atuação.

Segundo Nóvoa (1997), a prática do docente e sua experiência é relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das mais grandes fontes de estresse é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. Ainda conforme o autor é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

O Quadro 1 mostra, de forma resumida, as respostas às perguntas de pesquisa, ou seja, as dificuldades e os dilemas que foram vividos por mim e como os ressignifiquei:

Quadro 1 - Ressignificando dificuldades e dilemas

(a) Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular?	(b) Como ressignifiquei essas dificuldades e dilemas e mudei minha ações em sala de aula?
D1 R1 - Quando fui questionada sobre um conteúdo que desconhecia.	D1 R2 - Permitindo que outra aluna respondesse a dúvida do colega e explicando melhor na aula seguinte.
D4 R1 - Pediram-me para trabalhar gramática pura, conteúdo que não cai no ENEM, e mudar minha metodologia.	D5 R2 - Após dialogar com alunos e coordenadora, consegui adequar minha metodologia para trabalhar tanto o que era proposto no ENEM quanto o que a coordenação gostaria.
D8 R1 - Excesso de conversa e desinteresse em sala de aula.	D8 R2 - Conversando com os alunos e mudando a forma como estava lecionando.

Fonte: Do autor (2019).

Com a análise dos dados, resumida no Quadro 1, pude perceber que as dificuldades e dilemas que tive ocorreram em conflitos não previstos, resultantes de interações com meus superiores e alunos. Possivelmente, a razão desses conflitos foi minha falta de experiência

profissional, especificamente na interrelação com o outro, acentuada pelo meu desejo de corresponder às expectativas.

O enfrentamento e o diálogo com a direção da escola e com os alunos me ajudaram a encontrar caminhos para lidar com os problemas que se apresentaram, o que, enfatizo, a importância das interações sociais e negociação ao longo de nossas trajetórias. Ademais, os desafios e dilemas vividos por mim como recém formada e professora de cursinho pré vestibular contribuíram para que eu pudesse refletir sobre minhas ações e ressignificasse meu “eu” profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi analisar e discutir a importância das narrativas dos professores, especificamente o trabalho com diários reflexivos, para a formação docente, considerando a relevância desses diários como procedimento metodológico para a reflexão da prática pedagógica do professor.

De maneira específica, busquei analisar o meu desenvolvimento profissional como professora de Língua Portuguesa por meio de um diário reflexivo escrito por mim em um contexto de curso pré-vestibular, embasado nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) Quais foram os principais dilemas e dificuldades vividos por mim enquanto professora de curso pré-vestibular? (b) Como ressignifiquei essas dificuldades e dilemas e mudei minha ações em sala de aula?

Tendo isso em vista, ao narrar nossa trajetória e nossas ações profissionais, principalmente as ações que envolvem emoções, escolhemos caminhos e evitamos outros, podendo, com isso, reconstruir nossa prática. Por meio dos diários, os docentes podem apresentar elementos relevantes que devem ser valorizados e ressignificados no processo de formação docente. Ao narrarem minhas experiências, pude atribuir significados a fatos de minha prática pedagógica

A partir do estudo das teorias provenientes de pesquisas sobre diários reflexivos e formação de professores, percebo que o professor se constitui de suas experiências e vivências e das ressignificações que ele dá a sua prática docente. E refletir sobre a prática, por meio do trabalho com narrativas, permite que reconfiguramos nossa identidade docente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. **Reflections on Language Teacher Identity Research**, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 1 jun. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência Enem**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> Acesso em 25 de set. de 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: Leffa, V. (Org.). **O Ensino de Línguas Estrangeiras - Construindo a profissão**. Pelotas. Educat. 2001.

_____. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In.: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do Professor como um Profissional Crítico**. Linguagem e Reflexão. São Paulo, Mercado de Letras, 2004.

CORACINI, M. J. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginário e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. São Paulo: Pontes Editores Editores, 2013

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3-ed.-Porto Alegre. Artmed. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GUEDES, P. C. A crise de identidade do professor de Português. In: _____. **A formação do professor de português: que língua nós vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

LEAL, S. M. **Ser professor ... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. (2009). Disponível em repositorio.uac.pt/.../ser%20professor%20de%20português%20-%20sml.pdf Acesso: 10 de maio de 2019.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada de trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. COUTINHO, A. **O Interacionismo Sócio-Discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Ed., 2013.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 52, p. 213-228, jan./mar. 2013.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 213-228, 2013.

PETRONI, M. R. ; JUSTINO, A. R. ; MELO, E. **Ainda sobre a formação do professor de Língua**. Interações (Portugal), 2011.

REICHMANN, C. L. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário diário diálogo. In.: **Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**. v. 39. Maceió: Edufal, 2007.

_____. Ensinar, escrever, refazer-se: um olhar sobre narrativas docentes e identidade. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SOUZA, E. **Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: Alguns apontamentos teóricos. Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas. Ed. Pontes. 2016.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 112-128.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. De Francisco Pereira, Petrópolis: Vozes, 2002b.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.