

## DIÁRIOS REFLEXIVOS DE APRENDIZAGEM: DO REVELAR IDENTITÁRIO DOS ALUNOS À BUSCA PELA MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ludmila PORTO

Allisson FARIAS

*Universidade Estadual da Paraíba*

**Resumo:** Este trabalho objetiva apresentar o gênero diário reflexivo como uma ferramenta para a construção da identidade de alunos de língua portuguesa. Propõe-se, assim, uma reflexão sobre as aulas de português e a formação docente, através do trabalho com diários reflexivos de aprendizagem produzidos por alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior da Paraíba. Para tanto, a coleta de dados foi realizada durante o Estágio Supervisionado em língua portuguesa, em que foi solicitado aos alunos a produção de diários reflexivos sobre o trabalho do professor e as aulas de português. Especificamente neste artigo, foram analisadas as narrativas provenientes dos diários reflexivos de duas alunas, as quais permitem visualizar a construção de suas identidades na sala de aula e fazem emergir um olhar subjetivo sobre as aulas e o professor de português. Os resultados sugerem que este gênero discursivo pode ser tomado como um importante instrumento de aprendizagem de língua, além de permitir relevantes reflexões sobre as necessidades da formação docente.

**Palavras-chave:** Diários reflexivos de aprendizagem. Construção de identidades. Aulas de língua portuguesa.

## REFLECTIVE DIARIES FOR LEARNING: FROM THE DISCLOSURE OF STUDENT'S IDENTITIES TO THE SEEKING FOR MOTIVATION IN PORTUGUESE CLASSES

**Abstract:** This paper aims to introduce the reflexive diaries as a discursive genre which can work as a tool to build identities of Portuguese language students. The study proposes a reflection on Portuguese classes and the formation of teachers, through the work in class with reflexive diaries, produced by high school students from a public school in the countryside of the state of Paraíba, Brazil. Data was collected through the practice of supervised training in teaching formation, in which students have been required to produce reflexive diaries about the teacher's work and the Portuguese classes. This specific article scrutinizes the narratives of two students in two reflexive diaries, allowing us to observe the construction of identities in classroom, which brings out a subjective point-of-view about the classes and the Portuguese

249

teachers. The results suggest that this discursive genre can be seen as an important learning tool in language teaching, and at the same time it brings out relevant reflections on teachers' formation needs.

**Keywords:** Reflective diaries for learning. Disclosure of identities. Portuguese classes.

## DIARIOS REFLEXIVOS DE APRENDIZAJE: DE LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS ESTUDIANTES, A LA BÚSQUEDA DE MOTIVACIONES EN LAS CLASES DE PORTUGUÉS

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo presentar el diario reflexivo como una herramienta para la construcción de la identidad de los estudiantes de lengua portuguesa. El estudio propone una reflexión sobre las clases de portugués y la formación de los docentes, a través del trabajo en clase con diarios reflexivos, confeccionado por estudiantes de secundaria de una escuela pública en el interior del estado de Paraíba, Brasil. Para ello, los datos se recolectaron durante la pasantía supervisada en idioma portugués, en el que se le solicitó a los estudiantes, escribir diariamente sus valoraciones sobre el trabajo del profesor y las clases de portugués. Específicamente en este artículo, se analizaron los relatos de dos estudiantes, lo que permitió visualizar la construcción de sus identidades en el aula y hacer una mirada subjetiva sobre las clases y el profesor de portugués. Los resultados sugieren que este género discursivo puede ser tomado como un instrumento importante de aprendizaje de idiomas y permite reflexiones pertinentes a las necesidades de formación del profesorado.

**Palabras-claves:** Diarios reflexivos de aprendizaje. Construcción de identidades. Lecciones de lengua portuguesa.

### INTRODUÇÃO

Hodiernamente, muito se tem discutido sobre a importância de um trabalho com o uso efetivo da língua portuguesa em sala de aula, através de uma prática e de uma metodologia de ensino que favoreçam um desenvolvimento social, político e reflexivo dos alunos, conforme o eixo ação-reflexão sobre a língua, demarcado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, destacam-se as reflexões de Pimenta e Lima (2011) sobre a importância de o professor romper com a dicotomia entre teoria e prática em sala de aula, através de uma *práxis* que é construída a partir de sua realidade de trabalho, isto é, de ações subjetivas que devem ganhar espaço na prática institucionalizada do ensino de língua portuguesa.

Não obstante o avanço de tecnologias educacionais e a formação superior dos professores de português, possibilitadas pela fundação e ampliação dos cursos de letras a partir da década de 1960, não é raro encontrar um profissional desmotivado a lecionar, muitas vezes, por ter uma prática educativa não condizente com a realidade dos discentes, ou porque não consegue adequar-se aos novos métodos de ensino, ou ainda pela desvalorização salarial.

Soares (2001) elucida que esses problemas são frutos da própria história do professor de português no Brasil: com a democratização escolar a partir da década de 1950, mais professores foram recrutados para atender à demanda crescente de alunos na escola, fato que ocasionou, por um lado, a desvalorização de seu trabalho e, por outro, a entrada de discentes provenientes de grupos sociais pouco letrados nos cursos de formação de professores de português. Ainda, com a mudança da visão sobre a língua, da estrutura para o texto, proporcionada pela contribuição da Linguística na formação do professor de português, é preciso refletir sobre quem é o professor de português na atualidade e o que ele deve ensinar, a fim de procurar soluções (ainda que parciais) para a crise do ensino de língua portuguesa no Brasil, a qual traz consigo o desinteresse dos discentes, prejudicando a relação com o professor e, conseqüentemente, o ensino/aprendizagem da língua.

Nesse cenário, o professor é taxado, muitas vezes, como responsável pelo fracasso escolar, pois não procura adequar sua metodologia para que o aluno atue nas aulas, ampliando seus conhecimentos e despertando-lhe as competências necessárias para lidar com variadas situações sociais que exigem a mobilização de diversos gêneros do discurso. Nessas circunstâncias, já se tornou comum que os egressos do Ensino Médio apresentem sérias limitações de leitura e escrita em língua materna, fato que tem despertado críticas à própria disciplina, em face dos níveis preocupantes das avaliações institucionais.

Diante do exposto, este artigo pretende refletir sobre como os diários reflexivos de aprendizagem podem servir de ferramenta para a construção de identidades em sala de aula de língua portuguesa, incitando a expressão da subjetividade de alunos do Ensino Médio sobre o professor e a aula de português. Para isso, será apresentado o contexto do desenvolvimento do estudo, bem como será feita uma retomada da discussão sobre o lugar do professor na escola pública brasileira da atualidade; em seguida, os diários reflexivos serão apresentados

como um gênero que se mostra profícuo para a construção identitária na aula de português, conforme será demonstrado na análise dos diários produzidos por duas alunas do Ensino Médio.

## 1. O CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo, de caráter qualitativo-interpretativo, foi realizado em uma escola pública de um município paraibano situado na microrregião do Cariri da Paraíba, com alunos do 2º ano médio, durante a regência da disciplina de Estágio IV. Trata-se de um trabalho desenvolvido no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a qual incitou que os alunos-estagiários procurassem romper com a dicotomia entre teoria e prática, considerando-se a importância dessa ação para a formação do professor reflexivo.

Desta forma, desenvolveu-se uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que permitiu aos alunos produzirem diários reflexivos sobre as aulas e sobre o professor de língua portuguesa. Posteriormente, com a intenção de adquirir uma maior quantidade de material para a análise, foram coletados diários em outras turmas do Ensino Médio da mesma escola, entre os meses de novembro e dezembro de 2012. Os autores cujos diários foram cedidos para análise tiveram sua identidade resguardada, através de um termo de consentimento livre e esclarecido<sup>1</sup>.

Para os fins deste artigo, serão analisados apenas dois destes diários, a fim de investigar como os sujeitos entendem e se expressam, de modo subjetivo, sobre as aulas e o professor de português, através das narrativas encontradas em seus diários, que possibilitam entrever a construção de identidades sociais no contexto educacional.

## 2. A ESCOLA PÚBLICA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O professor de língua, na contemporaneidade, vem enfrentando sérios desafios no que diz respeito à forma mais adequada para ensinar e obter o êxito dos alunos na qualidade da aprendizagem. Importantes estudos têm contribuído nesse sentido, a exemplo de Lajolo (1985),

---

<sup>1</sup> O estudo completo foi relatado no trabalho de conclusão de curso de Farias (2013).

Torres e Irala (2007), Rios (2008), Reichmann (2009), dentre outros que refletem e propõem soluções para uma metodologia profissional em constante formação.

De acordo com Rios (2008), existem, no interior das redes educacionais públicas, acordos envolvendo regras próprias que regulamentam tanto o funcionamento burocrático, como as concepções, crenças e valores de seus membros. Por outro lado, Pimenta e Lima (2011) instigam a pensar sobre a cultura escolar dominante que, indubitavelmente, legitima e concebe as vozes dominantes. A vida escolar, porém, é flexível, coletiva:

Uma arena em que sobejam contestações, lutas e resistência, com uma pluralidade de discursos e um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (GIROUX, 1994, p. 135 *apud* PIMENTA; LIMA, 2011, p. 109).

Dessa forma, a escola é um cenário repleto de embates que influenciam direta e indiretamente a reflexão sobre práticas educativas na atualidade, de forma que a divergência de opiniões entre gestores, professores, e alunos devem ser levadas em consideração ao se pensar nas ações necessárias para a melhoria no ensino/aprendizagem. No tocante ao ensino de língua portuguesa, destacam-se as contribuições teóricas de Possenti (1996), acerca da importância do estudo da língua a partir dos seus usos efetivos, que representam a heterogeneidade da vida fora da sala de aula, heterogeneidade esta tratada também por Bagno (2003; 2011), em sua discussão sobre a variação linguística.

Possenti (1996) chama atenção para a questão da concepção equivocada de língua, por parte de alguns profissionais da área. O autor defende que a língua portuguesa, na condição de disciplina curricular, deve preconizar a interação dos alunos com as múltiplas linguagens e seus significados dentro de sala de aula, de forma contextualizada: “O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Bagno (2003; 2011), por sua vez, lança a proposta da variação linguística no âmbito do ensino e aprendizagem como qualitativa para se trabalhar a língua portuguesa. Deve-se considerar, sim, a variedade padrão da língua no ensino de língua, mas nunca descartar as

outras variedades, pois o trabalho com a língua engloba práticas de letramento, tais que possibilitam aos alunos expressarem-se por meio da leitura e escrita nos mais variados contextos sociais.

Nessa perspectiva, vale lembrar que há necessidades urgentes à adequação do ensino aos anseios estudantis da atualidade e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho vigente. É nessa ótica que os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (2010), em consequência do avanço tecnológico, provocam reflexões, ao tratar das transformações necessárias nas escolas, exigindo um currículo escolar que agrupe conteúdos inéditos e criativamente preparados, novos conceitos e procedimentos para lecionar, novas linguagens movidas pela atualidade, como também inovações no método avaliativo de aprendizagem.

Ainda, a educação e, especialmente, o trabalho docente, exige a pesquisa investigativa, já que se trabalha diretamente com o conhecimento científico, um respaldo significativo às teorias atuais referentes ao processo educacional, proporcionando à comunidade escolar e, primordialmente, aos discentes de escola pública, subsídios qualitativos para o ensino. De acordo com Batista (2012), além de alargar o conhecimento das teorias que retratam a situação educacional na contemporaneidade, surge a necessidade de uma nova construção e postura profissional, através da qual caiba ao professor esforçar-se numa atitude mais flexível às novas posturas sociais.

Por outro lado, a desmotivação (professor/aluno e vice-versa) é um dos principais fatores que contribuem para que o progresso educacional se torne utópico na maior parte das realidades escolares da região. Respalhando esta afirmativa, o Estágio Interventivo de Farias (2012) aclarou a possibilidade do distanciamento da falta de atenção e desmotivação dos alunos através de uma aula dinâmica, com a participação de todos e comungada com o conteúdo programático:

O desenvolvimento de sequências didáticas, assim como o bom relacionamento do professor com os alunos, tentando conhecê-lo, buscar algo que é dele e inserir com proveito no exercício das aulas, a construção de saberes ligado ao conhecimento prévio e o que aquela realidade exige, permitindo motivação entre todos, mantendo sempre a

aula prazerosa e dinamizada, nos deu um respaldo louvável para a qualidade das aulas e se mostraram como boas estratégias para o andamento das mesmas (FARIAS, 2012, p. 11).

É visível nas escolas observadas a carência de materiais didáticos, a falta de uma metodologia adequada às exigências da realidade dos alunos, a sobrecarga de trabalho dos professores, que dobram sua jornada para garantir melhor poder aquisitivo, a desvalorização do trabalho profissional de educador/professor, entre outras dificuldades encontradas nas redes públicas de ensino (FARIAS, 2012). Assim, o professor se restringe, na maioria das vezes, à reprodução de conteúdos, à falta de interesse para planejar melhor suas aulas, a dar prioridade exclusiva ao livro didático na realização de atividades de leitura e escrita, a utilizar-se, apenas, de uma metodologia tradicionalista para cumprir seu plano de curso. Não se compromete, efetivamente, com sua função político-social de mediador de conhecimentos para um ensino eficiente e eficaz, convergindo, então, para o fracasso das aulas que ministra.

Nas palavras de Torres e Irala (2007), uma das opiniões centrais que muitos professores desconsideram é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas, e não pela transferência do professor para o aluno. Portanto, os alunos rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento, que os coloca como sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as inúmeras pretensões político-educacionais para uma mudança significativa à prática docente, há algumas diretrizes aos professores, a saber:

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescente, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício (PERRENOUD, 2000, p. 11).

Na realidade, ainda se vê um trabalho restrito com leitura e escrita em sala de aula; os gêneros discursivos apresentados aos alunos ainda se restringem àqueles presentes nos livros didáticos (quando os gêneros são utilizados); as produções de texto exigidas são resumidas à tipologia textual (descrição, narração e dissertação); há pouca abertura para a turma participar das discussões junto aos conteúdos ministrados. Enfim, a ausência da interação do aluno na

construção de conhecimentos leva o professor a trilhar por caminhos distorcidos, desfavorecendo a aprendizagem, conforme foi possível observar na realização do estágio supervisionado (FARIAS, 2012).

Dentre as atribuições do professor, está a de reconhecer seu papel e adotar uma postura consciente e comprometida com sua prática de sala de aula, fator que influencia diretamente a construção de sua identidade profissional (PETRONI; JUSTINO; MELO, 2011). Nesse sentido, é uma prerrogativa indispensável examinar as condições que o podem levar à desmotivação e ao fracasso de seu trabalho. É nesse contexto, partilhado com as ideias de Lira (2008), que se pode reiterar: afirmar que a culpa se direciona apenas à classe docente (que repercute na transferência de culpa para os discentes pelo fracasso educacional) significa desconsiderar seus saberes, suas práticas sociais e até mesmo a cultura através da qual concretizam as suas identidades.

A cautela, a postura, o conhecimento, a função do trabalho educativo, a responsabilidade profissional e a ética, dentre outras competências exigidas do professor, são cruciais para o desenvolvimento qualitativo de seu ofício, além de comprometer-se não só com o ato de trabalhar, mas, incontestavelmente, com os resultados dele provindos. Com o olhar preocupado com o cargo docente, Tacca elucida:

O professor precisa ser alertado das diferentes maneiras como ele próprio tem contribuído para o fracasso na sua sala de aula. É imprescindível que se criem oportunidades para ele refletir e conscientizar-se do tratamento inadequado e preconceituoso que muitas vezes tem dispensado a seus alunos e verificar que um rótulo, qualquer que seja, se constitui num elemento importante na construção da autoimagem e poderão carregar por toda sua vida (TACCA, 1999, p. 99).

De acordo com Perrenoud (2000), existem vários trabalhos na área da pesquisa sobre o sentido dos saberes, do trabalho e da experiência escolares, do ponto de vista sociológico (CHARLOT, 1997), didático (ASTOLFI, 1992), ou até psicanalítico (DELANNOY, 1997). Todos esses estudos ainda não sugerem vantagens suficientes para garantir aos docentes uma maior competência ao trabalhar a língua nas aulas.

Como se observa, o professor jamais poderá, sozinho, ser taxado pelas falhas no ensino/aprendizagem, nem apontar, transversalmente, uma peça única desse fenômeno consubstancialmente trágico à educação. Contudo, é necessário que o professor se reinvente, propondo, através da reflexão diária, novos métodos de ensino. É nesse sentido que o trabalho com os diários reflexivos, nas aulas de português, pode funcionar como um instrumento permissivo e como um método investigativo, através do qual os alunos refletem sobre a aula e sobre o professor de português, auxiliando-os a quebrar com o padrão da aula de língua e desenvolver, a partir disso, diversas competências linguísticas que lhes serão úteis nas situações sociais que enfrentará dentro e fora da sala de aula.

### 3. O GÊNERO DIÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA

Com a intenção de averiguar os discursos *interativos-teóricos* elaborados para fins didáticos, seja no âmbito universitário ou escolar, Machado (1998) desenvolveu pesquisas promissoras com relação ao gênero *Diário de Leitura*, que consiste na experimentação de relatar entendimentos textuais através das atividades de linguagem em um contexto específico, a qual envolve capacidades, técnicas e procedimentos básicos para uma análise qualitativa dos resultados. Dentre as possibilidades de utilização do gênero Diário como prática no campo da pesquisa, essa mesma autora acrescenta que “nas pesquisas educacionais, incentiva-se a sua produção, considerando-a não só como instrumento de pesquisa, mas também como instrumento de ensino aprendizagem” (MACHADO, 1998, p. 23).

Partindo do pressuposto do *Diário* como gênero discursivo, Machado (1998) alerta sobre as várias formas de se produzir um diário e de eles poderem ser realmente considerados como pertencentes ao mesmo gênero. Entendido como um gênero discursivo, o diário é um tipo relativamente estável de enunciado cujos elementos (conteúdo, estilo e construção composicional) estão indissolúvelmente ligados e assumem a especificidade de determinado campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003). É nesse norte que o gênero ganha outras denominações, ao ser produzido em situações de comunicação didáticas: diário de leitura (MACHADO, 1998), o diário de aula (ZABALZA, 1992), ou diário de aprendizagem (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006).

De maneira reflexiva, Machado (1998) transpõe algumas preocupações entre educadores sobre o processo produtivo de diários, destacando que:

O diário [*pode*] não ser só um instrumento para o desenvolvimento geral e da capacidade de escrita como também um instrumento de ruptura com as normas preestabelecidas, de propiciador de comportamentos não desejados pelas instituições e de questionamento sobre os papéis sociais instituídos, e até mesmo de não-aceitação desses papéis. [...] A produção diarista poderia ainda ser vista, até inconscientemente, como capaz de provocar um rompimento na ordem desejada, levando a perda do controle do professor sobre o aluno, ou, em nossos termos, à instalação de novas relações entre os interlocutores na situação escolar, o que nem sempre é bem-vindo. (MACHADO, 1998, p. 44-45).

Aliadas às asseverações de Machado (1998) sobre a produção diarista, incluem-se ainda as evidências da autora quanto à construção de uma situação real de comunicação escrita entre discente e docente:

O diário permite a interação mais forte e mais eficiente, dentro e fora da sala de aula, pode ser explicada pelo fato de que a adoção desse gênero permite que os alunos produzam discursos interativos em que o professor e aluno ocupam o papel de interlocutores reais (MACHADO, 1998, p. 244).

Quanto à carência na aprendizagem dos alunos, Pimenta e Lima (2011) instigam o professor a buscar formas de melhorar seu trabalho, ao questionarem-se sobre como é possível estabelecer conexões entre conhecimento e formação cultural, no desenvolvimento de hábitos, de valores e costumes próprios da realidade dos alunos. Esse questionamento alarga as pretensões de buscar na subjetividade da voz dos alunos algumas respostas que ainda não encontram lugar na aula de língua portuguesa e, conseqüentemente, carecem de reflexão, uma vez que são considerados como questões menores, mediante o extenso assunto gramatical a ser cumprido.

Além dos sentidos que emergem dos diários reflexivos dos alunos, é possível analisar, em sua narrativa, a construção identitária de docentes e discentes, um importante viés de observação para o conhecimento da realidade das aulas de língua portuguesa. Segundo Reichmann (2009), o gênero diário colabora para que, mediante a linguagem utilizada, seja possível observar, identificar e compreender as representações de saberes e das relações entre

identidades sociais. Dessa maneira, ao tratar da reflexão na produção de diários por parte de professores, a mesma autora certifica “a crença de que diários e relatos reflexivos podem visibilizar práticas identitárias e permitir um olhar crítico sobre práticas de letramento docente” (REICHMANN, 2009, p. 71).

Block (2007, p. 01) ratifica, ainda, o caráter que a identidade tem na negociação de “novas posições de sujeito na encruzilhada do passado, presente e futuro”. Com essa afirmação, é possível pensar nas condições em que os sujeitos assumem uma identidade a partir do espaço e do tempo em que se relacionam com outros sujeitos no meio sócio-político-cultural. É nesse sentido que o diário reflexivo, proposto aos alunos para que expressem seu ponto de vista sobre as aulas e o professor de português em sua realidade escolar, pode subsidiar aos profissionais de educação a compreensão de identidades sociais instituídas em sala de aula e a refletirem melhor sobre a qualidade do trabalho educacional. Sendo assim, a perspectiva de identidades sociais se mostra extremamente valiosa para repensar a prática docente, como também para a reflexão das experiências profissionais através da interação social, possibilitando o (re)posicionamento identitário do professor de português.

As narrativas encontradas nos diários reflexivos de alunos podem ofertar ao professor confissões, vontades, experiências, questionamentos, além de projetar identidades:

Não somente respondemos em antecipação de como queremos ser entendidos, mas nós nos localizamos verbalmente em relação aos contextos discursivos [...]. Isso implica dizer que narrativas são recursos não somente para o desenvolvimento e apresentação do *self* como uma entidade *psicológica*, mas como alguém localizado dentro de um mundo social e cultural (HOFFNAGEL, 2010, p. 67).

Entende-se, pois, que a narrativa se constitui como um forte instrumento para a representação do eu e das ações pelas quais são produzidos os sentidos na ação desenvolvida social e culturalmente, isto é, na aula de língua portuguesa no Ensino Médio. Assim, no tópico a seguir, será exposto e analisado o diário reflexivo de aprendizagem de uma aluna, a fim de demonstrar de que maneira esse gênero discursivo cumpre seu papel na formação do professor.

#### 4. DIÁRIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGEM: LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA AULA DE PORTUGUÊS

O diário abaixo, da aluna Sara, do 2º ano médio da tarde, faz uma reflexão sobre as aulas de português:

**Estou gostando muito das aulas de português, porque está sendo trabalhada de forma diferente, por exemplo: com dinâmicas, com muito diálogo e é isso que os alunos precisam para o seu incentivo.** Porque sabemos que a maioria dos alunos não gostam de estudar, e com essa forma de ensinar muita gente já passou a se interessar mais para vir a escola, por exemplo: a turma lá de traz em outras aulas eles saem para fora, já na aula de português todo mundo fica. **Na minha opinião o professor está na sala para ajudar os alunos em seu aprendizado, e também servir como espelho...** Essa experiência está sendo ótima pois muita gente que não falava dentro da sala de aula já estão se falando graças ao diálogo, porque quando o professor fala uma coisa todo mundo começa a debater e no final termina todos em harmonia. Espero que tudo isso fique guardado em nossas mentes, espero também que quando acabar o estágio, a sala continue na mesma harmonia, em que está. **Sei que muitas vezes não fazemos o que os professores gostam, mas lá no fundo nos arrependemos, pois muitas vezes só porque o professor é duro ou carrasco, nós não gostamos dele, mas sabemos que tudo o que eles fazem é para o nosso bem.** Espero que aconteça novas experiências na minha vida, pois as experiências nos aperfeiçoa para viver melhor (SARA, 2013, 2º ano, grifos nossos).

A subjetividade que aflora na narrativa de Sara chama a atenção para a construção identitária do professor de português, ao mesmo tempo em que ajuda a construir a identidade dos alunos. A respeito da construção identitária através de narrativas, Hoffnagel (2010) defende a relevância de se considerar as narrativas como caminhos para compreensão da construção de identidades. No relato de Sara, tornam-se visíveis essas construções identitárias na interação com o professor-estagiário, que é, neste caso, um interlocutor direto do seu diário reflexivo:

Embora a narrativa seja uma forma corriqueira de expressão, é preciso considerar suas peculiaridades, tendo em vista que, ao narrar, o sujeito organiza os fatos contados em certa ordem e com certa estrutura, considerando-se quem está ouvindo (PORTO, 2011, p. 145).

Sara demonstra em sua narrativa certa valorização da aula de português pela intervenção do Estágio, ressaltando a diferença nas aulas de língua portuguesa com relação às aulas do professor titular da série. Ela enfatiza o fato de que, nessas aulas de estágio, foi usada uma metodologia inovadora em que o diálogo e o divertimento foram cruciais para que a turma pudesse ser mais participativa, ou seja, resultou no estímulo aos discentes para os conteúdos programados para as aulas de português, como foi destacado, pelos pesquisadores, no início do diário reflexivo de Sara: “Estou gostando muito das aulas de português, porque está sendo trabalhada de forma diferente, por exemplo: com dinâmicas, com muito diálogo e é isso que os alunos precisam para o seu incentivo” (SARA, 2013, 2º ano).

Nesse contexto, que remete às aulas diferenciadas, o professor é visto com olhos mais plausíveis, através da forma inovadora de trabalhar os conteúdos elaborados para aulas de estágio, conseguindo motivar a turma pelo viés do diálogo e dos momentos de aprendizagem dinâmicos. A postura do professor-estagiário, neste sentido, parece estar de acordo com Reis (2013, p. 07), para quem: “A reflexão sobre o ensino de português deve dirigir-se de maneira consciente e coerente àqueles conteúdos e atitudes que podem ser considerados relevantes para o interesse dos alunos” (REIS, 2013, p. 07). Desta forma, o professor se transforma em mediador constante para utilizar-se de uma metodologia que propicie, além do incentivo da turma perante os assuntos da aula, garantir a dinâmica de aprendizagem pela adequação do ensino.

Nessa direção, a aluna Sara relata o fato de alguns colegas não gostarem de estudar, assim expresso: “Porque sabemos que a maioria dos alunos não gosta de estudar, e com essa forma de ensinar muita gente já passou a se interessar mais para vir a escola”. Ora, Sara constrói, em sua fala, a identidade dos alunos insatisfeitos com os estudos em língua portuguesa, os quais demonstram dispersão, falta de compromisso com as aulas, distanciamento do professor, desmotivação com o ensino. O aparecimento dessa identidade em sua fala não é novidade e pode estar vinculada à metodologia que não estimula a participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, em sua realidade escolar, conforme já discutido anteriormente.

Hoffnagel (2010) defende os significados constitutivos do dizer, para quem dizer e do como dizer para a construção do que somos dentro de um mundo social e cultural. Do mesmo modo, a narração de Sara, em seu diário, sobre o não gostar de estudar por parte da maioria de sua turma, delibera as identidades que se constroem em suas colocações. Pensando no motivo pelo qual tais identidades (professor/aluno) se configuram, as palavras dessa aluna elucidam a necessidade urgente de mudança de postura profissional do professor, na tentativa de resgatar o prazer dos alunos ao frequentar a escola, que deve ser um lugar agradável e democrático, no sentido de abrir espaço para a expressão dos alunos.

Já na segunda parte do diário de Sara, também em negrito, destaca-se sua reflexão quanto ao papel do professor no auxílio a tornar possível a aprendizagem de seus alunos, enfatizando ser, o professor, o “espelho” deles. De acordo com Luz (2011), essa afirmação corresponde às premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB – que, além da valorização intelectual do aluno, assegura um engajamento de ensino voltado à Educação para a vida:

A escola, assim como a família, deve colocar-se num lugar de vivência das ações louváveis, para que este cotidiano forme cidadãos mais críticos, participativos, questionadores, preparados para o trabalho, para os estudos posteriores e principalmente para a vida, como a LDB sugere e a sociedade clama (LUZ, 2011, p. 01).

Conforme a discussão da autora, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é de competência do profissional da educação estar preparado para o exercício de sua função provido de atenção, cuidado e postura adequada, pois suas ações e intervenções são referências imprescindíveis para o desenvolvimento sócio-político-cultural de uma sociedade.

Dando continuidade ao período da narrativa de Sara, observa-se como a aluna descreve as experiências dessas aulas de estágio, ressaltando a importância de o professor favorecer o diálogo com a turma: “Essa experiência está sendo ótima, pois muita gente que não falava dentro da sala de aula já estão se falando graças ao diálogo, porque quando o professor fala uma coisa todo mundo começa a debater e no final termina todos em harmonia” (SARA, 2013, 2º ano).

Atentando para esse ponto, o debate em sala de aula é aclarado por Sara na possibilidade de criar uma aproximação maior (docente/discente/conteúdo). Segundo Geraldi (2010), a interação na comunicação em sala de aula é essencial para o estudo da língua, pois permite ao professor detectar compromissos que se criam por meio da fala do aluno e as condições em que foram produzidas no manejo didático que propiciará a adequação da linguagem para as quais se destinam. Para tanto, a harmonia retratada por Sara no final do período citado acima pode trazer uma discussão acerca de seu significado real: de que é possível um trabalho eficiente através da interação, participação e produção dos alunos nos mais variados temas que a disciplina de português propõe, em consonância com o objetivo avaliativo do professor, tanto pela motivação geral da turma nas palestras a eles dirigidas, quanto no favorecimento da aprendizagem do tema debatido.

Outro importante episódio narrado na parte final do diário dessa aluna é a consideração que demonstra ter pela autonomia do professor quando o descreve com os termos “duro ou carrasco”, e a compressão do ofício de professor quando usa “tudo que fazem é para o nosso bem” para evidenciar a vontade de ensinar mesmo quando não é correspondido. Assim, Sara reflete mais uma vez, agora sob a perspectiva de o aluno gostar do professor, não somente quando o mesmo corrobora atividades que satisfazem os gostos de toda a turma, mas também quando reconhece que o professor precisa fazer seu trabalho, cumprindo com os preceitos curriculares da disciplina em mostrar, aconselhar, permitir ao aluno que construa o seu conhecimento através da interação, participação, reflexão, leitura e produção que sugere em suas aulas.

O segundo diário reflexivo, objeto de análise neste artigo, também da turma do 2º ano, foi elaborado na produção final da sequência didática proposta nas aulas de intervenção do Estágio. Marta, a aluna que produziu tal diário, consentiu-nos uma reflexão, através de sua narrativa, sobre a metodologia do professor de português a partir da construção de duas identidades: a do professor dinâmico, interativo, inventivo e divertido, que possibilita uma “boa” aula *versus* o professor tradicional, que só escreve, que repete as velhas fórmulas da gramática normativa descontextualizada, que não estabelece uma relação de interação proveitosa com os alunos, por culpa de sua metodologia. Assim, trataremos de descrever e

analisar os dizeres dessa aluna, na tentativa de identificar de que forma essas identidades são construídas a partir de sua narrativa.

As aulas de português com o estagiário A. F. têm sido boas, são muito legais, interessantes, pois trazem um aprendizado divertido, com dinâmicas e conversas, isso sim é bacana, porque não fica só naquela coisa chata de escrever, uma aula deve ter descontração, mas deve ter acima de tudo aprendizado e é exatamente o que ele tem feito. **Eu tinha bastante vergonha de falar na frente dos meus colegas na escola, mas nas aulas dele eu não tive muito isso, me senti a vontade desde a aula, não sei se foi ele que me transmitiu essa segurança de que todo mundo é igual ou se fui eu mesma que decidi mudar e me ver igual a todos, não tenho mais tanta vergonha, pois sou igual a todos.** Sinceramente as aulas só me fizeram bem, conheci um pouco da história do diário de Anne Frank que é muito interessante, a história é de uma menina de apenas 13 anos que mostra como era as coisas naquela época e como ela enfrentou tudo isso, ela relata tudo no seu diário, isso só enriqueceu meus conhecimentos porque pude entender como as pessoas se sentiam na época do nazismo, o que elas passaram e o que tiveram que fazer para sobreviver por mais algum tempo, pois mesmo se escondendo acabaram sendo encontrados e morreram. Naquela época Hitler não admitiu outra raça a não ser a alemã, por isso que foram todos mortos inclusive os judeus, mas, ainda hoje têm pessoas preconceituosas tanto pela cor da pele, como pela sexualidade ou mesmo a religião. Será que o mundo mudou daquela época pra cá? Acho que não, pois como falei, ainda existe muito preconceito (MARTA, 2013, 2º ANO, grifo nosso).

No início de seu diário, Marta conduz suas palavras às aulas de português ministradas pelo estagiário, criando uma imagem de professor que obtém resultados favoráveis à aprendizagem dos alunos por meio de dinâmicas, conversas e descontração nas aulas, quando expõe: “As aulas de português com o estagiário A. F. têm sido boas [...] mas deve ter acima de tudo aprendizado e é exatamente o que ele tem feito”. A aluna enfatiza o fato de essas aulas de português não serem “chatas” utilizando-se do termo “bacana” para expressar sua satisfação e, ainda, reflete sobre a contribuição da metodologia do professor para ensinar língua portuguesa, o que lhe permite, conforme seu relato, um maior aprendizado.

Ao remeter-se ao método de ensino que torna as aulas “chatas”, Marta retoma a problemática do ensino tradicional de língua portuguesa, lançando posição contrária às aulas que priorizam a escrita como método integral de ensino, distinguindo-as da forma como é

trabalhada a escrita nas aulas de português ministradas pelo estagiário: “não fica só naquela coisa chata de escrever”. De acordo com a discussão proposta no livro *Da Fala para a Escrita* (MARCUSCHI, 2001), ainda há um equívoco muito grande em nossa sociedade quanto à supervalorização da escrita. Adotar uma metodologia de reprodução da escrita, em que os alunos apenas copiam e decodificam textos, ou repetem argumentos e ideias de autores, não lhes dará condições de formar suas próprias opiniões, vencer obstáculos usando-se de seus próprios conceitos, nem experimentar e interagir com o mundo para o enfrentamento do dia-a-dia, no contexto social, político ou cultural.

Ainda, para Oliveira (2005), é por meio da interação dos alunos com a oralidade que se pode obter um método eficiente para o aprendizado da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, o ensino restrito da escrita nas aulas de português, que não abre espaço para ouvir a voz do aluno e sem que o professor possa interagir oralmente com ele na discussão dos assuntos, impossibilita-o de melhorar o desenvolvimento da língua (comunicação) na construção de seu próprio raciocínio, como também de aprimorar a escrita na produção dos gêneros. Assim, o processo de construção do conhecimento aliado às estratégias de ensino que valorizam a oralidade em sala de aula, em que o professor pode empregar uma metodologia interativa, concebendo o trabalho com a escrita mediante o conhecimento linguístico do aluno (respeitando sua fala e adequando-a aos contextos de uso), transforma-se numa ferramenta crucial para o desenvolvimento da língua. O autor ressalta ainda que, ao considerar a oralidade do aluno, o professor assegura melhorias na modalidade escrita da língua, fortalecendo assim, a competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração das aulas de Estágio foi pensada pelo mote da visão interacionista da linguagem, considerando os eixos: uso – reflexão – uso (SANTOS, 2005), a fim de oportunizar aos alunos, através do gênero discursivo diário reflexivo, expressarem-se, subjetivamente, sobre os seus anseios, dúvidas, opiniões e a compartilharem as discussões em sala sobre variadas temáticas, abrindo o leque de conhecimentos entre eles e a sua efetivação na escrita do gênero proposto na aula.

Segundo Hoffnagel (2010, p. 65): “A identidade é entendida como uma realização interacional, negociada e alcançada por membros de uma interação no curso de eventos

comuns, como traços constitutivos de seus encontros sociais”. Assim, a metodologia adotada pelo estagiário, preconizando o envolvimento dos alunos com as discussões propostas, pode ter contribuído para que a aluna pensasse melhor sobre o desenvolvimento de sua competência linguística e o aprimoramento de seus conhecimentos através da interação em sala de aula, em sua participação com mais proficiência, no diálogo com o professor e seus colegas, o que a motivou a se constituir enquanto um sujeito na aula de português.

Marta deixa entrever em sua narrativa uma identidade de aluna-modelo, quando reflete sobre o procedimento de ensino e o seu aprendizado por meio da linguagem, conforme se observa através dos seguintes trechos: “uma aula deve ter descontração, mas deve ter acima de tudo aprendizado”; “Eu tinha bastante vergonha de falar na frente dos meus colegas”; “não tenho mais tanta vergonha, pois sou igual a todos”; “Sinceramente as aulas só me fizeram bem, conheci um pouco da história do diário de Anne Frank que é muito interessante”; “ainda hoje têm pessoas preconceituosas tanto pela cor da pele, como pela sexualidade ou mesmo a religião. Será que o mundo mudou daquela época pra cá? Acho que não...”.

A partir do relato de Marta, torna-se visível uma identidade de aluna-modelo construída através da mudança de posição nas aulas, mais participativa, a partir da interação com os colegas e o professor, acreditando no seu potencial como aluna, além da reflexão que faz sobre o preconceito social após a aula sobre o diário de Anne Frank, despertando seu senso crítico sobre os temas abordados nas aulas.

Observa-se, então, que, nas aulas ministradas pelo estagiário, Marta atribui ao método de ensino do professor de português a responsabilidade de tornar as aulas mais “legais, interessantes e divertidas”, possibilitando a compreensão dos conteúdos através do diálogo, da interação e da distração que, para a aluna, parecem ser essenciais na edificação do seu conhecimento.

Há que se destacar o trabalho com o diário reflexivo, cujo objetivo foi o de ruptura com a monotonia das práticas já enrijecidas nas aulas de português. De acordo com Bakhtin (2003), o gênero discursivo deve corroborar as especificidades da esfera social e de produção em que ocorre a comunicação verbal entre os falantes envolvidos. Desse modo, percebemos quão

pertinente foi o trabalho com o gênero escolhido pelas ressalvas da aluna na configuração das aulas de português narrada no trecho do seu diário que assinalamos em negrito mais adiante. Através das palavras de Marta, é possível identificar o êxito objetivado com a sequência didática desenvolvida com o referido gênero, o qual possibilitou aflorar a subjetividade do alunado na construção de um ensino-aprendizagem eficiente e prazeroso para as aulas de língua portuguesa.

Nesta segunda parte do diário de Marta, ela destaca, sobretudo, a mudança que lhe aconteceu a partir das aulas ministradas pelo estagiário: “Eu tinha bastante vergonha de falar na frente dos meus colegas na escola, mas nas aulas dele eu não tive muito isso, me senti a vontade desde a aula, não sei se foi ele que me transmitiu essa segurança de que todo mundo é igual ou se fui eu mesma que decidi mudar e me ver igual a todos, não tenho mais tanta vergonha, pois sou igual a todos”.

A aluna admite considerar que, anteriormente, sua identidade se constituía como: tímida, incapaz e desconfortável nas aulas de português. Porém, as aulas ministradas pelo estagiário colaboraram para a desinibição, participação e reflexão crítica por parte dessa aluna. Constrói-se, dessa forma, a identidade de uma aluna atualmente motivada, desinibida, competente e participativa. A identidade de aluna-modelo, portanto, é erguida em contraposição à identidade de aluna acanhada, assumida por Marta em seu passado, nas “aulas chatas” e centradas na escrita, em que só havia lugar para a aluna tímida, que “tinha vergonha de se expressar” diante do professor e dos colegas.

Mediante os esclarecimentos sobre a questão identitária de cada indivíduo assumida para cada situação social, Hoffnagel (2010) discorre que:

A identidade de um indivíduo particular é composta por múltiplos elementos ou atributos que emergem na interação social. Identidade, portanto, não é categoria nem é fixa, mas muda não só através do tempo [...] mas também nos vários contextos sociais quando um ou outro atributo é destacado ou colocado em jogo (HOFFNAGEL, 2010, p. 64).

Conforme demonstrado, a identidade da aluna Marta mudou com o tempo, na medida em que a situação social da sala de aula de português foi alterada. Provavelmente, a interação

e o envolvimento dos assuntos trabalhados com a exigência da participação de toda a turma fizeram a aluna perceber que era necessário o professor ouvir sua voz para uma possível avaliação e a elaboração de seu conhecimento.

Segundo Reichmann (2009), com relação ao objetivo da produção diarista, a narrativa dos alunos subsidia o professor na reflexão da metodologia mais adequada para as aulas de português, na (re)leitura de sua prática educativa, como também, na (re)construção de sua identidade social. Transcrevendo as palavras de Reichmann (2009), é pelo olhar do discente colocado em sua narrativa que o professor pode criar os sentidos reais para a compreensão qualitativa de sua prática docente: “Narrativas de aprendizagem, na forma de diários, possibilitam retextualizar a prática, as vozes, histórias e trajetórias de formação” (REICHMANN, 2001 *apud* PEREIRA; ROCA, 2009, p. 74).

A aluna narra, de forma sucinta, os ganhos obtidos com as novas aulas de português, remetendo à metodologia do professor na direção de um ensino voltado à participação e integração do aluno junto aos conteúdos. Sua opinião, ideia, satisfação e aprendizado são descritos, ainda, na última parte do diário, quando exhibe os conhecimentos adquiridos na aula do Estágio: “Sinceramente as aulas só me fizeram bem, conheci um pouco da história do diário de Anne Frank que é muito interessante...”. Nesta parte final do diário, Marta se expressa, detalhadamente, sobre o que aprendeu nas aulas em que foi trabalhado o diário de Anne Frank. Desse modo, é plausível a empolgação da aluna em conhecer a história da menina que viveu os horrores do nazismo, uma temática que estimulou o trabalho com a língua portuguesa e com a sua formação cidadã.

A aluna, após relatar o conteúdo vivenciado na aula sobre a vida de Anne Frank, reflete sobre os tipos de preconceito existentes na sociedade, estabelecendo uma relação entre o que foi abordado nas discussões em sala, sobre uma história que se passa na década de 1940, e os dias atuais: “mas, ainda hoje tem pessoas preconceituosas tanto pela cor da pele, como pela sexualidade ou mesmo a religião”. Aqui, ela faz um exame de consciência sobre a realidade, julgando, através de um questionamento, seu ponto de vista sobre a questão do preconceito: “Será que o mundo mudou daquela época pra cá? Acho que não, pois como falei, ainda existe muito preconceito”. A reflexão de Marta respalda consideravelmente o aprendizado a partir do

conteúdo temático dos gêneros discursivos com os quais os alunos devem lidar no cotidiano da aula de língua portuguesa.

Na visão de Suassuna (2011), devem-se ponderar as discussões trazidas pelos alunos, tomando-as como válidas inquietações para a melhoria ou redefinição da metodologia para o ensino de língua ao considerar:

a) os conteúdos e programas; b) a finalidade do tratamento didático da linguagem; c) das competências específicas do professor de português; d) das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação; e) da atitude do professor frente à língua e aos alunos (SUASSUNA, 2011, p. 25).

Realçando as palavras da autora, o professor tem o papel de perceber, em sua realidade de sala de aula, a estratégia mais adequada para obter o êxito na aprendizagem da turma, no desafio de buscar a transformação de práticas irrelevantes do ensino, ou mesmo, pensar sobre elas.

Nessa perspectiva, tornou-se proveitoso o trabalho com os diários reflexivos, na medida em que permitiu a interação efetiva em sala de aula, com descontração, envolvimento, diálogo, incentivando o aluno a expressar sua subjetividade, favorecendo uma participação efetiva quanto aos temas trabalhados em sala, conquistando sua autonomia, instigando sua competência linguística e, acima disso, construindo na interação o seu próprio aprendizado em língua portuguesa.

## **CONCLUSÕES**

Na busca incessante pela retomada da motivação nas aulas de língua portuguesa, uma busca compartilhada por tantos professores e profissionais da educação de maneira geral, este trabalho procurou compreender de que forma o diário reflexivo de aprendizagem se mostrou enquanto um gênero discursivo que avilta a expressão da subjetividade dos alunos e o fortalecimento do diálogo com o professor de português.

Utilizado no desenvolvimento de uma sequência didática com alunos de Ensino Médio em uma escola pública do interior da Paraíba, os diários reflexivos de aprendizagem

mostraram-se como importantes ferramentas para uma aprendizagem interativa da língua portuguesa e abriram espaço para a expressão de identidades através de narrativas, em sala de aula.

A produção diarista permitiu refletir sobre o professor a partir de outro ângulo, revelando-se como um instrumento muito significativo para ouvir e compreender as vozes das alunas sobre as aulas e o professor de português. Através da narrativa, as alunas deixaram entrever diferentes identidades sociais no âmbito escolar, propiciando o entendimento do ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa a partir da visão discente. Compreende-se, então, que o diário reflexivo de aprendizagem é importante para a atribuição de novos sentidos para a aula e o profissional de língua, no que concerne à prática docente e, conseqüentemente, ao rendimento qualitativo da aprendizagem de toda a turma.

No que confere à análise dos trechos narrativos que tratam das aulas de língua portuguesa, entende-se que as sugestões relatadas nos diários são importantes para o professor pensar na metodologia empregada nas aulas de português, em busca de ampliar o espaço de interação, reflexão e construção do conhecimento por parte do aluno. Considera-se, assim, que o trabalho com o gênero diário reflexivo de aprendizagem é fonte de grande reflexão para que o professor ressignifique o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, refletindo sobre as pilstras que asseguram a qualidade de sua prática educativa, a partir de uma visão de língua ancorada em situações efetivas de uso, uma língua que é estudada na interação social entre sujeitos reais, tal como preconizam os documentos e diretrizes para o ensino de língua portuguesa no Brasil e na Paraíba.

Finalmente, este estudo possibilitou esclarecer algumas premissas pouco consideradas no âmbito educacional – o dizer do aluno-sujeito, quando narra sobre si, sobre a aula e sobre o professor de português – as quais propiciaram uma ponderação sobre a profissão, a fim de garantir um novo olhar por parte dos graduandos em Letras e os efetivos professores de português com relação ao sentido maior do processo valorativo do ensinar e da satisfação em aprender. Acredita-se que a reflexão teórica constante, a partir da prática, é que torna possível superar a dicotomia entre a teoria e a prática de ensino de língua portuguesa e ressignificar a identidade profissional do próprio professor de português.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *Conceptos clave em ladidactica de lasdisciplinas*. Sevilla, 2001. Original: Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.

BATISTA, Maria Jaina de Farias. *A identidade do professor/estagiário de Letras revelada em Diários Reflexivos*. 2012. 42 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Português) Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2012.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BLOCK, David. *Second language identities*. London- UK: YHT, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Du repport au savoir: elements d'unethéorie*. Paris, Anthropos-Economica, 1997.

DELANNOY, Cécile. (1997), *La motivation. Desir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette. Ensino da língua materna. Disponível em: [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_31.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_31.pdf). Acesso em: 30 de julho. 2013.

FARIAS, Allisson Sales de. Relatório Final de Estágio Supervisionado. UEPB, Campus VI, Profª. Orientadora: Ludmila Porto, 2012. p. 01-16.

\_\_\_\_\_. Narrativas em diários reflexivos: construção de identidades sociais na aula de português. 2013. 56 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Português). Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & Jorge Editores, 2010.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Temas em Antropologia Linguística*. Recife: Bagaço, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em Crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51-62.

LIRA, Gerusa Dias de. *Fracasso Escolar: visão de professores das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Cajazeiras-PB*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2008.

LUZ, Carla Cinara S. *Professor, você é um espelho que se reflete para a vida*. 2011. Disponível em: <<http://aquitemeducacao.blogspot.com.br/2011/06/artigo-professor-voce-e-um-espelho-que.html>> Acesso em: 19 de maio. 2013.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERRONOU, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRONI, Maria Rosa; JUSTINO, Agameton Ramsés; MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil. *Interações*, n. 19, p. 28-37, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/527/1/S2%20-%20Petroni,%20Justino%20%26%20Melo.pdf> . Acesso em: 28/09/2013.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTO, Ludmila Mota de F. Narrativas de cuidadores de idosos: lugar de construção de identidades sociais no âmbito do trabalho. In: *Intersecções*. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais ISSN: 1984-2406 Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação em Letras, 2011.p. 144-157.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL, *Educar em e para...* Vol. 3, João Pessoa – Paraíba, 2010.

REICHMANN, Carla L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.p. 69-89.

REIS, Adriana; SANTOS, Luciene; SILVA, Virgínia. *Metodologia do Ensino de Português*. Disponível em: <<http://www.ead.ftc.br/portal/upload/let/4p05-MetodologiadodoEnsinoPortugues.pdf>>. Acesso em: 12 de junho. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*/7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na Escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? *Boletim da ABRALIN*, Brasília, DF, nº 25, 2001. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>. Acesso em: 28/09/2013.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. 2006. 208 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TACCA, Maria Carmem. *Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos*. Caderno Linhas Críticas (UnB), 1999, p. 85-101.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem Colaborativa. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). *Algumas vias para Entretecer o Pensar e o Agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

### **Ludmila PORTO**

Professora de Língua Portuguesa e Linguística no Departamento de Letras e Artes do CEDUC, campus I da Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, dedicou-se ao estudo dos manuais voltados para os cuidadores de idosos e da relação desses textos com a atividade real desses trabalhadores, na perspectiva da Ergolinguística. Possui Mestrado em Linguística pela UFPE, na linha de pesquisa "Linguagem, trabalho e sociedade", em que desenvolveu um estudo dialógico-discursivo da atividade dos cuidadores de idosos em instituições geriátricas do Recife. É graduada em Letras (UFPE). Como pesquisadora, participa do grupo de pesquisa Linguagem, Sociedade, Saúde e Trabalho (CNPq-UFPE-PE), liderado pela Profª Drª Maria Cristina Hennes Sampaio, atuando nas linhas de Linguagem e Trabalho, Linguagem e Envelhecimento e Linguagem e Saúde.

### **Allisson FARIAS**

Graduado em Letras-Português, pela Universidade Estadual da Paraíba.

*Recebido em abril/2016 - Aceito em setembro/2016*