



ALEX JUNIOR BILHOTO FARIA

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DA PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE**

LAVRAS - MG

2019

ALEX JUNIOR BILHOTO FARIA

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA
PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguagens, Diversidade cultural e Inovações pedagógicas, 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).

Faria, Alex Junior Bilhoto

Reflexões sobre o processo de construção identitária da própria
prática docente / Alex Junior Bilhoto Faria – 2019.

40p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

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

Bibliografia.

1. Identidade Docente. 2. Narrativas autobiográficas.
3. Formação de professores. 4. Agência Humana.

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

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu
orientador(a).

ALEX JUNIOR BILHOTO FARIA

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA
PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE**

**REFLECTIONS ON THE IDENTITY CONSTRUCTION PROCESS OF OWN
TEACHER PRACTICE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Linguagens, Diversidade cultural e Inovações pedagógicas, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 09 de dezembro de 2019

Dra. Tania Regina de Souza Romero (UFLA)

Dra. Maria Eugênia Batista (UFLA)

Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (FGV)

Profa. Dra. Tania Regina de Souza
Romero Orientadora

LAVRAS-MG

2019

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE.....	7
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	7
1.1 Primeiro artigo.....	7
1.2 Segundo artigo.....	8
1.3 Minicurso.....	8
SEGUNDA PARTE.....	10
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE.....	9
1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FORMAÇÃO DOCENTE.....	12
3. IDENTIDADE DOCENTE.....	14
4. A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	17
5. METODOLOGIA E O FAZER AUTOBIOGRÁFICO.....	19
6. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	20
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS.....	24
RECONSTRUÇÃO E MEMÓRIAS: O TRABALHO COM DIÁRIOS REFLEXIVOS.....	27
1. INTRODUÇÃO.....	27
2. A PRODUÇÃO REFLEXIVA: O TRABALHO COM DIÁRIOS.....	29
3. A LSF E O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE.....	31
4. METODOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DOS DIÁRIOS.....	33
5. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	34
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	37

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, elaborei, para a finalização do Mestrado, dois artigos que envolvem a pesquisa sobre a minha formação docente e, como culminância de pesquisa, apresentei, em formato de minicurso, uma aula a respeito das temáticas debatidas nos artigos para alunos do Curso de Letras do Centro Universitário de Itajubá – Fepi.

1.1 Primeiro artigo

No primeiro artigo, intitulado "Reflexões sobre o processo de construção identitária da própria prática docente", busco responder às seguintes questões: (a) quais questões socioculturais vivenciadas por mim influenciaram na escolha pela docência?, (b) quais excertos indicam agência?, (c) como os excertos que indicam agência se realizam linguisticamente?

Nessa perspectiva, respondo as duas primeiras perguntas por meio da escrita e posterior análise de textos autobiográficos, destacando excertos que demonstram as influências na formação docente e as manifestações de agência humana encontradas. Desse modo, o terceiro questionamento embasa e comprova a análise, em que faço uso da Gramática Sistêmico-Funcional como suporte linguístico e metodológico.

Para tanto, subsídio minha pesquisa em autores como Nóvoa (2010; 2013) como fundamento dos componentes teóricos relacionados à história da educação, Romero (2010; 2019) alicerçando a pesquisa autobiográfica, Tardif (2014), Gatti (2010; 2013) como referências temáticas para a apresentação dos elementos relacionados à formação e saberes docentes.

1.2 Segundo artigo

No segundo artigo, intitulado "Reconstrução e memórias: o trabalho com diários reflexivos", busco responder às seguintes questões: a) quais foram as principais preocupações expostas nos diários? b) como essas preocupações se realizam linguisticamente?

Nessa perspectiva, respondo as perguntas por meio da escrita e posterior análise de textos em formato de diários reflexivos, destacando excertos que demonstram as principais preocupações e como essas se manifestam linguisticamente. Logo, como suporte metodológico e de análise, faço uso do Sistema da Avaliatividade e da Gramática Sistêmico-Funcional.

Para tanto, subsídio minha pesquisa em autores como Halliday (1994), Martin & White (2005), Vian Jr. (2010) como fundamentos conceituais relacionados à Gramática Sistêmico-Funcional e ao Sistema da Avaliatividade, respectivamente. Machado (1998), Zabalza (2004), Reichmann (2009) como referências temáticas para a apresentação dos elementos relacionados à produção de diários reflexivos.

1.3 Minicurso

O terceiro trabalho é um minicurso, ministrado em formato de uma aula, voltado para graduandos do Curso de Letras, no Centro Universitário de Itajubá – Fepi, durante a XVIII - SELETRAS – Semana Acadêmica do Curso de Letras. A aula recebeu o título: “Jovem também é professor de Língua Portuguesa: aspectos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional e do Sistema da Avaliatividade”.

Nesse ínterim, o objetivo principal foi o de fomentar o desejo de ser um jovem professor que venha a produzir pesquisas voltadas para si. Afinal, percebo que as narrativas, de modo geral, têm ganhado cada vez mais espaço no âmbito acadêmico e, principalmente, em cursos de licenciatura. Além disso, reconheço a importância da investigação da própria prática docente como um instrumento de construção identitária e do seu reconhecimento.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE

Alex Junior Bilhoto Faria

Resumo

Esta pesquisa apresenta a síntese reflexiva a respeito das experiências vivenciadas, ao longo da minha constituição enquanto sujeito social e crítico que corroboraram a formação identitária do “eu” professor, da prática docente e das ações humanas do comportamento de agência. Nessa perspectiva, as indagações iniciais são: (a) quais questões socioculturais vivenciadas por mim influenciaram na escolha pela docência?, (b) quais excertos indicam agência?, (c) como os excertos que indicam agência se realizam linguisticamente? Para tanto, com base na teoria sociointeracionista, de Vygotsky, em que se categoriza o desenvolvimento humano a partir de relações interpessoais e na teoria de influências de vivências pessoais (NÓVOA, 2013), a metodologia utilizada para essa investigação é a da pesquisa qualitativa, por meio da elaboração de uma autobiografia; resgatando memórias pessoais significativas, análise de momentos emocionais (BARCELOS, 2016, 2017) e dizeres do “outro” que contribuíram para a minha formação docente. Essa pesquisa faz-se necessária por investigar os reais fatores responsáveis pelo ato de escolha do ser professor e como a minha identidade docente é reflexo da formação histórica e social vivenciada, por mim, desde a adolescência. Espera-se, então, ampliar os conhecimentos sobre formação docente e suas implicações na prática dos professores em anos iniciais, visando colaborar com trabalhos que se comprometem com a formação de professores de Língua Portuguesa e com a promoção de novas pesquisas, análises e reflexões. Os resultados desta pesquisa sinalizam como as relações de agência estão conectadas à formação docente e, a posteriori, torna-se importante a sua análise. Este artigo também pode servir de aporte para a reflexão crítica de textos autoavaliativos.

Palavras Chave: Identidade Docente; Narrativas autobiográficas; Formação de professores; Agência Humana.

Abstract

This research presents the reflexive synthesis about the lived experiences throughout my development as a social and critical subject that corroborated the identity formation of the teacher being, the teaching practice and the human actions of agency behavior. From this perspective, the initial questions are: (a) which sociocultural issues experienced by me influenced the choice of teaching?, (b) which excerpts indicate agency?, (c) how do the excerpts indicating agency are linguistically performed? Therefore, based on Vygotsky's socio-interactionist theory, which categorizes human development based on interpersonal relationships and on the theory of personal experiences influences (NÓVOA, 2013), the methodology used for this investigation is related to qualitative research, through the elaboration of an autobiography; rescuing significant personal memories, analysis of emotional moments (BARCELOS, 2016, 2017) and quotations of “other people” that contributed to my teacher education. This research is necessary to investigate the real factors responsible for the act of choosing to be a teacher and how my teaching identity is a reflection of the historical and social development experienced by me since adolescence. It is expected to expand the knowledge about teacher education and its implications in the practice of teachers in early years, aiming to collaborate with projects that are committed to the training of teachers of Portuguese Language and the promotion of new research, analysis and reflections.

Keywords: Teaching Identity; Autobiographical narratives; Teacher Education; Human Agency.

1. INTRODUÇÃO

Conforme advoga Vygotsky (1995), o ser humano é um ser social que se desenvolve em relação dialética com o contexto em que está inserido e com outros, o que caracteriza suas particularidades e reforça seu papel social. Logo, entender essa visão basilar é fundamental para a compreensão de como os elementos culturais estão ligados diretamente à formação docente. Essa é pesquisada e debatida em diferentes contextos de estudos acadêmicos, relacionando-se às focalizações de pesquisa, tais como: instrumentos de análise de formação e avaliação docente (BAUER, 2013), valorização profissional (GATTI, 2013) e, conseqüentemente, fatores e saberes que influenciam na formação do professor e de suas práticas. (TARDIF, 2014)

Deve-se destacar que um dos principais pilares da teoria Vygotskiana (1995) é a interação entre sujeitos, considerando sua natureza social e negociada nas relações humanas e experiências vivenciadas. Nesse enfoque, destacam-se como entradas para o desenvolvimento do comportamento humano: a Filogênese (história de uma espécie animal), a Ontogênese (desenvolvimento do ser), a Sociogênese (história da cultura em que o sujeito está inserido) e a Microgênese (formação da história individual / indivíduo em um espaço de tempo específico).

Dito isso, a minha pesquisa é centrada na Microgênese por ser uma análise específica de um recorte da minha história, como professor de Língua Portuguesa em construção identitária; inserindo-se no bojo dos estudos sobre a formação do professor, e inscrevendo-se no projeto de pesquisa Identidade do Docente de Línguas (IDOLIN).¹ Outros trabalhos acadêmicos, em diferentes áreas, discutem o uso das autobiografias para o estudo da formação docente, como exemplos: “Saber-se para formar: um percurso de autoformação e construção identitária mediado pela escrita de uma narrativa autobiográfica.” (PASSARELLI; MELETTI, 2017), “Você sabe ensinar, sim! Experiência, narrativa e (auto)formação” (FERREIRA, 2018).

Nessa perspectiva, como aspecto que singulariza meu artigo, corroboro a temática da minha formação profissional aliada à capacidade de agência, isto é, mesmo sendo um jovem professor, foi possível perceber, por meio da escrita autobiográfica, a capacidade desenvolvida socialmente de conquistar colocações profissionais, fato incomum para professores iniciantes.

Por conseguinte, a relação teórica para a concretização do presente estudo é permeada pela descrição histórica sobre formação docente, a manifestação do comportamento humano de agência e a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional. No aspecto metodológico, encontra-se a produção rememorativa de textos autobiográficos, embasados na minha prática docente em processo de formação inicial (entre os anos de 2013 a 2016) e, posteriormente, graduado (2017 e 2018). Ademais, dentre as razões que fomentaram a produção dos textos, estão: a) a problemática da pouca idade para lecionar, b) o fato de ocupar espaços de trabalho pouco prováveis para um jovem professor e iniciante na carreira, c) o processo de motivação pessoal em busca de realização profissional.

Desse modo, como norteadoras de todo procedimento metodológico e analítico da pesquisa, as perguntas motivadoras são: (a) quais questões socioculturais vivenciadas por mim influenciaram na escolha pela docência?, (b) quais excertos indicam agência?, (c) como os excertos que indicam agência se realizam linguisticamente? Outrossim, por meio dessas questões, entendo ser possível direcionar o foco de análise da autobiografia e conseguir compreender fatores intrínsecos à minha formação, seus efeitos práticos e relacionais.

¹ O projeto visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais, tendo como líder e vice-líder, respectivamente, as professoras: Tania R. S. Romero e Maria Eugenia Batista.

À vista disso, a pesquisa investiga pontos de influência e de transformação que me afetaram durante a formação docente no curso de Letras e na minha atuação profissional em escolas da Educação Básica. Para tanto, a reflexão teórica tem como base os autores: Nóvoa (2010; 2013) como fundamento dos componentes teóricos relacionados à história da educação, Romero (2010; 2019) alicerçando a pesquisa autobiográfica, Tardif (2014), Gatti (2010; 2013) como referências temáticas para a apresentação dos elementos relacionados à formação e saberes docentes.

Com fins organizacionais, a divisão das próximas partes do artigo se dá, inicialmente, por meio de discussão a respeito da formação e identidade docente, do conceito de agência, e os princípios da Gramática Sistêmico-Funcional, em que me apoio para análise linguística dos dados. Seguem-se a explicitação dos aspectos metodológicos e a discussão dos dados. Termina por tecer considerações e reflexões sobre a pesquisa.

2. FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa seção, enfoco alguns conceitos pertinentes voltados para a formação docente.

A formação de professores é um vasto campo de estudos e pesquisas acadêmicas, visto a sua amplitude de elementos para a discussão. Tardif (2014) lembra que, a partir de 1980, a questão do ato de investigar os saberes dos professores fez surgir inúmeras pesquisas no mundo e, mais recentemente, na Europa com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os saberes docentes.

Nesse viés, para se entender a relevância de um estudo focado no indivíduo, trago a citação: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991, apud NÓVOA, 2000, p.15). Partindo da defesa desse ponto de vista, o professor não é formado somente pelas bagagens conteudistas que são tradicionalmente encontradas em cursos de formação, mas, em exponencial proporção, pelos significados construídos ao longo de suas vivências sociais.

Ao confirmar essa perspectiva, Santos (2014) atesta a respeito do binômio educacional, isto é, a relação entre teoria e prática como um fator potencial formativo no campo da educação. Portanto, inicio essa discussão com a inquietude que envolve os conhecimentos, as competências e as habilidades que o professor deve mobilizar para a sua realização profissional.

Amparado em Gatti (2010), apresento como marco inicial da formação docente a criação das Escolas Normais, durante o século XIX, o que possibilitou o preparo metodológico para o ensino dos processos de alfabetização no chamado “primário” ou, posteriormente, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. Além dessa preocupação, destaco a importância dada à formação “secundária” que compreende os Ensinos Fundamental e Médio. Assim,

a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola. (WEBER, 2003, p. 1130)

A partir de então, perspectivas educacionais foram estabelecidas à medida que mudanças na legislação brasileira foram implementadas, a exemplo disso, tem-se a criação, por meio da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em sua primeira versão, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Tardif (2014) defende a existência de quatro configurações de saberes relacionados à atividade docente. Os dois primeiros: o da *formação profissional*, que é relacionado ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, e os *disciplinares*, definidos socialmente e interligados aos diversos campos do conhecimento.

Além desses, há também os *curriculares*, os quais são embasados em programas escolares desenvolvidos por meio de documentos. Por fim, os *experenciais*, sendo esses os desenvolvidos na própria prática docente, ou seja, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p. 39).

Tardif (2002) apresenta a importância do debate sobre os saberes supracitados como elementos necessários para o entendimento da construção da identidade docente. Sendo um processo vasto e plural, essa análise perpassa questões pessoais, formação escolar e profissional, aprendizados provenientes dos materiais didáticos e aqueles da própria experiência de vida.

Faz-se necessário compreender, nesse caso, a formação docente levando-se em consideração os diversos aspectos da vivência dos professores. Para tanto, segundo Nóvoa “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (1992, p. 27).

Assim, o contato entre docentes e discentes é uma atividade repleta de trocas

experimentais e teóricas, os saberes pontuados, majoritariamente, apresentam-se de maneira não linear ou não embasados em planejamentos prévios já que, segundo Garcia (2010),

esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (apud SHULMAN, 1992, p. 12).

Afinal, cotidianamente, os professores usam diferentes formas e modos de interlocução para explicar ou explanar uma mensagem, o que torna necessária a incorporação, à bagagem formativa dos profissionais de educação, não somente saberes científicos, mas também os pedagógicos e didáticos, segundo Pimenta (2008).

Então, a visão difundida é de que deva existir uma confluência de saberes vivenciados nos contatos interpessoais e na vivência social dos indivíduos formados ou em formação docente. Isso posto, entendo pertinente discorrer, na próxima seção, sobre a teorização a respeito da Identidade Docente e da capacidade de Agência.

3. IDENTIDADE DOCENTE

Alterações em normas, práticas e políticas educacionais, conforme argumenta Souza (2016), geram um significativo impacto na identidade e no trabalho docente. Então, além do tópico da formação do professor, faz-se necessário, portanto, discutir os aspectos teóricos sobre o conceito de identidade, mais especificamente identidade docente.

Hall (2005) afirma que assumimos identidades plurais e que essas se realocam, dependendo dos contextos que estamos inseridos, atrelados aos papéis sociais desempenhados. Dessa forma, a identidade é formada e reformulada nas práticas cotidianas e nas variadas situações comunicativas, o que pode ser o aspecto que ao mesmo tempo personaliza e diferencia os sujeitos sociais. Hall (2005, p. 38) acrescenta que a identidade não é algo “inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

É com esse entendimento que estabeleço uma relação teórica com o conceito de Block (2017) a respeito de identidade, essa influenciada, no processo construtivo, de modo conjunto e social por meio do compartilhamento de experiências, tais como ações humanas e seus desdobramentos. É essencial entender o professor como uma pessoa que vivencia situações sociais, sendo, então, influenciado e influenciador da sua própria formação identitária docente. Para Pimenta (2005, p.18)

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Pensar na formação identitária docente requer de nós, educadores, a reflexão sobre o meio pelo qual somos influenciados e influenciadores. Assim, a inserção social nos perfaz de acordo com os conceitos, os elementos culturais e sociais em que estamos inseridos. Consequentemente, não há uma identidade acabada ou unitária, pois os contextos são alterados por fatores e esses contribuem para a nossa intensa e rotineira modificação identitária.

Esse conceito pode ser aplicado diretamente à identidade docente e a dinâmica do ser professor, porque ao mesmo tempo que há o desempenho de um determinado papel social, no caso o de ser professor, não é possível renegar outras atribuições de convívio coletivo. Por conseguinte, somos seres individualizados de acordo com os discursos assumidos em cada ação social desempenhada, mas temos a capacidade de construir e reconstruir identidades de acordo com cada situação. Nesse campo teórico, Moita Lopes (2003, p.19) afirma que “(...) todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na sua vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, bem como seus interlocutores”.

Na sequência de apontamentos relacionados aos estudos sobre o professor e da formação docente, as discussões sobre agência demonstram-se necessárias para a compreensão do professor e de suas ações por razão da diversidade facetária encontrada no campo educacional e na execução profissional docente.

Desse modo, comumente descrito como processo de agência, há uma recente presença desse em pesquisas no campo da Linguística Aplicada no Brasil. Primeiramente, ressalto a variedade de possibilidades de atuação que essa teoria apresenta, a qual pode ser estudada em distintas áreas do conhecimento, como as relacionadas às Ciências Humanas.

Em um contexto sociocultural cotidiano, somos influenciados por fatores vividos e que podem existir a partir das interações interpessoais. É com essa percepção que enquadro as elaborações de Lantolf & Thorne (2006), segundo as quais a agência humana pode ser compreendida como a capacidade de mover-se, de agir.

No campo acadêmico, as pesquisas a respeito dessa temática ainda são restritas. Comprovo esse fato por meio das buscas realizadas no *Google Acadêmico*, entre os anos de

2000 a 2019. Ao pesquisar a palavra-chave “Agência humana”, são encontrados 7.250 resultados; entretanto, ao buscar sobre “Agência docente” são encontrados 110 resultados.

Não obstante, na biblioteca eletrônica *Scielo*, de 2012 a 2018, os termos “Agência humana” correspondem a 99 resultados, já “Agência docente” apresenta 24 artigos disponíveis. Nas pesquisas a respeito da temática, é perceptível que o foco está voltado para os alunos, em que se busca compreender ações no comportamento individual ou grupal dos discentes.

Entretanto, a meu ver, a manifestação de agência configura-se da mesma maneira no professor, mas ressalto como diferença as ações executadas, uma vez que para o docente, seu comportamento de agência está intrinsecamente ligado à capacidade de mover-se profissionalmente, ao ensino e suas práticas, representado por suas ações e pela sua capacidade criativa de reorganização de situações para um fim específico.

Com essa percepção, é válido destacar que o processo de agência não é somente realizado por meio de ações individuais ou isoladas, todavia, relaciona-se com o contexto em que o sujeito está inserido.

De acordo com Van Lier (2008), citado por Lima (2014, p. 36), as três características centrais da agência são:

- 1) agência envolve iniciativa ou autorregulação por parte do aprendiz (ou do grupo);
- 2) agência é interdependente, ou seja, media e é mediada pelo contexto sociocultural;
- 3) agência inclui consciência sobre a responsabilidade por nossas ações vis-à-vis o meio ambiente, incluindo outros afetados.

Faz-se pertinente relacionar o professor, como sujeito de liderança e responsável por demasiadas decisões coletivas, à agência como uma característica não somente interligada à atividade profissional, mas também às múltiplas ações, com disposição própria, desempenhadas rotineiramente. Afinal, a definição de Benson (2017) faz-se concomitante à questão defendida nessa pesquisa, afirmando que “o processo de agência é favorecido pela autonomia das ações”.

Da mesma maneira, Jordão (2010) classifica, reforçando a teoria defendida por Lantolf & Thorne (2006), a agência como “a interpolação discursiva de diferentes formas de

representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação”, quer dizer, há a configuração de uso de um contexto social para a capacidade pessoal de transformação de uma realidade.

Ademais, a agência

não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. (JORDÃO, 2010, p. 6)

4. A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Além de compreender a formação de agência e as maneiras pelas quais essa se manifesta, como embasamento teórico e metodológico da pesquisa, discorro sobre os aspectos relacionados à Gramática Sistêmico-Funcional, especialmente pertinentes a meu propósito de investigação, posto que é na e por meio da linguagem que se constrói desenvolvimentos e identidades.

Halliday, em 1925, a partir dos ensinamentos de Malinowski e Firth, desenvolveu uma nova vertente de análise gramatical, inicialmente denominada “Gramática de Escala e Categorias” (HEBERLE, 2018). Com esse marco histórico, a Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, é estudada por diversos campos de atuação e em variados países.

O objetivo dessa teoria é analisar a comunicação gramaticalmente, tendo-se como base a compreensão de significados que são construídos na e por meio da linguagem. Ghio e Fernandez (2008) enumeram, em sua obra *“Linguística Sistêmico-Funcional: aplicaciones a la lengua española”*, possíveis aplicações para a GSF. Dentre elas, destaco a busca pela compreensão da natureza, as funções da linguagem e a relação entre linguagem e cultura / linguagem e situação. Dito isso, Halliday (1994) acentua a concepção sociocultural do estudo da linguagem, quando argumenta que o uso do sistema linguístico está condicionado às necessidades sociais, isto é, necessidades de convivência em sociedade.

Para o significativo entendimento da teoria abordada, vale destacar os três conceitos basilares a respeito dos termos: linguagem, texto e contexto. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 21), “na perspectiva sistêmico-Funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais”.

O texto, no entendimento de Halliday e Matthiessen (2004, pp. 4-5), é “qualquer

instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”, como também o contexto é compreendido, de maneira abrangente, como um propósito comunicativo.

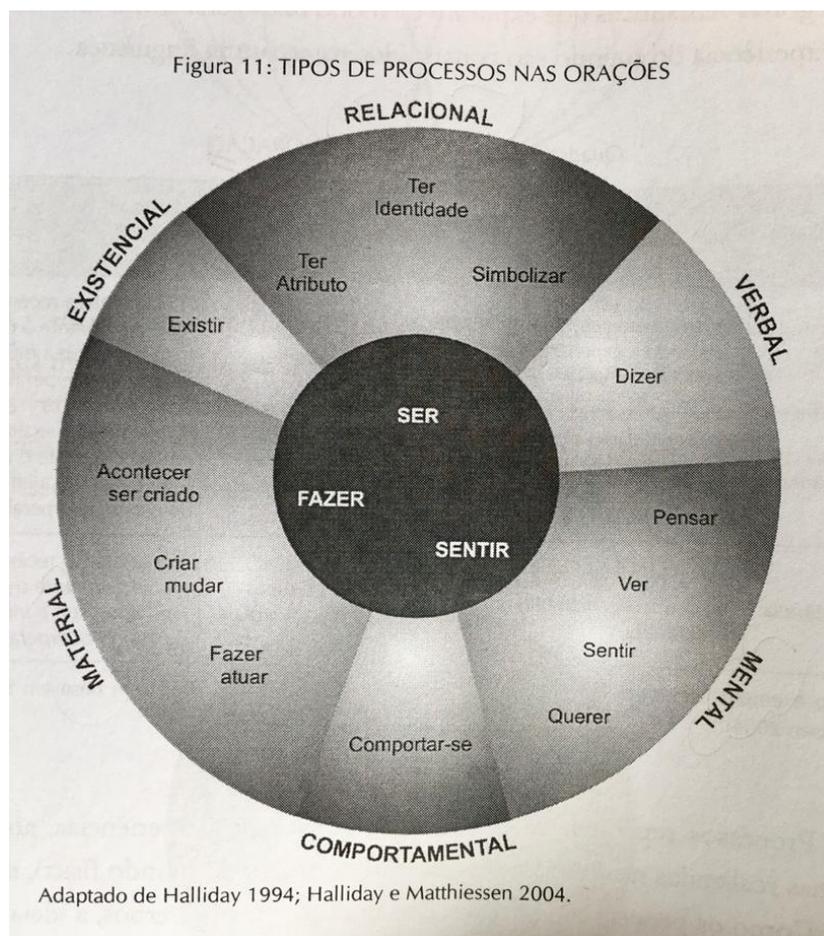
Os elementos linguísticos são responsáveis por nos apresentar as variáveis de contexto presentes nos textos, essas são denominadas, por Halliday (1994), de metafunções que se subdividem em: ideacional, referente à compreensão do campo, sobre o que se fala ou escreve, a interpessoal que representa a interação entre os participantes de um evento comunicativo, e a textual; a qual é responsável pela organização das informações, em função do meio falado ou escrito.

A metafunção utilizada nessa pesquisa é a ideacional, focalizada em compreender o campo, fundamentada na função experiencial que “é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo.” (FUZER E CABRAL 2014, p. 33). É por essa razão que a subdivisão da gramática em que podemos perceber os significados experienciais é o Sistema da Transitividade. Sistema esse que apresenta os componentes: processo, formado por grupos verbais, os participantes, englobando os grupos nominais, e as circunstâncias compostas pelos grupos adverbiais, segundo denominação na gramática tradicional.

As orações representam as práticas vividas por três tipos principais de processos: os materiais, os mentais e os relacionais, esses são definidos por Fuzer e Cabral (2014, p. 42) como:

- a) A representação da experiência externa (ações e eventos) é realizada por processos materiais, como fazer, construir, acontecer;
- b) A representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito) é realizada por processos mentais, como lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer;
- c) A representação das relações (identificação e caracterização) é realizada por processos relacionais, como ser, estar, parecer, ter.

Além desses, há os processos secundários de análise, sendo: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. A teoria enquadra o processo *comportamental* como a representação de comportamentos psicológicos ou fisiológicos de seres humanos, já os *verbais* caracterizam-se pela representação de dizeres, isto é, atividades linguísticas de indivíduos. Por sua vez, o processo *existencial* é configurado como o “estar no mundo”, o próprio ato de existir, geralmente realizado, em português pelos verbos “haver” e “existir”. Para que haja uma compreensão global dos tipos de processos nas orações, utilizo como suporte a figura abaixo. (FUZER E CABRAL 2014, p. 42)



A interconexão dos conceitos teóricos supracitados é essencial para o estabelecimento das relações da análise discursiva da minha prática docente, ao possibilitar a resolução de indagações originárias das perguntas da pesquisa autobiográfica.

5. METODOLOGIA E O FAZER AUTOBIOGRÁFICO

Nesta seção, explico o processo metodológico para a análise da minha autobiografia.

A pesquisa tem como suporte metodológico o embasamento qualitativo (FLICK, 2004) e caracteriza-se, mais especificamente, como um estudo etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008) por meio da escrita e análise, da minha autobiografia, à luz de conceitos de agência e da Gramática Sistemico-Funcional.

Nessa vertente metodológica de pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34). Congruente a isso, justifico a utilização da autobiografia, para a discussão sobre a minha formação docente, pelo fato de ser uma composição intimista e reveladora de

fatos que servem como embasamento para a compreensão do desenvolvimento da identidade profissional. Afinal, é por meio do fazer autobiográfico que pude investigar as atividades comuns e corriqueiras, socialmente compartilhadas, e suas relações particulares que potencialmente nos transformam, modificam como sujeitos.

Nesse viés, a autobiografia não é simplesmente uma contação de história, mas, conforme Paiva (2008), deve ser compreendida como a ação de recontar ações vividas consoante às relações sentimentais e a formação de sentidos de importância para quem escreve. Não há, então, uma visão de hiato entre o pesquisador e a sua autobiografia, pois, como afirma Romero (2010, p. 173), fazer “pesquisa narrativa pressupõe que o pesquisador narrativo seja ao mesmo tempo autor e investigador da história cujo fenômeno estuda”.

A produção autobiográfica, em questão, foi escrita em um período de três meses, no início do primeiro semestre, como aluno regular do Mestrado em Educação (2018) em um processo intenso de rememoração de fatos vivenciados, por mim, durante minha formação inicial, no curso de Letras (2013 a 2016) e, posteriormente, graduado, atuando em serviço na educação básica (2017 e 2018).

Com isso, a divisão dos textos da minha autobiografia foi realizada de acordo com os acontecimentos cronológicos da minha vivência e intitulados: 1) *O Ensino Médio e suas dúvidas*, 2) *O gosto pelo ato de ensinar*, 3) *A hora de decidir o curso de Graduação*, 4) *A primeira oportunidade de ser professor*, 5) *Com 18 anos, a primeira oportunidade na Escola Estadual [...]*, 6) *A experiência como coordenador da Educação Integral*, 7) *Jovem também é professor, melhor ainda: de Língua Portuguesa*, 8) *Mesmo com inúmeros desafios, os próprios alunos são a minha melhor “válvula de escape”*. As categorias que direcionam as análises são pautadas nas questões iniciais e motivadoras da pesquisa, interpretadas segundo os conceitos de identidade docente e da teoria de agência.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dessa seção, apresento e discuto excertos autobiográficos alicerçado no suporte linguístico da Gramática Sistêmico-Funcional. A análise é norteada pelas perguntas de pesquisa já apresentadas: (a) quais questões socioculturais vivenciadas por mim influenciaram na escolha pela docência? (b) quais excertos indicam minha agência docente? (c) como os excertos que indicam agência se realizam linguisticamente? Com fins organizacionais e para melhor compreensão, estabeleci uma divisão temporal de relatos da

minha história docente, sendo: **1) O aluno que já tomava atitude** e a **2) A busca pela formação como professor.**

1) O aluno que já tomava atitude

Tendo como base que o processo de formação identitária não é algo acabado ou formado temporariamente, as vivências desempenhadas em diferentes papéis sociais indicam a formação da minha identidade docente desde os momentos como aluno da educação básica. Apesar de não deter a real compreensão que seria professor de Língua Portuguesa, já era possível perceber formas de ação voluntária em busca de algum objetivo e a existência de relações sentimentais.

Excerto a)

Comecei a perceber que gostava mesmo de conversar com as pessoas e, mais do que isso, era prazeroso tentar explicar matérias e exercícios para colegas. Usei os termos “gostava mesmo”, pois havia confirmado uma ação que já estava experimentando desde os 13 anos na igreja, o fato de dar aulas bíblicas para crianças na Escola Dominical.

Fundamentado nas categorias apresentados por Fuzer e Cabral (2014), nos excertos inseridos em um contexto de formação educacional e identitária, destaco a presença das orações mentais como uma forma de interligar os processos que estão relacionados à experiência do mundo da própria consciência.

Dessa maneira, a construção textual é iniciada por meio de uma oração mental perceptiva, representada pelo verbo “perceber”, aliada a uma oração emotiva, exposta pelo processo mental “gostava”, o que demonstra a percepção de uma ação desempenhada com carinho, sem haver obrigatoriedade. Também, encontra-se nesse mesmo excerto, a oração “*era prazeroso tentar explicar matérias*”, fundamentada em um processo relacional atributivo, seguido do atributo “prazeroso”. Esse fato reforça a perspectiva sobre o envolvimento afetivo com a ação desempenhada.

Excerto b)

“Amava viajar com os ensinamentos das aulas, estudava demasiadamente em casa, tentando decorar datas e cenas históricas para “impressionar” colegas e o professor.”

O trecho b é iniciado por um processo mental de afeto - verbo “amava” – reforçando

a tese de que a ação realizada estava envolvida do sentimento de afeto. Não obstante, a força de vontade em *“estudava demasiadamente em casa”*, figurava como um objetivo claro que era *“impressionar” colegas*. Nesse momento, já se faz perceptível que a minha identidade em formação apresentava dois elementos fundamentais que reforçam o professor que sou/tento ser: autonomia e afetividade nas relações interpessoais.

Afinal, essa composição oracional em análise é compreendida como um processo mental de cognição, visto que relata o que era pensado à consciência da pessoa, no caso, o que era planejado, conscientemente ou não, por mim ao desempenhar a ação.

Nos dois excertos, reflito a respeito de uma problematização: o fato de não haver uma ordem como direcionamento para a realização das ações desempenhadas. Dito isso, a oração mental perceptiva reforça, além da percepção de algo comportamental, a questão de iniciativa própria, devido a conclusão à qual cheguei de que gostava de desempenhar as ações de conversar para explicar algo para as pessoas que estavam ao meu redor; sem a necessidade de estímulos externos.

O processo da escrita autobiográfica e sua análise permitiram perceber que conversava por gostar e explicava por demonstrar interesse e afeto. Nesse ínterim, com essa percepção teórica que Van Lier (2008) defende que a agência está relacionada às questões de vontade, ter iniciativa, motivação.

2) A busca pela formação como professor

Entendo que ser professor é um ato existencial e de intensas transformações, principalmente relacionado ao contexto de formação docente. Mesmo após a escolha pela docência, como um graduando em Letras, os excertos seguintes contextualizam comportamentos de ações realizadas com o objetivo de ir além e de desempenhar ações fora da obrigatoriedade destinada aos alunos de licenciatura.

Excerto c) “Pronto! Cá estava eu no Curso de Letras, assistindo as primeiras aulas, fazendo amizades e conversando muito com todos os professores.”

O trecho c, *“Cá estava eu no Curso de Letras”* é realizado por meio dos processos materiais direcionados à ação de cursar Letras, entendido como um evento social. Ainda na mesma construção, os processos *“assistindo”*, *“fazendo”*, *“conversando”* são categorizados como materiais, mas desempenham também a relação de um processo mental cognitivo ao se relacionarem diretamente a uma lembrança, pois, *“trazem o que é pensado à consciência da*

pessoa.” Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

Há, nesse campo contextual, apoiando-me em Lantolf & Thorne (2006, p. 234), a ideia central de agência como “capacidade mediada para agir”. Percebo que acabara de entrar no Ensino Superior e já procurava desenvolver novas relações.

Ainda, o ato de fazer amizades e de dialogar com professores retoma a movimentação de um comportamento não obrigatório, contudo, realizado com o desejo de fazer com que a minha participação na turma fosse significativa, o que categoriza, mais uma vez, a manifestação de agência humana.

Excerto d) “Todavia, queria algo a mais, algum desafio que pudesse me motivar a buscar compreender de forma melhor e mais detalhada o que era ser professor e como ajudar esses em suas vivências docentes.”

O excerto *d* inicia-se pelo uso de uma oração mental desiderativa, tendo a construção: “*Todavia, queria algo a mais*”, que remete, de forma linear, à base teórica por expressar desejo, vontade ou interesse em algo. Esse fato confirma o desempenho de ações voluntárias e por motivações próprias. Assim, é possível identificar a existência da agência nos meus comportamentos enquanto professor em formação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa centrada no próprio pesquisador é um trabalho árduo e repleto de emoções. Por isso, ao pesquisar sobre os fatores que me influenciaram a percorrer o caminho da docência, pude reconstruir memórias significativas que se relacionam à minha formação identitária. Sabendo que não há um término para o processo de construção de uma identidade, afinal, essa é uma atividade intensa e social, categorizo todas as lembranças, advindas da escrita autobiográfica, como “vestígios” do início da minha história enquanto docente de Língua Portuguesa.

Meu objetivo inicial foi o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa voltado para o sujeito e para a sua formação docente, no caso, decidi ser o pesquisador da minha própria formação profissional, pautando-me na interpretação de recortes autobiográficos.

Nesse entremeio entre a realidade socialmente partilhada e os conhecimentos teóricos advindos de cursos de formação, pude confirmar a visão de que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, ou o indivíduo detentor de todo o saber. Coloco-me

totalmente alinhado com as perspectivas sociointeracionistas, a exemplo de Freire (2015), Tardif (2014), que enquadram a formação docente como uma relação de multiplicidade de influências, bem como influenciadores de pessoas.

Dada a importância da elaboração de uma pesquisa voltada para si, espero poder contribuir para o processo de formação de futuros professores, essencialmente os mais jovens. Por fim, anseio que essa pesquisa fomente o desejo da produção de trabalhos autobiográficos para que indivíduos possam rememorar questões vivenciadas e refletirem sobre as próprias práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. **Identities as emotioning and believing. Reflections on Language Teacher Identity Research**, 2016.
- BAUER, A. **Avaliação do desempenho de professores: pressupostos e abordagens**. In: GATTI, B. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- BENSON, P. **Teacher autonomy and teacher agency**. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 18-23). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERREIRA, L. C. P. **“Você sabe ensinar, sim!” Experiência, narrativa e (auto)formação**. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 192-203, mai./ago. 2018.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. – 2ª Edição – Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FUZER, C. & CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**.

Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

GATTI, B. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos & Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro (Trad.). 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HEBERLE, V. M. **Apresentação (dossiê "Multimodalidade e o ensino de línguas")**. Travessias Interactivas, v. 16, n. 2, p. 8-11, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/issue/view/734>>. Acesso em: 30 out. 2018.

JORDÃO, C. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. R. Let. & Let. Uberlândia-MG, v.26, n.2, p.427-442, jul/dez 2010.

LANTOLF, J. P., & THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and He Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press. 2006.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que posso”: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n.2, 2008.

PASSARELLI, L. G.; MELETTI, C. M. D. **Saber-se para formar: um percurso de autoformação e construção identitária mediado pela escrita de uma narrativa autobiográfica.** Revista COCAR, Belém, V.12. N.23, p. 60 a 84 – Jan./Jun. 2018.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMERO, T. R. de S. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo.** Campinas, SP: Pontes, 2010.

SANTOS, A. L. F. dos. **Conhecimento e interesse: analisando fatores que influenciam a constituição do campo acadêmico da pesquisa sobre política educacional.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014.

SHULMAN, L. **Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching.** Paper apresentado no Simpósio sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

SOUZA, A. R. de. **A política educacional e seus objetos de estudo.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. v. 1, n. 1, jan./ jun, p. 75-89, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VAN LIER, L. **Agency in the Classroom.** In J. P. Lantolf, & M. E. Poehner (Eds.), Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages. London: Equinox. 2008.

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

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2018.

RECONSTRUÇÃO E MEMÓRIAS: O TRABALHO COM DIÁRIOS REFLEXIVOS

Alex Junior Bilhoto Faria

Resumo

Esta pesquisa apresenta a síntese reflexiva a respeito das experiências vivenciadas, por mim, enquanto jovem docente de Língua Portuguesa, durante o processo de entrada como professor no Ensino Superior, embasando-me no Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005), Vian Jr. (2010). Nessa perspectiva, as indagações iniciais são: a) quais foram as principais preocupações expostas nos diários? b) como essas preocupações se realizam linguisticamente? Para tanto, com base na teoria a respeito dos diários reflexivos, como uma produção intimista e reveladora dos fatos vivenciados, respaldo-me em Zabalza (1994) e Reichmann (2007). A metodologia utilizada para essa investigação é a da pesquisa qualitativa, por meio da elaboração de diários reflexivos; descrevendo ações relacionadas ao processo de seleção e as angústias existentes a partir desse. Telles (2002). Essa pesquisa faz-se necessária por investigar os fatores vivenciados em um novo contexto profissional e as implicações que podem ser causadas aos professores iniciantes. Espera-se, então, contribuir com os jovens docentes que anseiam lecionar no Ensino Superior, por meio da discussão sobre as incertezas e as inseguranças encontradas nesse processo. Dado isso, os resultados desta pesquisa sinalizam como as relações sentimentais e de afeto estão conectadas à formação docente e, ainda, este artigo também pode servir de aporte para a reflexão crítica de textos autoavaliativos.

Palavras Chave: Identidade Docente; diários reflexivos; Formação de professores;

Abstract

This research presents the reflexive synthesis about the experiences lived by me, as a young teacher of Portuguese Language, during the admission process as a teacher in Higher Education, based on the Evaluative System of Martin and White (2005), Vian Jr (2010). From this perspective, the initial questions are: a) what were the main concerns exposed in the diaries? b) How do these concerns come about linguistically? To this end, based on the theory about reflexive diaries, as an intimate and revealing production of the facts I experienced, I support myself in Zabalza (1994) and Reichmann (2007). The methodology used for this investigation is based on qualitative research, through the elaboration of reflective diaries; describing actions related to the selection process and the existing anxieties from it. Telles (2002). This research is necessary to investigate the factors, which were experienced in a new professional context, and the implications that may be caused to novice teachers. It is expected to contribute to the novice teachers who yearn to teach in Higher Education, by discussing the uncertainties and insecurities found in this process. Considering it, the results of this research indicate how sentimental and affectional relations are connected to teacher education, and this article can also serve as a contribution to the critical reflection of self-evaluative texts.

Keywords: Teaching Identity; reflective diaries; Teacher training;

1. INTRODUÇÃO

A produção escrita é uma atividade humana encontrada em todas as manifestações verbais das diversas áreas do conhecimento, afinal, escrever é um mecanismo comunicativo de

registro. Contudo, no quadro específico da formação docente, o professor em formação inicia a sua graduação sem o conhecimento efetivo de produções escritas sociais. Aliado a isso, de modo correspondente, uma vez já formado, o docente responsável por ministrar um número significativo de aulas, majoritariamente, pouco produz, limitando-se, nessa direção; a ser corretor de textos elaborados por alunos como informa Menegassi (2003; 2011).

Nesse enfoque, retirando-se a conjuntura de corretor das produções textuais de alunos, contextualizo que a escrita científica, realizada obrigatoriamente em processos de formação inicial, não favorece, em sua completude, a elaboração de textos reflexivos, nos quais o sujeito introduza suas crenças, vontades, pensamentos, valores, angústias e outros como afirma Coracini (2010).

É nesse contexto que trago a importância da escrita reflexiva por meio da concepção de diários, sendo uma produção introspectiva do sujeito em relação às práticas vivenciadas por ele e as variadas interpretações obtidas a partir de ações. É nesse foco que Zabalza (2004, p.136) esclarece que “estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações que o diário é uma espécie de oásis reflexivo”.

Para esta pesquisa, inserindo-se no bojo dos estudos sobre a formação do professor, e inscrevendo-se no projeto de pesquisa Identidade do Docente de Línguas (IDOLIN)², a relação teórica direta é a correlação da formação docente por meio da investigação de diários reflexivos, produzidos por mim. Outros trabalhos acadêmicos promovem a discussão sobre a utilização dos diários reflexivos com fins pedagógicos, como exemplos: “Diários reflexivos e avaliação formativa: um olhar sobre a prática do professor” (SILVA, 2014) , “Letramentos digitais e ensino-aprendizagem de língua inglesa: reflexões acerca do processo crítico-reflexivo do aluno em sala de aula” (MAGALHÃES, 2018).

A produção dos diários foi embasada na minha própria prática, enquanto professor de Língua Portuguesa, com 22 anos, do Ensino Superior Privado, no Sul de Minas Gerais, nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, lecionando a disciplina de Comunicação e Expressão. Ademais, dentre as razões que fomentaram a produção dos textos reflexivos, encontram-se: a) a questão da pouca idade para lecionar no Ensino Superior b) o fato de não

² O projeto visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais, tendo como líder e vice-líder, respectivamente, as professoras: Tania R. S. Romero e Maria Eugenia Batista.

possuir pós-graduação concluída em nível Lato Sensu ou Stricto Sensu, c) os desafios encontrados nos momentos de aula ou de planejamento prévio.

Diante do exposto, as questões de pesquisa são: a) quais foram as principais preocupações expostas nos diários? b) como essas preocupações se realizam linguisticamente?

Para justificar o meu trabalho, reforço a importância de se refletir sobre a própria prática docente e os elementos constitutivos dessa, posto que é por meio da produção reflexiva que se torna possível investigar, de modo externo, as minhas atitudes e ações em sala de aula na interação com os alunos e outros atores educacionais.

Desse modo, por meio do uso dos diários reflexivos como recurso interpretativo e reflexivo das minhas ações, essa pesquisa tem como teor principal a investigação de práticas docentes próprias por meio da análise de textos reflexivos dos momentos iniciais como professor de Língua Portuguesa no Ensino Superior Privado.

Para tanto, a reflexão teórica tem como base os autores: Halliday (1994), Martin & White (2005), Vian Jr. (2010) como fundamentos conceituais relacionados à Gramática Sistêmico-Funcional e ao Sistema da Avaliatividade, respectivamente. Machado (1998), Zabalza (2004), Reichmann (2009) como referências temáticas para a apresentação dos elementos relacionados à produção de diários reflexivos.

Com fins organizacionais, a divisão das próximas partes do artigo se dá, inicialmente, por meio de discussão a respeito da produção dos diários reflexivos, da Gramática Sistêmico-Funcional e do Sistema da Avaliatividade, em que me apoio para caracterização linguística dos dados. Seguem-se a explicitação dos aspectos metodológicos e a discussão dos dados. Termina por tecer considerações e reflexões sobre a pesquisa.

2. A PRODUÇÃO REFLEXIVA: O TRABALHO COM DIÁRIOS

Nesse tópico, descrevo a teoria a respeito dos diários reflexivos.

Como contextualiza Machado (1998), a produção dos diários origina-se a partir do século XIX, com o objetivo de exteriorizar conflitos internos e reflexões pessoais, logo, é por essa razão que, a priori, faz-se necessário relacionar a escrita de diários com o processo reflexivo e de investigação da identidade profissional (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013). Para nós, do campo educacional na qualidade de docentes, tem-se essa produção com uma ferramenta de

suporte que fomenta a reflexão posterior a ação (PORTER ET ALII, 1990) e, ainda, como uma forma de examinar a própria prática docente (DIAS, 2013).

Nesse contexto, é válido corroborar a visão de transformação histórica a respeito da formação do professor no Brasil, sendo um processo de mudança de perspectiva metodológica e formativa, entre os períodos das décadas de 80 e 90, em que

[...] os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais [sic], destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa (PEREIRA, 2007, p. 41).

Com isso, analiso que além da preocupação conteudista, da organização dos currículos dos educandos e outras; a formação do professor apresenta-se como medida central de análise, o que possibilita o desenvolvimento do docente como sujeito que realiza suas ações de modo não robotizado. Tal fato reitera a importância das interpretações e reflexões constantes sobre a sua prática pedagógica.

Nesse enfoque, contextualizo a função reflexiva além da racionalidade técnica, na figura de um professor não somente como um ser que domina as matérias que leciona, mas também um indivíduo que deve refletir sobre suas ações, ponderá-las, modificá-las em relação aos papéis sociais desempenhados, confirmando que

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza (LIMA, 2004, p. 118).

Com essa reflexão histórica, embasada em um contexto mais amplo e repleto de debates, que relaciono a transformação de foco educacional, ocorrida nas décadas citadas; como uma medida que possibilitou um novo comportamento do profissional docente no Brasil. Impulsionando, nessa nova configuração de formação, o desenvolvimento do professor como “um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Sendo assim, trago a importância da pesquisa narrativa como um método investigativo

na percepção de Clandinin e Huber (2010), elaborada por meio da escrita de diários reflexivos na vivência do professor. Afinal, se não era mais a visão técnica o elemento fundamental da docência, o gênero diário precisa ser compreendido como o material reflexivo ao professor que carrega incertezas, problemas e questionamentos, embasado em sua própria atividade didática. Zabalza (1994) reforça a definição de diário “como é um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva”.

Nesse campo de análise, o diário é compreendido como uma produção intimista que possibilita a intensa análise da própria prática profissional, o que possibilita que o professor consiga desenvolver seu próprio objeto de estudo e de construções identitárias, bem como seja o responsável por retextualizar sua prática. Assim, o docente utiliza do espaço escolar como um campo de formação, segundo Reichmann (2007).

Após confirmar as percepções teóricas de Zabalza (1994) e Reichmann (2007), a respeito do diário como um gênero discursivo, reitero que esse gênero apresenta como objetivo o compromisso de enfatizar o discurso do próprio professor, o que torna possível, então, “através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho” (SIGNORINI, 2006, p. 54).

3. A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, é compreendida como uma teoria semiótica responsável por dar visibilidade às concretas utilizações da linguagem, partindo das necessidades fundamentais de uso desse processo comunicativo envolto ao campo social. Como contextualiza Halliday (1994 apud ALMEIDA, 2010, p. 18), um elemento teórico fundamental, para esse foco de estudo, é o “uso da língua motivado pelas relações sociais”.

Nessa lógica, ao analisar de forma epistêmica os termos que caracterizam a LSF, percebo que esses justificam-se na seguinte construção: “sistêmica” por razão de considerar a língua como “redes de sistemas linguísticos interligados” e “funcional”, pois, “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado”, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 19).

Reafirmando a teoria de Webster (2009), Fuzer e Cabral (2014, p. 21) em que contextualizam “a linguagem como um recurso para fazer e trocar significados”, tendo como base a vivência dos indivíduos em seus papéis sociais. Ademais, a linguagem é caracterizada, ainda, como “um modo de agir, de dar e solicitar bens de serviços e informações”.

Além dessa definição, outros dois elementos são essenciais para o entendimento da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional: texto e contexto. O texto, relacionado diretamente à linguagem, é definido por Gouveia (2008) como:

- o que produzimos quando comunicamos e interagimos;
- Falado ou escrito ou não verbal;
- Individual ou coletivo;
- Composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante)
- Uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto;
- Realizado por orações;
- Um processo contínuo de eleição semântica.

Todos os textos apresentam algum propósito de criação e são usados para um fim comunicativo que se relaciona ao contexto: de produção, de consumo e de circulação. Os quais apresentam, em ordem, quem produz, para quem se produz e a veiculação, visando chegar ao alvo comunicativo (FAIRCLOUGH, 2001).

Dado isso, classificada como uma construção social, a linguagem materializa-se em diferentes funções de uso, o que Halliday (1994) caracteriza como as “metafunções”; as quais são as manifestações linguísticas dos propósitos relacionados às intenções dos usuários desse sistema, subdividindo-se nas relações “compreender o campo (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)”, defendidas por Fuzer e Cabral (2014, p. 32).

Por meio dessa interação social, faço uso, nesse artigo, do Sistema da Avaliatividade como um recurso linguístico e metodológico para a discussão dos dados. Nesse âmbito, para Vian Jr. (2010, p. 25), a Avaliatividade “está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos” por meio do uso, teórico, da metafunção interpessoal. Essa é responsável por categorizar a interação entre os participantes de um contexto comunicativo que desenvolve, como objetivo, a identificação da avaliação presente na linguagem.

Martin e White (2005) reconhecem a subdivisão de três subsistemas que compõem a

Avaliatividade: a Atitude, o Engajamento e a Gradação. Desses, a atitude está relacionada à manifestação de emoções e percepções dos acontecimentos. Já o engajamento estabelece a análise dos recursos discursivos que são necessários na relação entre as vozes dos falantes e, por fim, a Gradação refere-se aos recursos utilizados na produção textual.

A análise desenvolvida, no presente artigo, está centrada no subsistema da Atitude pelo fato de que as construções linguísticas, dos diários, são permeadas de emoções positivas ou negativas referentes à nova situação profissional vivenciada por mim. Esse sistema se subdivide em três categorias, como afirmam Almeida e Vian Jr. (2018), “de afeto, julgamento e apreciação. Todos eles envolvem sentimento, mas o julgamento e a apreciação são disposições das emoções que foram institucionalizadas para que pudéssemos entrar nas comunidades uns dos outros”. Nessa configuração, o afeto

manifestado de forma explícita (representado em nível lexical através de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações) ou implícita (realizado mesmo quando não há o léxico avaliativo por meio dos significados ideacionais), tem a função de expressar linguisticamente as emoções no discurso. (OLIVEIRA, 2014, p. 252).

Ainda nas categorias, identifico, com base em Almeida e Vian Jr. (2018) e Oliveira (2014) que o Julgamento se encontra relacionado à atitude comportamental, isto é, estratégias comunicativas permeadas por organizações sociais, tais como a igreja e o Estado. Não obstante, a Apreciação retoma a teorização de avaliação sobre o fato de atribuição de valor no âmbito das relações estéticas, desenvolvendo o foco para o objeto ou instituição em consideração.

4. METODOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DOS DIÁRIOS

Nesse tópico, explico o processo metodológico para a escrita e posterior análise dos meus diários reflexivos.

A pesquisa tem como suporte metodológico o embasamento qualitativo (FLICK, 2009), especificamente no enquadramento do estudo de caso (TELLES, 2002) por meio da escrita e análise dos diários reflexivos, escritos por mim, durante as primeiras aulas como professor de Língua Portuguesa do Ensino Superior.

Reafirmo o meu interesse em analisar as produções discursivas por dois aspectos que julgo importantes: promover a reflexão sobre o motivo da minha rápida contratação como professor universitário, visto que estava com 22 anos e sem nenhum curso acabado de pós-graduação e quais desafios emocionais encontrei, uma vez em sala de aula; com alunos dos

cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Fundamentado em Telles (2002, p. 108), confirmo a contextualização de que “os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”.

A produção de 8 diários foi realizada de acordo com as ações desempenhadas no decorrer do processo seletivo para a vaga de professor universitário, em momentos distintos: a aula teste, a contratação como professor na instituição do Ensino Superior e a primeira semana de aula nos cursos supracitados. Destarte, a escrita foi desenvolvida em um período médio de 15 dias durante o segundo semestre do ano de 2018. Além disso, a análise dos dados foi fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional, correlacionando-se ao Sistema da Avaliatividade, a partir de critérios teóricos do sistema da Atitude.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, apresento e discuto trechos significativos no que diz respeito à manifestação de afeto, retirados dos meus dois primeiros diários reflexivos. Desse modo, como critério de organização, estabeleci a ordem da análise em momentos cronológicos: **1) a tensão na aula teste, 2) a expectativa na contratação como professor do Ensino Superior**, buscando responder as perguntas de pesquisa: a) quais foram as principais preocupações expostas nos diários? b) como essas preocupações se realizam linguisticamente?

1) A tensão na aula teste

Excerto a)

*Hoje, dia 11/07/2018, acabei de passar por uma aula teste para dar aulas no Ensino Superior em uma faculdade da Região do Sul de Minas. **A aula em si não me amedrontou**, mas o fato de estar concorrendo para ser professor universitário me deixa **receoso**.*

Nesse trecho, os vocábulos “amedrontou” e “receoso” retomam uma avaliação sentimental afetiva de caráter positivo, já que o primeiro termo é precedido por “não”, e, depois, negativo pelo contexto em que está inserido. É possível inferir, com isso, que a primeira preocupação contextualizada interliga-se à problemática da inserção, ainda hipotética, no Ensino Superior. O trecho “*A aula em si não me amedrontou*” confirma a minha segurança

enquanto docente, todavia, concorrer para ocupar um novo espaço profissional não era uma ação confortável.

Ademais, é válido retomar a importância da escrita dos diários reflexivos, uma vez que, para Dias (2013), essa prática é um exame crítico da atividade docente, o que pode ser considerado como um espaço de interpretações e reflexões que utilizei, a priori, para descrever a insegurança de uma ação que acabara de realizar.

Excerto b)

*É uma mistura de **felicidade** e **medo**, por ora, não consigo explicar melhor. A banca estava marcada para às 7h40min, como cheguei mais cedo, pude perceber que pessoas, aparentemente mais velhas do que eu, estão concorrendo comigo. Nesse momento que **a alegria foi embora**, restava somente o **medo** de ser jovem e estar em um contexto que não parecia ser meu.*

A situação descrita era propícia para o sentimento de incerteza, contido no fragmento acima, pois, em “alegria foi embora”, fica perceptível a relação de Avaliatividade por meio do uso da noção de afeto, sendo esse o centro das atitudes que expressamos. (VIAN JR, 2009).

Logo, ao não saber qualificar os sentimentos momentâneos, perceptíveis nas construções: “*É uma mistura de felicidade e medo.*”, “*aparentemente mais velhas do que eu*” reforço a insegurança que apresentava durante a situação. Dito isso, essa vertente de análise encontra-se teoricamente relacionada ao que Zabalza (2004) categoriza como a documentação de emoções e sentimentos em relação a prática docente, mesmo que, nesse caso, seja uma fragmentação da atividade de lecionar em uma aula teste.

2) A expectativa na contratação como professor do Ensino Superior

Excerto c)

*Logo depois de receber a ligação, na qual descobri que já posso me sentir como um professor universitário, só **tenho dizeres felizes para descrever nesse texto. Não tenho medo das aulas, não tenho receio do ofício de ser professor. Mais do que nunca, sinto-me bem para começar esse novo projeto em minha vida: ser professor do Ensino Superior.***

O excerto que discuto, nessa subdivisão, faz referência a um acontecimento inovador

em minha vida profissional. Nesse viés, linguisticamente, por ora, não há nenhuma marca textual de receio ou medo de acontecimentos vindouros, relacionados à atividade nova que executaria. Bem como corrobora Tápías-Oliveira (2013), os textos em formato de diário podem ajudar a compreender a construção identitária profissional relacionada, na minha escolha lexical, à confiança que apresento em exercer a função de professor.

Ainda nessa perspectiva, os trechos: “*só tenho dizeres felizes para descrever nesse texto*” e “*Não tenho medo das aulas, não tenho receio do ofício de ser professor*” comprovam, por meio de orações sentimentais positivas, a relação afetiva e de interesse que vivenciava com o momento de certeza da contratação como professor universitário e com o fato de gostar de ser um docente. Aliado a isso, Martin e White (2005, p. 42) confirmam que o “afeto diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos: sentimo-nos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados”.

Excerto d)

Passado o momento de euforia inicial, a ficha está “caindo”. E agora me pergunto: que professor quero ser no Ensino Superior? Estou com dúvidas sobre as minhas aulas futuras. Percebo que sentimentos de incerteza, do início da carreira, voltaram! Estou me sentindo amedrontado com o modo de lidar com discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Oliveira (2014) defende que o subsistema afeto está presente nos enunciados em que as avaliações são direcionadas e afetam diretamente ao avaliador. Nesse ínterim, a preocupação contextualizada na parte: “*E agora me pergunto: que professor quero ser no Ensino Superior?*” apresenta uma construção de dúvida que remete a um sentimento de insegurança centralizado no verbo “pergunto”.

Não apenas, retiro como análise o trecho: “*Estou me sentindo amedrontado*” que retoma uma percepção de afeto sentimental negativo. Essa manifestação, na descrição do que sentia, não é algo deslocado desde o início da construção dos diários. Fato é que o sentimento mais pertinente nesses textos é o de insegurança expressa por meio da preocupação com acontecimentos futuros. Esses relacionados a atividade de ser docente universitário.

Por conseguinte, esse trecho retoma a mais significativa função dos diários para a descrição do momento que vivenciei. De tal forma que Clandinin e Huber (2010) reafirmam a

pesquisa narrativa como uma maneira de pensar sobre a própria experiência através de um olhar investigativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita intimista, voltada para as interpretações do próprio sujeito, é necessária para o profissional docente, visto que as atividades desempenhadas, por esse, são demasiadamente relacionadas a uma gama de sentimentos e emoções que precisam ser desvendadas por meio de análises e reflexões.

Meu objetivo inicial foi o desenvolvimento de um trabalho voltado para a minha experiência durante o processo seletivo para ocupar uma vaga como professor do Ensino Superior. Ademais, o tópico principal de investigação centrou-se nas preocupações que perpassavam esse processo em ser um professor universitário.

Ao relacionar, então, as teorias advindas das publicações sobre o uso de diários reflexivos, com a minha própria prática de pesquisa, foi possível perceber a concreta importância em fazer uso dessa metodologia de escrita desafiadora, como um sujeito formado e em constante processo de formação como professor.

Dessa forma, por essa razão de importância, na elaboração de uma pesquisa voltada para o sujeito, espero contribuir para o processo de formação de futuros professores, principalmente os mais jovens, que têm o objetivo de se tornarem docentes universitários. Por fim, espero que a minha pesquisa possa desenvolver, em educadores, o anseio pela produção de textos reflexivos e a sua posterior análise.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Ap. S. D. P.; VIAN JR., O. **Estudos em Avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017**. Signótica, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, abr./jun. 2018.

ALMEIDA, F. Ap. S. D. P. **Atitude: afeto, julgamento e apreciação**. In: VIAN JR. O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. Ap. S. D. Pa. (Orgs). A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

ALMEIDA, F. Ap. S. D. P. **A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso**

do professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. **Narrative inquiry.** In: BAKER, McGaw B., E.; PETERSON, P. P. (Eds.), *International encyclopedia of education*. 3. ed. New York, NY: Elsevier. 2010.

CORACINI, M. J. **Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar.** In: Eckert-Hoff, Beatriz & Coracini, Maria José. Eds. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUZER, C. & CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. **Textos, análise e interpretações: a Linguística Sistêmico-funcional.** Palestra proferida em 06/10/2008. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), 2008.

HALLIDAY, M. A. K. & WEBSTER, J. Orgs. **Continuum companion to systemic functional linguistics.** London/New York: Continuum, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que posso”:** experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTIN, J.R. e WHITE. *The language of evaluation: Appraisal in English.* London: Palgrave Macmillan, 2005.

MAGALHÃES, J. R. da S. **Letramentos digitais e ensino-aprendizagem de língua inglesa: reflexões acerca do processo crítico-reflexivo do aluno em sala de aula.** in: Seminário de

formação de professores e ensino de língua inglesa, 4., 2018, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 154-167.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, D. M. **O Sistema de Avaliatividade: aspectos teóricos e práticos.** Itabaiana: Gepiadde, Ano 08, Volume 15 | jan./jun. de 2014.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PORTER, P. A.; GOLDSTEIN, I. M.; LEATHERMAN, J. & CONRAD, S. **An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation.** In: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (Eds.). Second Language Teacher Education, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

SIGNORINI, I. **O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada.** In Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, M. A. **Diários reflexivos e avaliação formativa: um olhar sobre a prática do professor.** Domínios de Lingu@gem, v. 8, n. 1, p. 541-554, 30 jun. 2014.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Quem sou eu, Quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária.** In: REICHMANN, C. L. (Org.). Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes, 2013.

TELLES, J. A. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Revista Linguagem e Ensino. Editorial, 2002.

VIAN JR. O. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação.** DELTA vol.25 n.1, São Paulo, 2009.

VIAN JR. O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs). **A linguagem da avaliação**

em língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.