

Produção escrita e letramentos acadêmicos: o diário de leitura e a profissionalização de professores de língua inglesa*

Academic writing and literacy: reading journals and English teachers professionalization

José Raymundo Figueiredo Lins Júnior  

lins_junior@uvanet.br

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA

Rozania Maria Alves de Moraes  

rozania.moraes@uece.br

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Resumo

O objetivo deste artigo é propor uma discussão sobre letramentos acadêmicos em um curso de Letras e apresentar estratégias que podem ser implementadas desde o início da formação para minimizar problemas de produção escrita dos alunos ingressos. Foram considerados como *corpus* os Diários de Leitura, que correspondem à primeira avaliação das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Relatório Final de estágio como última avaliação. A metodologia de pesquisa baseia-se na análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011; 2015) através de atividades languageiras, como instância formativa do pensamento reflexivo (SCHÖN, 1982; 1992) do futuro professor de línguas, a partir das leituras e das atividades práticas realizadas nas disciplinas citadas. Os resultados fornecem hipóteses de como a formação docente dos licenciandos influencia na autonomia acadêmica, permitindo-lhes apropriarem-se de saberes de ordens diversas, através de estratégias e recursos que possibilitam teorizar sobre suas próprias práticas docentes, minimizando o distanciamento entre as disciplinas teóricas e as práticas de ensino, se trabalhadas desde a etapa inicial do curso, juntamente com experiências desenvolvidas nas escolas de educação básica.

Palavras-chave

Formação docente. Letramentos acadêmicos. Dialogismo.

Abstract

The aim of this article is to propose a discussion about academic literacy in an undergraduate Language Course and to present strategies that could be implemented from the beginning of the training to minimize problems of students' academic writing. The corpus was based

* Parte dos resultados da pesquisa de Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE), entre os anos de 2021-2022, com ênfase em Formação de Professores.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 11/07/2022

Aprovação do trabalho: 21/09/2022

Publicação do trabalho: 07/04/2023

 10.46230/2674-8266-15-8468

COMO CITAR

LINS JÚNIOR, José Raymundo Figueiredo; MORAES, Rozania Maria Alves de. Produção escrita e letramentos acadêmicos: o diário de leitura e a profissionalização de professores de língua inglesa. *Revista Linguagem em Foco*, v.15, n.1, 2023. p. 52-74. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8468>.

on reading journals, which correspond to the mid-exam of the Supervised Internship Disciplines and the Final Report as the final exam. The methodology was developed on the dialogic analysis of discourse (BAKHTIN, 2011; 2015) through language activities (discussion on the readings and on the teaching experiences) as a formative instance of reflective thinking (SCHÖN, 1982; 1992) of the future language teachers. The results provide hypotheses on how teaching training of undergraduate students can influence on academic autonomy, allowing them to appropriate knowledge of different nature, through strategies and resources that allow them to theorize on their own teaching practices. Therefore, minimizing the distance between theory and teaching practices, once the course understands the importance to discuss theories based on their own experiences at schools.

Keywords

Teacher training. Academic literacy. Dialogic discourse.

Introdução

A profissão docente sofre com a desvalorização de seu reconhecimento social, situação agravada pelos resultados insatisfatórios de aprendizagem dos discentes da educação básica, e com o crescente desinteresse dos jovens pelo magistério (GATTI *et al*, 2010), gerando um déficit de professores nas mais diferentes áreas do conhecimento. E, mesmo não sendo um problema recente, os déficits na formação inicial de professores não podem ser resolvidos – ou minimizados – enquanto os cursos de licenciatura não atentarem para o seu real objetivo: formar professores para uma educação básica de qualidade. As autoras esclarecem, ainda, que as questões que afetam a educação básica causam dificuldades na leitura e na produção textual dos licenciandos, o que pode interferir negativamente na formação de qualidade para os professores de línguas.

Embora alguns cursos incluam, no primeiro ano da formação, disciplinas voltadas para a leitura e interpretação textual, a familiaridade com os textos acadêmicos não acontece facilmente, e, muitas vezes, se estendem por todo o exercício profissional do professor, seja por uma formação tradicional, que prioriza o produto, através de avaliações somativas, em vez do processo, com avaliações formativas, seja pelo sistema escolar engessado e uma gestão pedagógica relutante a mudanças e inovações metodológicas. Nesse contínuo, destoa a associação entre as disciplinas teóricas e práticas, impedindo que o professor em formação possa refletir sobre seu conhecimento, sobre sua aplicabilidade – transposição didática –, e sobre as condições nas quais opera sua prática profissional.

A profissionalidade (conceito que amplia a concepção de profissionalização) do professor firma-se como questão política, econômica e cultural de primeira ordem no campo da Educação, reclamando ações que contribuam para seu fortalecimento, renovação e valorização social; assim, os discursos produzidos pelos professores formadores e pelos professores em formação têm significante

importância nesse processo. A inclusão dessas questões no currículo dos cursos de licenciatura pode contribuir para a solidificação de uma categoria profissional consciente das novas demandas educacionais. Ignorá-las, por outro lado, significa fortalecer – mesmo que não intencionalmente (talvez!) – crenças que nutrem um caráter reprodutivo e descontextualizado do meio acadêmico.

A tarefa deste estudo, produto final da pesquisa realizada durante o Estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), e que dá continuidade a achados da pesquisa de doutorado (LINS JR., 2019), é conciliar os conceitos de prática reflexiva e letramento acadêmico atravessados pelo dialogismo bakhtiniano, tecendo os discursos de autores referenciados, alunos e professor-pesquisador. Trata-se de uma pesquisa com alunos realizando estágio supervisionado em língua inglesa, em que a produção de diários de leitura se mostrou uma prática interventiva com a finalidade de atualizar as leituras dessa e de outras disciplinas do curso com as práticas experienciadas nas regências. Os resultados e discussões propostas representam o ato responsivo de nosso entendimento sobre a identidade docente desses estagiários do curso de Letras.

Nas duas seções próximas apresentamos a parte conceitual, a saber, o gênero diário de leitura e sua utilização como prática de letramentos acadêmicos e o embasamento teórico da análise dialógica do discurso. Em seguida, delineamos o percurso metodológico e a discussão dos dados, finalizando com algumas implicações do estudo.

1 Diários de leitura: prática de escrita reflexiva para o letramento acadêmico

Nossa experiência corrobora os estudos de Garcia (1998; 2004) e Silva (2013), mostrando que a educação básica não dá conta satisfatoriamente da formação de leitores e escritores preparados para o mundo acadêmico. Este, por sua vez, exige, desde o ingresso nos cursos de graduação, uma competência proficiente de leitura e de escrita.

Em se tratando da formação de professores, escritas de natureza autobiográfica (narrativas, histórias de vida, diários de campo) podem fazer parte da produção desenvolvida nos cursos de licenciatura, pois são atividades que propõem questionamentos sobre nós mesmos e sobre nossas relações com os objetos de conhecimento, ou seja, permitem que, experiências vividas, conhecimentos em desenvolvimento e projeções para a vida profissional possam construir uma identidade docente mais consciente da realidade em que os professores irão atu-

ar. Falamos aqui não apenas das práticas no ambiente escolar, mas, também, a relação com os conceitos teóricos e as (res)significações dos textos lidos.

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado sobre si mesmo a partir das práticas na alteridade foi e continua sendo uma abordagem decisiva ao evidenciar a epistemologia de pessoas-sujeitos para que seu percurso formativo se dê em plena consciência de suas escolhas e das questões ou desafios para elas no presente e para o seu futuro¹ (JOSSO, 2020, p. 45, tradução nossa).

Dentro dessa perspectiva, escolhemos o gênero textual diário de leitura (doravante DL) como uma forma de o aluno poder expressar, de maneira pessoal, livre e coloquial, seus questionamentos, dificuldades, opiniões sobre conteúdo e forma dos textos estudados, com a única preocupação de priorizar o uso da norma padrão, mas sem as convenções de normas técnicas. Assim, o gênero diário de leitura se torna uma prática discursiva, fonte de conhecimento empírico, que expressa e situa uma verdade em relação àquilo que se lê: um ato responsável, pois, de acordo com Amorim (2006), ao se posicionar, o sujeito se situa em relação ao outro. Ou seja, mais do que realizar um comportamento (ação) – que pode até ocorrer de maneira mecânica – ele imprime sua identidade (ato) nesse posicionamento.

A intervenção pedagógica com os DLs, que deu origem a esta pesquisa, foi desenvolvida com alunos que cursaram, respectivamente, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II de língua inglesa. Como veremos nas análises, inicialmente os alunos apresentaram dúvidas e pouco crédito à atividade, principalmente quando foram alertados para o fato de que não se trataria de fazer resumos, mas de expressar suas opiniões sobre o texto – inclusive, usando vocabulário coloquial –, sobre o estilo de escrita do autor e sobre a linguagem utilizada – prática incomum no curso pesquisado.

Schön (1992, p. 85) ressalta que, como professores formadores, devemos encorajar as confusões em nossos alunos e reconhecer as nossas próprias confusões, pois

a reflexão-na-ação é tanto uma consequência quanto uma causa de surpresa. Quando um *tecnicista* embarca na jornada da prática reflexiva, permitindo-se experimentar confusão e incerteza, submetendo seus conceitos e teorias a críticas e mudanças conscientes, ele pode aumentar sua capacidade de contribuir para um

1 No original : “*Dans le champ de l’éducation et de la formation, la construction d’un regard renouvelé sur soi grâce à des pratiques en altérité a été et continue d’être une approche décisive par la mise en évidence de l’épistémologie des personnes-sujets afin que leur parcours formatif puisse s’effectuer en pleine conscience de leur choix et des enjeux ou défis pour elles au présent et pour leur avenir*”. Todas as traduções de obras estrangeiras utilizadas neste artigo são de nossa responsabilidade.

aprendizado organizacional significativo, mas também se torna, da mesma forma, um *perigo* para o sistema estável de regras e procedimentos dentro do qual se espera que ele entregue sua perícia técnica² (SCHÖN, 1982, p. 376-377 – grifo nosso).

A proposta do pedagogo estadunidense é valorizar a prática profissional na “construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2012, p. 23). Isso implica dois movimentos por parte dos professores formadores: primeiro, *negar* um modelo de formação profissional que se sustente por um currículo que apresente, inicialmente, os conceitos e definições de seus objetos (ciência/teoria), para, então, aplicá-los através de atividades supervisionadas (estágios/prática) nas suas esferas de trabalho; e, segundo, *adotar* ações desde o início da licenciatura que considerem a capacidade de refletir sobre a prática de outros professores e, conseqüentemente, sobre a sua própria – e não apenas no final do curso, como muitas vezes acontece com os estágios supervisionados. Em outras palavras, *negar* um conhecimento-verdade absoluto, que não possibilita ao profissional formado/em formação tomar decisões frente às demandas que surgem nas suas práticas diárias e *adotar* uma epistemologia da prática docente, através de estudos

sobre a sala de aula preocupados em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para estudar as práticas dos docentes, coletivamente considerados, nos contextos escolares, desenvolvendo teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes, em situação de aula e, posteriormente, sobre a produção de conhecimentos pelos professores e pela escola (PIMENTA, 2000, p. 91).

No viés da epistemologia da prática, condição essencial para um professor reflexivo, a reflexão não se dá de maneira ordenada e sistemática, mas uma capacidade multidimensional, que, além da razão, envolve, também, os afetos e a intuição, por isso, “não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um conjunto de técnicas para professores usarem³” (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 10). Essa prática, quando relacionada às estratégias de leitura e de escrita sobre/na formação profissional, se configura como letramento acadêmico.

2 No original: “*Reflection-in-action is both a consequence and cause of surprise. When a member of a bureaucracy embarks on a course of reflective practice, allowing himself to experience confusion and uncertainty, subjecting his frames and theories to conscious criticism and change, he may increase his capacity to contribute to significant organizational learning, but he also becomes, by the same token, a danger to the stable system of rules and procedures within which he is expected to deliver his technical expertise*”.

3 No original: “[...] *is not something that can be neatly packaged as a set of techniques for teachers to use*”.

Falar de letramento acadêmico, considerando alunos que chegam à universidade com deficiências de leitura e de escrita, implica assumir que a produção de textos elaborados e bem estruturados tecnicamente devem ser desenvolvidos de maneira progressiva – e não esperados de imediato. Essa questão é fundamental para se discutir a democratização do ensino superior em relação ao seu acesso e à sua qualidade.

Sendo o estágio um “entrelugar socioprofissional que permite letramentos híbridos [e] o professor formador como agente de letramento” (REICHMANN, 2016, p. 369; 383), é preciso valorizar as experiências que os alunos universitários adquirem ao longo do ciclo final de seus cursos de licenciatura, bem como repensar as práticas formativas dentro desses cursos desde o ciclo inicial. Portanto, os DLs – objeto de análise desse estudo, e prática desenvolvida nas disciplinas de estágio –, estimulam a organização do pensamento e a lógica discursiva para a elaboração de textos mais complexos, como *papers* ou relatórios, exigidos no final de cada disciplina.

Como resultado dessa sistematização, ao longo de quatro anos promovendo a produção dos DLs, foi possível perceber não apenas uma postura mais autônoma dos alunos em relação aos textos indicados (que se confirma na produção dos relatórios finais de estágio), mas, sobretudo, o gosto e o reconhecimento da importância da leitura desses textos, o que corrobora o letramento do professor como fenômeno social complexo, que utiliza diversas estratégias e habilidades da língua escrita para construir significados identitários da profissão docente. Assim, letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Ademais, os estudos sobre a formação do professor reflexivo nos levam a um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que refletem sobre a complexidade da prática docente e sobre a compreensão do conceito, apontam para resultados divergentes em relação a uma mudança nessas práticas. Na visão de Zeichner (1993, p. 46), que o utiliza, entre outras produções textuais, o diário de leitura é uma prática acadêmica que possibilita as três atitudes que Dewey (1970, *apud* ZEICHNER, 1993) considera necessárias para o desenvolvimento da ação reflexiva: *abertura intelectual*, posicionamento crítico frente ao conhecimento – inclusive os seus próprios; *responsabilidade*, a preocupação ética de questionar-se sobre o que fazem e quais as consequências não imediatas sobre suas ações; e *sinceridade*, a consciência de que as duas atitudes anteriores são essenciais para sua vida profissional e, assim, se tornem responsáveis pelos conhecimentos apreendidos.

Em outras palavras, o termo reflexivo não se refere a uma qualidade, mas a um processo que se constitui no constante questionamento sobre como e o que os professores estão refletindo.

Nesse sentido, a próxima seção reafirma a importância dos DLs como espaço: (a) de subjetividade relativa, dada a relação compartilhada dos enunciados (que ultrapassa a compreensão da estrutura frasal), e (b) social, dada sua natureza situada sócio-históricamente, indispensável para a construção identitária docente como processo contínuo de (des)aprendizagens.

2 Atividades linguageiras na prática docente

É somente no início do século XXI, com a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996), que os cursos de Letras assumiram os componentes curriculares, ainda tratados por muitos como “disciplinas pedagógicas” – e, aqui, o uso de aspas reflete o preconceito de alguns por trás dessa nomenclatura, dentro de sua formação – e com professores não habilitados para ministrar tais disciplinas. Assim, coube à Linguística Aplicada absorver esses componentes curriculares para seu escopo de estudos e compreendê-los e problematizá-los sob a perspectiva do(s) uso(s) da linguagem. Isso leva a cursos deficitários no seu objetivo primeiro: formar professores de línguas.

Muitos dos profissionais que atuam nos cursos de Letras parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de **português** e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. [...] Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “**Letras**” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua (BAGNO, 2017, s/p. – grifo do autor.).

Uma dessas teorias, por exemplo, da qual se desdobram temas como discursividade, dialogismo, variação linguística, educação linguística, por exemplo, é o sociointeracionismo, que se opõe ao estudo da língua *per se*, e leva a Linguística Aplicada (doravante LA) a pensar a linguagem nas mais variadas formas de práticas sociais, o que a autoriza a descentralizar-se e a estabelecer diálogos com outras áreas do saber. Essa postura descentralizada e dialógica a tornou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), afastando-se da Linguística Geral, antes, sua disciplina-mãe e caminhando para os estudos transdisciplinares. Ou seja,

não se trata de estudar a autoria na escola ou o discurso pedagógico como formação discursiva, mas de identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula. Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de focar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre (ROJO, 2006, p. 258).

Nessa perspectiva, a autora mostra que Vygotsky (e o contexto psíquico do homem social) e Bakhtin e seu círculo (avançando as reflexões de seu antecessor com a psicologia do corpo social) se tornam representantes fundadores de uma nova visão de análise linguística que objetiva

refletir sobre *como* as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações sócio-históricas dadas; em momentos sócio-político-ideológicos determinados (ROJO, 2006, p. 263).

É essa visão pós-moderna, que desorganiza a hierarquia e substitui sínteses por antíteses, que concebe a língua como uma entidade dinâmica, constituída no ato de sua realização, que permite que a LA ultrapasse limites da Linguística Geral.

Considera-se o dialogismo como conceito central de toda pesquisa na perspectiva bakhtiniana, um lugar de contradição, onde os participantes se alternam nas posições de fala (que não acontece, obrigatoriamente, na relação face a face ou na mesma linha tempo-espacial), e que só é finita quando essa alternância deixa de existir, trata-se de um ato singular e irrepetível. Esses discursos/enunciados se referem a “um processo de rememoração [de] dupla natureza: é tanto retrospectiva [...] como prospectiva” (SOBRAL, 2018, p. 399) que envolve duas pessoas: o eu e o outro, descrito como *destinatário*, quando se dirige a uma ou mais pessoas, ou *superdestinatário*, quando essa entidade se constitui de uma instância sócio-política-ideológica, na qual a academia se insere, como vamos perceber na análise dos enunciados, a seguir.

Para Fiorin (2016), o dialogismo bakhtiniano pode ser definido como: (1) uma atividade simultânea e dinamicamente individual e social, como acabamos de pontuar, (2) uma atividade composicional, pois pode inserir o discurso do outro de maneira explícita (demarcada) ou implícita (não-demarcada), e (3) uma atividade de ação situada, uma vez que

a consciência constroi-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História. Por isso, os conteúdos que a formam e a manifestam são semióticos. [...] A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas (FIORIN, 2016, p. 60-61).

Seguindo a visão de Sobral (2018) e Fiorin (2016), consideramos que a pesquisa segue a metodologia de uma análise dialógica do discurso (doravante ADD), compreendendo os DLs como atos responsivos dos alunos para com os textos indicados, e essa análise como uma tecitura entre nossas vozes e as já presentes nos diários analisados.

Esse emaranhado de vozes possibilitado pelos DLs tem-se mostrado mais eficaz do que a produção de resumos ou resenhas, como solicitado pela maioria dos professores, porque os alunos ainda não se sentem aptos a desenvolver esses tipos de gêneros textuais. Percebemos essa eficácia através de três estratégias discursivas (SCHWANDT, 2000): (a) posicionamento crítico dos alunos em relação aos textos, (b) avaliação de aspectos estilísticos e movimentos retóricos do texto, e (c) dificuldades e estratégias de superações relatadas durante a leitura. A ADD mostra que a atividade languageira traz muito mais que elementos puramente linguísticos; trata-se de estudar a língua para além de si mesma. Assim, essa ampliação da concepção de atividade languageira implica reconhecer que

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2015, p. 209 – grifo do autor).

Embora o pensador russo utilize o termo metalinguística para se referir à gama de elementos que podem ser analisados na atividade languageira, estudos mais atuais propõem o termo translinguística, o qual adotamos neste estudo, com a intenção dupla de (1) não permitir confusão com a visão de Linguística a que ele se opõe e (2) estar mais adequado a uma posição como seguidor da corrente científica pós-moderna, que não pensa a análise linguística firmada apenas nas unidades repetíveis da língua (sons, palavras e frases), mas na sua singularidade e irrepetibilidade, o discurso real que produz enunciados.

Do ponto de vista do sistema da língua, *meta-* (prefixo grego) e *trans-* (prefixo latino) são absolutamente equivalentes, pois ambos significam “além de”. No entanto, eles são completamente diversos da perspectiva do funcionamento discursivo, pois *metalinguística* é imediatamente relacionada aos discursos que falam sobre a língua, que a descrevem, que a analisam. O que Bakhtin tinha em mente era constituir uma ciência que fosse além da linguística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento (FIORIN, 2016, p. 23-24).

De acordo com Fiorin (2016, p. 8, grifo nosso), “nada mais antibakhtiniano do que a *compreensão passiva* ou a *aplicação mecânica* de uma teoria”, por isso as interpretações propostas neste estudo ultrapassam a estrutura sintático-semântica dos enunciados, buscando trazer outros referentes circunstanciais apresentados pelos alunos, no que se refere às dimensões espaço-tempo em que são apresentadas e cuja dialogicidade se manifestou nos textos produzidos, através das três estratégias discursivas apresentadas na metodologia e na última seção deste estudo.

3 Materiais e métodos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, pois se preocupa com a construção dos sentidos de uma ação a partir de uma determinanda compreensão do que os atores dessa ação estão fazendo. De Schwandt (2000), tomamos aquelas três estratégias descritas na seção anterior: (a) posicionamento crítico dos alunos em relação aos textos, (b) avaliação de aspectos estilísticos e movimentos retóricos do texto, e (c) dificuldades e estratégias de superações relatadas durante a leitura, para desenvolver esta pesquisa interpretativista e que reforçam os dados encontrados em pesquisa anterior (LINS JR., 2019). É nessa perspectiva que nos apropriamos das características da atividade linguageira, participativa e dialógica (BAKHTIN, 2011) com a certeza de que não há, em momento algum, uma única interpretação dos fatos. Em outras palavras, uma análise dialógica do discurso considera que a última palavra não é dita (BAKHTIN, 2015).

A coleta de dados seguiu os protocolos da Resolução nº 196/1996 (BRASIL, 1996) e da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013) – e suas complementares –, no sentido de garantir aos participantes o direito de consentimento livre e esclarecido, e prévia aprovação do Comitê de Ética da comunidade pesquisada, sob o nº 5.132.038, em 27 de novembro de 2021. Escolhemos limitar o corpus com a produção textual de dois alunos da habilitação em Língua Inglesa, X, do sexo fe-

minino e Y, do sexo masculino, com idades entre 20 e 25 anos, que atuavam como monitores na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I (doravante ECS I) e cursavam, no momento da coleta de dados, a disciplina de ECS-II. Para este estudo, foram selecionados quatro diários produzidos individualmente, nas disciplinas de ECS I e ECS II, e o relatório em dupla, das duas disciplinas, totalizando um *corpus* composto de fragmentos de 16 DLs e 2 relatórios finais.

Para identificar a autoria dos diários e das disciplinas às quais eles correspondiam, optamos pela codificação: $X1_{[a]}$ e $Y1_{[d]}$, sendo a letra maiúscula a identificação do aluno, a numeração corresponde ao ECS correspondente (I ou II), e a letra minúscula subscrita entre colchetes a ordem de produção dos DLs, em que [a] corresponde ao primeiro e [d], ao último. Os textos indicados para a realização da produção textual (listados nas referências) serão referenciados nas análises, quando necessário. Por fim, utilizamos negrito nos relatos analisados para destacar elementos marcantes do enunciado e significativos para a análise na perspectiva dialógica.

4 Resultados e Discussão

No que se refere aos procedimentos didáticos utilizados na disciplina, na aula inaugural apresentamos e discutimos a ementa, conteúdos e técnicas de avaliação e determinamos os momentos de atividades teóricas e de atividades de campo nas escolas. Em seguida, nos detivemos exaustivamente na explicação de como construir os DLs. De início, alguns alunos apresentaram dificuldades em realizar a atividade, relatando temor em se afastar da escrita “científica” consagrada, produzindo resumos “pobres e mal elaborados”, conforme discutido em diversas ocasiões pelo colegiado do curso. Aos poucos, foram se adaptando à atividade e os textos se tornaram mais críticos e elaborados, demonstrando um “conjunto de convicções, sejam elas conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações da pessoa” (CLANDININ, 1986 *apud* TELLES, 2002, p. 21).

Uma vez compreendida a proposta dos DLs, os alunos se sentiram à vontade e, mais importante, motivados a escrevê-los. Muitos afirmavam que era a primeira vez que se sentiam motivados a ler os textos indicados na disciplina, pois podiam se colocar tanto como leitores que aprendem como leitores que avaliam, e que esse processo se caracterizava como “confuso” e incerto.

No decorrer do semestre, a cada entrega dos DLs, o professor fazia observações e questionamentos que achava pertinentes às colocações apresentadas

pelos alunos. Nos relatórios finais de estágio, muitos alunos relataram que estavam usando a escrita de diários em outras disciplinas por conta própria e que, conteúdos antes difíceis de compreensão se tornaram mais acessíveis após essa prática.

Quanto à prática reflexiva como estratégia de produção escrita, um dos pontos principais foi tentar fazer os alunos perceberem que

as palavras, antes de serem assimiladas e usadas por nós, são palavras alheias, palavras dos outros; depois, elas passam a ser como uma sociedade: meio nossas, meio dos outros, palavras próprias-alheias, sendo que só mais tarde elas se tornam palavras nossas. Isso mostra o que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós no diálogo, na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1080).

Ou seja, percebiam, com o tempo, a relação estabelecida entre o que foi/é lido e as experiências pregressas e atuais dos seus leitores que criam textos inéditos, singulares e irrepetíveis, pois, a cada releitura do que já foi produzido, novos sentidos são inferidos à estrutura frasal que compõe tais textos. Analisamos, a seguir, fragmentos dos diários e relatório dos alunos, com base nas estratégias supracitadas.

(a) A maneira como os alunos se posicionaram em relação aos textos, trazendo suas reflexões e vivências pregressas

Esta estratégia diz respeito à articulação do conteúdo dos textos indicados na disciplina, bem como às experiências na educação básica. Não são raras as vezes em que os estagiários se sentem frustrados ou perplexos quando, no ECS I, afirmam que:

O que vejo acontecer [...] no nosso curso, é que os alunos não dão tanta importância para as disciplinas pedagógicas (X_[a]);
[...] essa estratégia de formação para preencher necessidades – de pesquisadores, professores, operários, etc – **parece ser muito positiva e adequada**, [...] Contudo, essa estratégia **se mostra indubitavelmente falha** quando pensamos na formação crítica e ‘libertadora’ que ela provavelmente deveria exercer (Y_[b]);
A realidade do ‘profissional da educação’ – devo admitir [...] também **sofre do descaso e desinteresse comum por parte de outros órgãos componentes da sociedade** (Y_[c]).

Nos enunciados acima, percebe-se um discurso autoral, não-demarcado, em que as vozes dos autores aparecem em destaque na postura crítica, através de marcadores de pessoa (*vejo, devo admitir*); já o conectivo de contradição (*contudo*) indica um posicionamento contrário à política pública de formação docen-

te em questão. Estamos lidando com aspectos emocionais em relação ao descrédito da profissão, mas, também, com uma preocupação para com esta profissão. Como nos lembra Goodson (2013, p. 13), “para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico”, ou seja, é necessário que durante a formação desses profissionais esses aspectos sejam levados em consideração para que tanto seja revitalizado o valor social da profissão, como para repensar a postura como o curso tem conduzido a formação de seus licenciandos, porque a experiência docente requer uma formação permanente e crítica do ensinante.

Em uma de suas cartas aos professores, Paulo Freire, o patrono da educação brasileira (BRASIL, 2012), em sua constante luta por uma educação emancipatória se faz ouvir na fala de Y_[b], que nos leva a uma outra esfera além da simplesmente afetiva, pois a percepção de que o curso não proporciona o devido esclarecimento para os licenciandos sobre a formação docente, corrobora a crítica da falência dos cursos de Letras apontada por Marcos Bagno, na segunda seção deste artigo.

Ao longo das disciplinas, até o final do ECS-II, o posicionamento dos alunos nos textos vai se tornando mais agenciado, até o momento em que parece atingir um reconhecimento de mudança de atitude. Nesse momento, o termo reflexividade e seus derivados começam a partir do significado para o sentido (BAKHTIN, 2011):

percebo o quanto essas reflexões realizadas nos estágios estão moldando o meu pensamento **e me fazendo pensar a educação de maneira mais crítica** (X, Depoimento individual no relatório de ECS-II);

Muito me **admira** a diferença de mentalidade entre **quem eu era antes** de entrar na disciplina de Estágio I e **a mentalidade que tenho atualmente**. Sem dúvidas, me sinto mais **seguro** e, além disso, **motivado** (Y, Depoimento individual no relatório de ECS-II).

As estratégias para demonstrar a mudança percebida após a realização dos dois estágios são diferentes para os dois estagiários: X descreve o processo de mudança de maneira mais racional, usando dois processos mentais de cognição (*perceber* e *pensar*), enquanto Y usa, também, um processo mental de emoção (*admirar*) e os adjetivos *seguro* e *motivado*. Nesse sentido, X apresenta um discurso mais consciente, à proporção que uma compreensão a sentimentos mais engajados com a profissão docente; já Y vai do emotivo a sentimentos de pertencimento. Essas perspectivas distintas, Vygotsky (2001) considera como elementos desenvolvimentais (cujos indícios, em nossa compreensão nesse estudo, podem ser representados pelos marcadores *antes* e *atualmente*, por exemplo).

Acreditamos que os afetos devem fazer parte dos saberes do professor, porque nessa relação entre o ser e o agir, o aprender se constitui como atividade criadora, ou seja, aquilo que acontece em nossa vida, aquilo que nos afeta pode se tornar objeto de investigação epistemológica.

(b) A avaliação do texto

Uma segunda estratégia discursiva identificada nos DLs foi o posicionamento em relação à estrutura dos textos e ao estilo de seus atores. Durante o primeiro semestre, ficou bastante perceptível o posicionamento dos diaristas.

Durante a leitura [...] **me recordei** constantemente da fala do professor [...], **não posso deixar de mencionar** uma experiência que infelizmente tive o desprazer de presenciar durante o meu curso de ensino médio (X_{1[a]});

Não sei bem o motivo pelo qual me chamou tanta atenção este livro, talvez pela **forma simples e articulada que o autor traz um conteúdo** (X_{1[b]});

Logo de início **me chamou atenção a forma como o autor introduz o conteúdo** [...] **não temos como afirmar isso, mas parece ser uma área que o autor costuma estudar e gosta muito** (X_{1[d]});

... **pude perceber que a escrita utilizada pela autora é composta de diversas palavras não tão comumente utilizadas**, [...] Por um lado, enriquece bastante o vocabulário do leitor [...]. Por outro lado, acaba deixando a leitura um tanto mais cansativa e extensa, [...] (Y_{1[a]}).

Os diaristas apresentam subjetividades distintas no que diz respeito aos processos de leitura envolvidos. No primeiro diário, Y discorre conscientemente sobre o processo de dificuldades e comprometimentos com a leitura, caracterizando um ato desmotivado, enquanto que, durante o caminhar do semestre, X ressalta as impressões sobre o estilo dos autores e seus afetos em relação a essas impressões, apresentando uma compreensão dos estilos e movimentos retóricos utilizados. Ambos os discursos se constituem por verbos que remetem mais às atividades de pensar (mentais: *recordar, gostar, saber, “atentar”, perceber, conhecer, compreender*) e de falar (verbais: *afirmar*) do que às ações materiais⁴, o que, também, está coerente com a proposta do ECS-I, que trata da observação do ambiente escolar.

(C) As dificuldades e estratégias de superações relatadas

É muito comum no ambiente acadêmico investigado, ouvir dos licenciandos em Letras as expressões “transmitir (ou repassar) conhecimento(s)”, “ter do-

4 Para uma maior compreensão dos processos da transitividade (mentais, verbais, materiais, relacionais, existenciais e comportamentais), segundo a gramática sistêmico-funcional, conferir Halliday e Matthiessen (2004). Entretanto, alertamos que não se trata de uma aplicação da teoria sistêmico-funcional, apenas uma apropriação de equivalentes terminológicos para justificar a interpretação dos sentidos verbais que se constituem no ato responsável deste enunciado.

mínio (ou controle) de sala”, entre outras que professam um ensino monológico, descontextualizado e opressor. Nos fragmentos que seguem, entre uma leitura obrigatória e outra, Y compreendeu as concepções de ensino que permeiam a relação entre *transmitir* e *mediar*, fazendo referência à leitura sugerida (não obrigatória) do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire ([1967]2017). Parece ter sido um momento de real significância para merecer destaque no semestre seguinte:

Interessante também como logo no início do primeiro tópico – o que é ensinar? – o autor indica que essa prática pode ser dividida em dois tipos: **transferência de conhecimentos e facilitação da aprendizagem**. Como bem sabemos, **muito discutimos a respeito desse tópico, especialmente semestre passado**, quando estudamos sobre a base teórica de alguns estudiosos na área, que tinham ideias bem formuladas **a respeito destas distintas visões de ensino** (Y2_[b]).

Na disciplina de ECS-II, os alunos iniciam a prática docente e, o espaço para problematizar os saberes docentes se ampliam. Para Tardif (2014), os saberes docentes se organizam em quatro categorias, dentre os quais, destacamos os *saberes profissionais*, desenvolvidos na formação inicial e continuada dos professores, e que compreendem as teorias e os métodos dos processos de ensino-aprendizagem, e os *saberes disciplinares*, divididos por áreas de estudo, no nosso caso, as línguas. A articulação entre esses saberes é um problema que vem sendo amplamente discutido na tentativa de minimizar o hiato entre a prática e a teoria na formação de professores. Para a grande maioria dos alunos, sem experiência na docência, as dificuldades encontradas permeiam tanto os saberes docentes quanto os aspectos emocionais.

Particularmente, **senti muita dificuldade** na elaboração de um plano para a regência de estágio [...] Pensar em como vou realizar uma aula **não é uma tarefa que consigo fazer em um único dia** (X2_[b]);

O interessante é que **a maior dificuldade até agora não é o momento com os alunos, mas sim a elaboração do plano e dos materiais necessários**. [...] O que percebo com isso é que não estou à procura de estratégias para fazer os meus objetivos se concretizarem, mas **acho que o meu anseio está na falta de experiência de colocar tais estratégias em prática para confirmar se realmente irão funcionar** (X2_[c]);

Algo interessante, que às vezes podemos nos esquecer, é que a língua [...] **só tem sentido quando utilizada em algum contexto de comunicação, seja ela entre duas ou mais pessoas**, [...] **tive grande dificuldade para lidar com essa questão ao realizar as regências no estágio** (Y2_[b]).

Ambos os textos explicitam uma dificuldade no saber curricular, que já

explicamos se tratar pelo déficit da articulação entre teoria e prática na formação inicial. No caso de X, em particular, essa dificuldade aciona um estado emocional de ansiedade, que vai refletir uma preocupação com a questão de como os alunos estão se formando para o exercício da profissão. Para Y, a dificuldade de planejar uma aula veio acompanhada de uma reflexão sobre a língua ensinada a partir de um contexto comunicativo. Ora, já vimos que a reflexão-na-ação, como proposto por Schön (1982; 1992), não se dá sem uma situação conflitante, então, a reflexão apresentada pelo aluno corrobora a ideia (lida em texto suplementar da disciplina) de que

a atividade teórica é o que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 1995, p. 63).

Nos relatórios finais de estágio, o déficit oriundo do que Bagno (2017) chama de ensino caótico é percebido em:

Ao decorrer de nossa pesquisa, testemunhamos as consequências da falta de preparo e formação por parte de alguns educadores. O que já era um problema nas aulas presenciais, tornou-se ainda maior e mais desafiador para a devida realização da dinâmica de ensino-aprendizagem [nas aulas remotas]. [...] **Agora, mais do que nunca, se torna perceptível a extrema urgência para que a docência se desvincilhe ao máximo de métodos pragmáticos e tradicionais**, pois ainda que ofereçam um conforto conhecido, não é a melhor opção que temos. **A prática reflexiva se trata de formular metodologias que visam incluir e abranger as diferentes perspectivas e vivências em nossa sociedade, alinhando teoria e prática às necessidades daquele grupo** (Relatório final de ECS-I, autoria: X e Y);

É um tanto quanto **controverso pensar que passamos metade do curso somente estudando teoria, quando sabemos que ela, por si só, não é suficiente**. Considerando a constituição curricular atual dos cursos de Letras, além de **nosso próprio curso [...], percebemos que a teoria ocupa muito mais espaço do que talvez devesse, quando, na verdade, a prática o deveria** pois, **parafraseando Scalabrin e Molinari (2013), o conhecimento é muito mais facilmente assimilado por meio dela**, o que não acontece na mesma intensidade com as atividades realizadas em sala, tendo nós como alunos (Relatório final de ECS-II, autoria: X e Y).

No primeiro fragmento, a experiência de realizar entrevistas on-line com os professores supervisores e diretores das escolas permitiu que os alunos refletissem sobre os problemas relatados e como eles se repetiram, de maneira mais intensa, quando a escola ultrapassou os limites das paredes. Em outras palavras, a crítica do ensino entre “paredes” ao invés de “redes” (SIBILIA, 2012), foi percebido pelos estagiários, sobretudo com as dificuldades apresentadas no ensino

remoto, espaço favorável às interações virtuais de diversas ordens. Cabe, ainda, perceber que é citado o termo “prática reflexiva”, mesmo sendo um estágio de observação e a primeira experiência desses alunos, o que configura que a produção dos diários de leitura serviu aos propósitos esperados. Com efeito,

revisando meu próprio trabalho como formador de professores, descobri, para minha consternação, que, apesar da minha retórica sobre a importância do conhecimento do professor, [...] havia muito poucos materiais que os fizessem refletir sobre esse conhecimento. Nos últimos anos, tenho tentado alcançar nesta disciplina um melhor equilíbrio entre o conhecimento proporcionado pela academia e pela escola-campo, [experimentando] várias estratégias para alcançar nossos objetivos em relação à preparação de professores para serem profissionais reflexivos. Entre eles, estão [...] estudos etnográficos planejados e executados pelos estagiários, redação de diários, estudos de caso, pesquisa-ação e ênfase em práticas de ensino e currículo multiculturais⁵ (ZEICHNER, 1993, p. 49).

Essa resposta positiva nos leva a pensar que o trabalho de letramento profissional se embasa numa ação que ultrapassa a visão tecnocrata da formação docente no nosso curso, como mencionado no segundo fragmento, retirado do relatório de ECS-II, redigido pela dupla X e Y. Nele, os alunos percebem que as dificuldades enfrentadas pelos professores também são enfrentadas por eles, mas, dessa vez, eles têm a possibilidade de refletir sobre essas dificuldades. E é uma reflexão situada, pois articula o marcador temporal usado no relatório do semestre anterior (*agora*) com a percepção que têm sobre a própria formação no curso.

A solução, portanto, para uma formação menos “caótica” (BAGNO, 2017), pode ser encontrada em ações que se contraponham à concepção de um conhecimento-verdade autoritário e dominador, que supõe o agir e pensar dos homens como neutros. Ações que se orientam e entendem o fazer docente determinado por uma dimensão objetiva (o contexto real do sujeito) e por uma dimensão subjetiva (limitada por suas orientações sexuais e religiosas, pelas questões político-geográficas e por fatores etários, raciais, etc). Essas dimensões são impres-

5 No original: “[...] *al revisar mi propio trabajo como formador de profesores, descubrí con desasosiego que, a pesar de mi retórica sobre la importancia de los conocimientos de los maestros, [en el currículum del Seminario para alumnos de Magisterio del que era responsable] había muy pocos materiales que los reflejaran. En los últimos años, he procurado conseguir en esta asignatura un mayor equilibrio entre los conocimientos aportados por los profesores universitarios y por los maestros y profesores de Secundaria. [Durante el último decenio, mis colaboradores y yo hemos] experimentado diversas estrategias para lograr nuestras metas respecto a la preparación de maestros que fueran profesionales reflexivos. Entre ellas, se cuentan estudios de tipo etnográfico diseñados y realizados por los alumnos, redacción de diarios, estudios de casos, investigación-acción y la insistencia en prácticas docentes y currículum multiculturales*”.

cindíveis para o modelo de educação, atualmente prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estão presentes nas diretrizes para a formação de professores, o BNC-Formação (BRASIL, 2002).

Ou seja, não podemos pensar uma formação de professores como algo pronto, a ser transmitido de professores formadores para professores em formação, sem considerar, como vimos, questões coletivas, afetivas e intuitivas. A profissionalidade docente é situada sócio historicamente e dela depende o desenvolvimento da sociedade. Por isso, as políticas educacionais não são desprovidas de ideologias sobre que tipo de sociedade queremos formar (PERRENOUD et al., 2002) e as escolhas que fazemos, como professores formadores, devem ser reflexivas, considerando as atitudes de abertura intelectual, responsabilidade e sinceridade.

Os fragmentos analisados acima nos mostram que a prática de produção de DLs em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado não se presta apenas ao papel de repetição de técnicas e aplicação de procedimentos de produção escrita, mas de compreender que a complexidade e a dinamicidade da profissionalização docente (formação inicial) devem ser pautadas em uma proposta onde teoria e prática não estejam dissociadas, e que a reflexão sobre essas duas dimensões possa ser proporcionada, motivada e executada por professores formadores.

As preocupações aqui apresentadas por alunos em estágio, e também, monitores de disciplina de estágio clamam pela urgência em se repensar uma formação inicial para professores de línguas mais engajada com a realidade da escola de educação básica. O sentido dado a termos como “tradicional” e “retrógrado” atualizam o discurso de Pimenta (2012) e Bagno (2017) ao denunciar práticas formativas que não contribuem para uma epistemologia da prática. Estudos mostram que é preciso repensar a prática da escrita crítica e reflexiva para além de disciplinas *hard core*, pois elas se mostram melhor apreendidas em situações de uso. A metalinguagem, quando necessária, deveria vir para a complementação da formação profissionalizante do futuro professor – e não como ponto de partida.

Quando interpretados na perspectiva da análise dialógica do discurso (ADD), os relatos apresentados resignificam as vozes dos autores estudados no ECS ou em outra(s) disciplina(s), e, ainda, as crenças sobre o ensino, a aprendizagem e a formação do professor reflexivo. Dessa forma, os textos produzidos por X e Y são atos responsivos dos alunos para com os autores, ao encontrarem-se

com as referências trazidas pelo pesquisador, e que têm, no professor seu destinatário, e no curso de Letras pesquisado, seu superdestinatário. O gênero diário de leitura, conforme apontado por Zeichner (1993) é uma ação reflexiva sobre a formação docente, e, ainda se configura como letramento acadêmico, facilitando o desenvolvimento de outros gêneros de complexidades distintas.

Finalmente, esta pesquisa é nosso próprio ato responsivo para com os alunos participantes desse estudo, pois tece novos discursos sobre o tema abordado, e que tem, como destinatário principal, esses mesmos alunos, no sentido de que os considera como interlocutores.

Podemos imaginar que se trata de uma escrita construtora do próprio pensar em que, a cada passo, o autor descobre junto com o eventual leitor aonde quer chegar ou aonde pode chegar seu pensamento. [...] Porque é assim que o avanço de seu pensamento se faz: por novas ressonâncias de uma mesma ideia (AMORIM, 2009, p. 21).

Sobre nosso ato responsivo, é preciso alertar para o fato de que as interpretações feitas neste estudo efetivam-se como uma interação única e irrepetível, que se faz ecoar, a partir de agora, nos estudos da profissionalidade docente, e que, longe de serem verdades encontradas, são tão somente possíveis verdades percebidas, mas tão concretas como singulares no momento de suas formulações. Daí o sentido e a certeza de que se tornam eco do tema compartilhado entre professores formadores de professores.

Alguns indicativos para embasar o letramento acadêmico na perspectiva bakhtiniana

A tarefa de elaboração dos diários de leitura mostrou-se, inicialmente, confusa e incerta para os alunos, mas, com o passar do tempo, os relatos de seus autores mostraram-na produtiva e eficaz para o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica e de desenvolvimento oral tanto nas atividades universitárias quanto nas experiências práticas da docência ainda na formação inicial. A extensão dessa prática de letramento para outras disciplinas, a fim de melhor compreender os conteúdos estudados, constitui-se numa meta-aprendizagem, ou seja, a tomada de consciência sobre estratégias de aprendizagem aplicáveis aos contextos em que os professores em formação estão inseridos.

O percurso desenvolvido neste estudo contrapõe-se ao conceito de conhecimento-verdade, absoluto e cristalizado ao aventurar-se pelas searas da

enunciação como ato responsável e responsivo. Trata-se de uma análise dialógica do discurso, mas, também, da defesa de uma proposta didática de letramento acadêmico, que vê nos DLs uma prática de produção textual que supera a expectativa do ensino reprodutivo através de uma prática criativa, também responsável e responsiva, voltada para o desenvolvimento da prática reflexiva como elemento da profissionalidade.

Assim, enquanto análise, configura-se como um exercício prático-teórico que entende as experiências – acadêmicas e pessoais – dos professores em formação como atos responsáveis da identidade docente, irrepetíveis e constituídos de memórias, mas nem por isso apagados pelo tempo. Os discursos/enunciados apresentados e interpretados neste estudo configuram um momento da formação acadêmica no ambiente investigado para pesquisador e colaboradores da pesquisa. E, enquanto proposta didática, os enunciados parecem responder a questões como: (a) o que é necessário para ser professor de inglês? e (b) qual a finalidade do curso de formação inicial para a profissionalização docente e como esta se apresenta no currículo e nas práticas?

Por fim, enquanto atividade política, oportunizamos uma discussão que pretende minimizar a confusão entre os termos *profissionalização* e *profissionalidade*, conferindo a este último a prática reflexiva como processo de identificação docente que deve ser iniciado nos cursos de licenciatura – período de profissionalização – e continuar durante toda a vida do professor. É, pois, uma sucessão de atos responsáveis no âmbito educacional.

Referências

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 16-43.

BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? **Blog da Parábola Editorial**. São Paulo, 19, junho, 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letas-praque-1>. Acesso em: 12 maio 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad. Paulo Bezerra.). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. (Trad. Paulo Bezerra.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 21082-21085, 16 out. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/vis->

ualiza/index.jsp?data=16/10/1996&jornal=1&pagina=50&totalArquivos=96. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CXLIX, n. 73, p. 1, 16 abr. 2012. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36124413/dou-secao-1-16-04-2012-pg-1>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 21082-21085, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/06/2013>. Acesso em: 23 maio 2022.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: 79. ed. Paz e Terra, [1967]2017.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem:** linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Dificuldade de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, Bernardete A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais.** Volume 1. São Paulo, p. 139-209, 2010. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. (Trad. Vera Joscelyn.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. Les récits de vie et de formation: leurs fonctionnalités em recherches, formation et pratiques sociales. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.** Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-55, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8419/pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LINS JUNIOR, José Raymundo Figueiredo. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos:** uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. CCHLA/UFBA, João Pessoa, 2019.

MOITA LOPES, Luiz. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRENOUD, Philippe *et al.* (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 12 maio 2022.

PIMENTA, Selma G. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

REICHMANN, Carla. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. *In*: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana A. (Orgs.). **Significados e ressignificados do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 367-389.

ROJO, Roxane H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. *In*: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SCHÖN Donald A. **The reflective practioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books Inc., 1982.

SCHÖN Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHWANDT, Thomas A. Tree epistemological stances for qualitative inquiry: interpretativism, hermeneutics and social constructionism. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 189-213.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carlos Alberto. Leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Olinda/PE. **Rev. Int. Investig. Cient. Soc.**, v. 9, n. 1, p. 57-74, jul. 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 16 set. 2022.

SOBRAL, Adail. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana dos estudos da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. esp., VIII SENALE, p. 395-432, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15184>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios da Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set., 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 05 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TELLES, João A. Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. *In*: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p 15-33.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, Rioja, Espanha, n. 220, p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publis., 1996.

Textos Indicados para a confecção dos diários de leitura:

Estágio Curricular Supervisionado I

DL#1: SIBILIA, P. O colégio como tecnologia de época. *In*: _____. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 13-25.

DL#2: BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Editoria Brasiliense, 2013. p. 159-170; 185-196.

DL#3: NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogia**, Madrid, n. 286, 1999, p. 102-106.

DL#4: PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

Estágio Curricular Supervisionado II

DL#1: LIMA, Diógenes. C. Narrativa 14. *In*: _____. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-14; [+67-78; 170-184; 185-196].

DL#2: OLIVEIRA, Luciano Amaral. Oito questões teóricas básicas. *In*: _____. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 21-72.

DL#3: OLIVEIRA, Luciano Amaral. A logística da aula. *In*: _____. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 17-43.

DL#4: MASETTO, Marcos. O plano e seus componentes. **Didática**: a aula como Centro, 3. ed. São Paulo: FTD, 1996. p. 86-103.

Sobre os autores

José Raymundo Figueiredo Lins Júnior - Doutor em Linguística; Professor Adjunto do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú; lins_junior@uvanet.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2424603359780717>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-0556-4468>.

Rozania Maria Alves de Moraes - Doutora em Ciências da Linguagem; Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE; rozania.moraes@uece.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0313003338626493>; orcidID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-8272>.