



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS

ALLISSON SALES DE FARIAS

**NARRATIVAS EM DIÁRIOS REFLEXIVOS: construção de
identidades sociais na aula de português**

MONTEIRO – PB

2013

ALLISSON SALES DE FARIAS

**NARRATIVAS EM DIÁRIOS REFLEXIVOS: construção de
identidades sociais na aula de português**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras – Português, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduado em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Ludmila Mota de Figueiredo Porto

MONTEIRO – PB

2013

F219n FARIAS, Allisson Sales de.

Narrativas em diários reflexivos: construção de identidades sociais na aula de português [Manuscrito] / por Allisson Sales de Farias. – 2013.

64 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Letras com Hab. em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2013.

“Orientação: Profa. Ma. Ludmila Mota de Figueiredo Porto , Departamento de Letras”.

1. Diários Reflexivos. 2. Identidades sociais. 3. Ensino da língua portuguesa . I.

Título.

21.ed. CDD 305

ALLISSON SALES DE FARIAS

**NARRATIVAS EM DIÁRIOS REFLEXIVOS: construção de
identidades sociais na aula de português**

Trabalho de conclusão apresentado ao
Curso de Letras – Português, da
Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB), como parte dos requisitos para
a obtenção do título de graduado em
Letras.

Aprovado em: 28 / 08 / 2013.

Ludmila Mde de F. Porto.

Profª. Ms. Ludmila Porto – Professora Orientadora
Universidade Estadual da Paraíba

Tatiana Fernandes Sant'ana

Profª. Ms. Tatiana Fernandes Sant'ana – Examinadora I
Universidade Estadual da Paraíba

Joana D'ark Costa

Profª. Ms. Joana D'ark – Examinadora II
Universidade Estadual da Paraíba

Dedico este trabalho às sete mulheres que iluminaram essa caminhada de esforço, na motivação dada ao longo deste curso de Letras para que eu obtivesse o êxito acadêmico de forma a concretizar um sonho de infância: ser professor de português! À Senhora Santa Ana (padroeira de minha cidade) e sua filha a Virgem Maria, a minha mãe Maria e minha irmã Aline, a minha professora-orientadora Ludmila Porto e minha colega Maria do Carmo (Paixão) e, por fim, a minha tia Arlenice (educadora), a qual enxergo como exemplo de vida e de profissionalismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai e a Jesus Cristo nosso Irmão, por guiarem meus passos na melhor direção pela jornada da vida;

Ao meu avô Inácio Bezerra (in memoriam), pelas conversas maravilhosas (lições de vida) e pelo incondicional amparo, seja psicologicamente ou financeiro, sempre com o propósito de ver meu bem, minha felicidade;

A minha mãe, meu pai, meu irmão e minha irmã, pelo apoio familiar, pela compreensão nas minhas decisões, por muitas vezes que estive ausente, quando necessitaram de mim e não pude ajudá-los, pelo carinho, dedicação e auxílio para que conquistasse mais uma vitória;

A todos os parentes (avós, tios, primos) e amigos (os íntimos) que estiveram comigo nessa marcha diária, colaborando com o que podem e, hoje, celebram comigo a alegria e o prazer desse triunfo;

À UEPB, (toda comunidade acadêmica) representada por minha professora-orientadora Ludmila Porto, por colegas de curso, sem exceção, pelo coordenador do Curso de Letras, Marcelo Medeiros, e por todos os professores desta instituição que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que pudesse me tornar um profissional apto a cumprir o papel de professor numa jornada de sucesso;

À Escola Estadual do Congo, da qual fui aluno e professor por um bom período de tempo, à gestora administrativa atual, Ana Rita, aos professores de português que me acolheram no estágio e com a pesquisa e, essencialmente, aos alunos do ensino médio, os quais produziram os diários reflexivos com carinho e dedicação para que eu obtivesse o corpus necessário do trabalho final do Curso de Letras.

Enfim, àqueles que contribuíram de alguma forma na minha formação docente e no meu crescimento pessoal como ser humano capaz de realizar e professar o bem, os meus mais generosos agradecimentos.

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

Sou pólen sem inseto

*Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

(Mia Couto, 1983)

RESUMO

Durante as discussões nas aulas de estágio supervisionado do curso de Letras/UEPB (Campus VI), emergem inquietações sobre a questão metodológica do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na realidade escolar da região do cariri. Diante da importância de se considerar a prática de ensino como uma atividade interativa e dialógica (BAKHTIN, 2003), surgiu a necessidade de refletir sobre as temáticas que envolvem a aula, o professor e os alunos de língua portuguesa a partir de um olhar relativamente novo: o olhar alunos do Ensino Médio. Assim, nasceu a ideia de realizar um trabalho de pesquisa com alunos do ensino médio da Escola estadual do Congo-PB, o qual teve por base a produção de uma sequência didática (SCHNEWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004) com diários reflexivos sobre a aula de português (MACHADO, 1998; VILLAS BOAS, 2008; BATISTA, 2012). Desse modo, este estudo visa a observar, descrever e interpretar as narrativas produzidas em diários reflexivos pelos alunos do ensino médio no período do estágio de intervenção, em que eles relatam, subjetivamente, o modo como enxergam a vida, as aulas e o professor de português. Mais precisamente, o estudo buscou identificar de que maneira as identidades podem ser construídas através das narrativas sobre a aula de português, sobre a didática do professor e sobre os próprios alunos. O trabalho para a produção dos diários foi desenvolvido ao longo dos módulos da sequência didática, com os alunos do 2º ano Ensino Médio, nas aulas de estágio supervisionado e, para complementar o *corpus* da pesquisa, foi solicitado, também, em outras turmas do ensino médio. Depois de produzidos, os diários reflexivos de todos esses alunos foram coletados com seus consentimentos. Delimitamos o *corpus* da pesquisa em 6 (seis) diários reflexivos desses alunos, sendo 2 (dois) sobre as aulas e o professor de língua portuguesa em sua realidade de sala de aula; 2 (dois) que narram a vida dos alunos e mais 2 (dois) que descrevem tanto sobre o aluno e as aulas, como a imagem do professor de português. A análise fundamentou-se nas discussões fornecidas entre os autores que tratam do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), tendo o diário reflexivo (MACHADO, 1998; VILLAS BOAS, 2008; BATISTA, 2012) como ferramenta indispensável para encontrar narrativas em que se constroem identidades sociais (BRAIT, 1998; HOFFNAGEL, 2010), dando suporte reflexivo ao profissional da educação na melhoria de sua prática educativa (KLEIMAN, 2008; REICHMANN, 2009). Os resultados apontam que as narrativas dos diários desses alunos trazem uma reflexão muito relevante quanto à configuração das aulas de português e às identidades construídas no âmbito do processo de ensino/aprendizagem, possibilitando ao professor ampliar sua visão sobre como melhorar sua forma de trabalhar com a língua portuguesa na atualidade.

Palavras-chave: Narrativas. Diários Reflexivos. Aulas de Português. Identidades.

ABSTRACT

During the discussions in Supervised Training theoretical classes in the course of Letras in UEPB, some concerns on methodology for Portuguese teaching and learning in the school reality of Cariri region of Paraíba come into light. Considering the teaching practice as a dialogical and interactive activity (BAKHTIN, 2003), it's important to think about the subjects involving Portuguese classes, the teacher and the students, from a relatively new point-of-view: the point-of-view of high school students. Thus, it has emerged the idea of realizing a research work with high school students from a public school in Congo-PB, to whom it was requested the production of a didactic sequence (SCHNEWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004) with reflective diaries about Portuguese classes (MACHADO, 1998; VILLAS BOAS, 2008; BATISTA, 2012). In this way, this study aims to observe, describe and interpret the narratives within the reflective diaries written by high school students in the period of Supervised Training practical classes. Throughout the narratives, students report, subjectively, the way they see life, Portuguese classes as well as the teacher. In particular, this study aims to identify how identities are built through the narratives about Portuguese classes, didactics and the students themselves. The production of the reflective diaries was developed throughout the modules of the didactic sequence, with students in the Supervised Training practical classes and, to complement the research *data*, the diaries were also sought in other high school classes. Once they were written, the reflective diaries of all those students were collected after their signature of the Free and Clarified Consent Term. The research *corpus* was reduced to 6 (six) diaries, among them 2 (two) were about Portuguese classes in the high school students' reality; 2 (two) reported the students' lives and 2 (two) described the student, the classes and also the Portuguese teacher. The analysis was based on discussions developed by the authors who deal with the discursive genre (BAKHTIN, 2003), facing the reflective diary (MACHADO, 1998; VILLAS BOAS, 2008; BATISTA, 2011) as an indispensable tool to find narratives in which social identities are built (BRAIT, 1998; HOFFNAGEL, 2010), which permits to think about improving educational practices (KLEIMAN, 2008; REICHMANN, 2009). The results confirm that the student's narratives bring into light a very relevant reflection regarding how Portuguese classes are configured through identities which are built within the teaching-learning process, and in which way that allows Portuguese teachers to broaden their vision on how to improve their work nowadays.

KEY-WORDS: Narratives. Reflective Diaries. Portuguese Classes. Identities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	13
2.1 Tipo de Pesquisa.....	13
2.2 Campo de pesquisa, população e levantamento de dados	14
2.3 Metodologia de análise dos dados	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
3.1 A escola pública e o professor de Língua portuguesa	19
3.2 O gênero diário na construção de identidades em sala de aula	26
4 ANÁLISE DOS DADOS	30
4.1 Narrativas sobre as aulas e o professor de português	31
4.2 Narrativas sobre a identidade do aluno.....	39
4.3 Narrativas sobre o aluno, a aula e o professor de português	45
5 CONCLUSÕES.....	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente, muito se tem falado sobre as linhas de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos, entre estudos de variados autores/pesquisadores, principalmente no desenvolvimento social-político-educacional, com teorias auxiliadoras ao professor no aprimoramento de sua prática educativa, através da implantação de uma metodologia de ensino em harmonia com a realidade escolar específica, qualificando o processo educacional.

Não obstante, o avanço de tecnologias educacionais e os inúmeros estudos científicos voltados para o campo metodológico na qualificação do professor em sala de aula, ainda há, em sua maioria, uma deficiência considerável quantos aos profissionais da educação, que não se sentem motivados a lecionar, muitas vezes, por terem uma prática educativa não condizente com a realidade dos discentes, ou porque não conseguem adequar-se a novas técnicas de ensino, ou ainda pela desvalorização profissional, causando prejuízos significativos na relação professor/aluno, na configuração das aulas de português e, de maneira geral, no ensino/aprendizagem.

Na maior parte dos casos, o professor é taxado como responsável, pois não procura adequar uma metodologia que favoreça o ensino, de modo que o aluno atue nas aulas, ampliando seus conhecimentos e despertando-lhe as competências necessárias para lidar com as mais diversas situações no seu cotidiano. Os PCNEM, quanto à proposta das aulas para o ensino médio, enfatizam a ideia de se romper com modelos tradicionais de ensino:

A perspectiva é uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos da formação do ensino médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico (BRASIL, 1999, p. 25-27).

Nessas circunstâncias, a disciplina de Língua Portuguesa, no ensino médio, tem sido o centro de questionamentos teóricos e metodológicos nos últimos anos, em face dos níveis preocupantes das avaliações institucionais e do seu caráter de transitoriedade, entre as pressões das demandas do mercado de trabalho e as possibilidades de continuidade dos estudos, em nível superior. Num e noutro caso, já se tornou um senso comum que seus egressos têm sérias limitações de leitura e escrita em língua materna.

É com essa preocupação em descobrir um caminho de sucesso à metodologia do professor de português que suscita a ideia de desenvolver uma pesquisa com os alunos de

ensino médio, para que eles produzam narrativas em diários reflexivos, relatando como funcionam as aulas de português na ótica deles e, subjetivamente, descrevam o professor de língua portuguesa para se pensar, progressivamente, considerações significativas à prática docente.

Diante dessa característica muito salutar à qualidade didática dos profissionais de educação, pretendemos responder à seguinte questão-problema: as narrativas dos diários reflexivos produzidos pelos alunos do ensino médio trariam consigo uma reflexão favorável à construção da identidade docente em relação às aulas de português?

Tendo em vista a ampla publicação de pesquisas com o procedimento diarista, ressaltamos a importância de relatos de experiências de vida em contextos de formação docente, ao problematizar trajetória, memória e identidade socioprofissional. Pretendemos, então, ampliar a compreensão das situações educacionais em análise, recorrendo a trabalhos voltados para a temática, dentre os quais, citamos os de Machado (1998), Brait (1998), Bakhtin (2003), Reichmann (2009), Villas Boas (2008), Hoffnagel (2010), Batista (2012), dentre outros da linha da linguística aplicada, que viabilizam pesquisas autobiográficas realizadas em cursos de Letras.

Percebemos, pois, que há uma grande necessidade de encontrar estratégias eficientes e eficazes para mudar essa realidade no ensino/aprendizagem, especialmente no ensino Médio da Escola estadual do Congo-PB. Assim, em detrimento da ansiedade investigativa da prática do professor de português em sala de aula, urge que se produzam conhecimentos a respeito do tema, os quais, ao mesmo tempo, possam explicar as razões desse fenômeno inquietante e forneçam informações valiosas para propostas adequadas de melhoria.

Em outras palavras, a produção diarista dos alunos possibilitariam a construção e a transformação de processos cognitivos, como a reflexão. Nessa perspectiva, o diário, como um específico gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), seria o instrumento mediador desse processo de aprendizagem. Segundo Machado (1998), os diários podem ser vistos como gêneros, uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que têm funções específicas, agindo, diretamente, como ferramenta na organização de processos mentais. Entende-se, portanto, o gênero produzido pelos alunos como formas de discurso capazes de elucidar ao professor novos métodos de ensino, tornando-se uma ferramenta de reflexão profissional e de aperfeiçoamento educacional.

Objetivamos, então, examinar de que forma os alunos de 2º ano médio percebem a aula de português, a partir da reflexão diarista, a fim de observar o olhar subjetivo dos discentes em torno da questão: metodologia tradicional x inovadora, como também a figura

do professor de português que aparece nessa produção diarista, contrastando com relatos sobre o professor, a fim de observar a construção da identidade docente e discente na aula de português.

Vale salientar que esse trabalho compreenderá dois momentos de discussão: um voltado especificamente para a abordagem do gênero diário no processo de reflexão crítica para acadêmicos e docentes no contexto do ensino e suas metodologias, e o segundo, para as análises da produção diarista dos alunos do 2º ano médio, no que têm a dizer sobre as aulas de português, sobre o professor da disciplina e o que pode ser identificado em suas identidades.

Desse modo, sentimo-nos no dever de investigar o tema pela reflexão discente, por meio da sua subjetividade, dando-lhe voz, construindo sentidos mediante suas observações e opiniões no que diz respeito a si mesmo, às aulas e ao professor de português, de forma a contribuir de maneira expressiva para a aprendizagem como um todo, deixando, nesse modesto trabalho, um registro reflexivo e audacioso para que os profissionais da educação redescubram suas identidades no trabalho qualitativo em sala de aula, ao escutarem as vozes dos alunos.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

Nossa pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativo e tem como objetivo analisar as narrativas dos diários produzidos pelos alunos do ensino médio da Escola Estadual do Congo-PB, acerca do tema: aula de português. Assim, esse tipo de pesquisa corresponde aos nossos anseios investigativos por sugerir a descrição, tradução e interpretação dos resultados com perspicácia e competência científicas e, ainda, evidenciar os significados inteligíveis e ocultos de nosso objeto de análise.

Os estudos qualitativos requerem um desenvolvimento baseado em recortes espaço-temporais para analisar o fenômeno desejado, e o pesquisador vai delineando sua pesquisa conforme o trabalho analítico empregado. Este tipo de análise deve estar situada no tempo e no espaço em que o fenômeno observado ocorre, para examinar o objeto da pesquisa de modo a construir os sentidos sobre ele. Assim, segundo Chizzotti (2003), é preciso descrever e analisar o objeto da pesquisa à luz de teorias científicas apropriadas para o processo de investigação, em busca de compreender, através de uma atenção perspicaz e a sensível, o objeto de análise. Nesse sentido, o foco de interesse desse tipo de pesquisa é muito amplo, visto que “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p. 01).

A pesquisa qualitativa abarca muitos campos disciplinares nas ciências humanas, em que se “adotam multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Para tanto, procura entender o sentido ou realização de determinados fenômenos ou mesmo interpretar os significados que se têm deles. Desse modo, é interessante perceber que esta abordagem também se inclui o estudo de campo, cuja origem remete ao campo da Antropologia como modelo clássico de investigação. Esse tipo de pesquisa é, para Gil (2002), desenvolvido por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, juntamente com documentos que comprova os resultados e requer que o pesquisador tenha um contato direto com o objeto estudado no local da pesquisa para receber informações mais confiáveis, mesmo assim, a pesquisa mostra seus resultados como hipóteses e não como conclusões.

A escolha deste tipo de pesquisa junto ao tema em estudo possibilitou uma participação e interação na realidade escolar vigente, como também a observação de fatos e fenômenos, a coleta de dados referentes aos fatos e, finalmente, a análise e interpretação

desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema investigado.

Mediante o exposto sobre o método interpretativo-analítico de investigação, evidencia-se que “a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas, o estudo desenvolve-se como um todo, pois todas as partes estão relacionadas” (TRIVIÑOS, 1987*apud* BATISTA 2011, p. 14).

O espaço em que a pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manoel Alves Campos, no Congo-PB. Primeiramente, numa turma do 2º ano médio com a intervenção do Estágio IV, foi desenvolvida uma sequência didática que permitiu aos alunos produzirem diários reflexivos sobre as aulas e sobre o professor de língua portuguesa. E, posteriormente, com a intenção de adquirir uma maior quantidade de material para a análise, foram coletados diários nas demais turmas do Ensino Médio da mesma escola entre os meses de novembro a dezembro de 2012.

A partir da explicação do gênero trabalhado no estágio supervisionado obrigatório IV, os alunos do 2º ano foram solicitados a produzir os referidos diários, posteriormente cedidos para análise por aqueles que não se opuseram a participar da pesquisa. Para cada aluno que se disponibilizou foram elaborados termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), cujas assinaturas, por parte dos alunos, autorizavam o processo de investigação e análise, após serem feitas as explicações sobre a pesquisa.

A análise qualitativa de nossa pesquisa objetivou investigar como os sujeitos (discentes do Ensino Médio) entendem e se expressam, ao modo subjetivo, sobre as aulas e o professor de português através das narrativas encontradas em seus diários, que possibilitam entrever a construção de identidades sociais no contexto educacional.

Diante disso, torna-se importante descrever e analisar as narrativas nos diários dos alunos para refletir sobre a sua subjetividade que se expressa em narrativas, a sua voz impelida no discurso para a construção do ideário do professor de português, da aula de português e dele mesmo enquanto aluno. Uma pesquisa dessa natureza poderá contribuir para a reflexão sobre a construção de identidades sociais (professor x aluno) e do imaginário da aula de português, um ponto de vista relevante para a formação daqueles que desejam ingressar na vida profissional em educação.

2.2 Campo de pesquisa, população, e levantamento de dados

A pesquisa foi realizada na Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Manoela Alves Campos, na cidade do Congo-PB, com a turma da tarde de 2º ano do ensino médio a partir da intervenção de aulas no Estágio Supervisionado IV do curso de Letras-Português da UEPB e, posteriormente, como ampliação do material para análise, foi aberto o pedido de produções diaristas às outras turmas (do 1º ao 3º ano médio) dessa escola.

Ao passo que as aulas do estágio foram ministradas, os diários começaram a ser produzidos pelos alunos do 2º ano médio da tarde a partir da explanação do gênero textual pelo estagiário-professor. Então, após a coleta desse material de análise, e, posteriormente, adicionado às produções diaristas das outras turmas do Ensino Médio, é que as análises puderam ser iniciadas.

Houve a necessidade de ampliar a coleta de dados para obter um material de análise mais abrangente, a fim de incorporar discussões de outros diários realizados com alunos das demais séries do ensino médio, de forma que a população de pesquisa ficou definida como sendo composta por alunos do Ensino Médio da referida escola. O principal motivo para a ampliação da pesquisa foi averiguar as considerações gerais desses alunos com a relação aos assuntos expostos em seus relatos (fossem eles sobre as aulas, sobre a disciplina de português e sobre o professor), as quais, no primeiro momento, eram insuficientes para proceder à análise.

Foram colhidos 64 (sessenta e quatro) produções diaristas das 3 (três) turmas citadas. No 2º ano médio, no qual foi efetivada a intervenção do estágio supervisionado IV, foram produzidos 16 (dezesesseis) diários iniciais, seguindo a orientação de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) sobre a produção inicial no desenvolvimento de uma sequência didática. Nessa produção, os alunos narraram naturalmente sobre as aulas de português e, conseqüentemente, exploravam sua vida estudantil em harmonia com a visão crítica sobre o professor de português. Ao final do estágio, 15 dos 16² alunos voltaram a produzir diários reflexivos sobre a mesma temática (a produção final da sequência didática), totalizando 31 (trinta e uma) produções diaristas nessa turma.

Em outro momento, nas outras séries do Ensino Médio da mesma escola, foi apresentado aos alunos o gênero diário e a intenção da pesquisa no intervalo de uma aula para a outra (10 minutos) na presença do professor de português. Em seguida, foi solicitada a

¹ Os alunos do 3º ano se comprometeram a produzir o diário para a pesquisa. Contudo, devido a um projeto em andamento com o professor titular, não puderam entregar a tempo às produções, ficando apenas para a análise os diários das outras turmas mencionadas.

² Um aluno, ao final da sequência didática, se negou a produzir novamente o diário, totalizando, então, 15 produções finais.

elaboração dos diários para serem entregues no prazo máximo de uma semana ao professor titular das séries para, enfim, serem repassados ao pesquisador.

Dessas turmas, foram colhidos mais 22 (vinte e dois) diários no 2º ano médio do turno da noite e mais 11 (onze) diários na turma do 1º ano médio também da noite. O 1º ano da tarde não deu importância à atividade, e os poucos diários produzidos não foram satisfatórios para a análise, sendo descartados. Por fim, o 3º ano médio noturno estava realizando um projeto escolar, e não foi permitido participarem da pesquisa por falta de tempo.

Então, o *corpus* inicialmente colhido para análise foi constituído por: 31 (trinta e um) diários de alunos do 2º ano médio do turno da tarde; 22 (vinte e dois) diários de alunos do 2º ano médio noturno e mais 11 (onze) diários de alunos do 1º ano médio, também da noite, perfazendo 64 (sessenta e quatro) diários reflexivos recolhidos para análise.

Após esse levantamento inicial, foi feita a leitura prévia do total colhido, para identificar se estavam dentro da temática determinada e se apresentavam narrativas. Desse *corpus*, foram recortados 6 (seis) diários para a análise, os quais obedeciam a pelo menos um dos seguintes critérios: a) apresentavam narrativas sobre as aulas de língua portuguesa; b) concentravam-se em assuntos referentes ao próprio aluno e, por fim, c) descreviam ou narravam situações relativas ao professor de português.

Para o levantamento de dados, foram realizadas as seguintes estratégias:

- a) Iniciou-se a intervenção de Estágio no 2º ano, com a apresentação da sequência didática (SCHNEWLY; DOLZ, 2004) sobre o gênero Diário, para que os alunos conseguissem, ao final dessa sequência, produzir o gênero sem maiores dificuldades;
- b) O trabalho com o gênero diário de aprendizagem foi desenvolvido ao longo dos módulos da sequência didática, com os alunos do 2º ano Médio da Escola Estadual do Congo-PB nas aulas de estágio supervisionado;
- c) A pedido do professor-estagiário, os alunos narraram em um diário reflexivo suas impressões sobre as aulas de português e sobre o professor de língua portuguesa;
- d) Foi solicitada em outras turmas do ensino médio da mesma escola a produção de diários com uma breve explanação do gênero e também sobre a importância da pesquisa;
- e) Foram, então, colhidos, os diários produzidos pelos alunos das turmas solicitadas, com seu devido consentimento.

Uma vez exposta a coleta de dados, o campo de pesquisa e sua população, é preciso esclarecer a metodologia de análise dos dados.

2.3 Metodologia de análise dos dados

A principal orientação dada pelo professor-estagiário para a produção diarista era que os alunos escrevessem de forma espontânea sobre o que lhes interessasse dentro do tema sugerido, sem se preocuparem com erros ortográficos ou questões gramaticais, conforme recomendam Zabalza (1992), Kleiman (1995), Machado (1998), Liberali (1999), Tápias-Oliveira (2005), Reichmann (2009). Dessa forma, os alunos poderiam contar qualquer acontecimento ou situação considerada importante por eles, expor seus anseios e frustrações nas aulas de português, falar sobre a importância da disciplina no currículo e como é configurado o ensino de língua portuguesa naquela realidade, enfim, a visão deles sobre tudo o que envolve a disciplina: conteúdo, metodologia, aluno, professor, escola etc.

A produção diarista tem-se mostrado como um espaço de expressão da subjetividade. De acordo com os estudos de Tápias-Oliveira (2005), o diário reflexivo de aprendizagem é um gênero novo que surge como uma ferramenta de autopercepção e automonitoração do sujeito, como uma possibilidade de registrar todas as suas impressões, sentimentos e dúvidas, que compreende o processo de ensino-aprendizagem. E a temática aberta proporciona o surgimento de narrativas, as quais foram motivadas através da proposta: “me falem sobre a aula de português”.

A questão aberta acima está fundamentada no princípio gerativo da narrativa que, segundo Porto (2011), é uma das maneiras de instigar a elaboração de narrativas. Esse processo consiste em fazer com que o aluno consiga narrar, de modo consistente e aos anseios da pesquisa, por meio de questões lançadas pelo pesquisador como auxílio à construção dessa narrativa. Assim, as narrativas encontradas nos diários dos discentes servem como método de análise de dados que permitem investigar, nos relatos ali expostos, o ideário das aulas e do professor de português, bem como a construção identitária dos próprios sujeitos que narram.

É interessante frisar, que em seus relatos, os sujeitos de pesquisa explicitam questões pessoais e profissionais, ou “como esses sujeitos gostariam de ser vistos ou conhecidos”; é dessa forma, portanto, que as narrativas passam a ser utilizadas “para o estudo da constituição de identidades sociais” (HOFFNAGEL, 2010 *apud* PORTO, 2011 p. 145). Ou seja, trata-se de um método primordialmente favorável às análises interpretativas da construção de identidades.

Segundo as orientações de Liberali (1999), os diários de reflexão crítica têm, dentre outros propósitos comunicativos, propiciar a descrição, compreensão e transformação de uma prática adotada. Eles, por sua vez, emolduram-se como uma estratégia para ouvir a

voz do aluno, entender na sua subjetividade e no seu modo de expressão, narrada em diários reflexivos, a imagem que tem do ideário das aulas de língua portuguesa, assim como a da construção identitária do professor da disciplina, dando um suporte considerável para a reflexão necessária sobre a aula de português e sobre que professor de português queremos formar, tal como destacaram Antunes (2003) e Soares (2009).

Com base na temática da aula de português proposta no estágio de intervenção na turma do 2º ano médio e da presença de narrativas em todos os diários de aprendizagem elaborados também pelas outras turmas do ensino médio, foi possível classifica-los da seguinte forma:

- a) Dois diários que discutiam questões gerais sobre a aula de português e o professor;
- b) Dois diários centrados no aluno;
- c) Dois diários que perpassavam as três temáticas: as aulas de português, o aluno e o professor.

Por fim, cada um dos tipos de narrativas foi descrito, interpretado e analisado à luz das teorias pertinentes para demonstrar como se dá a construção da identidade do professor e do aluno de português, bem como da própria aula de língua portuguesa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A escola pública e o professor de Língua portuguesa

O professor de língua, na contemporaneidade, vem enfrentado sérios desafios no que diz respeito à forma mais adequada para ensinar e obter o êxito dos alunos na qualidade da aprendizagem. Nesse dilema, evidenciamos importantes estudos, a exemplo das contribuições de Lajolo, (1985), Vasconcelos (1995), Brait (1998), Torres e Irala (2007), Rios (2008), Valente (2008), Reichmann (2009) dentre outros que refletem e propõem soluções para uma metodologia profissional deficiente, o que nos instiga a sempre procurar os meios relativamente eficientes para tentar responder às questões que tanto nos preocupam com relação ao ensino/aprendizagem nas nossas escolas.

Mas, para discutir o ensino/aprendizagem de língua, é preciso refletir, antes, sobre a realidade da vida escolar. De acordo com Rios (2008), existem no interior das redes educacionais, principalmente em escolas públicas, acordos envolvendo regras próprias que regulamentam, tanto o funcionamento burocrático, como as concepções, crenças e valores de seus membros. Desse modo, Pimenta e Lima (2011) nos instiga a pensar sobre a cultura escolar dominante que, indubitavelmente, legitima e concebe as vozes dominantes. Porém, a vida escolar é flexível, coletiva:

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

Dessa forma, o autor citado acima representa a escola como um cenário repleto de embates quanto às melhorias de práticas educativas na atualidade, como as opiniões divergentes (diretores, professores, alunos), mas que devem entrar em consenso ao que se propõe para o ensino qualitativo de língua e das demais matérias, por exemplo.

Isso implica dizer que há uma série de fatores que contribuem para ser, o professor, o mediador de todo processo educativo, além de procurar envolver toda a comunidade escolar na comunhão de uma prática metodológica que propicie a qualidade do ensino/aprendizagem. O professor, nesse sentido, deve superar, ao longo da atividade docente, os discursos controversos que o impedem de lecionar seguindo os preceitos de uma metodologia

diferenciada, ter consciência de seu trabalho como requisito básico para formar cidadãos ativos na construção de uma sociedade mais justa e humanizada, apesar dos empecilhos.

Com isso, a tarefa do professor de língua (especialmente) é, cada vez mais, posta em xeque no que confere uma metodologia qualitativa de ensino que, dentre outras preocupações, possa voltar-se às problemáticas que urgem em todo o processo de formação acadêmica. Deve-se pensar em como o ensino de língua na atualidade se configura, suas maiores dificuldades para alavancar as competências na linguagem dos discentes em escolas públicas, além da qualificação profissional para garantir o sucesso no processo de construção e interação comunicativa.

No tocante ao ensino de português considerando os usos da língua em sala de aula, temos contribuições teóricas na área da linguística e da sociolinguística numa diversidade vultosa de autores como Possenti (1996), Bagno (1999), Antunes (2003), Oliveira (2005), Santos (2005), Marcuschi (2001), Geraldi (2010), Suassuna (2011), que trazem reflexões fundamentais para que o professor possa melhorar sua metodologia atendendo, eficazmente, o processo de ensino/aprendizagem.

Sobre a preocupação de conceber um ensino que corresponda ao uso efetivo da língua pelos os alunos, na busca por melhorias na qualidade das aulas de português por parte dos professores, como também, na reflexão sobre o ensino tradicional de educação, Possenti (1996) chama nossa atenção para a questão da concepção equivocada de língua, por parte de alguns profissionais da área. Então, o autor esclarece o seu ponto de vista sobre o trabalho com a língua portuguesa na condição de disciplina curricular, baseado na interação dos alunos com as múltiplas linguagens e seus significados dentro de sala de aula. “O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Nesse caso, o autor se dirige ao tema da supervalorização da escrita em detrimento da fala, em que, muitos dos professores priorizam essa ação cotidiana em salas de aulas da rede pública de ensino, como requisito necessário para aprender a língua portuguesa, baseado em métodos tradicionais de ensino. Assim, Bagno (2003) lança a proposta da variação linguística no âmbito do ensino e aprendizagem como qualitativa para se trabalhar a língua portuguesa. Deve-se considerar sim, a variedade padrão da língua no ensino de língua, mas nunca descartar as outras variedades, pois, o trabalho com a língua engloba práticas de letramento, tais que, possibilitam aos alunos expressarem-se por meio da leitura e escrita nos mais variados contextos sociais. (BAGNO, 2011).

Dentre os problemas pelos quais a aula de português ainda é vista como deficiente e engatinhando para a melhoria do ensino/aprendizagem na realidade escolar de nossa sociedade, Brait (1998) nos faz refletir sobre o modo como os professores de língua portuguesa sobressaem-se ao enfrentar, cotidianamente, os aspectos associados ao ensino/aprendizagem em meio às dimensões tecnológicas, à forte influência da mídia na produção de discursos contraditórios sobre a linguagem, destruindo expectativas para o efetivo egresso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na vida de cada estudante:

A mídia impressa, e mais recentemente a televisiva, encontra fórmulas para forjar um ensino do que se considera a verdadeira língua portuguesa, explorando com toda naturalidade o imaginário dominante. [...] Essa concepção de língua e de seu ensino reparte os indivíduos em duas categorias: os que têm o dom de conhecer a verdade, os que se caracterizam como iniciados e que, aparentemente, podem passar essa verdade por meio de receitas, de poções mágicas, e os outros, os aprendizes de feitiçeiros, os que não possuem o conhecimento, o poder de se auto-bastar, mas que deverão receber dos iniciados as fórmulas rápidas e infalíveis para atingir a perfeição (BRAIT, 1998, p.4).

As palavras de Brait (1998), ao tratar do imaginário e ensino de língua, ilustram bem o fato da concepção equivocada da “língua como única e verdadeira” e, que “falar bem”, seja sinônimo do cumprimento essencial das regras gramaticais, muitas vezes, nutridas pela influência das redes sociais midiáticas.

Desse modo, a escola e o professor de português redobram seu papel no que diz respeito a um ensino voltado à competência linguística para os discentes sobressaírem em seus anseios pessoais e profissionais. Pois, “a mídia, vem explorando com muita propriedade, ao menos no sentido mercadológico que o termo propriedade pode assumir a articulação desejo/necessidade construída social e culturalmente, evidentemente difundida e alimentada por essa mídia”. (BRAIT, 1998, p.04). Demonstrando que a concepção de língua se diferencia através dos indivíduos ao compreenderem pelos desejos ou necessidades um conceito imaginário de que “gramática, norma padrão, norma culta, falar e escrever bem aparecem como sinônimos perfeitos”(BRAIT,1998, p. 5) ampliando ainda mais a problemática do ensino de língua sob o aspecto ideológico de linguagem:

O fato de que a língua se realiza nas interações e, por isso mesmo se apresenta como um conjunto de possibilidades que se formalizam historicamente, socialmente, culturalmente, o falar e escrever correto se identificam, por essa via, única e exclusivamente com o domínio da gramática num de seus sentidos, ou seja, de ‘conjunto de regras que devem ser seguidas’ (BRAIT, 1998, p. 11).

Assim, mediante as discussões de Brait (1998) no enfoque sobre os usos da língua(gem) e de como o desafio de ser professor cada vez mais é acrescido com o advento tecnológico (na idealização do falar e escrever correto), há necessidades urgentes à adequação do ensino aos anseios estudantis da atualidade e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho vigente. É nessa ótica que os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (2010), em conseqüência do avanço tecnológico, causam reflexões, ao tratar das transformações necessárias nas escolas em que se exijam um currículo escolar que agrupe conteúdos inéditos e criativamente preparados, novos conceitos e procedimentos para lecionar, novas linguagens movidas pela atualidade, como também inovações no método avaliativo de aprendizagem.

Ainda, a educação e, especialmente, o trabalho docente, exige a pesquisa investigativa, já que se trabalha diretamente com o conhecimento científico, um respaldo significativo às teorias atuais referentes ao processo educacional, proporcionando à comunidade escolar e, primordialmente, aos discentes de escola pública, subsídios qualitativos para o ensino. No dizer de Batista (2012), percebemos que, além de alargarmos o conhecimento das teorias que retratam a situação educacional na contemporaneidade, surge a necessidade de uma nova construção e postura profissional, através da qual caiba ao professor esforçar-se numa atitude mais flexível às novas posturas sociais.

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

O desenvolvimento de seqüências didáticas, assim como o bom relacionamento do professor com os alunos, tentando conhecê-lo, buscar algo que é dele e inserir com proveito no exercício das aulas, a construção de saberes ligado ao conhecimento prévio e o que aquela realidade exige, permitindo motivação entre todos, mantendo sempre a aula prazerosa e dinamizada, nos deu um respaldo louvável para a qualidade das aulas e se mostraram como boas estratégias para o andamento das mesmas (FARIAS, 2012, p. 11).

É visível nas escolas a carência de materiais didáticos, a falta de uma metodologia adequada às exigências da realidade dos alunos, a sobrecarga de trabalho dos professores que trabalham em várias escolas para garantir melhor poder aquisitivo, a desvalorização do trabalho profissional de educador/professor entre outras dificuldades encontradas em nossas

redes públicas de ensino (FARIAS, 2012). Assim, o professor se restringe, na maioria das vezes, à reprodução de conteúdos, à falta de interesse para planejar melhor suas aulas, a dar prioridade exclusiva ao livro didático na realização de atividades de leitura e escrita, utilizar-se, apenas, de uma metodologia tradicionalista para cumprir seu plano de curso e não se comprometem, efetivamente, com sua função político-social de mediador de conhecimentos para um ensino eficiente e eficaz, convergindo, então, para o fracasso das aulas que ministra.

Com o surgimento de novas perspectivas de ensino na época presente, algumas escolas ainda engatinham para a devida adequação no que confere, positivamente, às metodologias inovadoras de aprendizagem e, muitos aspectos curriculares podem, significativamente, ser afetados pelo fato de alguns professores ainda resistirem ao ensino autoritário de antigamente (tradicionalismo). Sob a ótica dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba (2010) pode-se acrescentar que:

As mudanças no sentido de uma Educação para a competência cidadã ainda resultam em muitas resistências da Escola e dos professores. De um lado, porque persiste uma concepção de que a Escola ensina os saberes e a vida e a atuação profissional ensinam as competências (RCEFP, 2010, p. 30).

Desse modo, percebemos quão precário, no sentido de contribuir às competências linguísticas necessárias para a atuação dos alunos na vida pessoal e profissionalmente, é o sistema de ensino na maioria das escolas públicas de nossa região. Isso nos instiga a repensar na ideia de construir conhecimentos aliados às necessidades de cada discente.

Nas palavras de Torres e Irala (2007), uma das opiniões centrais que muitos professores desconsideram é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas, e não pela transferência do professor para o aluno. Portanto, os alunos rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento, que os coloca como sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Krasilchik (2005), é de acordo com as necessidades e exigências da prática docente, dependendo das condições da escola e do interesse de seus alunos, que o professor selecionará a modalidade didática mais adequada para aquela situação/conteúdo. Outro dado importante, muitas vezes esquecido por parte dos docentes, é o desenvolvimento da capacidade crítico-intelectual dos alunos, uma estratégia em que o professor, a partir de um problema, pode dinamizar a aula, fazendo com que a mesma se torne, acima de outras considerações, participativa e construtiva.

Os professores não estabelecem relações causais. Apresentam fatos sem justificá-los e sem explicar como se chegou a eles, o que afasta ainda mais a modalidade didática do objetivo de ensinar a pensar lógica e criticamente. Centralizar a aula num problema é uma das formas de intensificar a participação intelectual dos alunos, que acompanham as alternativas de solução propostas pelo expositor (KRASILCHIK, 2005, p. 80).

Mediante o discurso de Meirieu (2002) essa dificuldade de tornar às aulas participativas, no desenvolvimento intelectual e crítico dos discentes está relacionada a uma crise, e os professores devem assumir posturas convergentes com o tempo em curso, voltando-se às práticas que se mostram válidas para uma determinada realidade escolar. Dentre as inúmeras pretensões político-educacionais para uma mudança significativa à prática docente, há algumas diretrizes aos professores, como:

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

Nesse sentido, o ofício de todo profissional de educação não se resume apenas à transmissão de conteúdos, esclarecimento de regras, atividades escritas, provas classificatórias, mas sim, buscar constantemente melhores condições de aprendizagem, refletindo sobre como os conteúdos estão sendo abordados e se os mesmos estão transformando cidadãos conscientes e participativos no âmbito sócio-econômico-cultural da sua região, de seu Estado ou de sua nação.

A escola precisa, dentre outras metas, conferir ao professor a obrigação de instruir 25 a 35 horas semanais aos seus alunos, 40 semanas por ano, durante 10 a 20 anos. Segundo Delannoy (1997) é de responsabilidade do professor a competência de desenvolver o “desejo de saber e a decisão de aprender” por parte dos alunos. Nessa instância, percebemos quão difícil é o trabalho desse profissional, que abraça a causa educacional numa luta diária, mas que, por adotar certas práticas ou metodologias diferenciadas como modelo de ensino, é rotulado, muitas vezes, de impotente e irresponsável (não é um bom professor).

No entanto, muitos profissionais ainda se detêm às práticas tradicionais de ensino tornando as aulas monótonas e, conseqüentemente, o fracasso na aprendizagem. O trabalho com leitura e escrita de forma abreviada em sala de aula; os gêneros textuais ainda apresentados para os alunos somente com as indicações do livro didático; as produções de texto exigidas se resumidas, apenas, na tipologia textual (descrição, narração e dissertação); a pouca abertura, ou quase nunca, para a turma participar das discussões junto aos conteúdos

ministrados; enfim, a ausência da interação do aluno na construção de conhecimentos leva o professor a trilhar por caminhos destorcidos, desfavorecendo a aprendizagem, conforme foi possível observar na realização do estágio supervisionado (FARIAS, 2012).

Nesse sentido, comunga-se a ideia de que os professores devem, sim, procurar os meios mais favoráveis para que seus alunos consigam, seguramente, entender os conteúdos que ministra diariamente nas aulas sobre métodos eficazes para um maior envolvimento da turma com os conteúdos, na correspondência interativa de linguagens, dar condições para que o aluno se sobressaia em atividades de construção do conhecimento, considerando seu potencial intelectual humano e que, também, consiga avaliá-los não somente em formas de exercícios escritos, mas que transcendam na oralidade, o que aprenderam na aula.

Dentre as atribuições do professor está a de reconhecer seu papel e adotar uma postura salutar e consciente da sua profissão. É uma prerrogativa indispensável examinar as condições que o podem levar a desmotivação e ao fracasso de sua metodologia.

Alguns estudos na contemporaneidade voltados para o fenômeno do fracasso escolar apontam ser, o professor, o pivô da culpa, apesar da complexidade que é esse fenômeno. Com base em Arpini (1996, p. 25): “[Pelas leituras que estão sendo feitas] até então das problemáticas educacionais se não são as crianças, serão os professores os identificados como os grandes responsáveis pelo alto índice de fracasso existente”. De acordo esse autor, vários discursos de professores são manifestados frente a essa posição que, além de discutirem inúmeras causas referentes ao fracasso escolar, apontam, dentre outros percalços, os alunos, com sua gama de fatores sócio-ideológico-culturais um dos motivos para essa problemática.

É nesse contexto, partilhado com as ideias de Lira (2008) que se pode reiterar: falar que a culpa se direciona apenas à classe docente (que repercute na transferência de culpa para os discentes pelo fracasso educacional) significa desconsiderar seus saberes, suas práticas sociais e até mesmo a cultura através da qual concretizam as suas identidades.

A cautela, a postura, o conhecimento, a função do trabalho educativo, dentre outras competências atribuídas ao professor, a responsabilidade profissional e a ética são cruciais para o desenvolvimento qualitativo de seu ofício, além de comprometer-se não só com o ato de trabalhar, mas, incontestavelmente, com os resultados dele provindos. Com o olhar preocupado com o cargo docente, Tacca (1999) nos diz que:

O professor precisa ser alertado das diferentes maneiras como ele próprio tem contribuído para o fracasso na sua sala de aula. É imprescindível que se criem oportunidades para ele refletir e conscientizar-se do tratamento inadequado e preconceituoso que muitas vezes tem dispensado a seus alunos e verificar que um

rótulo, qualquer que seja, se constitui num elemento importante na construção da autoimagem e poderão carregar por toda sua vida (TACCA, 1999, p. 99).

O professor, por todos os empecilhos que acometem seu ofício, jamais poderá, unicamente, ser taxado pelas falhas no ensino/aprendizagem, nem apontar, transversalmente, uma peça única desse fenômeno consubstancialmente trágico à educação.

De acordo com Perrenoud (2000), existem vários trabalhos na área da pesquisa sobre o sentido dos saberes, do trabalho e da experiência escolares. Alguns estudam a relação com os saberes ensinados de um ponto de vista sociológico (CHARLOT, 1997), outros adotam um olhar mais didático (ASTOLFI, 1992) outros ainda, ao modo psicanalítico (DELANNOY, 1997); todas essas correntes teóricas ainda não sugerem vantagens suficientes para garantir aos docentes uma maior competência ao trabalhar a língua nas aulas.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor se reinvente, propondo, através da reflexão diária, novos métodos de ensino. É nesse sentido que o trabalho com o gênero *Diário* nas aulas de português pode funcionar como um instrumento permissivo e como um método investigativo, através do qual os alunos refletem sobre a aula e sobre o professor de português, auxiliando-os a quebrar com o padrão da aula de língua e desenvolver, a partir disso, diversas competências linguísticas as quais não têm alcançado tanto sucesso através dos métodos tradicionais.

É preciso, então, expor teoricamente o gênero *diário* a seguir.

3.2 O gênero diário na construção de identidades em sala de aula

Com a intenção de averiguar os discursos *interativos-teóricos* elaborados para fins didáticos, seja no âmbito universitário ou escolar, Machado (1998) desenvolveu pesquisas promissoras com relação ao gênero *Diário de Leitura*, que consiste na experimentação de relatar entendimentos textuais através da atividade de linguagens em um contexto específico que envolve capacidades, técnicas e procedimentos básicos para uma análise qualitativa dos resultados.

Dentre as possibilidades de utilização do gênero Diário como prática no campo da pesquisa, essa mesma autora acrescenta que: “nas pesquisas educacionais, incentiva-se a sua produção, considerando-a não só como instrumento de pesquisa, mas também como instrumento de ensino aprendizagem.” (MACHADO, 1998, p. 23).

Na complexidade de entendimento analítico das produções diaristas, algumas observações de Machado são indispensáveis para compreendermos aspectos relativos à situação *material de produção*:

O produtor normalmente escolhe integrar ao texto referências explícitas a alguns de seus aspectos, notadamente ao emissor, ao espaço e ao tempo de produção. [...] Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e ato de produção. (MACHADO, 1998, p. 25).

Partindo do pressuposto do *Diário* como gênero discursivo, Machado (1998) vem nos alertar sobre as várias formas de se produzir um diário e de os mesmos poderem ser realmente considerados como pertencentes ao mesmo gênero. Desse modo, vale-se da teoria bakhtiniana, ilustrando duas acepções para responder ao questionamento decorrente: em primeiro passo, é necessário entender que o termo *Diário* é ambíguo podendo referir-se a um *portador de textos* (o caderno diário) que contém um conjunto de produções que são escritas hodiernamente, fora das instituições, da vida pública, abarcando variados textos e conteúdos: “Daí o fato de que possamos encontrar no que se rotula como ‘Diário X’, tanto relato de dia-a-dia, quanto ensaios críticos e outros tipos de texto que se distanciam dessa situação de comunicação.” (MACHADO, 1998, p. 51-52).

Já, como segundo entendimento do termo, o diário pode referir-se a um tipo de texto particular, cuja escrita está, inteiramente, de acordo como um gênero denominado *Diário*, segundo os pressupostos bakhtiniano. Para Bakhtin (2003) a língua não deve ser encarada como um sistema, mas, sim, como discurso. Para tanto, afirma que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Para entendemos melhor a acepção de enunciados, o mesmo autor assegura são:

concretos e únicos, “proferidos” pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana; que o enunciado não se repete, pois é um evento único (pode somente ser citado); que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pois o discurso só pode existir na forma de enunciados; e que o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais correta a natureza das unidades da língua (a palavra e a oração, por exemplo) (BAKHTIN apud RODRIGUES, 2005, p. 154-155).

É nessa discussão que o gênero ganha outras denominações ao serem produzidos em situações de comunicação didáticas onde conservam seus traços num estilo natural: como o Diário de Leitura (MACHADO, 1998), o Diário de aula (ZABALZA, 1992), Diário de

Campo (FIAD; SILVA, 2000), Diário de Reflexão Crítica (LIBERALI, 1999), Diário de Aprendizagem (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005), pelo qual objetivamos causar a reflexão sobre a aula de português e, por fim, com o Diário Dialogado (REICHMANN, 2009).

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

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

Apesar de o comentário citado causar certo desconforto no tocante à função didático-metodológica do gênero Diário, vários trabalhos nessa corrente, publicados na Europa, na América do Norte e até no Brasil, contestam tais inquietações pelo considerável número de artigos e livros de pesquisadores em educação que elucidam positivamente o Diário com finalidades didáticas (ZABALZA, 1992).

Nessa perspectiva o gênero diário se realiza com a designação que, no dizer de Villas Boas (2008), pode chamar-se de *registros reflexivos* quando se constitui numa estratégia avaliativa:

Os registros reflexivos são anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre os estudos realizados e a atuação profissional do narrador. A periodicidade com que são feitos depende de cada situação. O importante é manter uma linha de continuidade na feitura das narrações. Não deve ser uma atividade intermitente, isto é, feita apenas de uma vez quando e sem sistematização. (VILLAS BOAS, 2008, p. 97).

Sob esse ponto de vista, Zabalza (1992) aponta dois benefícios com relação à produção de registros reflexivos ao propiciarem uma maior contribuição em termos de observação, permitindo fazer uma leitura diacrônica dos acontecimentos descritos e possibilitar a análise da evolução dos fatos:

A) A riqueza informativa – o registro torna-se um importante documento para o desenvolvimento profissional porque nele se contrastam os aspectos objetivo-descritivo e o reflexivo-pessoal; B) a sistematização das observações recolhidas (ZABALZA, 1992, p. 15).

Nesse contexto, sob o viés da utilização de um diário de aula num trabalho pedagógico, os registros são bastante significativos no acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo de um determinado período, constituindo, assim, um artifício precioso para a avaliação.

Nessa proposta avaliativa, Villas Boas (2008) confirma a valia do processo de ampliação de pesquisas que permeiam todos os níveis educacionais na criação da cultura de avaliação nas escolas, dando ênfase à produção escrita por parte dos seus integrantes:

Um dos entraves à adoção da avaliação como ‘ferramenta de aprendizagem’ tem sido a inexistência dessa cultura. [...] A escola é responsável pela análise frequente do seu trabalho e de suas repercussões. Não se pode entregar somente a órgãos externos a avaliação do que a escola desempenha. Seus integrantes aprendem enquanto analisam suas ações. É também uma maneira de valorização do trabalho dos educadores (VILLAS BOAS, 2008, p. 138).

Várias teses quanto à carência na aprendizagem dos alunos instigam o professor a buscar formas de melhorar seu trabalho ao questionar-se sobre: “O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? [...] Como estabelecer os vínculos entre conhecimento e formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores?” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 156). Questionamentos estes que alargam as pretensões de buscar na subjetividade da voz dos alunos, “algumas repostas” que, necessariamente, carecem de reflexão.

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

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

Além dos sentidos que se podem interpretar através do diário reflexivo dos alunos, podemos identificar também, em sua narrativa, a questão identitária (professor/aluno) construídas na realidade das aulas de língua portuguesa. No dizer de Reichmann (2009), o gênero diário colabora para que, mediante a linguagem utilizada, é possível observar, identificar e compreender as representações de saberes e das relações entre identidades sociais. Dessa maneira, ao tratar da reflexão na produção de diários por parte de professores, a mesma autora certifica “a crença de que diários e relatos reflexivos podem visibilizar práticas

identitárias e permitirem um olhar crítico sobre práticas de letramento docente” (REICHMANN, 2009, p. 71). Sendo assim, a perspectiva de identidades sociais é extremamente valiosa para repensar a prática docente, como também para a reflexão das experiências profissionais através da interação social, possibilitando o (re)posicionamento identitário do professor de português.

Prosseguindo com o tema da identidade construída por meio de narrativas, Block (2007) assegura o caráter que a identidade tem na negociação de “novas posições de sujeito na encruzilhada do passado, presente e futuro” (BLOCK, 2007, p. 01). Com essa afirmação, podemos pensar nas condições pelas quais os sujeitos assumem uma identidade a partir do espaço e do tempo em que se relacionam com outros sujeitos no meio sócio-político-cultural. O diário reflexivo, então, proposto aos alunos para que expressem seu ponto de vista na construção das aulas e do professor de português em sua realidade escolar, por meio de sua subjetividade e da interação com a disciplina, pode subsidiar aos profissionais de educação a compreensão de identidades sociais instituídas em sala de aula e a refletirem melhor sobre a qualidade do trabalho educacional.

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

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

Entendemos, pois, que a narrativa se constitui como um forte instrumento para a representação do eu e das ações pelas quais são produzidos os sentidos na ação desenvolvida social e culturalmente. Assim, a reflexão que emana da produção diarista, conduzida pelas vozes sociais nela observada e interpretada, pode garantir a ampliação dos conhecimentos sobre como melhor desempenhar, qualitativamente, o trabalho docente.

É no intuito de buscar na essência da subjetividade dos que compõem a parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem: a interação entre o professor e o aluno, que o trabalho de análise com os diários reflexivos realizados pelos discentes, tornar-se-á a chave para que o professor, escutando essas vozes, consiga obter as informações valiosas para tornar sua atividade profissional uma atividade reflexiva, eficiente e prazerosa, além de permitir o reposicionamento de sua própria identidade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos diários reflexivos dos alunos de ensino médio se mostra como um instrumento de grande relevância para a reflexão sobre a questão da aceitação das aulas e a aprendizagem dos alunos no ensino de português, como também serve para tentar compreender a construção das identidades sociais (professor/aluno) em sala de aula.

A liberdade para escrever em forma de um diário, com a ausência de pressão para a realização dessa tarefa por parte do professor, como também, do estagiário, permite ao aluno narrar, ao modo subjetivo, o que vê, compreende e idealiza, nesse caso, sobre o professor e suas aulas de língua portuguesa.

A narrativa encontrada nos diários desses alunos propicia ao professor de língua, sobretudo, um estudo plausível sobre sua prática docente com relação às aulas de português, além de contribuir para um maior entendimento entre os sujeitos sociais construídos a partir da visão identitária dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Como primeiro passo para a análise, trataremos dos diários que descrevem as aulas de português e, conseqüentemente, o professor desta disciplina nas narrativas de dois alunos do ensino médio.

4.1 Narrativas sobre as aulas e o professor de português

Iniciamos pelo diário reflexivo do aluno Téo (pseudônimo) da turma do 1º ano do turno da tarde, que se ateu a relatar, na sua visão de aluno, como percebe as aulas e o professor de português:

Eu sempre gostei da disciplina de língua portuguesa, pois eu acho uma disciplina de fácil entendimento. **Esse ano eu não gostei de estudar essa disciplina, num sei se foi por modo em que a professora é rígida e deixa as aulas longas, cansativas e chatas, ou por modo de que nós não fazemos outra coisa a num ser escrever e escrever.** Nós não fazemos dinâmicas educativas, não fazemos nenhuma peça teatral. Pois a disciplina de português não é só quadro e giz e passar uma avaliação, tem que haver também meios que façam o aluno gostar de ir à escola, estudar. Tipo: levar um filme para assistirmos e depois fazermos uma 'resenha', dinâmicas socioculturais, peças de obras da literatura brasileira. **Por que muitos alunos acham as aulas de português chatas? Pelo motivo de 'alguns' professores, não todos; não fazem com que elas sejam descontraídas, e sim, aulas chatas e longas, cheias de gramática; pronomes, advérbios...** entre outros mais. Eu espero que ano que vem sejam diferentes as aulas de português. (TÉO, 2013, 1º ano).

A narrativa curta desse primeiro diário nos traz uma reflexão bastante acentuada sobre a problemática do ensino-aprendizagem na realidade de escolas públicas país afora: a presença do ensino tradicionalista como totalitário na prática docente de língua portuguesa. No primeiro trecho destacado em negrito, o ensino tradicional aparece, através do relato de Téo, como sinônimo de desagrado, causado por aulas “chatas, longas e cansativas”, centradas principalmente na prática da escrita, exigida por uma professora rígida.

Fica explícita a insatisfação desse aluno perante as aulas de língua portuguesa do corrente ano, ao revelar comentários que apontam diretamente a uma metodologia pobre de incentivo, criatividade e, conseqüentemente, privada de acontecimentos interessantes para a construção do conhecimento.

A expressão “a professora é rígida” usada no diário de Téo, além da consideração ao fato dado à exaustão nas aulas, “deixa as aulas longas, cansativas e chatas”, também remete à ideia de uma professora, didaticamente, limitada, que apenas repassa os assuntos programáticos, e os alunos, ali, devem receber passivamente as informações, conexos a uma metodologia fadigosa, improdutiva e indesejada quanto ao estudo da disciplina de português. Essa prática é confirmada com as palavras finais do período: “nós não fazemos outra coisa a não ser escrever e escrever”.

Alguns autores, como Possenti (1996), Antunes (2003), Ilari e Basso (2011) e Santos (2005) já advertiam a ideia de tornar o ensino de língua portuguesa não como transmissão de conteúdos prontos e repetitivos, em que o professor caminha num processo mecânico de se trabalhar os temas das aulas de modo descontextualizado, mas que, irredutivelmente, a aprendizagem dos alunos possa fluir nas aulas com um trabalho de interação no desenvolvimento de suas habilidades, motivações, e perpetrando suas próprias confirmações entre os conteúdos de português propostos, “fazendo com que o aluno discuta o que vê / lê para conseguir se sentir sujeito ativo e participante do processo de aprendizagem” (SANTOS, 2005, p. 175), transformando-se e formando-se com o conhecimento construído através das necessidades e potencialidades linguísticas.

Continuando com a questão do ensino tradicional permanente nas escolas, o aluno reflete sobre a possibilidade de o professor inovar as aulas de português mudando suas estratégias de ensino, considerando ferramentas já discutidas pelos mais diversos autores em educação: “Nós não fazemos dinâmicas educativas, não fazemos nenhuma peça teatral. Pois a disciplina de português não é só quadro e giz e passar uma avaliação, tem que haver também meios que façam o aluno gostar de ir à escola, estudar. Tipo: levar um filme para assistirmos e

depois fazermos uma ‘resenha’, dinâmicas socioculturais, peças de obras da literatura brasileira” Expõe Téo, em sua narrativa.

As dicas para melhorar o desempenho do alunado na aula de português, dadas por esse aluno, contribuem para que os professores repensem sobre a metodologia mais relevante quanto à motivação da turma perante os conteúdos trabalhados e sua interação com eles. Estratégias como as descritas numa aula em que o professor ganhe a empolgação da turma, que os alunos se sintam motivados, confiantes em seu potencial como aprendizes, possibilitam ao professor melhor avaliá-los, entender suas necessidades, adequar o método mais favorável para um ensino qualitativo, interagir sempre mais com a turma e garantir uma maior participação dos alunos junto aos temas abordados em sala, cumprindo, sem dúvida, seu papel de profissional comprometido com o ensino-aprendizagem.

Possenti (1996) atribui a persistência da prática tradicional na aula de português à compreensão que o professor tem do que é ensinar língua portuguesa:

A função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito. Até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua (POSSENTI, 1996, p.32).

Não é difícil percebermos o equívoco presente em muitas escolas de que ensinar a variante padrão da língua significa ensinar gramática tradicional. Essa problemática é discutida por esse mesmo autor quando defende a ideia de uma melhor compreensão didática, por parte dos docentes, sobre o que se deve aprender em língua, não podendo estar associado, apenas, ao ensino da escrita e, tampouco, ao ensino de gramática normativa. Sendo assim, é necessário que o professor mude sua concepção de ensino, considerando que língua é: a) uma estrutura complexa; b) aceitável a variações; c) um conhecimento intuitivo ou inconsciente capaz de efetivar um aprendizado natural entre os seus falantes (POSSENTI, 1996).

O professor, nesse caso, seria a chave para fazer das aulas um momento de compartilhar ideias, conhecimentos, dúvidas, desejos, e transformar tudo isso em lição prazerosa para a vida pessoal e profissional. Tudo o que o sistema tradicional de ensino não permite. Uma aproximação íntima entre docente e discente, uma interação entre o conteúdo e a realidade educacional, ouvir o que o aluno tem a dizer, mudar estratégias de ensino conforme a necessidade da sala de aula, compreender e refletir a sua prática quando não obtiver êxito em suas avaliações são alguns pontos relevantes para melhorar a qualidade do ensino. No tocante à iniciativa para a reorganização do trabalho pedagógico, Villas Boas (2008) assegura ao professor que:

Para construir verdadeiras aprendizagens, penso que o aluno deve estar envolvido com a matéria. Ele precisa ter curiosidade, questionar e dialogar com o professor e com seus colegas. Ele precisa se auto-avaliar e construir sua autonomia. (VILLAS BOAS, 2008, p. 135).

Outra observação interessante narrada por esse aluno em seu diário é o fato de estudar apenas a gramática (ensino de nomenclaturas), sem a possibilidade de aprender, de forma mais entretida, sobre outros conteúdos da língua: “Por que muitos alunos acham as aulas de português chatas? Pelo motivo de ‘alguns’ professores, não todos; não fazem com que elas sejam descontraídas, e sim, aulas chatas e longas, cheias de gramática; pronomes, advérbios... entre outros mais.” O trabalho com a gramática, aqui, não é totalmente entendido como algo indesejável nas aulas, mas, o modo como está sendo trabalhada é que o que torna as aulas chatas, pois o aluno ressalta que o estudo gramatical nas suas aulas de português está diretamente ligado ao estudo de nomenclaturas. Já dizia Possenti (1996) que, nas escolas, as crianças realizam exercícios como separar sílabas, copiar, repetir, decorar conjunções verbais, dentre tantas outras atividades que não se fazem na vida real, e todas elas ainda são eleitas em muitas escolas para ensinar a língua portuguesa, apesar de não permitem um aprendizado efetivo da língua: “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Seguindo as orientações desse autor, a metodologia usada não corresponde aos anseios dos alunos para um melhor entendimento do assunto nem, tampouco, garantir a sua aprendizagem. O que se vê, então, são sequências de ações repetidas de modo a não favorecer a dinâmica do saber com mecanismos ou atrativos para esse momento na aula. Fazer com que o aluno participe, opine, dialogue, tire as dúvidas, discuta com os colegas, procure soluções, sinta prazer em aprender e que chegue ao objetivo fundamental da educação: obter resultados positivos quanto à aprendizagem efetiva da língua, o que não costuma ser prioridade no ensino em muitas realidades escolares da nossa região.

Desse modo, a narrativa do aluno nos deixa entrever que ainda existem muitos profissionais despreparados, incapacitados de exercer uma função educacional com eficácia, que se utilizem de estratégias inovadoras para complementar sua atividade profissional de modo a incentivar e preparar o alunado para o êxito na disciplina. De maneira incontestável, alguns professores ainda continuam repassando conteúdos repetitivos de um plano arcaico, ampliando o processo de alienação da sociedade pela ausência de conhecimentos, com estratégias grotescas de um ensino desqualificador da aprendizagem. Conforme Possenti

(1996) é preciso que os professores revejam, primeiramente, sua concepção de língua, para, a partir disso, repensar suas estratégias metodológicas de ensino.

O segundo diário reflexivo a ser analisado pertence a uma aluna do 2º ano médio do turno da noite, à qual daremos o alônimo de Ana. Observa-se uma descrição das aulas de português com algumas semelhanças no tocante ao que foi apontado na narrativa encontrada no diário anterior, façamos a leitura.

As aulas de português têm sido muito proveitosas, tem nos ajudado bastante a entender melhor a nossa língua e para sabermos a sua **importância no nosso dia-a-dia e, principalmente, quando precisamos usá-la na norma culta. Assim, na hora de uma entrevista de trabalho ou uma conversa mais formal é bom termos conhecimento de uma boa linguagem. A professora tem sido competente em nos ensinar as regras gramaticais, mas poderia melhorar ainda mais o ensino, pois, sabemos que não é fácil compreender a língua portuguesa.** Eu acho que nossas aulas deveriam ser mais dinâmicas, com uma participação maior dos alunos e o uso de outros materiais escolares além do livro didático, para tornar as aulas mais interativas, proveitosas e interessantes. Como caça-palavras, com o assunto do tema a ser estudado, a utilização de recursos visuais, como filmes. Acabar com o antigo método de 'decorar' e assim fazer com que os alunos entendam o assunto passado. Também para os professores conseguirem resultados bons com os alunos, é bom que tenham paciência com eles. **Porque não é fácil pra os alunos compreenderem a linguagem portuguesa,** e muitas vezes às aulas se tornam chatas, e com isso, fica mais difícil para os alunos aprenderem o assunto ensinado. (ANA, 2013, 2º ano).

A aluna, Ana, narra em seu diário reflexivo inicialmente que “as aulas de português têm sido proveitosas” nos dias atuais, tentando dar ênfase a forma de se trabalhar com a disciplina pelo professor titular da série e, também, de concordar com uma metodologia voltada primordialmente à língua(gem) padrão, expressa no trecho: “tem nos ajudado bastante a entender melhor a nossa língua e para sabermos a sua importância no nosso dia-a-dia e, principalmente, quando precisamos usá-la na norma culta.” Neste relato, está explícito que Ana entende a existência de mais de uma variante da língua quando a mesma separa de um lado, a linguagem do dia-a-dia, classificada como coloquial, e do outro, a norma culta, estudada para situações de usos mais formais.

Bagno (1999) reforça que a língua deve ser trabalhada na escola abrangendo o conhecimento dos discentes sobre as inúmeras variantes da língua e sua utilização pertinente a cada contexto; a norma culta da língua, portanto, é apenas uma variante entre tantas outras. Ainda, o autor defende e evidencia o caráter sistemático do português não padrão, em que outras variantes da língua são aplicáveis e possuem regras, assim como a variante culta. Para Bagno (2011), enfim, conceber a norma culta como a única forma “certa” de falar e escrever é uma forma de preconceito linguístico.

No trecho destacado acima do diário de Ana, é perceptível em suas palavras, uma preocupação em dominar a linguagem formal, mas a aluna também remonta à tática de ensino

adotada por esse professor de língua portuguesa de maneira exclusiva. Segundo Santos (2005), em seu artigo que trata do Ensino de Língua Portuguesa e os PCN, o professor deve considerar a variação linguística no ensino da disciplina, utilizando-se de uma metodologia que agregue os diversos gêneros textuais e usos da língua em determinadas culturas e sociedades linguísticas, assim, o aluno, além de enriquecer os conhecimentos específicos, consegue produzir, refletir e adequar, mais facilmente, sua linguagem às situações de produção.

A forma como narra em seu diário, Ana deixa transparecer o fato de sua professora conseguir fazê-la compreender melhor a língua e sua importância no dia-a-dia, enfatizando a norma culta como prioridade no ensino, opinião que condiz com Possenti (1996), para quem a escola é o lugar de privilégio para estudar a variante padrão. Assim, podemos entender a preocupação de Ana quanto intensamente ao domínio da variedade culta da língua quando relata: “na hora de uma entrevista de trabalho ou uma conversa mais formal é bom termos conhecimento de uma boa linguagem”.

Tal concepção pode estar atrelada à possibilidade de obter êxito em entrevistas para empregos diversos e até mesmo em prestar concursos ou vestibulares. Quando Ana finaliza o período caracterizando o fato de se ter conhecimento “de uma boa linguagem”, ela se expressa como se não tivesse domínio sobre a própria língua. O ensino tradicional priorizava o ensino mecânico da gramática (realçado na análise do diário anterior) como o único caminho ao desenvolvimento da língua, o sistema ‘decoreba’ que obrigava o alunado a conhecer as regras sem conhecer a sua funcionalidade dentro de cada contexto. Nessa mesma perspectiva, Bagno (1999) enfatiza essa busca da aluna pela ‘boa linguagem’ incluindo-a no 8º mito de seu livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?*, que trata da ascensão social vinculada à competência linguística da norma padrão:

O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso as tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, a participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos (BAGNO, 1999, p.70).

Para o autor, há um falseamento ainda muito forte nas escolas com a questão do domínio da norma culta da língua portuguesa ser apresentada como uma ‘fórmula mágica’ que resolverá todos os anseios dos jovens que estão às portas do mercado de trabalho. É preciso ter esse conhecimento, com certeza, contudo, além disso, há outros valores essenciais que o professor, juntamente com toda a comunidade escolar, deve garantir aos indivíduos

como: “o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, a saúde e a habitação, ao transporte de boa qualidade, a vida digna de cidadão merecedor de todo respeito” (BAGNO, 1999, p. 71).

Dessa forma, a aluna reflete sobre como poderia melhorar as aulas enfatizando que: “A professora tem sido competente em nos ensinar as regras gramaticais, mas poderia melhorar ainda mais o ensino, pois, sabemos que **não é fácil compreender a língua portuguesa.**” Mais uma vez, Ana remonta aos mitos referidos por Bagno (1999) no trecho em negrito, os quais são perpetuados em nossa sociedade sobre o uso adequado da língua. O mito que define o português como língua difícil de ser aprendida nas escolas é, sobretudo, conceituado por esse teórico como um “preconceito grafocêntrico”, a partir do qual se idealiza a língua estritamente pelo viés da escrita. O autor associa isso a um “mecanismo que podemos chamar de círculo vicioso do preconceito linguístico [que] [...] se forma pela união de três elementos: [...] a gramática tradicional; os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos” (BAGNO, 1999, p. 93).

Segundo Silveira (2012), a perspectiva construtivista aplicada ao ensino de português procura adotar uma postura considerável quanto à contextualização da gramática, o que desperta a atenção dos discentes e lhes propiciam desenvolver suas habilidades educacionais, o seu potencial para a construção do conhecimento e a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem. A aluna parece ansiar por essa perspectiva, conforme demonstra o trecho: “Eu acho que nossas aulas deveriam ser mais dinâmicas, com uma participação maior dos alunos e o uso de outros materiais escolares além do livro didático, para tornar as aulas mais interativas, proveitosas e interessantes. Como caça-palavras, com o assunto do tema a ser estudado, a utilização de recursos visuais, como filmes. Acabar com o antigo método de ‘decorar’ e assim fazer com que os alunos entendam o assunto passado”.

Aqui, a aluna descreve seu ponto de vista sobre como gostaria que fossem as aulas de português, argumentando que a participação da turma junto aos conteúdos é indispensável para a aprendizagem. Para tanto, a aluna Ana ressalta que há muitas estratégias de ensino ou recursos didáticos capazes de motivar a turma ao exercício da disciplina que muitas vezes se resume em aulas cansativas, improdutivas, ou mesmo, transcrevendo suas palavras: “os alunos não aprendem, apenas decoram”. Já diziam Fonseca e Fonseca (1977), com relação à dinâmica de ensinar, que a escola não deve sufocar os alunos com atividades cansativas que são muitas vezes resumidas a reprodução de conteúdos, mas que possam inovar o ensino de língua agregando e aderindo às circunstância de aprendizagem, o tipo afetivo, valorativo, intelectual e social: “antes deve favorecer a integração de todas as variedades, sabendo abrir-

se à pluralidade dos discursos, que referirá às suas naturais situações” (FONSECA; FONSECA, 1977, p. 91).

Muitos professores ainda engatinham na decisão de buscar uma metodologia adequada a sua realidade escolar, muitas vezes, sua prática de ensino deixa a desejar no ensino da língua, o que seria, essencialmente, necessário um trabalho voltado à capacidade de ler, escrever, discutir, entender e refletir sobre os mais variados textos propostos para a série, despertando a criatividade, a motivação didática e, por fim, garantindo a qualidade da aprendizagem.

Para finalizar sua narrativa, que põe em xeque a qualidade das aulas de português, Ana explicita a complexidade de se trabalhar com a língua portuguesa, realçando o compromisso que os professores devem assumir em salas de aula, antes de tudo, conquistar os alunos com atrativos básicos de prática educativa planejada, eficiente, apropriada para aquela realidade, na tentativa de construir juntos os conhecimentos exigidos pela série, almejando o progresso no ensino-aprendizagem: “Porque não é fácil pra os alunos compreenderem a linguagem portuguesa, e muitas vezes às aulas se tornam chatas, e com isso, fica mais difícil para os alunos aprenderem o assunto ensinado”. Também aqui é revelado mito da língua difícil, anteriormente referido (BAGNO, 2003), mas neste trecho Ana propõe que essa dificuldade com a língua seja superada através de uma tática de ensino que facilite seu aprendizado. Essa realidade metodológica considerada ‘chata’ pela aluna pode ser entendida conforme as explicações de Bagno (2003), quando se refere ao ensino tradicional da gramática nos livros didáticos:

São em número reduzidíssimo as coleções que descartam inteiramente a nomenclatura tradicional e as análises morfológicas/sintáticas para favorecer, no lugar delas, o letramento dos aprendizes por meio da leitura, da escrita e da reflexão sobre a linguagem a partir de usos reais (BAGNO, 2003, p. 96).

Nessa perspectiva, o professor tende a valorar, tanto o uso efetivo da língua, quanto quebrar preconceitos sobre a mesma. Outra forma para a adesão de um trabalho eficaz no tocante ao ensino-aprendizagem nas aulas de português seria o que, de acordo com a temática abordada no filme *Entre os muros da escola* (Laurent Cantet), o professor pudesse ter o cuidado e a consciência das estratégias de ensino em sua realidade escolar, pois, em muitos casos, o atrito entre metodologia (professor) e realidade (aluno) impossibilita o aluno para um crescimento no processo real da aprendizagem.

Em todo caso, surgem sempre mais discussões quando o assunto é a melhor prática para lecionar. Porém, as narrativas dos diários reflexivos selecionados para essa análise não somente trouxeram a voz do aluno de modo reflexivo para que o professor também possa pensar com cuidado com a metodologia que sempre considerou eficaz em sala de aula, como também construir uma visão relevante no entendimento dos relatos aqui descritos, para tornar as aulas de português mais dinâmicas, construtivas e aceitáveis para a turma, buscando o melhor do seu ofício educacional, assim como, sugere Ana.

4.2 Narrativas sobre a identidade do aluno

O diário que segue foi escrito para o cumprimento da produção inicial da sequência didática aplicada à turma do 2º ano médio do turno da tarde, nas aulas de estágio final (intervenção nas aulas do ensino médio pelo estagiário do curso de Letras-português). A pedido do professor-estagiário, os alunos poderiam ficar à vontade para escrever, em forma de diário, o que lhes viesse a mente. Dessa forma, Lúcia, que elaborou um diário reflexivo sobre sua vida, consegue, subjetivamente, tornar compreensível sua voz de aluna sob uma forma simples de narrar suas dúvidas, anseios, pontos de vista, enfim, o seu pensamento sobre determinados temas através de um gênero discursivo nunca trabalhado em sala de aula.

Sempre acordo tarde, as vezes me acham preguiçosa e eu odeio, mas... De vez em quando sou obrigada a concordar. Minha rotina nem sempre a mesma, geralmente aparecem coisas na minha vida que até eu fico impressionada, será que isso é bom? Acho que sim. Já fui mais estudiosa, admito! Mas procuro fazer o possível para não me desleixar, afinal não posso abrir mão da capacidade que tenho, pois sou inteligentíssima, claro que sou! todo mundo é. Se tem uma coisa que eu gosto é de relembrar o passado, quando vale a pena, claro. Estou estudando de novo com um professor de alguns anos atrás, só ele pra me fazer isso, produzir um diário reflexivo. Mas pra falar sério, até que tô gostando. Tenho tanta saudade daquele tempo que estudava de manhã, as pessoas não eram tão falsas como hoje, éramos todos amigos, por que será que mudou? Vai saber! Tenho saudade dos professores, de tudo! Afinal tá tudo diferente. Bom mesmo seria se as coisas só mudassem pra melhor, até porque se for pra piorar é melhor que fique como está mesmo, mas a vida é assim cheia de altos e baixos e isso nunca vai mudar. Pessoas que eu achava valer a pena, na verdade não vale nada, nem meu "bom dia". Sou legal com as pessoas que são legais comigo mas se vacilarem eu caio fora, será que estou certa? Bom, até que me provem o contrário continuarei sendo assim! Engana-se quem pensa que sou sempre boazinha, quem pensa assim realmente não me conhece. Eu sei dançar conforme a música, sei perceber quando alguma coisa está errada, sei quando não me cabe num lugar e se tem uma coisa que eu odeio é ser penetra; defeito? Lógico que não, talento, isso sim! Não é fácil falar de nós mesmos quando o mundo todo já fala, julga e interpreta do jeito que imaginam, sem nem nos conhecer; por isso vou parando por aqui. E que pensem o que quiser de mim, pois não são os pensamentos maliciosos que formam o que eu sou, e sim as minhas próprias atitudes (LÚCIA, 2013, 2º ano).

Na primeira parte do diário de Lúcia atentamos nosso olhar sob o fato como ela encara sua rotina (comportamento) e a opinião dos outros sobre isso. A aluna descreve seu ponto de vista com relação às surpresas da vida, sempre procurando sobressair-se das situações em que se coloca. Com dúvidas, expressa sua opinião, não para ser tomada como única e verdadeira, mas que, através de uma reflexão, seja possível entender a intenção afirmada no trecho inicial desta narrativa: “Sempre acordo tarde, às vezes me acham preguiçosa e eu odeio, mas... [...] Já fui mais estudiosa, admito! Mas procuro fazer o possível para não me desleixar, afinal não posso abrir mão da capacidade que tenho, pois sou inteligentíssima, claro que sou! todo mundo é.” Aqui, então, é perceptível a forte opinião dessa aluna em respeito à identidade assumida na parte final deste trecho: ‘Inteligentíssima’. Nisto, Lúcia evoca sua maneira de se enxergar como aluna em relação a seus estudos, reforçando a ideia de aluna que, em outras épocas, via-se mais estudiosa, capaz, dedicada, e hoje, constrói uma imagem de aluna, por algum motivo, menos assídua nas aulas, desinteressada, alegando fazer o possível para ser como antes: “mais estudiosa”. Contudo, Lúcia reconhece seu potencial intelectual de forma acentuada, ao mesmo tempo em que iguala essas mesmas características a todos os indivíduos.

Pela ótica de Hoffnagel (2010), as narrativas permitem a construção de diferentes identidades sociais, e a interação cotidiana do indivíduo é essencial para que o próprio possa se posicionar, argumentar e diferenciar-se dos outros no mundo: “As narrativas muitas vezes surgem na interação para ilustrar um ponto, uma opinião. E ao ilustrar um ponto ou justificar uma opinião é que frequentemente uma identidade é projetada” (HOFFNAGEL, 2010, p. 76).

Entre a inferência temporal da qual Lúcia reafirma a identidade de aluna estudiosa, percebemos que, além de tantos outros motivos para uma insatisfação pessoal com relação aos seus estudos atuais, pode estar ligada a uma possível mudança metodológica que a desanima na realidade atual de seu curso. Possivelmente, as aulas ministradas pelo estagiário com o gênero diário levaram-na a abrir espaço para mostrar uma realidade de sala de aula em que havia mais sentido em estudar: “já fui mais estudiosa”. Quando, atualmente, procura não se desleixar, pois sabe dos seus objetivos, Lúcia demonstra ter consciência de seus anseios e vislumbra um futuro promissor através de suas potencialidades.

Segundo Reichmann (2009) o diário reflexivo é importante para que o indivíduo possa erguer espaços narrativos com singularidade, textualizando um diálogo interno consigo mesmo. Assim, a proposta da atividade de produção do gênero diário reflexivo dá condições suficientes para que a aluna consiga expressar suas esperanças, conquistas, sentimentos, dentre outras qualidades que se desprenderam no texto para podermos entender os sentidos

pelos quais sua identidade é instituída através da interação com a realidade social. E, dessa forma, é que nossa análise vai se concretizando pela voz de Lúcia, agora no trecho que se dirige às aulas de português fazendo referências ao professor-estagiário, lembrando-se do passado e de como ela vê as coisas hoje em dia: “Se tem uma coisa que eu gosto é de relembrar o passado [...] Estou estudando de novo com um professor de alguns anos atrás [...] Tenho saudade dos professores, de tudo! Afinal tá tudo diferente. Bom mesmo seria se as coisas só mudassem pra melhor [...] mas a vida é assim cheia de altos e baixos e isso nunca vai mudar.”

Nessa segunda parte da narrativa de Lúcia, observamos ainda a marca do passado para reconhecer o presente. Em se tratando da estrutura temporal no ato de narrar, Ricoeur (1997) nos traz algumas considerações sobre o que ele chama de *identidade narrativa*. Tal conceito é defendido pelo autor pelas condições de interpretação e os sentidos exibidos em narrativas elaboradas sobre a vida do próprio ser que narra:

[O] sujeito mostra-se, então constituído ao mesmo tempo como leitor e como escritor de sua própria vida [...]. Como a análise literária da autobiografia verifica, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas (RICOEUR, 1997, p. 425 *apud* PEREIRA; ROCA, 2009, p. 75).

Considerando essa afirmação, voltamos às palavras de Lúcia ao contar que houve mudanças em sua vida escolar, fazendo uma ponte entre as aulas de sua infância e, agora em sua pré-adolescência, ressignificando a ideia de que poderia mudar para melhor. Assim, ela nos deixa intuir sobre uma preocupação com relação a seus estudos, por ventura, as pretensões para um futuro profissional bem sucedido na vida lhes instiga a escrever sobre isso. A saudade que esta aluna enfatiza sobre os antigos professores, colegas, indica uma posição de amadurecimento nos dias atuais, pois Lúcia termina o período refletindo sobre os altos e baixos constantes na vida de qualquer pessoa. Aqui, então, uma nova identidade se constitui: a de adolescente capaz de entender a evolução e transformação pela qual os indivíduos devem passar ao longo de suas vidas.

A vontade e o desejo de melhorias, tanto na vida como na escola, provocam uma reação de inconformismo na aluna. No seu relato, o diferente (aula, pessoas, mundo, eu) é questionado com o pensamento voltado para a qualidade. Enxerga sua própria transformação física e intelectual e de tudo que está em sua volta, como os aspectos inerentes à transformação do corpo dos jovens. A juventude passa por dilemas constantes no processo de

amadurecimento das questões reais do meio sócio-político-cultural para o adolescente, e o diário de Lúcia traz essa problemática de mudanças radicais no convívio com os demais integrantes da sociedade: “as pessoas não eram tão falsas como hoje, éramos todos amigos, por que será que mudou?”. Tal questionamento está associado ao desprazer com o mundo real. Esse mal estar se configura na maneira de narrar seus anseios ou perspectivas de vida futura e, conseqüentemente, dos tipos de pessoas com os quais convive. Tais informações são mais delimitadas na última parte de seu diário colocado em negrito.

Lúcia conta-nos da sua forma de ser, demonstrando além do descontentamento com ação errônea (para ela) de certas pessoas, o seu ponto de vista com relação a ela mesma, em oposição com o pensamento dos outros: “Engana-se quem pensa que sou sempre boazinha”. Na frase, é construída uma identidade de gente esperta, ativa, crítica, opiniosa, difícil de ser enrolada com conversas. Ao assumir essa identidade, Lúcia evoca sua indignação com os fatos que a fizeram enxergar melhor a vida, uma decepção que teve com alguém em quem depositava confiança. Reafirmando que só vacilam com ela uma vez, pois “caí fora”, antes que venha a acontecer o episódio frustrante novamente. É como se tivesse aprendido a lição.

Objetivando mais qualidade na compreensão da questão identitária da aluna Lúcia, Cuche (2002), com relação à cultura nos estudos sociológicos, fornece em seus dizeres maiores entendimentos, na medida em que trata a identidade integrada ao contexto pelo qual observamos o modo relacional e situacional dos indivíduos. Nesse caso, a aluna avigora sua autonomia discursiva para representar-se como pessoa naquela realidade social.

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (CUCHE, 2002, p. 182).

Dentro deste pensamento, afirma-se que a identidade de Lúcia é criada a partir do contexto social e seus participantes, de modo que é sempre dinâmica a sua construção. Considerando que as identidades assumidas socialmente são (re)construídas nas práticas discursivas, estas, por sua vez, são recebidas em nossa análise no seu caráter fluido no processo de participação e interação com o discurso do outro (BAKHTIN, 2003). Nesse caso, o outro se apresenta, para Lúcia, na roupagem de vários interlocutores: é o professor-estagiário que lhe solicitou o diário reflexivo, são os colegas de classe que lhe provocam desapontamentos, é a própria Lúcia criança, estudante “daquele tempo”, bem como a Lúcia aplicada, “boazinha”. Todos esses outros servem, no processo de interação verbal, para

constituir as identidades de Lúcia em sua narrativa, afinal o discurso interior é também dialógico, sempre voltado para um ouvinte virtual, um auditório potencial, ainda que este ouvinte seja você mesmo (VOLOSHINOV, 2007).

Esta aluna nos permite avaliar seu estilo pessoal, valorizando sua identidade de aluna decidida, esforçada, que se utiliza de intensos argumentos para falar de si mesma: “E que pensem o que quiser de mim, pois não são os pensamentos maliciosos que formam o que eu sou, e sim as minhas próprias atitudes” ao utilizar-se de uma autonomia linguística capaz de narrar sua visão de mundo, seus objetivos e, principalmente, os valores e crenças a partir dos quais se constitui, inabaláveis diante do discurso alheio.

O diário ulterior vem ressaltar a mesma perspectiva da identidade do aluno ao narrar aspectos da sua vida hodierna. A aluna, a quem daremos o nome de Cândida, também do 2º ano médio da tarde, traz a temática consubstancialmente conectada ao diário analisado acima. Apreciemos a leitura em que se destacam, em negrito, alguns trechos semelhantes à proposta de identificação e análise da identidade construída pela voz discente:

Falar de mim não é fácil pois sabemos que é melhor falar sobre outras pessoas que de nós mesmos, enfim, eu sou uma pode-se dizer que um pouco cabeça dura como eu tenho ouvido desde pequena de minha mãe e minha irmã. Mas alguém ou eu mesma posso me perguntar por que sou assim? Eu não sei dá a resposta por completo pois as vezes eu discuto com minha irmã ela quer me dá conselhos sobre a vida, eu sei que ela é mais velha que eu poucos anos e por isso não quero aceitar o que ela diz por achar que ela quer mandar em mim, e eu sinto que a sua intenção não é essa e por isso me pergunto por que sou assim? Reflito e concluo que por esse meu jeito de ser eu ainda vou sofrer muito ainda, por isso tenho que mudar e pergunto a mim mesma, como posso fazer isso? Por onde começar essa mudança? E então entendo que para eu mudar preciso primeiramente pedir forças a Deus, aprender a ouvir mais e falar menos, passar a observar mais as pessoas e saber que com ignorância eu não chegarei a lugar algum, eu digo a mim que tenho que mudar eu vou mudar em nome de Jesus, porque se eu não mudar por bem terei que mudar por mau. Mas eu creio que vou ser diferente, pois me sinto muito arrependida quando eu falo alguma coisa que sinto que ofendi minha família eu quero pedir perdão, mas ao mesmo tempo tenho vergonha não quero dar o “braço a torcer”... como muitos dizem, fico com meu coração arrependido fico muito mau, mesmo, porque muitas pessoas da minha família me criticam e perguntam mais que pessoa é essa? Então fico me perguntando que decisão tomar? O que fazer para mudar meu jeito de ser? Bom eu acho que sou um pouco rude mesmo, quero ser muito dona de mim mesma e isso me prejudica muito, tenho que ser um pouco mais calma e mais compreensível também, então sei que se continuo desse jeito só vai prejudicar a mim a mais ninguém unicamente a mim. Mas eu decido a partir de hoje que vou mudar, vou ser uma nova pessoa. Mas também não tem só o lado ruim néh mesmo!!! Eu sou uma pessoa boa, gosto de ajudar as pessoas, reconheço meu lugar quando estou errada, e enfim sempre estou disposta a ajudar o próximo. Mas as vezes me pergunto porque eu sou assim uma pessoa generosa mas ao mesmo tempo rude? Pra me responder essa pergunta eu reflito... Não existe somente pessoas boas e sim existe também pessoas más!! Ninguém é totalmente bom então como eu não sou diferente tenho o meu lado opinista...nem sempre tenho que concordar com o que os outros dizem e nem sempre tenho que fazer tudo que me mandam, porque se eu fizer assim nunca terei minha própria opinião e nunca saberei tomar minhas

próprias decisões... Todo mundo sabe que um dia temos que tomar decisões que só cabe a nós mesmo escolher. Por isso como todo mundo tenho os meus erros e defeitos pelo menos tenho certeza de uma coisa que me esforço para estudar não estou dizendo que gosto pois assim estaria mentindo!!! Mas já que tem que estudar então me esforço para fazer e dar o melhor de mim... e assim sigo a vida com os meus pensamentos com minhas dúvidas e com minhas próprias respostas!!! Fim. (CÂNDIDA, 2013, 2º ano).

Do mesmo modo em que ocorre na primeira parte do diário de Lúcia, aqui a aluna também discorre sobre a interferência do outro (a mãe e a irmã, neste caso) na determinação do que ela admite ser como pessoa: a opinião alheia está presente no conceito de si mesma. Cândida afirma ter ‘cabeça-dura’, termo que alude à capacidade de tomar decisões sem a interferência de outrem, não escuta as opiniões de amigos ou familiares e, por isso, muitas das vezes, as conseqüências a punem. Ao refletir sobre o seu modo de ser, a aluna vai escrevendo conforme suas dúvidas, questionando-se sempre sobre aquilo que deseja saber sobre si, aliado às situações sociais vivenciadas com os outros. Dessa maneira, ela parte por afirmar do conflito que muitos jovens sofrem ao longo dessa fase de mudança corporal, sentimental e educacional presente em sua realidade de aluna.

Essa crise desesperadora da responsabilidade de ser alguém induz Cândida a pedir auxílio divinal, procurando respostas através de sua religiosidade na ânsia de amenizar a confusão existencial que assola a ideia que tem de si mesma: “entendo que para eu mudar preciso primeiramente pedir forças a Deus [...] eu digo a mim que tenho que mudar eu vou mudar em nome de Jesus, porque se eu não mudar por bem terei que mudar por mau.” Da forma como relata, a aluna nos certifica do duelo entre o bem e o mal pelo qual vive. Essa visão maniqueísta de Cândida pode estar vinculada às nuances religiosas de sua narrativa, no conflito da cristandade entre pecadora, que pela família é blasfemado, e a imagem de santa. Tão logo, notamos as semelhanças do trecho narrado em epígrafe com o ritual da confissão católica com um sacerdote, em que a aluna consegue desabafar sua angústia de modo íntimo e reflexivo, tendo o diário trabalhado em sala de aula como objeto categórico para expor e fazer ouvir seus lamentos.

Há também, um visível medo de tomar decisões erradas na vida, a vontade de ser dona de si própria, o fato da aceitação por parte da família lhe traz transtornos que a faz chamar-se de ignorante, rude, incapaz. Por outro lado, vai despertando a consciência de que ela mesma deve conquistar a autonomia para enfrentar os obstáculos da vida com determinação, quando reflete: “Todo mundo sabe que um dia temos que tomar decisões que só cabe a nós mesmo escolher.” E, mais adiante, admite ser através dos estudos, conquistar essa independência na tentativa de solucionar os diversos problemas que venham pela frente.

Diferentemente da identidade construída na narrativa da aluna anterior, Cândida fala que não gosta de estudar, mas sabe que precisa dos estudos para melhorar como pessoa e compreender melhor a vida.

No que confere à tentativa de expressão no diário reflexivo de Cândida sobre o que pensa de si e do meio em que está inserida, cria-se a imagem de uma aluna que necessita nas aulas de mais diálogo, de mais participação quanto às questões que lhe afligem, que tem a necessidade de expressar seus sentimentos e emoções, discutir temáticas que ressignifiquem a realidade dos jovens em seu dia-a-dia, formando seu juízo de valor para tomadas de decisões em sua vida.

Mais uma vez, o gênero diário reflexivo se mostrou relevante para o trabalho nas aulas de português, pois através dele tornou-se possível divulgar confusões, pretensões, julgamentos, enfim, ouvir as vozes desses alunos, bem como possibilitou um novo modo de refletir sobre a função docente, afinal além das exigências na qualidade das aulas no ensino de língua, o professor precisa desenvolver um trabalho afetivo com os alunos, sujeitos construtores e transformadores do mundo que habitamos. Uma aproximação afetiva dos alunos pode permitir uma prática docente mais efetiva, na medida em que abre espaço para o trabalho com a língua em suas diferentes formas de expressão.

4.3 Narrativas sobre o aluno, a aula e o professor de português

O diário subsequente pertence a uma aluna do 2º ano médio da tarde, a quem chamaremos de Sara.

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

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

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

Sara demonstra em sua narrativa certa valorização da aula de português pela intervenção do Estágio, ressaltando a diferença nas aulas de língua portuguesa com relação às aulas do professor titular da série. Ela nos chama a atenção para o fato de que, nessas aulas de estágio, foi usada uma metodologia inovadora em que o diálogo e o divertimento nas aulas foram cruciais para que a turma pudesse ser mais participativa, ou seja, resultou o estímulo aos discentes para os conteúdos programados para as aulas de português, como foi destacado em negrito no início de seu diário reflexivo.

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

Nessa direção, a aluna Sara relata o fato de alguns alunos não gostarem de estudar, assim expresso: “Porque sabemos que a maioria dos alunos não gosta de estudar, e com essa forma de ensinar muita gente já passou a se interessar mais para vir a escola”. Nesse trecho, Sara cria uma identidade de aluna que não tem gosto pelos estudos: dispersa, descompromissada com as aulas, distante do professor, desmotivada com o ensino. A construção dessa identidade de aluna não é novidade e pode estar vinculada à metodologia

que não estimula a participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, em sua realidade escolar, conforme já discutido anteriormente.

Hoffnagel (2010) defende os significados constitutivos do dizer, para quem dizer e do como dizer para a construção do que somos dentro de um mundo social e cultural. Do mesmo modo, a narração de Sara, em seu diário, sobre o não gostar de estudar por parte da maioria de sua turma, delibera as identidades que se constroem em suas colocações. Pensando no motivo pelo qual tais identidades (professor/aluno) se configuram, as palavras dessa aluna elucidam a necessidade urgente de uma postura profissional perante sua prática de ensino na tentativa de buscar esses alunos às aulas de modo que eles sintam prazer em vir à escola, que seja um lugar agradável para a troca de ideias e que seja apropriado os passos imprescindíveis para o seu aprendizado.

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

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

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

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

Atentando para esse ponto, o debate em sala de aula é aclarado por Sara na possibilidade de criar uma aproximação maior (docente/discente/conteúdo). Segundo Geraldi (2010), a interação na comunicação em sala de aula é essencial para o estudo da língua, pois

permite ao professor detectar compromissos que se criam por meio da fala do aluno e as condições em que foram produzidas no manejo didático que propiciará a adequação da linguagem para as quais se destinam. Para tanto, a harmonia retratada por Sara no final do período citado acima pode trazer uma discussão acerca de seu significado real: de que é possível um trabalho eficiente através da interação, participação e produção dos alunos nos mais variados temas que a disciplina de português propõe, em consonância com o objetivo avaliativo do professor, tanto pela motivação geral da turma nas palestras a eles dirigidas, quanto no favorecimento da aprendizagem do tema debatido.

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

Portanto, a reflexão que a aluna Sara faz, em detrimento da metodologia do professor, que não permite a opinião dos alunos junto às temáticas abordadas em sala, nem, tampouco, cria possibilidades de aprendizagem baseada na participação, interação e discussão do que é mais viável naquela realidade escolar, fornece ao profissional docente uma reflexão maior sobre as aulas de português e de como conduzi-las. Consequentemente, é possível afirmar que a ideia de que “na prática, a teoria é outra” torna-se um mito, na medida em que o professor muda sua postura, passando a ser um profissional reflexivo, tal como sugerem Pimenta e Lima (2011).

O diário que abaixo selecionamos, também da turma do 2º ano, foi elaborado na produção final da sequência didática proposta nas aulas de intervenção do Estágio. Marta, a aluna que produziu tal diário, consentiu-nos uma reflexão, através de sua narrativa, sobre a metodologia do professor de português a partir da construção de duas identidades: a do professor dinâmico, interativo, inventivo e divertido, que permite uma “boa” aula *versus* o professor tradicional, que só escreve, das aulas chatas, que não pode querer tirar tanto proveito dos alunos, por culpa de sua metodologia. Assim, trataremos de descrever e analisar

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

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

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

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

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

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

A identidade é entendida como uma realização interacional, negociada e alcançada por membros de uma interação no curso de eventos comuns, como traços constitutivos de seus encontros sociais (HOFFNAGEL, 2010, p.65).

A metodologia adotada pelo estagiário, preconizando o envolvimento dos alunos com as discussões propostas, pode ter contribuído para que a aluna pensasse melhor sobre o desenvolvimento de sua competência linguística e o aprimoramento de seus conhecimentos através da interação em sala de aula, em sua participação com mais proficiência, no diálogo com o professor e seus colegas.

Dessa forma, Marta deixa entrever em sua narrativa uma identidade de aluna-modelo, para a felicidade do professor, quando reflete sobre o procedimento de ensino e o seu aprendizado por meio da linguagem, conforme se observa através dos seguintes trechos: “uma aula deve ter descontração, mas deve ter acima de tudo aprendizado” [...] “Eu tinha bastante vergonha de falar na frente dos meus colegas” [...] “não tenho mais tanta vergonha, pois sou igual a todos” [...] “Sinceramente as aulas só me fizeram bem, conheci um pouco da história

do diário de Anne Frank que é muito interessante” [...] “ainda hoje têm pessoas preconceituosas tanto pela cor da pele, como pela sexualidade ou mesmo a religião. Será que o mundo mudou daquela época pra cá? Acho que não...” Tornar-se visível, portanto, uma identidade de aluna-modelo construída através da mudança de posição nas aulas, mais participativa na interação com os colegas/professor/conteúdos, acreditando no seu potencial como aluna, além da reflexão que faz sobre o preconceito social pós-aula sobre o diário de Anne Frank, despertando seu senso crítico sobre os temas abordados nas aulas.

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

A estratégia de se trabalhar o gênero Diário nas aulas de português consagra-se no desenvolvimento da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nas aulas do Estágio, através da qual auxiliou os alunos a escreverem ou falarem de maneira subjetiva dada à situação de comunicação, beneficiando a proposta do professor quanto à avaliação dos alunos na modalidade escrita da língua, ou mesmo, a oralidade da turma em sala de aula.

Para Bakhtin (2003), o gênero discursivo deve corroborar as especificidades da esfera social e de produção em que ocorre a comunicação verbal entre os falantes envolvidos. Desse modo, percebemos quão pertinente foi o trabalho com o gênero escolhido pelas ressalvas da aluna na configuração das aulas de português narrada na próxima parte (em negrito) do seu diário. Através das palavras de Marta, é possível identificar o êxito objetivado com a sequência didática no contato com o gênero diário reflexivo, ao aflorar a subjetividade do alunado na construção de um ensino-aprendizagem eficiente e prazeroso para as aulas de língua portuguesa.

Nesta segunda parte do diário de Marta, ela destaca, sobretudo, a mudança que lhe aconteceu a partir das aulas ministradas pelo estagiário: “Eu tinha bastante vergonha de falar na frente dos meus colegas na escola, mas nas aulas dele eu não tive muito isso, me senti a vontade desde a aula, não sei se foi ele que me transmitiu essa segurança de que todo mundo é igual ou se fui eu mesma que decidi mudar e me ver igual a todos, não tenho mais tanta vergonha, pois sou igual a todos.” A aluna admite considerar que, anteriormente, sua identidade se constituía como: tímida, incapaz e desconfortável nas aulas de português. Porém, as aulas ministradas pelo estagiário colaboraram para a desinibição, participação e

reflexão-crítica por parte dessa aluna. Constrói-se, dessa forma, a identidade de uma aluna atualmente motivada, desinibida, competente e participativa. A identidade de aluna-modelo, portanto, é construída em contraposição à identidade de aluna acanhada, assumida por Marta em seu passado, nas “aulas chatas” e centradas na escrita, em que só havia lugar para a aluna tímida, que “tinha vergonha de se expressar” diante do professor e dos colegas.

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

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

Conforme demonstrado, a identidade da aluna Marta mudou com o tempo, na medida em que a situação social da sala de aula de português foi alterada. Provavelmente, a interação e o envolvimento dos assuntos com a exigência da participação de toda a turma fizeram a aluna perceber que era necessário o professor ouvir sua voz para uma possível avaliação e a elaboração de seu conhecimento.

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

A aluna narra, de forma sucinta, os ganhos obtidos com as novas aulas de português, remetendo à metodologia do professor na direção de um ensino voltado à participação e integração do aluno junto aos conteúdos. Sua opinião, ideia, satisfação e aprendizado são descritos ainda na última parte do diário, quando exhibe os conhecimentos adquiridos na aula do Estágio: “Sinceramente as aulas só me fizeram bem, conheci um pouco da história do diário de Anne Frank que é muito interessante...” Nesta parte final do diário, Marta inicia contando, detalhadamente, o que aprendeu nas aulas em que foi trabalhado o diário de Anne Frank. Desse modo, percebemos a empolgação da aluna em conhecer a história da menina que viveu os horrores do nazismo. Sem dúvida, essa aula chamou a atenção de toda a turma para

juntos discutirem e refletirem temáticas importantes dentro da perspectiva do ensino de língua portuguesa.

A aluna, após relatar o conteúdo vivenciado na aula sobre a vida de Anne Frank, reflete sobre os tipos de preconceito fazendo uma ponte entre ao que foi abordado nas discussões em sala, trazendo para os dias atuais: “mas, ainda hoje têm pessoas preconceituosas tanto pela cor da pele, como pela sexualidade ou mesmo a religião.” Aqui, ela faz um exame de consciência sobre a realidade, julgando através de um questionamento, seu ponto de vista sobre a questão do preconceito: “Será que o mundo mudou daquela época pra cá? Acho que não, pois como falei, ainda existe muito preconceito.” O que nos dá um respaldo considerável quanto ao aprendizado na aula na construção de suas ideias, refletindo sobre os textos (gêneros com suas variadas temáticas) que lhes são oferecidos.

No dizer de Suassuna (2011), devem-se ponderar as discussões trazidas pelos alunos, tomando-as como válidas inquietações para a melhoria ou redefinição da metodologia para o ensino de língua ao considerar:

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

Realçando as palavras da autora, o professor tem o papel de perceber em sua realidade de sala de aula, a estratégia mais adequada para obter o êxito na aprendizagem da turma, no desafio de buscar a transformação de práticas irrelevantes do ensino, ou mesmo, pensar sobre elas. Nessa perspectiva, tornou-se proveitoso o trabalho com os diários reflexivos, na medida em que permitiu a interação efetiva em sala de aula, com descontração, envolvimento, diálogo, incentivando o aluno a expressar sua subjetividade, favorecendo uma participação efetiva junto aos temas trabalhados em sala, conquistando sua autonomia, instigando sua competência linguística e, acima disso, construindo na interação o seu próprio aprendizado em língua portuguesa.

5 CONCLUSÕES

Este trabalho se propôs a fazer a investigação, descrição e interpretação da configuração das aulas e do professor de língua portuguesa através da análise da produção diarista dos alunos do ensino médio. Para tal, foram coletados diários reflexivos na intervenção do estágio com a turma do 2º do período da tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manoela Alves Campos, Congo-PB, como também, nas outras turmas do ensino equivalente.

As análises permitiram entrever a construção de diferentes identidades através das narrativas que emergiram nos diários reflexivos: identidades de alunos e de professores de português. Ao tratarem de suas vidas como alunos, expressaram dúvidas, sentimentos e aspirações de maneira subjetiva e reflexiva, com relação às aulas e ao professor de português, puderam relatar a realidade de sala de aula e de como o ensino-aprendizagem poderia melhorar na ótica deles.

Dessa forma, foi possível refletir sobre o professor a partir de outro ângulo, como um profissional que assume diversas identidades dentro da sala de aula, seja através de mudanças metodológicas no ensino, ou nas relações afetivas pelas quais encara seu ofício em educação, visando sempre à qualidade da aprendizagem dos alunos.

Essa reflexão permitiu meditar sobre o gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) trabalhado com os alunos do ensino médio, o Diário Reflexivo, transformou-se num instrumento muito significativo para ouvir e compreender a voz dos alunos (VILLAS BOAS, 2008), bem como através de suas narrativas, permitiu projetar identidades sociais (HOFFNAGEL, 2010) no âmbito do espaço escolar, melhorando o entendimento da questão do ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa a partir da visão discente.

Confirma-se, então, a hipótese de que as narrativas dos diários reflexivos desses alunos foram importantes para a atribuição de novos sentidos para a aula e o profissional de língua, no que concerne à prática docente e, conseqüentemente, o rendimento qualitativo da aprendizagem de toda a turma.

No que confere às análises sobre as narrativas que tratam do professor e das aulas de língua portuguesa, entende-se que as sugestões de Ana (aluna do 2º ano) são importantes para o professor pensar na qualidade da metodologia empregada nas aulas de português, se está permitindo ao aluno participar, refletir e construir o seu conhecimento através de sua prática docente.

Já na perspectiva sobre a identidade do aluno, sujeito ativo e capaz de construir identidades sociais na aula de português, pode-se refletir através da sua subjetividade expressa nos diários que, a motivação, a afetividade do professor com seus alunos, o diálogo presente entre ambos nas diversas situações correntes na aula, podem melhorar o desenvolvimento da língua desses alunos, à medida que o professor os deixam expor suas dúvidas, anseios, ideias de maneira espontânea.

Finalmente, para ilustrar os resultados que compreendem a última parte de análise, os quais são discutidos nas narrativas dos diários às três temáticas bases de nossa pesquisa, considera-se o trabalho com o gênero diário reflexivo de aprendizagem como fonte de grande reflexão para que o professor, através da interação em sala de aula, ressignifiquem o ensino/aprendizagem refletindo sobre as pilastras que asseguram a qualidade de sua prática educativa.

Acreditamos que esse estudo possibilitou esclarecer algumas premissas pouco consideradas no âmbito educacional - o dizer do aluno-sujeito, quando narra sobre si, sobre a aula e sobre o professor de português – as quais propiciaram uma reflexão sobre a profissão, a fim de garantir um novo olhar por parte dos graduados em Letras e os efetivos professores de português com relação ao sentido maior do processo valorativo do ensinar e da satisfação em aprender.

Portanto, esperamos que o presente trabalho tenha elucidado alguns pontos essenciais quanto à didática do professor e a reflexão sobre a postura identitária que assume em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada, pode ser usada como ferramenta de reflexão para os profissionais de língua em formação, contribuindo, então, para a ampliação do acervo acadêmico de nossa universidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARPINI, D. M. *O lugar do professor e sua implicação na identificação do aluno problema*. **Insight**: psicoterapia. Ano IV. n. 66, p. 23-39, Set. 1996.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, *Conceptos clave em ladidactica de lasdisciplinas*. Sevilla, 2001. Original: Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.
- BATISTA, Maria Jaina de Farias. *A identidade do professor/estagiário de Letras revelada em Diários Reflexivos*. 2012. 42 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Português) Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola. 1999.
- _____. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BLOCK, D. *Second language identities*. London- UK: YHT, 2007.
- BRAIT, Beth, *Imaginário e ensino dentro e fora da sala de aula*. 50. Reunião Anual da SBPC - Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência. Conferência Magna dentro das atividades da APLL - Associação de Professores de Língua e Literatura. Universidade Federal do rio Grande do Norte, Natal/RN, 1998.
- BRASIL, MEC. INEP. SEEC. *Sinopse estatística da educação básica: senso escolar 1998*. Brasília, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Ângela B. *Português no ensino médio e formação do professor*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CHARLOT, B. *Du repport au savoir: elements d’unethéorie*. Paris, Anthropos-Economica, 1997.
- CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, n. 2, Universidade do Minho, Braga – Portugal, 2003, p. 221-236.

COUTO, Antônio Emílio Leite. *Raiz de orvalho e outros poemas*. 4ª ed. Moçambique: Editorial caminho, 1983.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DELANNOY C. (1997), *La motivation*. Desir de savoir, décision d'apprendre, Paris, Hachette. Ensino da língua materna.

Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_31.pdf>. Acesso em: 30 de julho. 2013.

DOLZ, J. M., NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ENTRE OS MUROS da Escola (Entre les Murs) - 2008. Dirigido por Laurent Cantet. Escrito por Laurent Cantet, Robin Campillo e François Bégaudeau, baseado no livro de François Bégaudeau. Direção de Fotografia de Pierre Milon. Produzido por Simon Arnal, Caroline Benjo, Barbara Letellier e Carole Scotta. Hautet Court / França.

ESCRITORES da Liberdade: Gênero: Drama. Direção de Richard LaGravenese e produzido por Danny DeVito, Michael Shambert e Stacey Sher, o filme é estrelado por Hilary Swank Erin Gruwell. EUA/Alemanha, 2007.

FARIAS, Allisson Sales de. Relatório Final de Estágio Supervisionado. UEPB, Campus VI, Profa. Orientadora Ludmila Porto, 2012.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin da. *Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção*. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas/SP: ALB; Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, v. 19, n. 35, 2000, p. 40 – 47.

FONSECA, F. I.; FONSECA, J. Pragmática Linguística e ensino de português. Coimbra, Almedina, 1977.

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de T. T. SILVA e G. L. LOURO. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2010. Linguagem e a construção da identidade de gênero. In: Judith Chambliss Hoffnagel. *Temas em Antropologia Linguística*. Recife: Bagaço, p. 239-252.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (dis)curso*. Campinas-SP, 2005.

KRASILCHIK, M. *Práticas de Ensino de Biologia*. 4ª ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

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

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999, p. 179 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

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

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, J. L. *Pesquisa Qualitativa – características, usos, e possibilidades*. Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo, v. 01, n 3, 2 sem, 1996.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F de. (2005) *Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna*, 2005. Artigo pela Universidade Federal. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_31.pdf>. Acesso em 30 de julho. 2013.

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

PESQUISA QUALITATIVA - Características, usos e possibilidades. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 23 de novembro. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari, - 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTO, Ludmila Mota de F. Narrativas de cuidadores de idosos: lugar de construção de identidades sociais no âmbito do trabalho. In: *Intersecções*. Revista de Estudos sobre Práticas

Discursivas e Textuais ISSN: 1984-2406 Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP
Graduação em Letras, 2011.p. 144-157.

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

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

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

REIS, Adriana dos; SANTOS, Luciene S; SILVA, Virgínia. *Metodologia do Ensino de Português*. Disponível em:<<http://www.ead.ftc.br/portal/upload/let/4p/05-MetodologiadodoEnsinodoPortugues.pdf>>. Acesso em: 12 de junho. 2013.

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

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN, In: PAULIUKONIS & GAVAZZI (Org.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.p.173-184.

SILVEIRA, Luiza Helena S. D. *Aprendizagem colaborativa numa perspectiva de educação sem distância*. Revista Eletrônica Gestão & Saúde ISSN:1982-4785. Setembro/2012. São Luís/MA. Disponível em:<<http://www.gestaoesaude.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/download/347/pdf>> Acessado em 11 de abril. 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUASSUNA, Livia, *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. 3. ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. 2006. 208 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

TORRES, P. L e IRALA, E. A. *Aprendizagem Colaborativa*. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). *Algumas vias para Entretecer o Pensar e o Agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

- VASCONCELLOS, C. S. *Metodologia dialética em sala de aula*. São Paulo: Libertard, 1995.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- VOLOSHINOV, V.N. *Estrutura do Enunciado*. Revista Literatunja Ucēba. Vol. 3, 1930 pp. 65-87. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, 2007.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ANEXOS

Anexo A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Aulas de Português no Ensino Médio: Um olhar a partir dos Diários Reflexivos

1) INTRODUÇÃO – Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre. O(A) pesquisador(a) responsável é o(a) aluno(a) do Curso de Licenciatura em Letras da UEPB (Campus VI – Monteiro/PB), ALLISSON SALES DE FARIAS, orientado(a) pela Professora Ms. Ludmila Mota de Figueiredo Porto.

Se decidir participar, é importante ler as informações a seguir sobre a pesquisa e sobre o seu papel enquanto participante dela e entender a natureza, os riscos e benefícios da sua participação. Decidindo participar, você dará aqui seu consentimento livre e esclarecido, passando a assinar este Termo.

Você pode desistir de participar neste ou em qualquer outro momento da pesquisa, retirando seu consentimento. Sua recusa não prejudicará sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Caso desista de participar, por gentileza, avise ao pesquisador.

2) OBJETIVO: Investigar em que medida a produção de diários reflexivos pelos alunos ajuda a configurar a própria aula de português, assim como a identidade do professor.

Objetivos específicos:

Investigar, descrever e interpretar de que forma os alunos de 2º médio constroem a aula de português, a partir da reflexão diarista, a fim de observar o olhar subjetivo em torno da questão: metodologia tradicional x inovadora;

Investigar, descrever e interpretar como a figura do professor de português aparece nessa produção diarista;

Contrastar a produção diarista dos alunos sobre a metodologia e sobre o professor de português com a produção diarista do próprio professor, a fim de observar a construção da identidade do professor na aula de português.

3) PROCEDIMENTO DE ESTUDO – Se concordar em participar desta pesquisa, você disponibilizará os textos produzidos em sala de aula pelos alunos de Língua Portuguesa, durante ou depois da realização do estágio supervisionado pelo aluno responsável por esta pesquisa, a depender da necessidade da coleta de dados.

Os textos serão utilizados **exclusivamente** para fins científicos, e suas análises servirão de base para a redação do trabalho de conclusão de curso (monografia) do aluno responsável pela pesquisa.

4) RISCOS - Ceder os textos para análise não oferecerá quaisquer riscos a você. Garantimos a você que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins de divulgação científica, preservando-se o sigilo. Para os propósitos de divulgação científica, a identidade dos participantes será preservada, através de uma codificação. Esse material ficará sob a guarda do pesquisador e, além dela, apenas a orientadora da pesquisa terá acesso, para evitar o vazamento das informações.

5) RELEVÂNCIA DA PESQUISA – Esta pesquisa é importante porque permitirá a produção de informações seguras baseadas na análise dos textos dos alunos de Língua Portuguesa. Essas informações poderão enriquecer o conhecimento científico e social sobre Aulas de Português no Ensino Médio: Um olhar a partir dos Diários Reflexivos.

6) CONFIDENCIALIDADE - Todas as informações obtidas através da entrevista serão mantidas em estrita confidência, em posse apenas do pesquisador e da orientadora. Para propósitos de divulgação científica – a única forma de uso dos dados desse material – você não será identificado. Os dados a serem publicados/ divulgados serão impessoais e integrados ao conjunto dos demais participantes da pesquisa.

7) PARA OBTER INFORMAÇÕES ADICIONAIS – Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de dúvidas ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, ou caso haja qualquer problema diretamente ligado a esta pesquisa, por favor entrar em contato com o pesquisador ALLISSON SALES DE FARIAS, através do telefone, (83) 99998003 ou pelo e-mail: allissonpbcongo@hotmail.com

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – Li, ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento, antes de assinar este Termo. Declaro que fui informado (a) sobre o objetivo, o método, os procedimentos, riscos e benefícios de pesquisa. Toda a linguagem técnica utilizada na descrição desta pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas a todas as minhas dúvidas. Confirmando que recebi uma cópia deste documento e compreendo que tenho liberdade de me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer problema com a pesquisadora ou a Instituição.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar como voluntário (a) desta pesquisa.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Congo, _____ de 2012.

Nome em letra de forma