



Construção da identidade profissional de professores na universidade: aprendendo a partir de sua prática diarista^(*)

The building up of teachers' professional identities in the university: learning from their diary practice

Eveline Mattos TÁPIAS-OLIVEIRA
(Universidade de Taubaté – UNITAU – BRASIL)

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma tese de doutorado e estudos subsequentes dos mesmos dados: diários produzidos por alunos iniciantes no curso de Letras participantes de práticas de leitura e escrita acadêmicas. Dados coletados longitudinalmente ao longo de um ano apresentam informações sobre o processo de aprendizagem e a construção identitária dos sujeitos. Análise linguístico-enunciativo-discursiva revela: gêneros utilizados pelos sujeitos no diário em razão de seu posicionamento frente ao professor; uso de metáforas para entender mudanças valorativas sobre o conhecimento; vozes conflitantes durante a formação crítica do profissional. Ao final, comentários sobre a formação profissional do professor.

Palavras-chave: *identidade e construção da identidade do professor; prática diarista; ensino de leitura e produção escrita; pesquisa e ensino.*

ABSTRACT

The present article presents results from a PhD research and further studies on the same data, diaries produced by university sophomore students engaged in academic reading and writing practices. Diaries were collected along the year and contain information about the process of learning and also of becoming a professional. The linguistic-discursive analysis shows: genres chosen by students to express themselves, according to the way they understand relationship with their teacher; use of metaphors to express changes in how they understand knowledge; conflicting voices as they critically observe practices and position themselves as coming-to-be-teachers. Final comments are stated concerning teacher education.

Key-words: *identity construction; teacher education; diary practice; reading and writing processes.*

1. Introdução¹

Um profissional academicamente formado não surge do nada. Para que ele venha a ser, ou seja, a constituir-se como tal são demandadas horas e horas de participação em atividades acadêmicas e em estudos que o habilitem para o ser/fazer profissional. Essa formação, no Ensino Superior, inclui disciplinas e conteúdos aprendidos/ensinados ao longo do curso, bem como vivências em ambientes profissionais. Concordamos com Abud (1999:02), que afirma que para a formação de um profissional é necessário um “processo de maturação gradativa”, em que

[...] o aluno do ensino superior, além da aprendizagem dos conteúdos essenciais, desenvolva tanto um repertório de atitudes e habilidades condizentes com seu papel de cidadão e com o exercício profissional qualificado, quanto valores humanitários que o guiem. (...) Procura-se a formação de um profissional seguro, flexível, inventivo, responsável

1. Este estudo fez parte do Projeto FAPESP 2002/09775-0, “Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento”, sob coordenação da Prof^a Dr^a Angela Kleiman, a quem agradecemos a oportunidade de aprendizagem e a orientação de nossa Tese de Doutorado, defendida na UNICAMP (2006, inédita).

Agradeço aos professores e amigos Maria José Milharezi Abud, Maria do Carmo Souza de Almeida e Joel Abdala pela revisão da versão final deste trabalho.

Construção da identidade profissional de professores na universidade...

e tecnicamente competente, que atente para os valores presentes na sociedade contemporânea (Abud 1999:1-2).

A formação acadêmica específica acontece em um esforço conjunto dos alunos novatos (recém-ingressados no curso superior) e de um determinado grupo de pessoas (professores-formadores) para o mesmo fim: a inserção do indivíduo na profissão escolhida. Entendemos que os ambientes de aprendizagem constituem, assim, mais do que um local de aprendizagem de conteúdos. Esse local, em que “[...] *novas formas de ver* vão sendo, gradativamente, compartilhadas, nas várias disciplinas e ao longo do tempo” (Tápias-Oliveira 2006:190), leva o ingressante a mudar seu olhar, a afiná-lo ao tomar parte em novas experiências, debates, vivências na direção profissional escolhida, nesse caso, a formação de professores.

O presente artigo apresenta resultados de nossa pesquisa de doutorado sobre a formação de uma turma de acadêmicos ingressantes no curso de Letras de uma universidade do interior paulista, além de novos estudos efetivados posteriormente, os quais ampliaram nossos conhecimentos a respeito dos eixos trabalhados inicialmente na pesquisa.

Objetivamos apresentar extratos de diários de aprendizagem de alunos iniciantes do curso de Letras em que se evidenciam mudanças em relação a suas crenças, propósitos, intenções, saberes, no sentido da construção identitária profissional. Após expor, em linhas gerais, o arcabouço teórico utilizado para a realização da pesquisa sobre a formação de professores, descrevemos a metodologia utilizada e, na sequência do texto, apresentamos a análise linguístico-enunciativo-discursiva de excertos de *diários de aprendizagem* dos acadêmicos, diários esses elaborados durante o processo de estudo e de aprendizagem de leitura e produção escrita acadêmica ao longo do primeiro ano do curso. O trabalho analítico com exemplos representativos e reveladores dessas marcas enunciativas é acompanhado de observações sobre o modo como entendemos a importância do(s) outro(s), do(s) saber(es) e do convívio para a formação inicial do professor. Por fim, algumas considerações finais em razão dos dados apresentados.

2. Arcabouço teórico

Para nós, a formação de um profissional contempla prepará-lo como técnico crítico, criativo e responsável (Abud, 1999), e esta é uma das funções do Ensino Superior: dotar o futuro profissional da ferramenta *agência*. Para Holland *et al.* (1998:42), a agência é a “[...] capacidade percebida das pessoas para agir no seu mundo e não somente conhecer ou dar sentido pessoal ou intersubjetivo a esse mundo”, ou seja, agir com reflexão, “[...] para reiterar e refazer o mundo em que eles vivem”.

Kleiman (2006:82-83) explica que, na escola, o professor agente “[...] seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. Nesse sentido, o professor em formação seria preparado para saber das inúmeras possibilidades de existência de práticas sociais (ou socioculturais), para atuar situadamente nos diversos contextos, conforme as práticas de letramento dos vários grupos sociais nos quais participará profissionalmente.

Nesse contexto, a formação inicial do profissional traz em si a questão da *construção* de uma *identidade* de professor academicamente constituída por *imagens (ethé)*, valores, conceitos, ideias sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1999). Vejamos esses dois conceitos.

2.1. Construção identitária

Com base nos estudos de Moita Lopes (2003:19-28), temos que as identidades são construções socialmente prototípicas de possibilidades de ser nos variados contextos: são nossas facetas, nossas formas de agir, pensar e estar no mundo. O autor explica que, em nossa pessoa singular coexistem identidades, de modo coerente e/ou não coerente, que se desenvolvem nas práticas, nas atividades sociais de que tomamos parte. Nessas práticas diárias, nas situações que vivemos em razão dos papéis sociais que assumimos, as identidades vão formando-se, extinguindo-se, refazendo-se, o que lhes confere características de

abertura, fragmentação, contradição, inacabamento, flexibilidade, flutuação, plasticidade, para citar algumas. Ainda conforme Moita Lopes, essa pluralidade identitária pode manifestar-se em uma mulher na forma de esposa, mãe, professora, pesquisadora, motorista, moderadora, secretária, ajudante...

Holland *et al.* (1998), apoiando-se em trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin publicados nos EEUU, têm essa mesma visão das identidades sendo construídas nas práticas, em atividades diárias, nas inúmeras situações que vivemos, nas atividades sociais de que tomamos parte. Em sua pesquisa antropológica, expõem quatro movimentos de/para a construção identitária: mundos figurados (*figured worlds*), posicionamentos (*positionings*), orquestração das vozes (*authoring selves*) e construção de novos mundos (*making worlds*)². Vejamos cada um deles.

Para os autores, os novatos (pessoas recém-ingressas em algum grupo social) aprendem um novo modo de observar a realidade quando entram em contato com um grupo socialmente estabelecido, isto é, com um *mundo figurado*. Esse novo olhar contribui para que o novato, com o tempo, tenha o olhar do especialista (dos *experts*) e passe a fazer julgamentos, a ver o mundo com os valores desse grupo, ou seja, desse *mundo figurado* em que ingressa. Eles citam o caso dos Alcoólicos Anônimos (AA), explicando que os novatos que passam a frequentar as reuniões aprendem como agir nos AA, desde o modo de se expressar sobre seu próprio problema com a bebida por meio de uma narrativa, que vai do primeiro gole, passando pela entrada nos AA, até o esforço para manter-se sóbrio “por mais um dia”; aprendem, assim, a fazer a releitura de si mesmo, de seu passado, da vida atual e em geral. Eles recebem fichas de pôquer para simbolizar os dias que conseguiram manter-se sóbrios, e as fichas desse *mundo figurado* têm o papel, como acontece nas brincadeiras (no sentido vygotkyano do termo; cf.: Vygotsky 1991), de introduzir na vida do novato

[...] uma nova semântica, bem como novos significados e novas lentes que permitem uma leitura diferenciada para os velhos fatos, usando, como pivôs, as ferramentas (ou instrumentos, ou artefatos culturais). Ao fazer isso, os mundos figurados são coadjuvantes na construção e assunção de uma nova identidade (Tápias-Oliveira 2006:49).

2. Tradução livre nossa.

Holland *et al.* comentam outro movimento para a construção identitária, o *posicionamento* — fazendo menção ao conceito de posição social de Bakhtin e Bourdieu —, e dizem que as relações sociais interferem na expressão identitária das pessoas. Essas relações dependem da hierarquia social (poder, *status*, posição), dos valores atribuídos a essas hierarquias (respeito, legitimidade), bem como de etnias, castas, sexualidades prestigiadas ou não (Holland *et al.* 1998:271) e interferem na construção identitária das pessoas. Relatam um fato ocorrido com uma pesquisadora sino-americana que, em coleta de dados no Japão, deixou de lado sua postura, suas roupas, sua identidade de pesquisadora e assimilou a posição da mulher japonesa (seu modo de ser, de andar, de se vestir para as compras de fim de tarde); segundo os autores, isso aconteceu sem a pesquisadora ter consciência de que o fez, o que foi, para ela, um fato gerador de conflito identitário.

Orquestração das vozes constitui-se no terceiro movimento explicado pelos autores. Esse conceito, de cunho bakhtiniano, tem raízes nos valores, na relação apreciativa/valorativa com que avaliamos tudo em nossa existência. Os autores explicam que, no processo vitalício de construção de nossas identidades, aprendemos a atribuir valores a tudo que nos cerca. Quando vamos nos manifestar, podemos soar coerentes e/ou, muitas vezes, conflitantes em nossas avaliações, fazendo com que nossas *vozes* (ideologicamente falando) por vezes sejam dissonantes e, com isso, venhamos a reger nossa própria orquestra de modo singular. Citam o exemplo de um jovem em tratamento, acompanhado longitudinalmente, que manifestava diferentes/múltiplas vozes de origem diversa para explicar a razão de seu problema, por exemplo, desde a linha holística de autoajuda, até a linha psiquiátrica. As contradições, bem como as coerências existentes, co-habitavam o mesmo ser e expressavam valores discordantes e/ou não entre si.

O último movimento identitário citado pelos autores é a criação de *novos mundos*. Com fundamento em estudos de Vygotsky sobre a brincadeira, os autores falam das “brincadeiras sérias” (Holland *et al.* 1998:272) que fazemos em sociedade. Ao desempenharmos papéis sociais, podemos vir a nos identificar e a querer ser diferentes do que somos. Os autores colocam os *novos mundos* na direção da construção futura, possível, prospectiva das identidades. Relatam que pesquisadores acompanharam algumas mulheres no Nepal em sua vida oprimida.

Em nova visita, anos depois, observaram que uma música, composta como um grito de um grupo específico de mulheres observadas anteriormente, era cantada por inúmeras outras mulheres que marchavam por justiça social e igualdade de direitos. Nesse sentido, a música foi um instrumento (no sentido de artefato cultural) que tinha a função de propiciar a possibilidade de mudança de identidade das mulheres submissas para mulheres posicionadas socialmente em favor de um novo regime, de uma nova forma de relação e de aceitação da mulher na sociedade, em um *novo mundo* que seria possível naquele contexto histórico.

2.2. Ethos, valores e identidade

As práticas analisadas por Holland *et al.* (1998:51-60) têm como foco atividades diárias³ nas quais as identidades são formadas. Entendemos essa formação da identidade profissional como “maleável”, pois é assimilada diferentemente pelas pessoas ao longo do tempo, nos encontros e interações sociais, estando sujeita à organização, reorganização e reconciliação dos foros íntimos dos sujeitos (como ele vê a si mesmo e aos outros) com os foros públicos (como os outros o veem e se veem), nas diversas práticas sociais (p. 270), como em toda construção.

Assim como vivencia as situações, cada indivíduo também tem sua própria interpretação para cada situação, e pode observar gestos, posição das mãos, índice de polidez, assertividade, modo de encarar os outros, *escolha das palavras*, dos *gêneros*... Essa leitura da situação fornece indícios, pistas de quem ele projeta ser/quer ser, pensa que/consegue ser naquele momento; ao mesmo tempo, deixa perpassar (intencionalmente ou não) com quem, ou melhor, com qual faceta, em um momento específico, está lidando. Assim, podemos observar as várias identidades dos indivíduos em suas palavras, gestos, tons, etc., nas inúmeras situações/interações em que vivem, como imagens indiciárias, como representações — *ethé*.

3. É interessante observar a homonímia em português: “everyday” e “daily” são palavras traduzidas por “diária”, “diário”, que também é o nome do instrumento analisado neste artigo.

Para Maingueneau (2001:99), a qualidade do *ethos* remete à imagem de um fiador, “[...] que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado”; mais detalhadamente, o autor (2005:72-73) explica que o fiador é a imagem de si que cada um de nós faz nos textos (orais ou escritos) ou nos silêncios, a imagem que cada um quer, projeta, tem para si, constrói, ou, ainda, que gostaria de ter, ou pensa que tem nos mais variados contextos. É a imagem que se instancia nos mais variados gêneros, nos inúmeros contextos sociais, esteja o sujeito consciente disso ou não.

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que, assim como há múltiplas identidades, o *ethos* seria também múltiplo, tomando forma nos discursos em relação a seus diversos co-enunciadores nas variadas situações, esteja o indivíduo consciente deles ou não, isto é, usando deles manipulativa e intencionalmente ou simplesmente sendo. Sobre esse aspecto Maingueneau (2005:90) recusa-se a “[...] reduzir a subjetividade enunciativa a uma consciência empírica, a qualquer avatar da oposição entre *fundo e forma*”. Ele explica a possibilidade de diversos *ethé*, ao falar de cena englobante, cena genérica e cenografia, que são, respectivamente, os tipos de discurso (literário, religioso, científico...), os gêneros (visita médica, sermão, editorial...) e os modos de dizer (enunciações) no texto (modo professoral, profético, aconselhador...) (p. 75). Segundo o autor, em uma cenografia,

[...] como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciadador, o fiador, e a figura correlativa do co-enunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge (Maingueneau 2005:77).

Assim, sejam quais forem as cenas englobantes (os discursos) em que estejamos inseridos ou que estejamos construindo com nossos co-enunciadores, as cenas genéricas (os gêneros) e as cenografias (tons, modos de dizer) deixarão claros os fiadores (imagens em que nos fiamos) de cada um de nós, e também evidenciarão nossas identidades nas diversas situações.

Se aceitamos que os mundos figurados são os locais organizados socialmente com uma intenção, um objetivo que justifica/ampara a

existência desse grupo, formado por pessoas que comungam da mesma ideia (Bakhtin/Volochinov 2002), se entendemos que as pessoas agem e se constroem a partir das imagens em que se fiam (a partir de aceitação-rejeição de ideologias, pontos de vista das pessoas, dos grupos cf. Maingueneau 2005) e se aceitamos o ensino Superior como um mundo figurado, temos aí um *locus* de formação identitária a que pessoas se afiliam por *escolha* para obtenção de autorização social (Citelli 2004) para serem profissionais. Nesse sentido, a “avaliação ideológica” (Bakhtin/Volochinov 2002:32) — que nos possibilita julgar o que é falso, verdadeiro, bom, justo, errado, em um mundo figurado — é-nos apresentada no *locus* pelos agentes e seus signos, entre eles a linguagem. A partir do que somos/estamos (nossas experiências, nossos conhecimentos e desconhecimentos), ao entrarmos em contato com os agentes e seus signos des/re/construímos imagens acerca do que é ser, no nosso caso específico, um profissional: o que desejamos/assimilamos para nós ou não, um caminho a ser aprendido e vivido, e uma prática a ser incorporada em/por nós, pelo nosso olhar ao sermos tocados (ou não) pelo que passamos a compartilhar, ou seja, ao aceitarmos em reflexo (em comunhão total) ou em refração (com ressalvas) o que passamos a partilhar⁴. Nossa identidade profissional vai sendo constituída em múltiplas facetas; nossas verdades ideológicas vão se aninhando com as verdades a que somos mais sensíveis; os professores formadores (agentes da formação profissional) e seus signos, sua linguagem, seu tom, seu conhecimento... enfim, o conjunto de todas as experiências passam a coadjuvar nosso amálgama-multifacetado e a nos construir/constituir. Essa (re)elaboração do nós-mesmos sobre o que é ser um profissional continuará em nós vida afora (ou até quando quisermos/pudermos).

Como é na e pela linguagem que expressamos quem somos e o que valorizamos, por mais desconexos ou contraditórios que sejamos, ou por mais que busquemos uma coerência, somos todos percebidos/lidos na/pela materialidade linguística — por ela é possível perceber nossas nuances, incertezas, sonhos, medos, afiliações, etc. Daí a

4. Sabemos da importância dos movimentos do inconsciente em nossas vidas e decisões. Entretanto, no presente trabalho, como optamos pela linha vygotskiana e bakhtiniana, as quais trabalham com o movimento da consciência individual (intrapessoal) a partir dos contatos sociais (interpessoais), pois os estudos são de enunciados verbalmente explícitos e registrados em diário, o tratamento dos dados será linguístico-enunciativo-discursivo.

possibilidade de percepção do difuso, do plural, nas identidades das pessoas nas situações.

São precisamente essas nuances, essas possibilidades de ser/estar que analisamos nos diários de nossos alunos, de modo a verificar como se dá sua construção identitária e sua formação como agentes de letramento.

3. Proposta metodológica

Foi realizada uma pesquisa-ação, que concebe e organiza um trabalho conjunto, de cunho social, “[...] de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da ação observada” (Thiollent, 2002:26). Na pesquisa-ação, os sujeitos não fazem parte da pesquisa de outrem, pois atuam como pesquisadores do próprio contexto, como explicam Geraldí, Messias e Guerra (2000: 255).

Para o início da coleta, foi realizado um questionário diagnóstico, em que foram anotadas as representações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre leitura e produção textual. Foram coletados dados de 63 sujeitos de idade entre 17 e 25 anos, de duas turmas do primeiro ano do curso de Letras, na maioria mulheres trabalhadoras que estudavam à noite e eram oriundas do médio vale do Paraíba, Litoral Norte e serra da Mantiqueira, espaço contraditório na distribuição de riqueza. A escolaridade prévia da maioria foi realizada em escolas da Rede Pública ou em cursos de magistério em Ensino Médio, em cidades que ainda dispunham desse curso. Os resultados do questionário permitiram a identificação dos pontos que teriam ênfase, durante o ano, no conteúdo da disciplina, a fim de que fossem contemplados os assuntos mais pertinentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do grupo. Assim, o diagnóstico teve também a função de Análise de Necessidades. É interessante notar que, quando questionada sobre a escolha da sua formação profissional, a maioria dos sujeitos respondeu ter vindo para essa formação profissional por *gostar de ler*, de ensinar, de línguas, de literatura...

Outra coleta realizada, essa longitudinal, foi de *diários de aprendizagem*, entendidos por nós como as anotações retrospectivas em que os sujeitos escreveram sobre o que acontecia durante sua aprendizagem

de leitura e produção escrita acadêmicas. Com base nos estudos de Vygotsky (1987), orientamos os alunos a se perceberem em seus pontos fortes e fracos com relação à própria aprendizagem, tendo assim uma atitude de atenção e controle deliberados de sua aprendizagem (1987, pp. 51, 77-80, 85, 88, 90), o que também é entendido, hoje em dia, como *metacognição* (Kleiman, 1993; Tishman, Perkins e Jay, 1999; De Corte, 1996).

Analogicamente aos aspectos metacognitivos, com fundamento em Davies (1995), quando discorre sobre aspectos afetivos da aprendizagem, pensamos em trabalhar com os aspectos *meta-afetivos* que, conforme entendemos, referem-se à percepção das emoções positivas e negativas sobre o próprio processo de aprendizagem. Tápias-Oliveira, Renda, Almeida, Aires e Frêitas (2011: 77-78) explicam que os aspectos meta-afetivos podem ser positivos ou negativos:

Afetividade positiva:

- *atenção*: para Vygotsky, está relacionada ao fato de o indivíduo ter um objetivo para aprender (VYGOTSKY, 1987; 1991; 2004, p. 180);
- *motivação*: relaciona-se aos aspectos volitivos para a aprendizagem (DAVIES, 1995);
- *predisposição*: indica a intenção de, o estar motivado a aprender (DE CORTE, 1996; TISHMAN *et al.*, 1999);
- *interesse*: surge de fatores positivos associados à aprendizagem (ABUD, 2001) dos alunos pela atividade, por exemplo, curiosidade (VYGOTSKY, 2004), necessidade, vontade de explorar o novo.

Afetividade negativa:

- *cansaço e desânimo*: acontece quando há falta de entusiasmo com a tarefa (DE CORTE, 1996); dessa forma, pensamos que a tarefa possa ser considerada grande, difícil demais, complexa, complicada pelo aprendiz;
- *medo, insegurança, ansiedade*: são as barreiras emocionais que levam o aluno a buscar o restabelecimento de seu bem-estar, afastando-se da ação de aprender (DE CORTE, 1996);
- *falta de motivação*: é a falta de vontade para querer aprender (CHACÓN, 2003); ausência de predisposição;
- *dificuldade*: são as barreiras para aprender (CHACÓN, 2003; DE CORTE, 1996) que julgamos decorrentes de: ausências de habilidades para aprender, conteúdo novo, problemas com a linguagem, etc.

Partindo desses entendimentos sobre metacognição e meta-afetividade, solicitamos aos sujeitos da pesquisa que expusessem, dentre os itens que seguem, os que lhe parecessem mais pertinentes durante as atividades de produção de leitura e escrita, na disciplina Língua Portuguesa:

Tabela 1

Neste diário, anotar:		
<ul style="list-style-type: none"> • facilidades • dificuldades • pontos interessantes • descobertas • autoestima • desejo de aprender/saber • sentimento de pertencer ao contexto • novas aprendizagens • novas experiências • problemas • dúvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • humor • alegrias • relacionamento com monitores e colegas • o gostar ou não gostar de algo • atualização • emoção • sentimentos • nível da linguagem • presença/interferência do contexto na atividade • frustrações 	<ul style="list-style-type: none"> • auto-observações sentimento de que algumas coisas são importantes lembranças de fatos/ocorrências que se manifestam quando da atividade • críticas a conteúdo/monitor/colegas • aplicação do conteúdo na sua profissão futura/atual • (outros)

Durante nossos estudos do doutoramento, percebemos a riqueza do material coletado, no qual havia indícios da construção da identidade profissional do futuro professor. Foi o momento em que optamos por realinhar nosso trabalho para outra investigação: a construção identitária dos alunos em formação.

Nesse aprofundamento, seguindo as orientações de Holland *et al.* (1998). O conceito de consciência, já apresentado, foi entendido de forma mais ampliada, como compatível com o modo como Bakhtin/Volochinov (2002) o veem: a consciência acontece nas interações sociais, a partir da materialização, da verbalização de conceitos, preconceitos e valores. Para esses autores, a “[...] única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica” (2002:35), pois é na troca, nas interações que os valores são compartilhados e aceitos ou não. Se aceitos, a cadeia ideológica (valorativa) de um determinado grupo se expande e é assumida por outros indivíduos. Assim, entendemos que nos diários há relatos de momentos vividos no contexto de formação profissional que apontam para a construção (sedimentação, incorpo-

ração, negação, assimilação...) de possíveis identidades (e/ou facetas identitárias). Então, dirigimos nosso olhar investigativo-qualitativo para essa questão ampliada e atualizamos nosso objetivo da pesquisa para buscar marcas linguístico-enunciativo-discursivas que fossem indícios de como se dá a construção identitária profissional no Ensino Superior⁵.

Metodologicamente, os dados dos sujeitos nos diários foram considerados como enunciados (Bakhtin 1988; Bakhtin/Volochinov 2002; Bakhtin 2003), ou seja, manifestações únicas e situadas, existindo em relação a e em função de uma proposta, sendo pertinentes ao contexto em que foram produzidos e levando em conta quem disse o que, de que modo e para quem. Esse entendimento baseia-se nos estudos do enunciado realizados por Bakhtin (2003). O conceito de linguagem, para o autor russo, alinha-se ao conceito de construção social, pois ambos compartilham da visão de que é na sociedade que acontecem as trocas e as relações carregadas de valores sociais. Para Bakhtin (1988:129-132) a linguagem é um fenômeno social, formado historicamente, estratificado e dilacerado socialmente no tempo, na evolução, sendo passível de transformações históricas e sendo socialmente contraditório. Esse conceito também guarda relação com o conceito da cultura maleável, múltipla, diferente, permeada pelas palavras também flexíveis e diversas. Casa-se também com o conceito de identidade, por admitir as instabilidades, a existência multidimensional de vozes sociais que dialogam com o indivíduo. Finalmente, casa-se com o conceito de letramento, em função da comunicação social nas práticas sociais, e com o conceito de agência, no que se refere à consciência. Dessa forma, foi possível observar a construção da identidade profissional dos sujeitos no discurso, por meio da linguagem, uma vez que eles estão inseridos nas atividades do Ensino Superior, convivendo com outras pessoas, com novas formas de ver o mundo e, assim, também vão mudando sua forma de encarar/observar a realidade (passada e presente), passando a valorizar, a perceber nuances que antes nem viam.

5. O eixo da primeira pesquisa foi investigado em pesquisa paralela, dentro do mesmo Projeto FAPESP nº 2002/09775-0, em parceria com pesquisadoras da Universidade de Taubaté. Resultados parciais foram publicados em <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/apresentacao1.htm>; dados finais foram relatados em TÁPIAS-OLIVEIRA; RENDA; ALMEIDA; AIRES; FRÉITAS 2011, bem como em TÁPIAS-OLIVEIRA, *et al.* In: VÓVIO; SITO; DE GRANDE 2010.

A materialidade discursiva teve o tratamento sugerido por Bakhtin/Volochinov (2002:124), “A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual”.

4. Análise linguístico-enunciativo-discursiva dos dados

Vejamos, a seguir, as mudanças identitárias ocorridas ao longo dos registros metacognitivos e meta-afetivos da aprendizagem das práticas letradas do Ensino Superior (leitura e produção textual acadêmica e científica) feitos pelos sujeitos em seus diários de aprendizagem. Analisamos os fatos que mais evidenciam a mudança identitária seguindo os movimentos de *mundo figurado*, *posicionamento*, *vozes* propostos por Holland *et al.* (1998). Os dados foram agrupados em relação a formas diferentes de o sujeito se ver e de ver o outro (o professor-formador); o modo de o sujeito se manifestar, longitudinalmente, sobre o saber; e, vozes contraditórias nos enunciados dos sujeitos, ao se referirem à formação profissional.

4.1. *Posicionamento dos sujeitos nos diários de aprendizagem: quem o outro é e quem eu sou na relação aluno/professor-formador*

O *posicionamento* dos sujeitos nos diários é manifestado pelo modo como entendem o relacionamento aluno-professor, pois ao escrever os diários eles estão em diálogo com o professor, como seu interlocutor, mesmo que não façam menção a ele. Isso é possível em razão da característica de responsividade dos discursos, como explicam Bakhtin/Volochinov (2002:125): o enunciado é “[...] como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório”. Como os sujeitos relatam suas aprendizagens *ao professor*, o discurso do professor é constitutivo do discurso dos alunos. Assim, há assuntos implícitos nos textos (que sinalizamos com uma informação adicional entre colchetes), visto ambos terem participado da mesma situação de enunciação (estão sublinhados, os indícios que analisamos). Há, também, em um jogo de explicitude/implicitude, a

forma de entender as relações da sala de aula (ver a seguir). Acrescentamos que, ao conversar com os alunos sobre a escrita dos diários, não estipulamos uma forma padrão para o registro; cada um se manifestaria a seu modo.

Vejamos alguns exemplos em que o jogo explicitude/implicitude evidencia a visão que os sujeitos têm da sua situação de enunciação:

(1) Hélio⁶
Data: 30/03/01
Leitura de Comerciais de TV
Dificuldades → No primeiro momento parecia ser difícil [ler os comerciais], no entanto ao analisar os comerciais *percebi* que não é difícil quando paramos e analisamos tirando as coisas boas e ruins, enfim fazendo críticas.
Pontos interessantes → São muitos, pois os comerciais são muito ricos em imagens, cores, sons, personagens, etc...
Descobertas → Para analisar e criticar, só basta começar.
Novas aprendizagens → *aprendi* a tirar minhas conclusões, a ver o que é melhor e a rejeitar o que não é bom.
Dúvida → No primeiro momento foi: como fazer? Se estava analisando certo ou não.

O enunciado acima mostra o *posicionamento* de Hélio em uma das primeiras anotações em diário. Ele coloca os itens observados que lhe foram pertinentes, seguidos de uma flecha que aponta diretamente para a resposta, como se respondesse a um *questionário*. O comentário possui a presença de Hélio (*percebi*, *aprendi*), mas não a do interlocutor (professor); ele cumpre a tarefa de informar o professor de suas observações, dando conta do que lhe foi assentado. Todas essas marcas explícitas evidenciam o implícito: o modo como, nesse primeiro registro, Hélio concebe as relações professor-aluno: uma relação assimétrica em que a parte subordinada (aluno) *responde* ao solicitante inicial da tarefa de confecção dos diários (professor), dando conta da tarefa, passo a passo.

Vejamos dois outros enunciados, de uma mesma aluna, em momentos diferentes:

6. Os enunciados são precedidos da identificação fictícia do sujeito, bem como da data e/ou atividade a que remetem. Nem todos os extratos estão reproduzidos na íntegra, e as supressões são indicadas por reticências entre colchetes.

(2) Sapé

Data: 30/03/01

Comentário sobre a atividade de leitura de comerciais de televisão (1º bimestre)

Achei muito interessante aprender a fazer a leitura dos comerciais de TV. Embora já houvesse lido alguma coisa sobre isso, não é a mesma coisa que ter uma aula, com direito a vídeo, uma professora com capacidade de fazer uma dinâmica de grupo e, por sua vez o grupo quase em sua totalidade, participando.

Esse estudo certamente vai ter muitos reflexos na minha vida, tanto pessoal quanto profissional porque, se eu já procurava ler nas entrelinhas... tudo o que a gente está começando a fazer; essa análise, de um modo mais metódico, direcionando e até, por que não dizer, científico?

(3) Sapé

Data: 07/05/01

Atividade: Avaliação [prova do 1º bimestre] e aula de texto do dia anterior (excerto recortado)

Acabo de chegar da faculdade, fizemos hoje a prova de Português. Prova longa, como deveria ser, para conseguir cobrar um pouco de cada atividade que desenvolvemos nesses dois meses de aulas. E foram tantas!!!

Exausta, faminta, um banho e o alimento, porém, não conseguiram relaxar-me. Olho as minhas crianças já dormindo, o pai viajando, meu prédio todo em silêncio, deitada, o sono não vem, o corpo busca repouso, no entanto, o cérebro continua trabalhando à todo vapor e parece não querer parar e descansar. Resolvi escrever no caderninho que já está se tornando um diário, um amiguinho.

[...]

*Até a próxima,
um abraço professora e obrigada.*

Nos dois enunciados, Sapé coloca-se diferentemente. No primeiro, faz um *relatório de classe*, em que comenta as atividades vivenciadas. Nesse comentário, ela está presente na primeira pessoa (*eu*) e na pessoa plural (*a gente*), quando expande o *eu* para o coletivo dos alunos que também vivenciaram a aula. Seu *posicionamento* é marcado, em um dos primeiros extratos de seu diário, pela ausência da interlocutora, que aparece apenas mencionada, uma terceira pessoa (*uma professora*). Além disso, parece que os fatos relatados pela aluna estão desconexos (*Esse estudo certamente vai ter ... porque, se eu já procurava ler nas entrelinhas... tudo o que a gente está começando a fazer, essa análise, de um modo mais metódico, direcionando e até, por que não dizer, científico?*), como se ainda não estivesse com certeza do que escreve para seu interlocutor, talvez pela novidade da atividade de sala e do diário.

Esse desconforto é totalmente superado após alguns meses: no excerto (3) ela começa seu diário com o *relatório de classe*, expondo os fatos vividos (para a professora, com opinião da aluna), passa a uma *narrativa* fluida, em que há tons antitéticos (*relaxar/ trabalhando; a todo vapor/descansar*) e dados pessoais (de uma pessoa que se abre, contanto de si para uma amiga) e termina com o desfecho *epistolar* clássico, em que aparece a figura do interlocutor, encarado agora de modo simétrico (*Até a próxima, um abraço professora e obrigada.*), e a professora é a pessoa amiga a quem o texto é endereçado. O tempo passado entre os excertos foi o tempo necessário para a aluna se sentir à vontade e se apresentar em uma posição mais confortável ao se expressar no diário, mudando seu posicionamento frente ao interlocutor e ao contexto.

A mudança de *posicionamento* de Sapé aparece nas escolhas que faz do *gênero discursivo* (Bakhtin 2003) usado em seu diário (um relato, uma narrativa com colorido expressivo literário, uma carta). Essa mudança aconteceu com muitos outros diaristas, em razão possivelmente da manutenção ou não de suas crenças e valores atribuídos à relação professor-aluno.

O *posicionamento* do aluno aparece marcado também no modo de se dirigir ao professor. Dora, em suas três primeiras anotações em diário, procura por um *tom* (Bakhtin 2003) para sua expressão, ao fazer referência à interlocutora:

(4) Dora

Data: 20/03/2001

Atividade de leitura global

Com relação ao texto eu senti no começo uma certa dificuldade para entendê-lo, mas depois quando a senhora foi explicando foi clareando um pouco. Não vou dizer que entendi tudo, mas vou procurar ler novamente em casa para esclarecer alguns pontos.

(5) Dora

Data: 03/04/01

Atividades: Leitura Global, Leitura da Apostila e reorganização de textos

A primeira atividade foi muito interessante, porque aprendemos quais são os elementos que compõem a leitura global. Eu já conhecia a leitura pelo dedo, mas achei muito importante também a atenção especial que "você" deu ao fato de que devemos, ao ler algo, ou quando pedir para alguém ler, traçar um objetivo, pois desse modo a leitura é muito bem aproveitada.

(6) Dora

Data: 10/04/01

Atividade de correção da retextualização⁷ produzida pelo colega

Essa atividade foi muito interessante, pois, desse modo, já estamos treinando para quando tivermos que corrigir os textos dos alunos; também trocamos experiências com o colega, pois ao corrigir o texto dele aprendemos muito e vice-versa. [...]

Gostaria que você proporcionasse mais atividades desse estilo, porque ela foi muito prazerosa.

Nesses trechos, Dora expõe suas *posições* frente à interlocutora. Em seu percurso, sai da posição assimétrica em que dialoga com a autoridade (*senhora*), passa a um “*você*”, entre aspas, que denota sua insegurança ou dúvida para se *posicionar*, fato que é superado quando finalmente usa o *você*, pronome indicativo de posição simétrica e informal, numa escolha de *posicionamento* que perdura até o fim de seu diário.

Há outros sujeitos que mudam sua *posição* ao longo do diário, não por uma questão de mudança de gênero discursivo ou de pronominalização, mas de *ponto de vista* (Bakhtin 2003). Diz o autor:

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com *pontos de vista*, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (Bakhtin 2003: 300, grifo nosso)

Vejamos alguns enunciados:

(7) Ingrid

Data: 27/03/01

Atividade: diálogo oral e informal

[Aprendi] *Que há várias maneiras de falar um diálogo e que nem sempre podemos falar formalmente.*

Aprendi também que devemos: [deixar] as crianças falarem do jeito delas e nunca corrigir de modo grosseiro, e sim falar cautelosamente.

Em um diálogo oral podemos falar de todas as maneiras, com gestos, em outras maneiras, por exemplo: o caipira, o nordestino, o baiano, etc.

E podemos usar bastante o diálogo informal, mas só entre pessoas particulares, como foi o caso da nossa sala.

7. Retextualização é usado conforme Matencio (2003), a quem agradecemos, mesmo postumamente, pelos momentos partilhados e pelos inúmeros ensinamentos.

Nessa primeira anotação, fica evidente a *posição* de Ingrid: ela se apresenta como uma pessoa que aprende (aluna) e relata o que *pode* e o que *deve* fazer, numa posição marcada de obediência. A questão do uso da linguagem é bastante peculiar: o conflito é percebido quando fala que *recebeu a permissão de usar a linguagem informal* em contextos específicos, no qual ela insere a sala de aula, quando diz *E podemos usar bastante o diálogo informal, mas só entre pessoas particulares, como foi o caso da nossa sala*. O conflito reside em ter *permissão* (sic) para o uso do registro informal e ter *permissão* para usá-lo em sala de aula, aqui deixando claro o ponto de vista valorativo que faz da escola, como um local de trocas formais. Em seu último excerto, no fim do ano, Ingrid mostra que ainda mantém a atenção no aspecto de uso da linguagem, mas o faz de outra *posição*:

(8) Ingrid

Data: 27/11/01

Comentário produzido no fim do ano

Aprendi muito comigo mesma e com as pessoas da sala e consegui notar que "sou capaz" de fazer e falar muitas coisas. [...]

[o contato interpessoal] me mostrou que tenho capacidade de lidar com meu dia-a-dia em uma sala de aula; me tornei uma pessoa muito crítica e aprendi também a lidar com situações no meu relacionamento com meu marido e com as pessoas que convivem comigo e até mesmo com pessoas estranhas.

Hoje em dia tenho mais assunto para conversar; me polio na minha fala e presto atenção no jeito que as pessoas falam.

A *posição* de Ingrid, nesse enunciado, evidencia várias mudanças, dentre elas: a sala de aula como um local simétrico de aprendizagens (pessoais e coletivas) em que há reciprocidade; e, a aluna obediente que dá lugar a uma aluna autônoma, no sentido de Morin (2001:118), para quem a autonomia é um conceito ecológico, relacional e relativo ao meio cultural ou social. Ingrid, ao longo do convívio em sala de aula, aprendeu a ser mais autoconfiante, e a observação do uso da linguagem passou, de uma *permissão* de uso, para uma *atenção* ao entorno e uma *monitoração* de si mesma nos encontros sociais, fontes de observação. Essa segurança manifestada por Ingrid, segundo ela mesma evidencia, advém do contato interpessoal que viveu em sala de aula. Entendemos que essa *mudança de posicionamento* carrega em si uma mudança apreciativa, um novo juízo de valor (Bakhtin 2003) nascido a partir de vivências no *mundo figurado* do Ensino Superior.

4.2. O tempo como índice para autopercepção quanto a mudanças valorativas no mundo figurado

Outras mudanças quanto ao modo de pensar que sofreu alteração ao longo do tempo podem ser observadas nos extratos que seguem.

(9) Diana

Data: 07/08/01

Comentário sobre a prova do segundo bimestre

Atividade (de corrigir a prova do colega):

A atividade de corrigir a prova do colega veio a me mostrar como é difícil avaliar o aluno. Eu não sabia que podia haver duas possibilidades de se corrigir uma prova. Essa maneira de se corrigir, por coerência, amarrando as idéias, é muito importante e uma novidade para mim. Depois que fiz essa atividade consegui entender que é muito importante saber interpretar as perguntas. Às vezes, quando pegamos nossa prova, achamos que o professor foi injusto na hora de corrigir. Porém se analisarmos, de agora em diante, veremos que muitas vezes nossas respostas não tiveram coerência.

(10) Agezil

Data: .../05/01

Comentário sobre o Plano de Escrita

A aula, sobre Plano de Escrita, realizada hoje, veio a clarear nossas idéias para a elaboração de uma boa redação.

Anteriormente eu pensava num assunto, procurava alguns conhecimentos prévios ou realizava algumas pesquisas; a partir daí, iniciava a redação.

Com os passos apresentados o campo visual do assunto ficou mais amplo. O item “Elaboração de Idéias” contribuirá para evitar o uso de múltiplas idéias e ajudará a condensá-las tornando a escrita/leitura mais agradável, e será um caminho para se encontrar o Tópico Frasal.

A princípio será meio difícil enfadonho, mas aos poucos se conseguirá fazer o trabalho com mais desenvoltura, e, automaticamente, se eliminarão as palavras desnecessárias.

O uso dos advérbios temporais e dos tempos passado, presente e futuro são marcas da *mudança* linguístico-enunciativo-discursivas presentes na guinada de visão de Diana e de Agezil, como na de muitos outros sujeitos. Essa marca temporal é denotadora da (re)visão dos conceitos, da mudança de ponto de vista, sobre atividades, fatos vividos, verdades antigas frente às novas. Nova valoração, novas formas de entender e de ler o mundo aparecem em referência a práticas sociais (como no extrato 1) e escolares antigas (como em 9), a atividades comuns de sala de aula, que ganham nova dimensão (em 10), e à própria sala de aula, percebida de modo dialógico e rico em relações interpessoais.

Vejamos um outro caso, em que os sujeitos passam a valorizar uma ação ao perceber sua validade no presente. Referimo-nos à atividade do *debate*.

(11) Alexandra

Atividade: Leitura de comerciais de televisão

O que mais me chamou a atenção nesta aula de leitura de comerciais de televisão foi o fato de haver vários detalhes, os quais até então não tinha percebido ou até mesmo “associado” com a finalidade do comercial que é a de vender o produto, ou ainda transmitir mensagens, que muitas vezes são interpretadas de diferentes maneiras.

Foi interessante o ato de debater, em que alunos e professora puderam expor seu ponto de vista e as diferentes conclusões às quais chegaram.

(12) Iná

Atividade: Leitura do livro “Linguagem e Persuasão” de Adílson Citelli

Foi uma leitura bastante densa, rendendo um debate muito produtivo no sentido de abrir a mente das pessoas para que atentem mais àquilo que está implícito no texto, no discurso.

Essa visão mais crítica que passamos a ter faz com que nos sintamos mais iluminados para agir com maior segurança e consciência do que estamos fazendo. A meu ver, isso eleva a auto-estima também, pelo fato de você se sentir uma pessoa melhor que antes, acrescida de algo.

(13) Rosimeire

Atividade: Leitura e debate do livro Adílson Citelli

Não conseguia entender signo e ideologia, depois das várias explicações as idéias foram clareando e comecei a entender que tem tudo a ver com os livros que já lemos, pois estão nos ajudando a falar, escrever, ler e compreender os textos em todas as matérias. Os debates também nos ajudam muito, pois são várias cabeças pensando.

Como diz o velho ditado uma andorinha só não faz verão.

O *debate* é verbalizado pelos sujeitos como momento de troca em que há a percepção de itens antes não percebidos, ou da manifestação do espírito crítico e da autoestima, ou ainda da força da presença do outro para o entendimento de saberes conceituais. Pontecorvo et al. (2005:08) explicam que o debate é uma forma de superação da visão “individualista e descontextualizada da aprendizagem”, o que Vygotsky explica ao comentar o caráter colaborativo da aprendizagem (1987: 92): nas relações interpessoais há a mobilização da intrapessoalidade de cada um para (re)organização das ideias (categorização, instauração de conceitos abstratos...). Isso denota que, para os sujeitos investigados, a presença do(s) outro(s), seja dos colegas ou da professora, é descrita como fundamental para a *aprendizagem* e para o *desenvolvimento* (Vygotsky 1991:102, entre outros). Essa visão aparentemente nova dos

sujeitos pode remeter ao fato de a escola de onde os sujeitos vieram ter prescindido da troca aberta de ideias. Dessa forma, entendemos que a percepção do debate como uma atividade positiva pode, inclusive, pautar a vivência profissional futura dos sujeitos de modo diferente, constituindo uma ação precursora de uma mudança identitária nos *novos mundos* a serem construídos.

Outro ponto que parece merecer a atenção dos sujeitos em seu percurso de formação identitária é o *saber*. Em diversos momentos, muitos deles expressam, por meio de metáforas, o modo como entendem os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais; Zabala 1999; Charlot 2000) ao longo do tempo. Vejamos Miriam, que expressa sua *apreciação valorativa*, em quatro momentos diferentes, com metáforas sobre o *saber*:

(14) Miriam

Data: 30/04/01

Atividade: Leitura detalhada do texto “O amor como meio, não como fim” de Flávio Gikovate

“Dissecar” um texto, como fiz hoje, nunca fez parte do meu repertório. E como é fascinante poder descobrir coisas novas sempre.

Escrever bem é persuadir, persuadir sem que o leitor possa perceber; como neste texto, chega a ter um encantamento; o jogo de palavras, a empatia criada, faz com que a gente queira ler tudo e sair acreditando que ele “leu nosso pensamento”.

Uma frustração: Será que um dia vou escrever dessa maneira? Eu quero aprender!!

P.S. A classe estava menos falante hoje. Aliás, o prédio todo...

Meu comportamento diante de outros textos será mais reflexivo, procurando ler com certo distanciamento para poder analisar a mensagem real do autor.

Normalmente eu leio com a emoção, ou seja, textos que não me são interessantes, eu só leio globalmente, não procuro as entrelinhas.

(15) Miriam

Data: 25/06

Considerações sobre o uso do Plano de Escrita

Ponto forte: Geração de idéias e desenvolvimento

Ponto fraco: Desorganização das idéias

Por ter muitas idéias, eu sinto falta dessa organização, separar [os argumentos] por grupos como foi feito na primeira atividade (em 25/05).

Sempre fui boa em resumos, portanto, gosto de ser objetiva, que considero meu ponto forte também.

Pude observar que, com esses exercícios, estou evoluindo, principalmente porque agora direciono (foco) as idéias mais claramente, tentando “maquinar” o que escrevo.

Estou aplicando esta técnica nas provas do segundo bimestre e na prova de Xxxx já surtiu efeito (tirei 10!).

P.S. URGENTE!

Hoje 04/07/01, vi o resultado da prova de Xxxx. Tirei 9,2!! Melhorei muito, só pelo fato da minha redação ter melhorado. No bimestre passado tirei 7,6. Não é MARAVILHOSO?!

(16) Miriam

Data: segundo semestre (datas na relação dos livros apresentados)

Seminários

Livros:

- *Assim é que se fala*

- *O corpo fala (03/09)*

- *Inteligência Emocional (03/09 - 10/09)*

- *1984 (28/09)*

- *Ética e Competência (28/09)*

- *A Educação e o Significado da Vida (01/10)*

A série de seminários foi muito interessante, principalmente quanto ao conteúdo.

Fazer a leitura dirigida nos fez perceber a importância do professor no processo de ensino, lançando a semente para que nos tornemos profissionais conscientes e sempre em busca do aperfeiçoamento.

*Quanto à apresentação do nosso grupo sobre o livro *A educação e o Significado da Vida*, acreditamos que aproveitamento foi bom (tirando o nervosismo) e demonstrou como será o dia a dia, numa pequena parcela. Também notamos que essa iniciação será importante para o T.C.C.*

*Particularmente, gostei muito da apresentação do livro *Ética e Competência*, com a *Xxxxx* e a *Xxxxx*, e a do livro *Inteligência Emocional*, do grupo da *Xxxxx*.*

Esses livros já estão em minha lista de leituras obrigatórias.

(17) Miriam

Data: .../11/01

Autoavaliação

Eveline

Sem querer ser “puxa-saco” (e já sendo), suas aulas foram muito importantes para o meu desenvolvimento. Todos nós sabemos escrever mas há um diferencial nesse processo: precisamos saber O QUE, COMO e PARA QUEM escrever e, para tanto, é necessário dominar as técnicas de redação.

Acredito que melhorei muito e a partir de agora não quero deixar de melhorar cada vez mais. Espero poder encontrar mais professores como você e, quem sabe, quando eu for “gente grande”, me tornarei uma profissional competente, sempre em busca do melhor, contribuindo com o crescimento de outras pessoas (os meus aluninhos!!).

Muitíssimo obrigada, domo arigató, thankyouverymuch...

As metáforas de Miriam sobre o *saber* apontam inicialmente para um saber *conceitual*, em que o conhecimento é entendido como um *conceito*, em “*Dissecar*” um texto. A seguir, o saber ganha a conotação *procedimental*, na conotação expressa pelo verbo, em *tentando* “*maquinar*” o que escrevo. Nas outras metáforas, Miriam volta seu olhar para a própria formação e para si mesma, em reflexões *atitudeis*: entende o professor-formador como um semeador que lança as sementes da mudança (em 16) e entende a si própria como um adulto consciente de que está em formação, um futuro-profissional-professor

que pondera sobre a competência para a formação de outras pessoas, quando for “*gente grande*” (em 17). Não entendemos essa fala como autodesmotivadora; ao contrário, percebemos como uma observação processual, de alguém que ainda se percebe em formação.

O que ela expressa sobre os conteúdos, dialeticamente, evidencia sua *posição acadêmica* frente ao conteúdo, a qual também muda: de uma técnica (que *disseca* o texto), passa a uma elaboradora intencional do material escrito que “*maquina*” o que vai escrever, a uma observadora da própria professora ao longo das atividades, e, finalmente, a uma pessoa em formação que deseja para si características de qualidade profissionais. Essa mudança de *pontos de vista* (do objeto para o processo, para a atitude) foi o percurso também vivido por outros alunos, em momentos diferentes, em sequências particulares, em momentos diversos do diário. Esse ir e vir e o relatar as experiências vão abrindo os horizontes, levando os futuros professores a conjecturar sobre possibilidades de ser professor: o espaço-tempo para a tomada de consciência, para a verbalização, no contexto tumultuado de aprendizagem e de ensino na universidade, acontece nos diários.

4.3. Vozes... ah!, essas vozes que nos habitam...

Vários sujeitos (re)elaboram, em seus excertos, suas visões sobre o *ser professor*. Observemos alguns enunciados em que os sujeitos comentam sobre o tipo de profissional que desejam ser:

(18) Rosemeire

Data: .../11/01

Comentário produzido no fim de ano

As aulas [de redação] diferentes são muito importantes para chamar a atenção dos alunos, para que não sejam aulas maçantes e cansativas. Todos os professores deveriam seguir esta linha de trabalho.

O propósito de ensinar a pensar é preparar os alunos para um futuro repleto de resoluções eficazes de problemas, tomadas de decisões de aprendizado contínuo toda a vida. [grifo de Rosemeire]

Nesse extrato, Rosemeire não se apresenta na posição de aluna, mas na de uma crítica das atividades. Desse ponto de vista, *qualifica* algumas aulas de modo negativo e diz como *deveriam* ser. Assim, torna-se evidente um conflito de *vozes*: ao mesmo tempo em que ela expõe

seu saber sobre o propósito de ensinar, que manifesta assertivamente pelo verbo *ser* no presente (*O propósito de ensinar a pensar é...*), ela não abre espaço para o confronto de ideias e *impõe* a visão que julga a certa, reproduzindo, em seu discurso, o mesmo tom autoritário da escola tradicional que se caracterizava, muitas vezes, por não aceitar outras opiniões. Esse conflito, como tantos outros, faz parte da formação identitária, pois, como dizem Holland *et al.* (1998:284), as “[...] identidades e os atos atribuídos a elas estão sempre se formando e se re-formando em relação a específicos contextos históricos”. Sendo assim, elas

[...] respondem a, são desenvolvidas em e incluem os dilemas postos pelas lutas, pelas crises pessoais e pelo recrutamento social sob os quais são formadas.

Esse excerto de Rosemeire é revelador das contradições com que diariamente convivemos. Entendemos que, na formação identitária de um futuro profissional, esse fato pode contribuir para o confronto, desde que seja aproveitado pelo professor-formador durante o questionamento para conscientização do próprio uso da linguagem.

Quanto ao autoconhecimento, o diário possibilitou a criação de um espaço-tempo em que os alunos se sentiam livres para expressar seus sentimentos positivos e negativos, com relação à própria formação, bem como para avaliar sua aprendizagem. Vejamos o que diz Elis:

(19) Elis

Data: .../08/05

Atividade: comentários após correção da prova do 2º bimestre

A minha expectativa com relação às aulas de Língua Portuguesa é que eu possa conseguir esse aperfeiçoamento [em argumentação e interpretação] e uma maior segurança na realização do meu trabalho (tanto na vida pessoal como na profissional), pois acho que o que falta é mais credibilidade no meu próprio trabalho e isso só será possível através de várias atividades que estimulem mais a atenção e a minha capacidade de argumentação e leitura, pois ainda sinto que tenho muita dificuldade nessa parte, principalmente quando se trata de interpretação, devido a essa minha insegurança - medo de errar.

Elis tem desejos: aperfeiçoar-se como produtora de leitura e escrita e ter segurança pessoal e profissional para executar seu trabalho. Muitos outros sujeitos expressaram essa inter-relação pessoa-profissional, um

sendo coadjuvante do outro na autopercepção. Ela também aponta que percebe como alcançar seus desejos, mostrando que tomou consciência de que precisa estimular *mais a atenção e a minha capacidade de argumentação e leitura*. Ainda, ao expressar seu medo, Elis não se esconde em uma posição defensiva, pois não sente necessidade de *salvaguardar sua face*, como diriam Brown e Levinson (1987). A questão do *posicionamento* amadurecido e da assunção da responsabilidade sobre sua aprendizagem (*atenção*) e desenvolvimento (*minha capacidade de argumentação e leitura*) em uma relação de confiança e diálogo faz com que vários sujeitos se exponham sem sentir vergonha ou medo. Entendemos, conforme já registramos em outras oportunidades, que esse amadurecimento metacognitivo faculta a predisposição (Vygotsky, 2004; Tishman; Perkins; Jay, 1999) para aprender, para desenvolver (no sentido vygotksyano de aplicar o que aprendeu em outros contextos) e para crescer (como pessoa e profissional).

Outros dois fatores, expressos pelos sujeitos, que ajudam a perceber marcas que podem atuar na formação identitária são entendidos como um jogo de *imagens* (apresentado por Amossy (2005) e Maingueneau (2001), ao falarem do *ethos* no discurso): a *identificação* e a *idealização*. Entendemos a identificação como a percepção de características desejadas para si, e a imagem idealizada como sendo a projeção de características em um professor ideal (idealizado). Vejamos um extrato de cada tipo:

(20) Helena

Data: 23/04/01

Atividade: Leitura detalhada - A teoria da matriz

2 – *Eu tenho percebido que a cada aula fica mais fácil de entender a estratégia de leitura.*

5 – *Essa forma de fazer leitura, leitura global, objetivo de leitura, pontos principais, etc. eu achei assim... tremendo! Muito interessante e rico tem me ajudado muito.*

14 – *Eu, a princípio, achei meio estranho, essa paquerada; depois mais estranho ainda a leitura com os dedos⁸. Mas com esse texto deu para fundamentar e perceber realmente como é interessante, e como funciona!*

22 – *Estou amando a suas aulas de leitura!*

25 – *Eu queria ter pelo menos a metade do seu jeito, maneira de transmitir conhecimento; você, quando explica, fica tão claro e fácil. Essas aulas de leitura tem sido ótimas, espero aprender bem, para poder transmitir como você.*

8. “Paquerada” e “leitura com os dedos” são estratégias didáticas usadas pela professora para ensinar os alunos a realizarem a leitura global do texto.

(21) Marisa

Data: 28/05/01

Análise de Livros Didáticos (5^a-8^a séries)

A atividade foi importante, pois serviu-nos de um “alerta” quanto ao uso dos livros que estão sendo adotados nas escolas.

Os livros constituem um “meio” de aprendizado e não um “fim” para se aprender. Apesar de serem didáticos, podem apresentar falhas, tais como atividades em que o professor venha a entender como incompletas e então, ele terá que usar sua criatividade para fazer com que a atividade atinja o seu objetivo.

Helena identifica-se totalmente com a imagem da professora formadora, por considerar fácil aprender com ela; identifica-se, também, com a imagem desejada para si, de boa professora, que será conquistada pela aprendizagem (*espero aprender bem, para poder transmitir como você*). Já Marisa projeta para outrem, um professor idealizado, a conduta que julga ser conveniente para um profissional. Apesar de iniciar seu relato com a primeira pessoa do plural, ela desloca sua visão para uma imagem de professor que consegue superar as falhas do objeto de trabalho (livro didático).

Além desses tipos de *imagem*, apresentamos mais duas. Primeiramente, a imagem profissional relacionada ao caráter *volitivo*, ou seja, o que os sujeitos querem, desejam ou pretendem para seu futuro:

(22) Elza

Data: 23/04/01

Atividade: Correção dos textos dos colegas

Hoje foi uma nova experiência, tirar dúvidas entre colegas e perceber os meus próprios erros, diários, nos erros dos colegas.

E pretendo transferir esta aula para meus futuros alunos para que eles possam perceber e corrigir seus próprios erros.

Nesse dizer, Elza é explícita em seu querer, evidenciado pelo verbo de processo mental “pretender”, que deixa clara a percepção de trabalho intelectual para sua formação. Na mesma linha, em 20, Helena diz “esperar” aprender, evidenciando a relação temporal intelectualmente marcada.

Observemos agora dois enunciados em que os sujeitos fazem um balanço de seu aprendizado, cotejando abertamente dúvidas, certezas, desejos, vontades, passado, presente e futuro. Assumindo posicionamento crítico em relação a sua própria aprendizagem e à visão que têm

de sua formação e de sua formadora (ver uso do verbo *confessar*, que deixa transparecer a cumplicidade para expor o que não é normalmente verbalizado e o verbo *sentir*, que demonstra a confiança para exposição dos sentimentos), posicionamento desenvolvido ao longo do ano letivo no mundo figurado do Ensino Superior, mostram sua voz, impregnada de conflitos e certezas, quanto à possibilidade de novos mundos a serem vividos pessoal e profissionalmente.

(23) Irineu

Data: ../11/01

Crítica elaborada no fim do ano

O ano letivo passou e o que restou na minha cabeça é a decepção que tive em relação à gramática. Não sei se faltou comprometimento de minha parte ou até uma herança que tenho das escolas, mas considero-me fraco e não sou capaz (na minha opinião) de identificar erros, pois não tenho o conhecimento prévio que esperava para o 1º ano de Letras. Por outro lado, senti que minha cabeça se abriu em relação ao futuro profissional que espero alcançar com a faculdade.

Os livros lidos abriram os horizontes deixando a promessa, e a cobrança, para um futuro professor, que é hora de mudar mesmo em pequenas proporções.

Confesso que no começo, fiquei meio desconfiado com tantas opções de aulas (variedades) e ficava com medo do conteúdo (a maldita gramática). Eu achava que não aprenderia nada e achava que um professor de português só servia para ensinar a salivar e não orientar.

Ao longo do curso, e principalmente agora, consigo entender as razões pelas quais todo esse processo (leitura, seminários, monitoração) é importante.

E acho que sua mensagem, consegui captar, e pretendo lembrar de tudo isso quando estiver em sala de aula.

(24) Gisela

Data: ../11/01

Comentário produzido no fim de ano

[...] Dentro e fora da sala de aula a professora nos motiva, para que, consigamos alcançar os objetivos almejados, além de preparar-nos para sermos “professores do futuro”, isto é, capazes de transmitir conhecimento aos alunos da maneira mais agradável e prazerosa possível. Estimular seu raciocínio.

Há compreensão e reflexão desses conhecimentos, preparando-nos para que, possamos futuramente, transmitir esse aprendizado de modo inovador.

As aulas de português foram de grande importância para a vida. Ensinando (nestas aulas) a sermos mais questionadores em relação a problemas pessoais/profissionais.

Em relação à educação, à profissão futura (professores - educadores) mostrou como tem que haver mudanças dentro e fora da escola; e como os professores também devem ser diferentes daqueles que ainda existem ou daqueles que tivemos.

Considerações finais

A formação de futuros professores, como qualquer construção identitária, é social, e, por ser social, é também um ato dialético: ela emana da cultura (mediada pelas atividades desenvolvidas em sala de aula) para o indivíduo; em contrapartida, também vem de dentro do indivíduo, que contribui com suas experiências e conhecimentos para a cultura, e aí há a troca, sempre única, individual, diferente de pessoa para pessoa, em função dos diferentes ritmos e histórias de vida de cada um. A prática da redação de diários longitudinais facilita esse movimento cognitivo, social e dialético da construção, do fazer tornar-se ou vir a ser um professor por favorecer um tempo-espaco para o sujeito poder parar e (se) analisar o que vivencia. Isso é efetuado pelo sujeito conforme seu próprio passo, ritmo e diferenças pessoais, o que se reflete/se refrata no estilo/gênero que cada um adota para se manifestar.

Os alunos, ao terem um espaço-tempo para materializar o que pensam no *diário*, em razão do foco, do olhar que lhes foi direcionado na proposta da professora, dialogam com outros *eus* (de seu professor, de seus colegas, de seu passado, de seu futuro...), quer percebendo-se em suas facetas, quer observando seu entorno, e conseguem participar mais ativamente da própria construção acadêmica, profissional e, em alguns casos, pessoal.

O presente artigo aponta para a necessidade de uma revisão nas práticas dos formadores, para possibilitar a manifestação de vozes, de construção de identidades em um ambiente de construção identitária. Assim, entendemos, após a pesquisa, que fazer-se professor requer a *verbalização* do que se é, ou que se pode/quer ser (ou não quer ser!), ou os variados modos de poder ser. Isso remete a algumas alterações nos papéis de alunos e professores. Presentemente, apontamos o que nossa pesquisa nos possibilitou observar quanto aos esforços para mudanças de postura e posicionamento de professores universitários:

- verbalização do óbvio — o óbvio precisa ser dito, explicitado, seja ele um conceito, um sentir em relação à aprendizagem, uma prática de estudo, uma estratégia de pesquisa, um objetivo de leitura, uma forma de avaliação, um processo de produção

escrita, uma imagem que acompanha uma música, um comercial de TV, uma cena de filme, uma escolha de ângulo de uma fotografia no hipertexto... há tantos significados... ninguém é obrigado a saber tudo, e todos têm algo a aprender, a partilhar. Ao professor cabe explicitar o óbvio a todos os alunos;

- entendimento dos próprios valores (de vida, de profissionalismo, de atuação em sala de aula...) e dos de seus alunos, pois, quando partilhados verbalmente, em sala de aula ou por um instrumento de diálogo, como o diário, levam a um aceleração da formação profissional;
- atenção, por parte do professor, quanto à forma de apresentar o aprendizado novo, não só com relação à heurística, mas também ao estabelecimento de relações entre o que é ensinado na disciplina e a futura profissão, de modo que aprender seja funcional, pragmático, interessante e instigante, para o futuro profissional;
- partilha, entre professor e alunos, das próprias experiências metacognitivas e meta-afetivas, durante a aprendizagem, faz do primeiro um profissional mais humano e, do segundo, uma pessoa-futuro-profissional mais forte e capaz de se superar;
- atenção para com o que o aluno efetivamente aprende (observando-se sua metacognição) e o que sente ao aprender (atentando-se à meta-afetividade); isso implica percepção sobre o aprender do aluno⁹;
- recapitulação intencional de aprendizados, solicitando-se que as experiências passadas (“Antes, eu...”) e presentes (“Hoje percebo...”) sejam confrontadas pelos próprios alunos, para que a verbalização conduza à percepção de (possíveis/desejadas/indesejadas) mudanças. Assim, passa-se a ter o controle deliberado para a ação e construção de si e de sua vida profissional, e o mesmo vale para projeções futuras e para confronto com o presente e o passado: o movimento de percepção dos/nos tempos situa os navegantes;

9. Entendemos que essa prática seja exaustiva quando há muitos alunos por sala; nesse sentido, a prática diarista é muito eficaz.

- atenção ao modo de expressão do aluno: muitas vezes, o modo de falar pode ser assertivo, mas essa assertividade pode não advir de um *saber*, mas de vivências hegemônicas anteriores que, no *mundo figurado* do Ensino Superior, estão constantemente em xeque para a mudança do indivíduo-profissional;
- conhecimento dos *pontos fracos e fortes* da aprendizagem, para que cada aluno possa atuar neles diferentemente: nos *fracos*, para superá-los (com atenção, metacognição); nos *fortes*, para se sentir empoderado (meta-afetividade positiva) (Vygotsky, 1987: 90);
- valorização do ponto de vista fundamentado do aluno, mesmo que seja diferente daquele do professor, pois isso leva o aluno a ser crítico com embasamento;
- valorização do *debate*: nesse diálogo, há compreensão partilhada, salvaguardam-se faces, expõem-se dúvidas, revisam-se conceitos, e tudo isso ajuda o aluno a sair da posição de conforto de “aluno tradicional” para a posição privilegiada de aluno participativo de Ensino Superior;
- diálogo entre professores e alunos para entendimento de que os processos de produção de leitura/escrita é resultado de parceria, tanto nos aspectos cognitivos/metacognitivos, quanto nos aspectos afetivos/meta-afetivos; o diálogo pode acontecer presencialmente ou por diário;
- a postura do professor é basilar, para o “bem” e para o “mal”: seu modo de tratar o conteúdo, de se dirigir aos alunos e de acolhê-los em sala de aula ajudará a construir o novo profissional, que assimilará, ou não, as qualidades (boas e ruins) do seu professor.

Se temos que a identidade profissional pode ser construída, que ela não é una, nem eterna, mas em constante mudança, e se aceitamos que ela representa, como *imagens*, nossas várias faces nas diversas situações de comunicação, entendemos que o curso de graduação que forma futuros professores é um grande *mundo figurado*, em que as

novas facetas da identidade profissional-acadêmica-pessoal do sujeito são construídas. Usando da nomenclatura proposta por Holland *et al.* (1998), cabe a esse *mundo figurado* da graduação acolher as *vozes (pontos de vista)*, os *posicionamentos* que vêm com os graduandos em sua história, dialogando com eles, questionando-os, inserindo-os em outras realidades, instituindo-os de outras vozes e posicionamentos, de outras percepções (de si e do entorno), para que tenham responsabilidade e certeza da própria capacidade para a ação, como futuros professores, e possam, em outras realidades, em situações inusitadas, reiterar/modificar/renovar/construir novos mundos sociais e profissionais, novas práticas de letramento, agenciando seu fazer profissional com propósito e reflexão, no sentido mais concreto da palavra que, materializada, proferida em voz alta, interfere em nossas consciências.

Essa construção acontecerá de qualquer forma, mas se puder ser em dialogia, na prática situada do Ensino Superior, quando os alunos estiverem ainda em sua formação, a *agência* e as práticas de letramento poderão ser imaginadas, desejadas, esperadas por esses futuros professores; eles terão para seus enunciados o acolhimento, a vivência do diálogo e o convívio com o saber, atributos que, futuramente, reverterão em instrumento de reflexão e de qualidade profissional.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado em outubro de 2014

E-mail: eveline.tapias@unitau.com.br

Referências bibliográficas

- ABUD, Maria José Milharezi. 1999. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. 2001. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária. (ISBN: 85-86602-33-7).
- AMOSSY, Ruth (org.). 2005. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
- BAKHTIN, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermentina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1988. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Unesp e Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. 2002. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University.
- CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CHACÓN, Ieda Maria G. 2003. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- CITELLI, A. 2004. *Linguagem e Persuasão*. Ed. revista e atualizada. São Paulo: Ática.
- DAVIES, Florence. 1995. *Introducing reading*. England: Penguin.
- DE CORTE, Eric. New Perspectives of Learning and Teaching in Higher Education. In: BURGEM, A. (ed.). 1996. *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. London: Jessica Kingsley, cap. 10, p. 112-132.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. 2000. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, Coleção Leituras no Brasil.
- HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE JR., William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- KLEIMAN, Angela B. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua: letramento e representações*. São Paulo: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. 1999. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- MAINGUENEAU, D. 2001. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- _____. 2005. "Ethos, cenografia, incorporação". In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.

- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. 2003. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 2003. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras.
- MORIN, Edgar. 2001. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. 2005. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. 2005. "A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista". In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____. 2006. *Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor*. Universidade de Campinas. Tese de Doutorado. Inédita.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. 2007. "A metacognição e a metafetividade na formação do professor". In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)*. Florianópolis, UFSC (ISBN: 978-85-98703-10-7).
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. 2008. "Percurso da construção identitária do professor: linguagem, cognição e afetividade". In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Anais do 4º SEPLA – Seminário de Pesquisas em Lingüística Aplicada, Taubaté/SP*. Universidade de Taubaté - UNITAU (ISSN: 1982-8071)
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; FRÊITAS, Ariádne Castilho de. 2010. Da construção autoral à formação do professor: percursos, mudanças e novos horizontes. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula (Orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; FRÊITAS, Ariádne Castilho de. 2011. *Leitura e produção escrita na graduação: pesquisa e ensino*. Taubaté: Cabral.
- THIOLLENT, Michel. 2002. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- TISHMAN, S.; PERKINS, D; JAY, E. 1999. *A cultura do pensamento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1991. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1987. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2004. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZABALA, Antoni. 1999. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.