

## **Narrativas de vida e reflexões do professor como agente de letramento na escrita do gênero diário.**

*Cecilia Barbosa Lins Aroucha<sup>1</sup>  
Lúcia de Fátima Santos<sup>2</sup>*

**Resumo :** Neste artigo, temos como objetivo analisar como uma professora, assumindo o lugar de agente de letramento, reflete sobre as orientações adotadas ao propor atividades de produção de textos para alunos de uma turma do Curso Técnico de Computação do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Os dados analisados são diários escritos pela referida professora, após cada experiência de ensino vivenciada, entendidas como narrativas de vida. Trata-se de uma pesquisa em andamento, desenvolvida num contexto de autorreflexão sobre a prática docente, que adota como fundamentação os estudos do Letramento correlacionados com a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin. Os dados indicam que a escrita do gênero diário contribuiu para que a professora atuasse de modo responsivo sobre o trabalho realizado e ampliasse sua formação e atuação como agente de letramento.

**Palavras-chave:** letramento, agente de letramento, professora-pesquisadora, gênero diário, narrativa de vida.

### **Introdução**

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo geral refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento em uma turma de um Curso Técnico de Computação Gráfica, em um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Na

---

<sup>1</sup> *Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-UFAL), Mestra em Linguística pela UFPE, Professora do Instituto Federal de Pernambuco. Contato: ceciliaaroucha@gmail.com*

<sup>2</sup> *Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas. Contato: lfsmar@hotmail.com*

discussão aqui proposta, temos como objetivo analisar algumas reflexões da professora sobre o trabalho realizado em sala aula registradas em diários nos quais ela fazia registros após as aulas. Dessa forma, objetivamos também observar como as autorreflexões presentes nos diários de pesquisa da professora se constituem como narrativas de vida, posicionamentos ideológico-políticos, traços identitários dos sujeitos, suas estratégias de apresentação, de projeção de imagens de si e de outrem, em uma perspectiva discursiva aliada à perspectiva dos letramentos.

Assim sendo, os dados foram obtidos em um contexto de ensino de autorreflexão, no qual a professora assume também o lugar de pesquisadora. Nossa análise foi fundamentada nas abordagens sobre letramento, mais especificamente sobre a constituição do professor como agente de letramento, bem como adotamos os pressupostos bakhtinianos acerca da concepção dialógica de linguagem.

Para tratar da noção de agente de letramento, pautamo-nos na concepção de letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008a, p. 19). Aliada a essa noção de letramento, entendemos a linguagem como um processo dialógico, nos termos concebidos pelo Círculo de Bakhtin, como em Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2011). Nesse sentido, “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso e da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2014, p. 89).

Assim, a responsividade é entendida como a capacidade do interlocutor de responder ao locutor por meio de enunciados, os quais, segundo esse autor, pedem, precisam de respostas. Ainda segundo Bakhtin (2014, p. 90), a “compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.” Ao locutor, é possível que, mesmo antes de dirigir a sua pergunta ao interlocutor, reflita de modo que formule a sua pergunta visando obter a resposta que almeja. Sob essa perspectiva,

o falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com os aspectos desse âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte (BAKHTIN, 2014, p. 91).

Conforme Bakhtin (2014, p. 90-1), “a compreensão ativa [...] determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquecido de novos elementos”. Assim, uma rejeição, uma confirmação, um complemento, ou inclusive, um enunciado podem ser configurados como a resposta ao outro (BAKHTIN, 2011). Para esse autor, não há como emitir um parecer, uma opinião, sem correlacioná-los com outros posicionamentos, uma vez que a responsividade é vital para a comunicação. Sob essa perspectiva, o modo como os estudantes expressam responsividade na relação que estabelecem com a professora, em suas práticas situadas, chamou a atenção da professora, que fez os registros em seu diário após cada aula lecionada em que atuou com agente de letramento. Nosso enfoque neste artigo recai sobre a forma como ela reflete de suas aulas nas interações com os alunos.

## **O professor como agente de letramento e sujeito reflexivo**

Para caracterizar o professor como agente de letramento<sup>3</sup>, Kleiman (2006a) concebe esse lugar como o de um professor que negocia, colabora e coopera com os sujeitos de linguagem envolvidos na interação, tanto em sala de aula como em locais menos ritualizados, nos quais eventos de letramento também ocorrem. Assim, conforme as considerações dessa autora, em práticas situadas é importante que o professor consiga ouvir e dar voz aos conhecimentos dos sujeitos, conhecimentos esses, muitas vezes, distintos daqueles reproduzidos no meio escolar. Ou seja, o professor pode promover e realizar práticas discursivas que motivem a manifestação das opiniões dos estudantes e assim, aproximar-se deles e do cotidiano deles.

Segundo a autora, cabe ao professor promover, em contextos escolares, práticas de letramento, visando à inserção dos alunos, aliada à concepção de agente de letramento. Para tanto, a escrita precisa ser concebida como interação. Referente a concepções de escrita, essa autora comenta que a concepção da escrita deve dialogar com os modelos que compreendem a

<sup>3</sup> Essa discussão sobre a formação do professor na perspectiva dos letramentos é um dos temas de pesquisa enfatizados em *Linguística Aplicada*. Vale conferir, por exemplo, o livro organizado por VÓVIO; SITO; DE GRANDE (2010), no qual há uma parte dedicada à formação docente com reflexões de diferentes pesquisadores, como também KLEIMAN (2001).

aprendizagem da escrita como uma prática discursiva. Essa concepção possibilita um exame avaliativo da realidade e se constitui como uma ação que representa uma retomada do conceito de cidadania, despertando nos sujeitos o interesse por melhores condições de vida e por transformações sociais.

Assim, o professor que orienta a escrita dos estudantes sob essa concepção, ajuda-os a modificar suas atuações na sociedade e também na sociedade letrada por meio de ações de linguagem e de atividades de escrita. Esse professor que age visando transformar o seu ambiente e estimula a ação das pessoas em prol de um interesse coletivo atua como agente de letramento, segundo Cunha (2010). De acordo Kleiman (2008b), o letramento docente é questionado pela mídia, que contrapõe o modo de atuação do professor com o que considera realmente plausível que seja feito em sala de aula e vem, desde meados de 1970, questionando a capacidade linguístico-enunciativo-discursiva do docente, junto com a universidade e as secretarias de educação, que se preocupam com a “condição de letrado” (p. 490) desse profissional e com a sua capacidade para “ensinar a ler, escrever ou analisar um texto” (p. 490).

Santos (2007), reflete sobre a escrita de professores em formação inicial e considera que cabe ao professor-formador contribuir para a constituição do futuro professor como produtor de texto reflexivo, “com domínio dos mecanismos de escrita que lhes possibilite construir inúmeras respostas ativas e táticas” (p. 202). Essa autora julga necessário que ambos entendam e aceitem as situações de dificuldades quanto aos usos da linguagem, a fim de conseguirem alterar essa realidade, cada um dentro de suas possibilidades. A autora complementa que o professor-formador e o professor em formação, “mediante as alternativas indicadas nessas discussões, necessitam buscar formas de efetivá-las sem perder de vista as restrições impostas ao ensino pela prática institucional e histórico-social” (SANTOS, 2007, p. 202).

Ainda a respeito da conduta do professor-formador, Santos (2007) menciona os benefícios gerados para os estudantes com a assistência individual do professor no trabalho com produção de textos: “os alunos necessitariam de um acompanhamento mais próximo para transpor as barreiras na sua constituição como produtores” (p. 106). A autora reitera que “um atendimento individual poderia, de fato, ajudar os alunos a estabelecer mais relações

intersubjetivas, maiores espaços de dialogicidade” (p. 106). A autora ainda argumenta a favor dessa assistência particular aos alunos, professores em formação inicial, ao afirmar que

um exemplo de como esse atendimento individual faz diferença na constituição dos alunos como produtores é o crescimento que observamos em grande parte dos alunos que participa de grupos de pesquisa na graduação e vivencia a prática de escrever resumos, artigos para congressos, relatórios, enfim que realiza a prática de escrita e reescrita de diferentes gêneros sob a orientação de um professor-orientador (SANTOS, 2007, p. 106).

A orientação na formação dos alunos nas licenciaturas é necessária, sobretudo porque precisarão dominar a escrita e a leitura, para, por sua vez, orientarem essas práticas na educação básica, quando estiverem atuando. Além disso, sua formação implicará na sua identidade docente. E para tanto, o processo de auto-conhecimento pelo qual professores e igualmente muitos daqueles que buscam uma profissão passam, são entendidos por Vóvio e De Grande (2010) como

a construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são (VÓVIO E DE GRANDE, 2010, p. 54)

A partir desse movimento, as autoras entendem que “nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos instituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social” (p. 54). Para Vóvio e De Grande (2010), a interação viabiliza trocas entre os sujeitos de linguagem, que assumem papéis distintos em diferentes contextos. E é mediante a ocorrência desses intercâmbios que as necessidades são postas em evidência, juntamente com objetivos e sentidos dos sujeitos que se encontram em um processo contínuo de constituição de identidade, amplamente relacionada com o trabalho docente e com a necessidade de examinar e refletir a respeito de sua prática. Assim, entendemos que o contexto desempenha importante papel, uma vez que é nele onde se realizam as interações e onde tomam corpo as identidades, onde tudo se inicia, e onde se idealizam e se concretizam as ações didático-pedagógicas”.

Considerando a necessidade do professor de formação reflexiva sobre sua prática constantemente, julgamos que nesse processo de voltar-se para si, o outro torna-se

indispensável, pois auxilia o sujeito a olhar para as experiências vividas, para propor e planejar novas ações e até mesmo, para poder idealizá-las com a participação do outro. Para Vóvio e De Grande (2010), o ato de

dizer sobre si encontra-se dominado pela incompletude, pela instabilidade, porque o fenômeno da não coincidência espacial que lhe é constitutivo, trata-se da dimensão da alteridade, própria da constituição de identidades e que compõe o jogo de posições de interlocução (VÓVIO E DE GRANDE, 2010, p. 56-7).

A partir do posicionamento das autoras, entendemos que o sujeito sozinho, com toda a sua inteireza, não é capaz de executar uma análise de si mesmo, seja porque os sentidos e impressões que ele tem de si não são os únicos nem são suficientes, seja porque em tudo que fazemos o outro deve ser considerado, bem como as significações dele a respeito de nós e de si mesmo.

O ato de fazer uma análise sobre si mesmo está diretamente ligado ao ato de reflexão, o qual é concebido por Zeichner (1993) como um movimento internacional de oposição dos professores que, muitas vezes, são vistos como pessoas que cumprem normas criadas por quem não está na sala de aula. Outro aspecto para o qual o autor chama atenção é o fato de que professores que estão fora das universidades e de centros de pesquisa também produzem conhecimento e são capazes de contribuir para embasar o ensino de qualidade. Quando se aceita essa proposição, reconhece-se os professores como geradores efetivos de aprendizado, em vez de recebedores e aplicadores de normas.

Acreditamos, assim como o referido autor, que o professor tem importante papel no processo de construção do conhecimento dos estudantes com os quais ele interage. A sua experiência, os seus saberes docentes e a sua vivência são fundamentais para esse processo único que se desencadeia a cada interação entre os estudantes e o professor. Entretanto, insistimos que o professor não é responsável por todo o processo, pois consideramos as trocas de conhecimentos que ocorrem nessas relações que se estabelecem por meio de linguagem igualmente importantes nesse processo.

Os professores que avaliam a sua prática e a de outros professores tornam-se professores reflexivos, e a reflexão

também significa o conhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Assim, entendemos a reflexão como um modo relevante de autoavaliação, o qual deve ser feito por aquele professor que busca analisar quais ações devem ser propostas para uma efetiva contribuição no aprendizado dos seus estudantes, como se espera na atuação do professor como agente de letramento. Concordamos com esse autor quando consideramos válido que os professores formadores orientem os seus estudantes a respeito da importância da reflexão e, ainda, julgamos necessário que esse movimento seja realizado constantemente durante toda a atuação do professor, constituindo a formação como um movimento processual, o qual objetiva torná-los “pensadores autônomos e práticos e reflexivos” (ZEICHNER, 1993, p. 9) e, conseqüentemente, proporcionar aos estudantes um ensino devidamente qualificado.

Entendemos como fundamental a preocupação dos professores formadores em orientar os futuros professores a refletirem sobre suas práticas, o que pode motivá-los pa desenvolver autocrítica, reflexão de modo coletivo e isolado sobre o ensino e sobre todas as circunstâncias que delineiam suas ações. Zeichner (1993) considera válido discutir, na instituição de ensino, questões éticas, sociais e raciais, tendo em vista o espaço democrático no qual se constitui a sala de aula e por entender que a inclusão desses temas contribui para o crescimento dos estudantes e dos professores e visa transformar a realidade deles.

Acreditamos que a proposta desse autor (1993) de que se leve para a sala de aula os conhecimentos produzidos pelos estudantes pode ser correlacionada com a concepção de letramento a qual nos filiamos, pois pode promover uma conduta reflexiva do professor no que diz respeito ao trabalho docente, provido de práticas sociais de linguagem comprometidas com a construção do conhecimento do estudante e, igualmente, do crescimento profissional do docente, visando transformar o ambiente onde se realizam essas práticas, conforme a atuação como agente de letramento. É importante ressaltar que a formação do professor reflexivo pode acontecer desvinculada da caracterização de agente de letramento. Contudo, na

pesquisa em foco, concebemos a reflexão parte indissociável das ações do professor como agente nas práticas de escrita e leitura, porque somente refletindo criteriosamente sobre o trabalho realizado é que ele poderá construir ações futuras, que ocorrem processualmente e interligadas. Além disso, compreendemos que a atuação do professor como agente de letramento efetiva-se sob a perspectiva de um sujeito que reflete criticamente e atua dialogicamente, portanto expressa compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2014).

### **As narrativas de vida**

Antes de tratarmos de fato sobre a narrativa de vida, é importante compreendermos que a narrativa é um modo de expressão que acompanha a humanidade desde os primórdios, quando alguém relatava um fato a outrem. Com o tempo e com o desenvolvimento da modalidade escrita da língua, a sociedade observou a narrativa oral dividir seu espaço com as diferentes formas de narrativa de modo escrito, onde as histórias de vida são relatadas por motivos variados, com diversificadas finalidades e modalidades de apresentação.

Bragança (2012) explica que a primeira maneira de transmitir a história entre os povos se deu pela tradição oral. Em aldeias africanas, por exemplo, cabia a um sujeito a incumbência de ser o homem-memória, aquele que guardava os fatos, interpretava e narrava em rodas onde o interesse nas histórias relatadas era grande, da parte dos membros da tribo. Esse interesse e atenção devotados às histórias narradas oralmente perderam espaço quando a modalidade escrita passou a ser considerada privilegiada fonte de informações. A autora informa que esse foi um processo lento, que aos poucos foi tomando força em diferentes locais do mundo e que a tradição oral remonta a séculos antes de Cristo, quando havia testemunhas oculares responsáveis por narrar os fatos. O século XVII registrou o surgimento do romance histórico e da biografia e o século seguinte deu início às autobiografias ligadas às atividades religiosa e política.



Bragança (2012) conceitua primeiramente a história de vida como ‘prática social’ e a considera instrumento de recriação e de transmissão de cultura. Essa transmissão ocorre entre os integrantes de uma família e de uma comunidade, quando os sujeitos mais velhos contam histórias aos mais novos através de narrativas orais de vida. Objetos como “cartas, lembranças e baús de memória” são considerados “depositários da história individual coletiva” (BRAGANÇA, 2012, p. 37, grifo da autora) porque também cumprem o papel de transmitir cultura aos integrantes da família e da comunidade.

Assim, uma vez que a narrativa de vida é entendida como um movimento humano que possibilita a reflexão a respeito de si e do outro, do sentido da vida e da história da coletividade, justifica-se o crescimento de seu emprego nas pesquisas de ciências humanas e sociais. Bragança (2012) defende que são ações características dos homens “construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico” (BRAGANÇA, 2012, pp. 41-2) e também por isso a narrativa de vida individual e coletiva adquiriu tamanha importância, podendo ser utilizada no contexto educacional, opinião ratificada pela autora, para quem “as histórias de vida podem estar a serviço de diferentes perspectivas de construção do conhecimento” (BRAGANÇA 2012, pp. 48-9).

A autora insiste na complexidade da história de vida e na sua importância para a constituição do ser humano como um enfoque teórico-metodológico que auxilia no entendimento de processos ocorridos na sociedade, individual e coletivamente, aliando a investigação à construção de conhecimentos. O trabalho com histórias de vida, segundo Bragança (2012), permite ao pesquisador distanciar-se da temporalidade, podendo estabelecer conexões com o tempo passado, o presente e o futuro. Para a autora, “falar de história de vida, tanto na história como na sociologia, é falar do movimento ontológico de conhecer, de dar sentido às trajetórias vividas, desejando sempre a construção do futuro” (BRAGANÇA, 2012, p. 49).

Bragança (2012) explica que, ao inserir a história de vida na pesquisa, ocorre um rompimento entre “quem investiga e constrói conhecimento científico e de quem participa como objeto investigado” porque “investigadores e participantes são sujeitos do processo de conhecer e, nesse sentido, há um movimento de formação que envolve de forma vital aqueles

que se colocam com a alma na pesquisa” (BRAGANÇA, 2012, p. 49). É exatamente esse sentimento que entendemos que deve ser buscado quando se realiza uma pesquisa de autorreflexão, na qual a alma do pesquisador deve ser inserida visando à mudança de seu modo de atuação como profissional, do contexto em que se inserem o pesquisador e a pesquisa e, por fim, dos sujeitos pesquisados.

Outros estudos a respeito de narrativas de vida foram feitos por Imbrizi et al (2011) que concebem a narrativa como ferramenta que possibilita o “processo criativo na elaboração de um material escrito (...) e a reflexão acerca da constituição subjetiva no encontro com a diferença” (IMBRIZI et al., 2011, p. 931). Esse entendimento torna o uso da narrativa fundamental para a manutenção da criação ética e estética na “produção do conhecimento e na formação profissional” (IMBRIZI et al., 2011, p. 931).

Além das possíveis reflexões surgidas por meio da prática escrita, Imbrizi et al., (2011) afirmam que os universitários que se envolvem com a escrita exercitam técnicas de si:

as narrativas escritas de si podem funcionar como práticas da liberdade que, no contexto de um processo formativo, inventam modos de existência que se contrapõem aos discursos normalizadores e às imposições hegemônicas de modos de estar no mundo. (IMBRIZI et al., 2011, p. 935).

Sob essa perspectiva, entendemos que as narrativas escritas oportunizam práticas da liberdade aos estudantes em formação como um todo por propiciarem um mergulho em si, em seus sentimentos e impressões que acarretam reflexões que serão estendidas a sua prática profissional e a sua vida pessoal, como pode ocorrer na escrita do gênero diário.

## **O gênero diário**

No âmbito das narrativas escritas, entendemos o diário como uma narrativa de vida na qual o escrevente ou locutor expressa suas impressões com toda a liberdade que lhe cabe, mergulha no seu íntimo e revela os sentimentos que lhe permeiam a mente naquele momento

em que a prática da escrita assume um caráter confessional, que testemunha as reflexões a respeito de alguma prática realizada no passado e que pode vir a ser modificada em um futuro próximo. Ou seja, entendemos que uma das finalidades do diário é promover a autorreflexão de seu autor e de por sua vez, modificar a sua realidade a partir de tudo que foi vivenciado pelo autor e dos aspectos relatados por ele, para ele.

O diário apresenta-se sob a forma de narrativas utilizadas pelos seus autores para expressarem seus posicionamentos a respeito de assuntos escolhidos por eles e também é utilizado para registrar informações pertinentes para os autores, cujos temas são diversos, variam conforme a demanda do autor. Além disso, esse gênero também tem a finalidade de relatar experiências vividas pelos autores e por quem mais os autores escolherem. O diário pode ser confidencial, com dados sigilosos ou de livre circulação. Apresenta-se em diferentes versões, como o diário de bordo de navegadores, diário de viajantes, diário de pesquisa, diário pessoal, e pode ser publicado em *blogs* e em *sites* na internet.

O diário já desempenhou um papel relacionado com a prática religiosa que levava à reflexão. Um exemplo disso é o uso do diário sob a influência do Pietismo, movimento que exaltava o intimismo, buscava a interioridade e o autocontrole do Eu. Além disso, esse movimento promovia a reflexão do sujeito crente em Deus a respeito do sentido da vida e de sua fidelidade a Deus, conforme Gusdorf (1991, p. 225, citado por DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 32). E através da escrita em um diário ou em uma narrativa de vida, o sujeito relatava “o próprio itinerário espiritual” e fazia “um exame rigoroso de sua fé” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 32).

Consideramos o diário como um gênero cujo agente de interação sociodiscursiva extrapola a ação individual, devido ao seu caráter sociohistórico, sua natureza dialógica – que o constitui elo da cadeia das relações sócio comunicativas, e de seu explícito propósito comunicativo. Sob a ótica da teoria dos gêneros, fundamentada nos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2006), dentre outros estudiosos, infere-se que os diários de pesquisa são formas de ação e de interação social, aplicáveis a diferentes contextos de comunicação e estabelecem uma unidade discursiva inserida na Linguística e operam também com outras áreas, constituindo áreas interdisciplinares, já que o discurso resulta da interação que se processa entre indivíduos pertencentes às mais diferentes esferas sociais.

Para Bakhtin (2001, p.261), a utilização da língua relaciona-se com todas as esferas da atividade humana, sob a forma de enunciados “orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Para esse estudioso, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, caracterizados também por apresentar relativa heterogeneidade. Marcuschi (2008, p. 151) ratifica as reflexões do filósofo russo ao dizer que “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.

Marcuschi (2000, 2002) compreende que os gêneros se situam em domínios discursivos<sup>4</sup>: jornalístico, jurídico, religioso, instrucional, dentre outros, os quais produzem contextos e situações para as práticas sócio-discursivas características. Reiterando essa declaração, o autor reafirma a ideia defendida por Bakhtin (2011) – que concebe a língua como “atividade social, histórica e cognitiva” (2002, p. 22) – ao dizer que a comunicação só é possível por meio de um gênero textual e complementa que esse gênero estará sempre

situado em algum domínio discursivo do qual lhe advém força expressiva e adequação comunicativa. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios (MARCUSCHI, 2000, p. 119).

Com essa declaração do autor, entende-se que os gêneros podem ser reconhecidos por uma denominação genérica sócio-historicamente repassada às gerações. Isso ocorre com os diários de pesquisa, nos quais pode se verificar a articulação de imagens, hipertextos e outros elementos aliados à fala e à escrita, resultando numa plurissignificação discursiva, em que se encontram diferentes formas de representação da informação, cuja evolução se processa conforme as necessidades sócio-político-culturais dos seus usuários.

Bakhtin (2011) corrobora esse posicionamento ao ressaltar que todas as atividades humanas relevantes são perpassadas pelo uso da linguagem e, por serem imensamente variadas, essas atividades acarretam um uso extremamente diversificado da linguagem. Isso

<sup>4</sup>“Esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, política, industrial, familiar, lazer etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros” (MARCUSCHI, 2000, p.119).

acarreta a existente multiplicidade e infinidade de gêneros, a ponto de o somatório das atividades desenvolvidas numa sociedade ser proporcional à quantidade de gêneros produzidos para atender àquela circunstância, naquele contexto.

Para Bakhtin, os gêneros são imprescindíveis à comunicação humana. O autor ratifica seu ponto de vista, afirmando que

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (2011, p. 283).

A relação entre os gêneros e as atividades sociais produz uma extrema diversidade de gêneros, o que implica em uma dificuldade para assinalar seus traços comuns.

Os estudos de Bakhtin influenciaram os trabalhos de pesquisadores como Marcuschi (2005a), para quem os gêneros são essencialmente flexíveis e variáveis, assim como a própria linguagem. Da mesma forma que a língua varia, variam os gêneros. Com os diários não poderia ser diferente, sua história retrata sua dinamicidade e sua intrínseca mutabilidade e o seu uso constitui uma forma de ação social, que modifica e amplia as atividades dos homens.

Considerando que um gênero é condicionado por outro, podemos verificar, na prática da veiculação de informações através de diferentes tipos de diários, o início da ação e contribuição desse gênero para a sociedade. Esse gênero adequou sua forma e sua função às necessidades das sociedades, movidas pelo progresso e pelo desenvolvimento de diferentes tecnologias, como pode ser constatado ao se observar as variações de sua apresentação nos diferentes suportes disponibilizados ao longo do tempo durante o desenvolvimento da humanidade. Ou seja, entendemos que o diário retrata a realidade sócio-histórica em que ocorre, por isso consiste em um gênero promissor para os registros da atuação e formação docente.

## Análises dos dados

Os dados analisados neste artigo foram produzidos em aulas de Língua Portuguesa Instrumental ministradas para o primeiro período do Curso Técnico Subsequente de Computação Gráfica, do Instituto Federal de Pernambuco, pela professora que atuou como professora-pesquisadora em um contexto em que desenvolvia reflexões sobre o seu trabalho através de registros escritos em diários, após cada aula. A docente tem formação em Línguas Portuguesa e Inglesa, Mestrado em Letras e Doutorado em andamento em Linguística Aplicada. Os dados foram produzidos no período de fevereiro a junho de 2017 em 14 aulas realizadas. Entre esses dados produzidos, também houve registros em áudios de dez horas-aula, os quais foram transcritos, e ainda, houve produções de textos dos estudantes, as quais não serão analisadas neste trabalho. Devido aos limites deste artigo, ilustraremos a análise com três excertos: dois do gênero diário e um registro de áudio. A pergunta que norteará a análise é: A atuação da professora corresponde à caracterização de agente de letramento?

A partir da observação do *corpus* constituído para análise, verificamos que a prática da professora em sala de aula corresponde a de um agente de letramento, atuando como “ator social”, “criando contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir” (KLEIMAN, 2006b, p.422). Ou seja, o/a professor/a como agente de letramento planeja e desenvolve ações com os alunos que sejam relevantes para a constituição do leitor e produtor de textos como sujeitos responsivos, nas diferentes esferas sociais. A compreensão da professora sobre a sua atuação como agente de letramento evidencia-se mesmo quando ela se distancia desse lugar na orientação de uma atividade, porque ela expressa autocrítica sobre sua atuação, indicando que reflete acerca de seu fazer docente, como ilustra o diário a seguir, no qual ela apresenta autorreflexões acerca de uma atividade de escrita em que os alunos produziram uma resenha sobre um filme a que assistiram:

A última questão era para fazerem uma resenha curta de até 20 linhas sobre o filme. Expliquei brevemente sobre o gênero e eles começaram a responder às questões. (...) Eu senti que devia ter explicado mais a respeito do gênero resenha, devia ter levado

exemplos e deveria ter construído o conceito de resenha com eles, em vez de apenas pedir que eles o fizessem, pois nem todos conhecem o gênero, e eu como professora não poderia ter deixado tudo a cargo deles, porque eles muitas vezes esperam que eu sinalize por onde eles devem seguir. Afinal de contas, ali era o momento de nos debruçarmos sobre alguns gêneros acadêmicos, ainda que duas aulas semanais não fossem suficientes. Poderíamos então ter feito uma pesquisa em casa, um seminário e agora penso que havia várias formas de abordar o gênero resenha que eu não utilizei. (Fonte: Diário da professora referente às aulas do dia 04/05/2017).

A análise das reflexões da professora mostra-nos a sua insatisfação quanto ao fato de ter explicado pouco sobre o gênero resenha e ter solicitado aos alunos a produção de uma. Se uma das etapas da atividade consistia em uma produção de um gênero discursivo, a atuação da professora, de acordo com a perspectiva de letramento, poderia ter sido mais favorável à construção do conhecimento dos estudantes se ela tivesse, em uma etapa da aula, interrogado os estudantes sobre os conhecimentos deles a respeito do gênero resenha e, ainda, inserido, na discussão, o papel social desse gênero, sua utilidade e seus contextos de uso para que posteriormente, eles produzissem um, como ela mesma reconhece: “[...] deveria ter construído o conceito de resenha com eles”.

Assim, a discussão poderia ter sido mais produtiva e, por consequência, as produções textuais deles também, com uma contribuição mais ampla da professora, discutindo a respeito dos diferentes usos do gênero resenha, no meio acadêmico e naqueles de entretenimento, uma vez que alguns deles já haviam lhe informado anteriormente que se interessavam por resenhas de filmes, de jogos e de séries de TV. Com isso, a abordagem do gênero estaria mais próxima do cotidiano dos estudantes e seria uma oportunidade de aprofundarem-se a respeito desse gênero e refletirem acerca de sua função social. Assim, a professora teria contemplado também a proposta inicial do seu planejamento global, que visava refletir acerca de sua atuação como agente de letramento, tal qual quem promove ações em sala que motivem reflexões e produções textuais que visem modificar a realidade do estudante.

A partir do exposto, entendemos que a professora, ao refletir sobre sua atuação, registrando-a em seu diário, percebeu que se aproximava da perspectiva do letramento como práticas sociais, considerando que suas escolhas não poderiam ser aleatórias, nem isentas de um planejamento elaborado. Pensamos que as decisões da professora-agente de letramento interferem diretamente na construção do conhecimento dos estudantes e provocam

modificações em seus meios. Nesse sentido, as práticas de autorreflexão promovem importantes contribuições para uma maior compreensão sobre as próprias ações passadas e futuras.

A atuação da professora como agente acontece de modo inter-relacionado com a concepção dialógica da linguagem, como o excerto a seguir ilustra, da transcrição da aula em que a professora reflete com os alunos acerca de um texto que tinha como tema a depressão. O interesse e envolvimento da turma aconteceram de modo tão intenso que a professora precisou intervir, para que todos os alunos tivessem oportunidade de emitir suas posições.

#### Quadro 1.

/.../  
P: é uma doença sim, como qualquer outra, que precisa de cuidados, agora eu acho que ela é uma doença pior que muitas outras  
M: também acho  
P: entenderam? é só uma crítica porque eu penso de outra maneira  
R: porque ela sempre vai tá ali  
P: isso  
R: ela não é feito uma gripe que você...  
M porque depende da reação, depende de muita coisa  
P: ó, Mariana vamos ouvir ele falando que eu deixo você falar também  
M: tá bom, tá bom  
P: diga aí  
R: ela não é feito uma gripe que você toma remédio e fica bom  
P: isso, uma dor de cabeça, né?  
R: é, uma doença mental você vai ter que tomar remédio pra vida toda, aquilo ali tá na sua cabeça  
P: dependendo do diagnóstico, sim  
R: é, dependendo do diagnóstico  
M: dependendo do diagnóstico, do tratamento  
P: do tratamento...  
M: da reação que seu organismo vai responder  
P: muito, é a resposta do organismo  
M: depende da resposta do organismo  
P: isso mesmo, Mariana.  
/.../

Fonte: Trecho transcrito referente às aulas do dia 18/05/2018.

A professora dialoga com Mariana e com a turma a respeito dos temas suscitados com a discussão iniciada a partir da leitura do texto sobre depressão. A interação efetiva-se de tal modo que a aluna Mariana sente-se à vontade para apresentar a correlação do tema com suas experiências de vida. Nesse sentido, Zeichner (1993) afirma que o professor não pode dissociar o seu trabalho das condições sociais onde a prática se realiza. Ou seja, o professor



pode promover a discussão de temas relacionados com a realidade dos estudantes, como indicam os estudos do letramento propostos por Barton (2000) e Bunzen (2010).

Para Barton (2000), as práticas de letramento relacionam-se nitidamente com o passado, com a finalidade de entendermos a fluidez e dinamicidade das práticas do letramento contemporâneo. Assim sendo, é plausível que, no ensino de gêneros discursivos, inclua-se a discussão sobre gêneros discursivos pertencentes às cenas de letramento do cotidiano dos estudantes, posição defendida por Bunzen (2010), para quem alguns gêneros discursivos que não fazem parte do ambiente escolar são levados para a discussão em sala de aula e contribuem com o aprendizado dos estudantes. Assim, a professora decidiu abordar o tema saúde mental com a leitura e discussão do texto, intitulado “Precisamos falar de doenças mentais!”, com base nas sugestões de temas já discutidos com os alunos em momentos anteriores e registrou em seu diário as suas impressões sobre a aula do dia 18/05/2017:

A temática do texto 2 era sobre doença física contrapondo-se à doença mental, com foco no entendimento que é dado a cada uma como se a segunda fosse menos importante. (...) Após corrigirmos as atividades, Mariana comentou que teve um colega de trabalho que cometeu suicídio e falou de alguns sinais que ele apresentava e que a deixavam preocupada. Perguntei a eles quem tinha casos de suicídio na família e ou no trabalho e uns cinco levantaram a mão. Então reforcei a importância do CVV, de considerar a depressão como doença perigosa que é e de nos preocuparmos com o outro. (Fonte: Diário da professora referente às aulas do dia 18/05/2017).

O trecho do diário mostra que a professora se preocupa em dar voz aos estudantes, representados por Mariana e também, mostra que, no evento construído com os estudantes, a professora ressalta a intenção de discutir com os estudantes acerca dos temas depressão e suicídio movida pela vontade de alertá-los para tal risco, pois conforme Bakhtin (2011, p. 98), “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Assim, em tal evento, a professora atuou contribuindo com a compreensão e as respostas dos estudantes ao que foi proferido nas produções textuais lidas em sala. Porém houve momentos em que os alunos demonstraram resistência às orientações adotadas em sua prática docente. Isso aconteceu sobretudo quando desejaram respostas previamente prontas para algumas questões, porém ela insistia em construir com eles, como vemos no seguinte diário:

Apesar da minha insegurança, tentei controlar-me ao máximo, porque havia idealizado a atividade de modo que lhes apresentaria os conceitos existentes somente ao final da aula, pois queria mesmo conduzir a aula dessa maneira. Entendi que aquele sentimento não deveria me atrapalhar ou me impedir de avançar com minhas convicções, ainda que alguns demonstrassem insatisfação. Imaginei que muitas vezes os estudantes não pensam ou não sabem que a professora também está ali aprendendo a vivenciar questões existenciais que nem sempre ficam visíveis para eles e que algumas decisões são tomadas antecipadamente e outras, no momento em que estão ocorrendo as práticas sociais que resultam em experiências enriquecedoras para uns e menos para outros (Fonte: Diário da professora referente às aulas do dia 16/03/2017).

No excerto desse diário, a professora explicita a insegurança sentida diante do comportamento dos alunos por denotarem preferências por um modelo de ensino em que o professor frequentemente apresenta as respostas para os alunos, antes mesmo de começarem a desenvolver um raciocínio, fazer inferências ou construir compreensões. Conforme a reflexão da professora, assim deveria ser a postura dela na opinião de alguns deles nessa aula, porém a expectativa foi quebrada porque ela estava decidida em insistir com suas “convicções, ainda que alguns demonstrassem insatisfação”, assumindo integralmente a perspectiva do letramento e mantendo suas ideologias.

## **Considerações finais**

As autorreflexões propostas pela professora como agente de letramento possibilitaram uma maior compreensão sobre sua própria prática e, por conseguinte, motivaram alterações em sua formação docente, problematizando questões do cotidiano da sala de aula e construindo, conjuntamente com os alunos, alternativas possíveis para dificuldades evidenciadas. Assim, buscou promover práticas discursivas de leitura e de escrita que levassem a mudanças no ambiente escolar e social dos estudantes, como também em seu processo de formação continuada, atuando, assim, em correspondência com uma agente de letramento. (KLEIMAN, 2006b).

Em alguns diários, ela demonstra sentir dificuldades de como atuar como agente de letramento, vivenciando momentos de oscilação e de incertezas quanto à sua conduta em sala de aula, pois a sua formação, majoritariamente, aconteceu com orientações diferenciadas da proposta do letramento, concebido como práticas situadas de leitura e de escrita. Ocorreram-lhe alguns momentos de questionamento e de dúvidas, principalmente após as aulas em que alguns alunos demonstravam resistência às orientações propostas.

A despeito disso, em práticas situadas em que atuou como agente de letramento, a professora construiu espaços de interação com os estudantes, motivando-os a expressar suas compreensões sobre os temas discutidos durante o semestre letivo; temas esses relacionados com a realidade dos estudantes e inseridos no cotidiano geral da sociedade, como violência contra os animais, contra a mulher, mobilidade urbana e saúde mental, que propuseram alterações no planejamento, acatadas pela professora.

Um dado que vale ressaltar na análise realizada é que, no momento em que a professora decidiu assumir o papel de sujeito de pesquisa e colocou-se à disposição para a sua realização, sua opção teve como finalidade realizar mudanças promissoras em sua formação em relação a uma perspectiva mais engajada do ensino com as questões da realidade dos estudantes e da sua própria realidade. Para isso, foram expressivas as contribuições dos alunos, mesmo daqueles que demoraram a aceitar as orientações apresentadas por ela. Com todos os alunos, indistintamente, houve interação.

Atuar como agente de letramento em consonância com a perspectiva dialógica de linguagem, conforme o percurso metodológico empreendido pela professora, permitem-nos a compreensão de que o papel do professor não precisa se resumir à sala de aula, deve começar muito antes de sua chegada a esse ambiente. Como afirma Kleiman (2008), a elaboração do planejamento, a preparação das aulas, a seleção dos aspectos a serem abordados em cada prática e o modo como eles serão explorados são movimentos que podem gerar mais conhecimento na atuação docente, com repercussões para além da sala de aula. Para isso, os movimentos desencadeados pela escrita em diário contribuiu para que a professora atuasse de modo reflexivo e responsivo sobre o trabalho realizado resgatando suas memórias e ampliasse sua formação como agente de letramento.

## Referências Bibliográficas

**BAKHTIN**, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra (6. ed.). São Paulo, Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini ...[ET AL]. 7.ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

\_\_\_\_\_/VOLOCHINOV, Valentín Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

**BARTON**, David. Researching Literacy Practices: Learning from activities with teachers and students”. In: \_\_\_\_\_.; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. (Eds.) *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000. p. 7-11.

**BRAGANÇA**, I. F. S. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 37-57. ISBN: 978-85-7511-469-8. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

**BUNZEN**, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras 2010, p. 99-120.

**CUNHA**, Rosana. O Jornal Escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 141- 162.

**DELORY-MOMBERGER**, Christine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. *Revista Educação em Questão*, v. 40, n. 26, 2011. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/colecaoCompleta.html> Acesso em: 28 jun. 2019.

**IMBRIZI**, Jaquelina Maria; KINKER, Fernando Sfair; DE AZEVEDO, Adriana Barin; JURDI, Andrea Perosa Saigh. Narrativas de vida como estratégia de ensino-aprendizagem na formação em saúde. *Interface comunicação, saúde e educação*. Botucatu, 22(66): pp. 929-38. Set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832018000300929&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000300929&lng=en&nrm=iso) Acesso em 20 jun. 2019.

**KLEIMAN**, Angela. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 2001..

**KLEIMAN**, Angela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2006a. p.75-91.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2 ago. 2006b.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª reimpressão da 1ª edição de 1995. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2008a. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.8, n.3, p. 487-517, Dez. 2008b.

**MARCUSCHI**, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: 2000, (mimeo).

\_\_\_\_\_. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Â. P. BEZERRA, M. A. (orgs.) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

**MARCUSCHI**, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

**SANTOS**, Lúcia de Fátima. *Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. 2007. 213 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

**SANTOS DE LIMA**, A. C.; SANTOS, Lúcia de Fátima. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. *Letras & Letras*, [S.l.], v. 29, n. 2, fev. 2014. ISSN 1981-5239. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25989>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

**VÓVIO**, Cláudia. Lemos; DE GRANDE, P. B. “O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente”. In: \_\_\_\_\_; SITO, Luanda; \_\_\_\_\_. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

**ZEICHNER**, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa. Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI. Corinta M.; FIORENTINI. Dario & PEREIRA. Elisabete M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

**Abstract :** In this article, we aim to analyze how a teacher, assuming the position of literacy agent, reflects on the guidelines adopted in proposing activities of text production for students of a group of Technical Course in Computing at the Federal Institute of Pernambuco (IFPE). The analyzed data are diary written by the teacher, after each teaching experience, understood as narrative of life. This is an ongoing research, developed in a context of self-reflection on teaching practice, which adopts as foundation Literacy studies correlated with the dialogic perspective on language conception of the Bakhtin Circle. Data indicate that the writing of the Daily Genre contributed to the teacher acting responsively on the work performed and broadened her training and acting as a literacy agent.

**Keywords:** Literacy, Literacy agent; Researcher-teacher; Diary genre, narrative of life.