

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

VINÍCIUS RESENDE SOUZA

O diário de bordo como ferramenta dialógica na formação do professor de Língua Portuguesa

Uberlândia

2024

VINÍCIUS RESENDE SOUZA

O diário de bordo como ferramenta dialógica na formação do professor de Língua Portuguesa

Monografia apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

Orientador: Profa. Dra. Mirella de Oliveira Freitas

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 2024	Souza, Vinícius Resende, 2000- O diário de bordo como ferramenta dialógica na formação do professor de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Vinícius Resende Souza. - 2024. Orientador: Mirella de Oliveira Freitas. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras- Língua Portuguesa com Domínio de Libras. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. 1. Linguística. I. Freitas, Mirella de Oliveira, 1978- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Letras-Língua Portuguesa com Domínio de Libras. III. Título. CDU: 801
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

VINÍCIUS RESENDE SOUZA

O diário de bordo como ferramenta dialógica na formação do professor de Língua Portuguesa

Monografia apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

Uberlândia, 6 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mirella de Oliveira Freitas – Orientadora (UFU)

Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa – Examinadora (UFGD)

Prof. Dr. Fábio Izautino Laura – Examinador (UFU)

Prof. Dr. José Carlos de Oliveira – Examinador (UFU)

Aos meus pais, Rildo e Vânia.

Esta conquista é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pela saúde e disposição. Obrigado por sempre me proteger e guiar. Obrigado por permitir que eu concluísse aquilo que um dia era apenas um sonho e hoje se torna uma realidade, graças ao Senhor. Tu és e sempre serás meu pastor e nada me faltará.

Agradeço à professora e amiga Mirella de Oliveira Freitas, pelo incentivo, pela motivação e orientação nesta caminhada acadêmica; e com a qual fui muito feliz em partilhar todos os momentos deste trabalho e da minha vida particular. Saiba que a senhora tem um lugar especial em meu coração. Obrigado pelos aprendizados e por me proporcionar ler e reler o mundo de uma forma mais crítica. Agradeço por sempre acreditar em mim!

Ao professor e amigo Fábio Izaltino Laura, hoje coordenador do curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, da Universidade Federal de Uberlândia. Obrigado por cada momento significativo que tivemos e das boas risadas que demos. Jamais os esquecerei. Agradecido!

Às minhas parceiras/amigas de universidade e da vida, Gabriela Jacob e Lavínia Sousa. Lembro-me de quando nos conectamos pela primeira vez. Saibam que sem este apoio acadêmico, enquanto um estudante uberlandense, eu não conseguiria chegar até aqui. Meus sinceros agradecimentos. Eu amo vocês!

Às professoras da Escola Municipal Professor Franklin de Carvalho (Formiga, MG), que me alfabetizaram e me apoiaram enquanto ainda criança.

À Escola Estadual Doutor Abílio Machado – Polivalente (Formiga, MG), instituição que marcou a minha vida e me presenteou com amigos com quem mantenho contato até hoje. Ao seu corpo docente da minha época de aluno, professores que acreditavam que eu conseguiria me formar em alguma Universidade Federal. Essa escola tem um lugar significativo em minha história.

À minha cidade de Formiga, MG, cidade das “Areias Brancas” e “Princesa do Oeste”, lugar de gente trabalhadora e honesta. Nunca me esqueci um minuto sequer das minhas raízes, da minha origem. Seu filho venceu.

À minha Tia Rosangela (Tia Zaza), pelos esforços diários para cuidar tão bem de mim. Fui seu filho nas terras do Triângulo Mineiro. Sem o seu apoio, o carinho e sua companhia, eu não conseguiria finalizar esta etapa tão significativa em minha vida. Tenho satisfação em tê-la como minha tia e colega de profissão. Jamais a abandonarei. Conte comigo para tudo nesta jornada

chamada vida. Obrigado por tudo. Nunca poderei retribuir, tamanha a importância do que a senhora fez por mim. Tem meu mais sincero e terno amor!

Às minhas avós, Eulália e Maria Helena, que, semanalmente, durante esses anos de estudos e distância, deram-me o que de mais precioso tenho na vida: AMOR. São a razão pela qual eu me esforço, cotidianamente, para me transformar em um ser humano melhor; são meus exemplos de vitalidade e honestidade. Obrigado por me amarem da forma como sou. Eu sou APAIXONADO pelas senhoras. Contem comigo, sempre!

Aos meus poucos e raros amigos de Formiga, que continuaram presentes em minha vida, mesmo com a distância, e me apoiaram dando-me forças para chegar até aqui. Obrigado pela coragem de gostar de mim, apesar de mim. Vocês são alento para a minha solidão. Amo vocês! Ao meu irmão Otávio, por estar presente com nossos pais nos momentos em que eu não pude estar; meu muito obrigado. Eu também o amo muito. Sem o seu apoio, eu não conseguira concluir esta etapa.

Por fim e de modo bastante especial, aos meus pais, Rildo Elias de Souza e Vânia Aparecida Resende. Vocês são meu ar, meu chão e a razão disso tudo acontecer. Muito obrigado por acreditarem em mim e comprarem o meu sonho de ser professor, sonho este que nasci para fazer acontecer. Sem o apoio de vocês, eu não poderia me realizar profissionalmente. Amo vocês dois e contem comigo para tudo. Sempre estarei pronto a ajudá-los. Sou feliz por ser filho de vocês. Obrigado por me amarem, respeitarem e me aceitarem da forma como sou. Esta realização é nossa! Mais uma vez, eu os AMO!

“Estou agora sem medo pensando no ano 8000. Que virá assim como o ano 2000. O tempo não é a duração de uma vida. O tempo antes de nós é tão eterno quanto o tempo à nossa frente.” (CLARICE LISPECTOR, no livro *A Descoberta do Mundo*”, conto *O futuro já começou*)

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no campo de estudos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2013, 2009, 1998; Kleiman, 1998), com o objetivo geral de investigar o potencial formativo do diário de bordo como estratégia didática. O recorte de análise foi uma experiência pedagógica vivenciada em 2021, à época da pandemia da Covid-19, no contexto do curso Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, da Universidade Federal de Uberlândia. Na disciplina “Produção de Material Didático”, foram produzidos diários de bordo que, 3 anos depois, foram autorizados a se tornarem *corpus* de análise em uma pesquisa documental, configurada também como estudo de caso (CEP/UFU, Parecer n. 6.627.870). A pesquisa se justificou diante da necessidade de se agregarem abordagens mais significativas à já estabelecida pedagogia transmissiva, de se ressignificarem escolhas didático-metodológicas, bem como de se trabalhar na perspectiva de avaliação contínua e formativa. Isso especialmente quando se trata de promover vivências a professores licenciandos, de modo a contribuir positivamente com sua formação identitária. O quadro teórico em que se inscreve a investigação valoriza uma pedagogia de perspectiva dialógica, segundo o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006), mas sob o olhar da Linguística Aplicada e dos Estudos dos Letramentos (Cazden et al., 2021; Street, 2014; Soares 1998; 2017; Kleiman, 2005; 2006; 2008).

Palavras-chave: Diário de bordo. Formação docente. Linguística Aplicada. Práticas de Letramentos.

ABSTRACT

This study was developed in the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2013, 2009, 1998; Kleiman, 1998), with the general aim of investigating the formative potential of the logbook as a didactic strategy. The focus of the analysis was a pedagogical experience in 2021, during the Covid-19 pandemic, in the context of the course “Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras” at the Federal University of Uberlândia. In the discipline “Produção de Material Didático”, logbooks were produced and 3 years later, they were authorized to become a corpus of analysis in a documentary research, also configured as a case study (CEP/UFU, Parecer 6.627.870). The research was justified by the need to add more significant approaches to the already established transmissive pedagogy, to reframe didactic-methodological choices, as well as to work from the perspective of continuous and formative assessment. This is especially relevant when it comes to promoting experiences for student teachers, in order to positively contribute to their identity formation. The theoretical framework in which the research is situated values a pedagogy of dialogical perspective, according to socio-discursive interactionism (Bronckart, 1999; 2006), under the perspective of Applied Linguistics and Literacy Studies (Cazden et al., 2021; Street, 2014; Soares 1998; 2017; Kleiman, 2005; 2006; 2008).

Keywords: Logbook. Teacher training. Applied Linguistics. Literacy Practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DE LINGUAGEM	14
2.1 Princípios Básicos do Interacionismo Sociodiscursivo	14
2.2 O diário de bordo no contexto em análise sob a premissa do ISD	18
2.3 A importância da formação docente com as contribuições do DB e do ISD	20
3 ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICOS	25
3.1 O cenário da pesquisa	25
3.2 A natureza da pesquisa	26
3.3 O objeto e os participantes da pesquisa	29
3.4 Procedimentos de coleta e pesquisa	30
4 A EXPERIÊNCIA: O DIÁRIO DE BORDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA	33
4.1 A natureza das informações registradas	33
4.2 O DB como meio de interação	39
4.3 <i>Redesign</i> do gênero DB no contexto em foco	43
4.4 O que nos dizem essas evidências?	49
5 À GUIA DE CONCLUSÃO, UM RELATO DE TESTEMUNHO	52
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras (LPDL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em vários componentes curriculares de foco didático e metodológico, discutimos a necessidade de o professor de Língua Portuguesa (LP) pensar estratégias de trabalho que ajudem os estudantes a construírem os conhecimentos e saberes, de modo a usá-los efetivamente em práticas sociais de linguagem; ou seja, ampliando e consolidando letramentos (ANTUNES, 2007; 2009; GERALDI, 2011; KLEIMAN, 2005; 2008). Com essa perspectiva em mente, foi requerida a produção de diários de bordo (DB) no contexto de uma das disciplinas eletivas do referido curso, denominada “Produção de Material Didático”, em que esse gênero textual/discursivo¹ atendeu também a uma atividade avaliativa. As produções resultantes foram, então, por nós revisitadas e analisadas neste trabalho.

As produções se deram no período da pandemia da Covid-19, quando as aulas seguiram no formato de ensino remoto, no semestre letivo de 2020/2. Nesse contexto, os DBs acabaram se constituindo como o principal meio de interação entre docente e graduandos. Na ocasião, a proposta de elaboração do gênero visou, principalmente, garantir aprendizagens, uma vez que os textos permitiriam, dentre outras possibilidades, perceber (in)compreensões teórico-conceituais e orientar usos formais da língua a partir do registro escrito de informações relevantes, provenientes dos textos lidos semanalmente e de tomadas de notas durante as aulas. Tudo isso se daria sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, de modo que a expectativa era de que, realmente, o DB se constituísse como um espaço para interação de fato, um diálogo entre docente e graduandos, permitindo “conversas”, “trocas” de diferentes naturezas, mas certamente focalizadas na formação profissional dos estudantes. Assim, esperavam-se provocações reflexivas, construção mútua de significados, questionamentos e esclarecimento de dúvidas, orientações linguístico-textuais, entre outras interações.

À época, entretanto, as produções extrapolaram esses enfoques e acabaram surpreendendo, acreditamos, positivamente. Hoje, após anos dessa experiência, ao olharmos para os DBs, pareceu-nos uma ferramenta que, para além dos fins didáticos, fez com que os licenciandos vivenciassem possibilidades de práticas de linguagem mais amplas, reais e significativas, no sentido de se estenderem para além do cenário da sala de aula e da “tarefa requerida pelo professor”.

¹ Embora reconheçamos a discussão teórica acerca das expressões “gênero textual” e “gênero discursivo” (Dias *et al.*, 2011), neste trabalho, nós as tomamos como sinônimas; por isso a barra relacionando-as.

Vemos que a elaboração do gênero se fez mais notadamente integrada à vida cotidiana e àquele contexto específico de pandemia, de isolamento social, de forma que a linguagem desempenhou um papel não somente funcional. O DB deu espaço a interações mais autênticas; pareceu ganhar sentido em uma situação do mundo real, da vida então experienciada pelos estudantes; isso em oposição a uma escrita como mero exercício ou simulada, vazia de sentido para o estudante.

O gênero ficou, então, expressivamente mais conhecido entre nós — um grupo em que me incluo como aluno e autor — e, apesar de dificuldades relacionadas à própria elaboração textual e à dinâmica dos estudos acadêmicos, pareceu-nos uma ferramenta didática promissora, que pode contribuir com uma formação de base dialógica. Por isso, para este trabalho, escolhemos analisar as potencialidades pedagógicas do gênero DB na formação universitária, particularmente na formação de licenciandos em Letras, habilitação em Língua Portuguesa. Os DBs elaborados no período mencionado foram transformados em *corpus* de análise cinco semestres depois, agora em 2024, à vista de uma proposta de investigação que surgiu como desdobramento das atividades desenvolvidas, sem interesse prévio em se fazer deles objetos de pesquisa. Para tanto, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU², o qual foi aprovado pelo Parecer n. 6.627.870.

A partir da proposta de pesquisa apresentada e aprovada, buscamos responder, por meio de estudos bibliográficos e da análise dos diários produzidos, se e como o gênero textual/discursivo diário de bordo, usado como recurso didático-metodológico e na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), pode contribuir com a formação inicial do professor de LP. O objetivo geral da pesquisa foi, então, investigar o diário de bordo como ferramenta de formação inicial docente, a partir dos temas e processos mobilizados nos momentos de escrita, leitura e devolutivas, considerando-se os diálogos estabelecidos e registrados entre os interlocutores. Propusemos como objetivos específicos:

- caracterizar o DB como gênero textual/discursivo, bem como as formas particulares de elaboração do gênero, que surgiram a partir da apropriação deste de modo autoral pelos graduandos;
- investigar o modo como se estabelece o diálogo docente-graduandos na dinâmica interlocutiva de escrita/leitura/correção/revisão dos diários de bordo;

² Submetido em 16 de janeiro de 2024, com parecer de aprovação datado de 29 de janeiro de 2024.

- identificar e categorizar, a partir dos diários de bordo, elementos ou ações que potencialmente podem influenciar ou modificar, positivamente, concepções, situações e processos formativos do professor de língua;
- contribuir para o aprofundamento de investigações teórico-metodológicas sobre práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva dialógica interacionista sociodiscursiva.

O estudo do tema proposto se justifica diante da necessidade de se agregarem estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem mais significativas, alternativas à já estabelecida pedagogia transmissiva, que marca até mesmo os espaços acadêmicos. Concomitantemente, ao se pensá-las, é possível que se possa vê-las também como parte de outras formas de avaliação, na perspectiva de avaliação contínua e formativa. Além disso, uma vez que o estudo se centra em propostas didático-metodológicas experienciadas com professores em formação inicial, é bastante possível que contribua positivamente com a formação identitária dos licenciandos.

Dessa forma, além de autores da LA que têm se dedicado à formação docente e aos estudos dos letramentos, também assumimos para este trabalho as contribuições de Pedro Demo (2015), cuja perspectiva é a de que “a escrita pode ser fator de motivação do estudante, porque este se sente envolvido”. Isso nos leva a considerar, como hipótese inicial, que um dos desdobramentos do uso do diário de bordo como ferramenta didática seja um professor em formação que se faz mais autor de sua própria aprendizagem.

Diante desses propósitos, desafiadores especialmente a um iniciante em pesquisa, lembramo-nos das palavras de Moita Lopes (2009), que afirma: “[a]travessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Mas um desafio que se deve encarar com humildade e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Com isso em mente, realizamos a pesquisa, lançando o nosso olhar sobre as práticas empreendidas no contexto formativo em questão.

Como registro do processo investigativo e dos resultados, optamos por escrever este texto em primeira pessoa do plural, por meio da qual assumimos, no mínimo, duas identidades discursivas. O “nós” dá voz à soma de “eus”: o pesquisador que finaliza sua formação como professor de LP, replicador do DB como estratégia didática e autor de texto científico em que reflete sobre esse apoio pedagógico (Souza; Duarte; Laura, 2022); mas também o então estudante, aluno na disciplina “Produção de Material Didático”, portanto, também autor de DB. A este último, demos voz particular no formato de um relato de testemunho pessoal, no último capítulo deste trabalho.

Esta é uma investigação que se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), por meio da qual pensamos estratégias didáticas de ensino-aprendizagem e a língua(gem) na sala de aula e na formação de professores (Magalhães; Cristovão, 2018; Cadilhe; Garcia-Reis, 2017; Cristovão, 2015). A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, uma análise, portanto, qualitativa, a partir de pesquisa documental.

2 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DE LINGUAGEM

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórica que tem sido a base orientadora das práticas de ensino de línguas e dos estudos da linguagem. Tem pontos de contato com a Linguística Aplicada (LA), quando o enfoque dessa área se ampliou e se definiu nas manifestações da linguagem em contextos sociais diversos. Sua relevância e pertinência se dão por integrar aspectos sociais e discursivos às questões relativas à língua(gem), contribuindo para se pensá-la para além de sistemas preconcebidos. O ISD destaca, fundamentalmente, a relação com o outro e com os contextos exteriores na construção de sentidos.

Logo, quando pensamos a formação de professores de línguas — no caso particular deste trabalho, de licenciados que se preparam para ensinar língua portuguesa —, é bastante necessário que essa perspectiva teórica se faça presente e que oriente, quando possível, vivências na própria formação. Por isso, o ISD, principalmente em Bakhtin e Vygotsky, orientou o uso dos diários de bordo como recursos didáticos; e não somente como estratégia avaliativa, mas principalmente como produção discursiva autêntica e significativa. Desse modo, é também relevante que seja pelo olhar dessa teoria que, agora, analisemos as práticas desenvolvidas.

2.1 Princípios Básicos do Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD “se quer uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p. 9), cuja problemática central é a linguagem em uso. Essa abordagem teórica considera as manifestações de linguagem como discursos, já que não são vistas apenas como um conjunto de palavras ou frases isoladas; consistem em práticas socialmente situadas, influenciadas por diversos fatores sociais, culturais e históricos. Por esse viés, o que se denominam “textos” são formas de ação social, que influenciam as práticas sociais em que se inserem e são também influenciados por elas. Por isso, refletem relações de poder, normas culturais e valores sociais.

Essa abordagem tem suas raízes principalmente em estudos de Lev Vygotsky, Volochinov e Mikhail Bakhtin, que fornecem a estrutura conceitual que sustenta a compreensão do ISD sobre a natureza da linguagem, do pensamento e da interação social (Bronckart, 2006). A teoria interacionista de Lev Vygotsky (1896-1934) discorre sobre o aprendizado por meio do uso da linguagem no âmbito social, em que ela atua como mediadora das interações. Para o psicólogo russo, a linguagem não é meramente um meio de comunicação; para além disso, a mente humana é moldada e aprimorada por meio de relações sociais e práticas culturais sob a

mediação da linguagem. Portanto, esta é um dos elementos primordiais da aprendizagem e se desenvolve na ação do indivíduo com o meio em que está inserido e nas possibilidades que surgem a partir disso (Chiapinotto, 2020). O psicólogo russo olhou, pois, para além de processos internos e individuais de aprendizagem.

De igual modo, o ISD destaca a importância da interação social na produção e recepção do discurso. Reconhece que este é uma prática socialmente situada e que o significado dos textos é negociado e construído por meio da interação entre os participantes em contextos específicos.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin foi também um importante influenciador do ISD. Sua teoria se aproxima das proposições de Vygotsky no que diz respeito à importância dada ao convívio e às interações sociais. Para o filósofo, a análise da linguagem deve se dar sob uma perspectiva mais ampla, não se concentrando apenas em frases e orações fora de contexto. Essa análise deve se voltar para a observação da linguagem dentro de um contexto de práticas sociais, já que o enunciado integra o ambiente sócio-histórico (Bronckart, 2006). Também para Bakhtin, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um local de interação. A esse respeito, Molon e Viana (2012, p. 147-148) afirmam:

A comunicação aqui [no Círculo de Bakhtin] não é a compreensão de comunicar algo a alguém, pois se assim fosse se aproximaria da compreensão da teoria da expressão que Bakhtin criticou, pois suporia inevitavelmente “um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.115). O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (2009, p.117).

O conceito bakhtiniano de enunciado destaca a relação entre linguagem, contexto e interação social, enfatizando que o significado é construído em situações comunicativas específicas. Segundo lembra Chiapinotto (2020), o enunciado (seja ele escrito ou oral) é a unidade de comunicação, em que coexistem diferentes vozes e perspectivas. Afirma, ainda, a esse respeito que:

Esse termo não é meramente um preciosismo de unitarização, mas uma forma considerada adequada pelo estudioso [Bakhtin], para dar conta das interações e do significado real da comunicação. Para ele, a produção de um enunciado é uma resposta a outros enunciados precedentes. De algum modo, Bakhtin contextualiza a produção do enunciado sócio-historicamente, revolucionando os estudos de linguagem de até então, os quais não levavam em conta as interações sociais e o momento histórico para buscar entender o tema (Chiapinotto, 2020, p. 20-21).

O enunciado é, assim, produzido em resposta a outras situações anteriores a ele. O discurso permeia os enunciados, já que, por intermédio destes, materializa-se nas interações sociais (Rodrigues, 2011). A ideia de “discurso” emerge, pois, da natureza social e interativa da linguagem; das práticas de interação contextualizadas, marcadas por diferentes questões históricas e culturais, e as quais têm implicações nos efeitos de sentido.

Dessa forma, para Bakhtin, segundo retoma Chiapinotto (2020), as relações humanas são embasadas em discursos, cujas intensões de produção filiam-se a um discurso já estabelecido. Ao relacionar o filósofo russo com o ISD, particularmente no que diz respeito ao estabelecimento de uma perspectiva discursiva, o autor afirma:

A questão é que, ao produzir um enunciado, o homem está dando forma a um discurso, ao mesmo tempo em que está respondendo a discursos anteriores e antevendo respostas a discursos posteriores. Essa noção da atividade humana, encadeada com a realização e a resposta discursiva, foi contribuição bastante significativa de Bakhtin (Chiapinotto, 2020, p. 21).

Daí advém, então, o conceito de dialogismo. Em Bakhtin, o termo está relacionado ao diálogo sob duas perspectivas, conforme discutem Molon e Viana (2012): i) remetendo à figura de um outro, de um interlocutor real ou presumido, ativo, que alterna, responsivamente, a posição de locutor; ii) sendo compreendido como entre discursos, já que todo enunciado acontece a partir de enunciados anteriores, em “conversa” com os já-ditos ou em resposta a eles. Assim, não pressupõe diretamente ou tão somente a presença física, face a face dos interlocutores. No caso dos DBs, divisamos claramente ambos os sentidos, conforme discutiremos mais à frente neste trabalho.

Decorre também desses entendimentos o conceito de polifonia, já que, “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis e vozes próximas que soam simultaneamente” (Bakhtin, 2003, p. 353). Isso porque

[a] palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (Bakhtin, 2003 p. 313).

Bakhtin, então, lança as bases para uma nova compreensão do processo comunicativo. Se as concepções anteriores a ele consideravam um emissor unilateral, um receptor passivo e uma mensagem descontextualizada, cuja análise focalizava estruturas linguísticas (Bronckart,

2010), passa-se a considerar uma língua em ação, um interlocutor que é ativo e um falante que é também respondente; ambos, numa relação de alternância, interagem em um contexto discursivo e dialógico.

Além disso, essa dinâmica se faz por meio dos gêneros do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262), elaborados por cada esfera social de uso da língua. Podemos divisar gêneros orais, escritos, imagéticos, multimodais, em um número infinito, os quais organizam e moldam o discurso. Dentre a infinidade de gêneros, está o próprio diário de bordo ou, como podemos considerar neste trabalho, diário de aprendizagens, no qual esta investigação está centrada.

Chegamos, então, a Jean-Paul Bronckart, fundador do ISD. Segundo o autor, “[o] propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso” (Bronckart, 2006, p. 4). Faz-se esse trabalho, mas apenas o suficiente para se responder ao propósito central de divisar o “*papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem*, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (*ibid.*, destaques adicionados). Sob essa perspectiva que Bronckart aponta Vygostky como influência primeira.

Também, Bronckart dá relevância aos estudos de Saussure como influência epistemológica para o ISD, particularmente no que diz respeito à arbitrariedade dos signos: “[...] na medida em que eles se originam no uso social de uma comunidade particular (e então de uma língua), os signos submetem as representações individuais a uma reorganização cujo caráter é radicalmente não natural” (p. 6)³. E afirma ainda:

[...] graças, notadamente, aos trabalhos de alguns de nossos colaboradores (cf. Bulea, 2005), tomamos consciência do caráter propriamente revolucionário das proposições saussureanas, das quais ao menos três alimentam os desenvolvimentos atuais (e futuros) do ISD: a concepção do signo como entidade fundamental processual, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso [...] (Bronckart, 2006, p. 7).

Também, para o autor, o ISD retém de Saussure a dupla ancoragem da língua: na comunidade verbal e no indivíduo, ou seja, “nos mundos das obras e da cultura” e “em cada organismo humano singular” (Bronckart, 2006, p. 12). Conclui, assim, que essa tese “conforta singularmente as teses do interacionismo social inicial, e que demonstra que o “psicológico”

³ Para uma leitura de Saussure que escapa às já tradicionalmente estabelecidas, sugerimos os trabalhos de Silveira (2003 e outros), Coelho (2014; 2019) e Medeiros (2023).

não pode jamais ser retido no nível único dos indivíduos, mas na interação desses últimos com o ambiente social” (*Ibid.*)

Portanto, o estudo da/sobre a língua está diretamente relacionado com as relações sociais de um indivíduo; o conjunto linguístico consubstancia-se no diálogo e na interação entre as pessoas. Nessa dinâmica, as interações sociais são mediadas por discursos, materializados nos usos da língua e influenciados pelo meio em que os indivíduos estão inseridos. Ademais, a língua é dotada de uma flexibilidade que permite seu uso em diferentes circunstâncias e enunciados, dentre os quais está o diário de bordo.

2.2 O diário de bordo no contexto em análise sob a premissa do ISD

A ação dialógica é elemento fundamental na construção do DB. Segundo nos foi relatado pela docente responsável pela disciplina, o gênero foi definido no planejamento como forma de avaliação formativa por ser uma base favorável para os eventos discursivos pretendidos: o estabelecimento de um diálogo efetivo com os licenciandos participantes (o que consideramos como um primeiro nível de dialogismo, mais imediato e evidente). No contexto de aula, os DBs serviriam como um material importante, por meio do qual a docente poderia conhecer um pouco mais dos estudantes (que estavam a distância), um pouco do perfil acadêmico de cada um; as dúvidas, preocupações, ansiedades e (in)compreensões do conteúdo a partir das leituras realizadas e da participação nas aulas síncronas (em tempo real, via plataformas digitais à época da pandemia). A partir disso, seriam questionados, chamados ao debate e as informações poderiam ainda ser ressignificadas por meio da mediação da docente-leitora. Partiu-se do pressuposto de que a aprendizagem é, pois, facilitada pelo diálogo ativo.

Como discursos materializados em enunciados, os DBs, inerentemente, consistiram em respostas ao que foi posto antes pela docente, mas também suscitando respostas posteriores, tanto por parte da docente como também do próprio estudante, a partir de suas reflexões e conclusões decorrentes. Continham, assim, registros das atividades realizadas pelos estudantes nos momentos de estudo extraclasse, bem como anotações motivadas por exposições e esclarecimentos nos momentos de aulas; talvez, até instigados por considerações e questionamentos feitos ou por debates estabelecidos com a participação de alguns dos estudantes. A partir desses registros, houve intervenções por parte da docente, fossem elas relativas a conteúdo ou de outra natureza, a depender das informações que levaram a elas.

As expectativas em relação aos DBs e os movimentos esperados e permitidos a partir dos textos refletem a clareza de que se trata de um gênero textual/discursivo específico. Como

bem define Bakhtin (2003), os gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados, o que é corroborado por Bronckart (2006, p. 13, destaques adicionados) quando este afirma:

[...] os gêneros de textos constituíam os produtos de configurações de *escolhas* entre as possíveis, *que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas* para que os textos sejam *adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social*, etc. Em razão desse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sócio-discursivas.

Essa ponderação do gênero como uma produção que pode passar por modificações também nos leva ao que considera Lima (2011), quando a autora faz uma análise das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa*, documento que se declara alinhado à teoria bakhtiniana. Para pesquisadora, as produções passam por ou surgem de um sujeito que se faz autor, portanto, que tem suas vontades e as exprime. Nas palavras da autora, o gênero engloba “o tom volitivo emocional, ou seja, o lugar de onde o sujeito do discurso fala”, considerando-se fatores sócio-histórico-ideológicos (Lima, 2011, p. 155).

Vimos tal realidade nas variações e personalizações que caracterizaram os DBs produzidos e analisados, o que detalharemos posteriormente. O resultado foram produções bastante distintas entre si, principalmente no que diz respeito a alguns aspectos pontuais, e que, dessa forma, mostraram verdadeiramente autoria, um comprometimento com registros e o interesse dos autores por se fazerem lidos — o que, claro, ficou mais evidente em algumas das produções. Talvez possamos dizer, inclusive, que, num primeiro momento, muitos se viram lidos por eles próprios ou por outros com quem teriam maior intimidade, talvez num momento futuro, já que suas produções se aproximaram dos diários pessoais, com registros de experiências particulares e certa liberdade de expressão. Tais particularidades reforçam a função social efetiva da escrita neste contexto em análise, para além da mera tarefa; a relação real e clara entre sujeito social e língua(gem).

Considerando ainda os pressupostos do ISD, podemos dizer que o diário de bordo foi a base da formação, algo que se deu principalmente devido ao contexto inédito de realização da disciplina: no caso, um contexto de pandemia, com aulas em formato remoto, um momento em que a maioria dos estudantes permanecia em silêncio durante as aulas, escondida por trás das câmeras fechadas. Assim, dizemos que o gênero foi a base, não porque tenham sido focalizados os esquemas de texto, mas porque, a partir dele, se deu, de fato, a interação discursiva que se pretende em uma aula, o que, espera-se, aconteceria naturalmente no formato tradicional, face a face.

Tudo isso nos remete, mais uma vez, às considerações de Lima (2011, p. 158):

do nosso ponto de vista, [...] a concepção de linguagem e o método para seu estudo defendidos pelo Círculo Bakhtiniano apontam para uma metodologia de ensino/aprendizagem pautada na realidade primordial da língua(gem), a interação discursiva, considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado, tendo em vista sujeito e linguagem irrevogavelmente vinculados; e isso resulta num ensino/aprendizagem mais profícuo e fecundo, uma vez que não perde de vista a construção dos sentido e as condições de produção do enunciado concreto que estão necessariamente atrelados à vida.

Logo os DBs evidenciaram a presença de um sujeito discursivo, impactado por fatores de natureza sócio-histórico-ideológica e por marcas de sua identidade, sem perderem entretanto, as características que os definem como equivalentes ao gênero. Mostraram-se uma ferramenta importante para a realização da disciplina dentro do contexto sócio-histórico particular da época, além de uma ferramenta que pode potencializar as aprendizagens nos contextos educacionais de modo geral. Isso é válido quando pensamos tanto o contexto acadêmico quanto a prática profissional nas escolas de educação básica. Tendo o professor vivenciado a experiência durante sua formação inicial, pode ver nela uma significância que o leve a estendê-la para a sua atuação profissional, usando do DB para fazer de seus estudantes autores motivados — conforme posto por Demo (2015) e como também realizamos em momento posterior à participação na disciplina (Souza; Duarte; Laura, 2022). Dessa forma, podemos dizer que os DBs podem até mesmo proporcionar alguma proximidade entre universidade e escola, ao serem instrumentos de formação integral do professor de língua da educação básica, que estará atuando lá naquele espaço, com sua identidade marcada por um outro viés didático-metodológico e pela prática da reflexão mais desenvolvida ou consolidada.

2.3 A importância da formação docente com as contribuições do DB e do ISD

A proposta didática realizada no contexto em análise alinha-se à formação de professores de língua segundo pressupostos mais recentes. Cadilhe e Garcia-Reis (2017) lembram que o ISD, com sua proposta de concepção discursiva de linguagem, e os Estudos dos Letramentos desenvolvidos a partir da LA têm orientado a formação docente nos tempos mais recentes. Os autores falam de práticas de letramento que sejam significativas ao professor quando assumida a concepção discursiva de linguagem.

Nesse seguimento, dentro do contexto de nossa análise, vemos como central a premissa do dialogismo, ou seja, uma língua(gem) que está inscrita no social e que se dirige a ele

(Cristovão, 2008 *apud* Cadilhe; Garcia-Reis, 2017). Também, o reconhecimento de que a linguagem implica marcas de alteridade, de intersubjetividade (*Ibid.*), ou seja, constitui-se em um espaço de entrelaçamento de diversas vozes e identidades. Além disso, a clareza quanto ao próprio conceito de linguagem, como “um instrumento fundador e organizador” (Bronckart, 2006, *apud* Cadilhe; Garcia-Reis, 2017) de processos psicológicos; ou seja, não é mero instrumento de comunicação e expressão.

Tais perspectivas certamente agregam para a formação e para o exercício profissional de professores de língua portuguesa, com vistas a uma educação de qualidade. Isso porque levam o professor a considerar, a perceber, a aceitar que ensino não é transmissão de conhecimento. Se assim o fosse, os sujeitos teriam sua agência anulada, ou seja, os estudantes estariam sendo concebidos como meros receptores de informações.

Considerando essas premissas, retomamos as concepções de Cadilhe e Garcia-Reis (2017), para quem a relação entre os sujeitos e o mundo não se dá de forma direta, mas mediada por artefatos culturais. Assim, na preparação dos professores, é essencial proporcionar experiências de aprendizagem que envolvam gêneros e formas de comunicação autênticas e relevantes. Isso implica atividades de leitura, audição, expressão oral e escrita que estejam inseridas em contextos significativos, capazes de influenciar profundamente a formação do professor e de contribuir para sua identidade profissional — o que visualizamos nas produções dos DBs.

Conforme pontua Mello (2016), a elaboração de um DB distancia-se do método tradicional de ensino transmissivo, em que a avaliação se dá, principalmente, por meio de provas. Segundo a autora, “a proposta de um diário de bordo nasce deste desejo de romper com mais uma engrenagem da linha de montagem” (Mello, 2016, p. 200), de modo que consiste em um ensaio estético autoral. Além disso, a nosso ver, essa prática não distancia o professor em formação da formalidade do ensino universitário; incrementa-a de movimentos de observação, raciocínio analítico e tomada de posicionamentos.

Ademais, quando revisitamos os DBs pelo viés do ISD e mesmo a sua proposta lançada sob essa perspectiva, temos que a abordagem a partir desse gênero vai também ao encontro do que afirma Rodrigues (2011), ao analisar relatórios de estágio com o olhar dessa base teórica: funcionam como textos que representam e ajudam a interpretar, em alguma medida, o trabalho do professor. No caso deste estudo, isso se dá mesmo que sob um olhar ainda distante da escola de fato. Para a autora,

é nos textos e pelos textos que se constroem (re)configurações sobre o trabalho docente, que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho. Portanto, esses textos são determinantes para criar condições para a manutenção ou transformação de suas formas de agir (Rodrigues, 2011, p. 64).

A autora fala de manter ou mudar o agir. Lembramos que o agir muda como reflexo de mudanças, primeiro, na forma de pensar, o que se dá, algumas vezes, por confrontos entre perspectivas, teorias, métodos e práticas. Esse confronto foi oportunizado a partir dos DBs, gênero cuja proposta de produção considerou que a formação de um professor de LP deve prepará-lo para ser um produtor de discursos, bem como de conhecimento, para que a sua atuação não se dê de forma mecânica, com movimentos repetitivos que consistam, basicamente, no emprego de técnicas já existentes e supostamente eficientes e bastantes. A reflexão durante a formação profissional é fundamental para que seja estimulado o exercício de um olhar crítico acerca da atuação na docência.

Lembramos ainda que, no caso em foco, a produção dos DBs foi imarcada por um propósito real, dialógico: mediar o processo de ensino aprendizagem, especialmente num contexto de pandemia e ensino remoto — o que foi um diferencial importante. Tratava-se de um cenário que exigiu estratégias didáticas que servissem a um novo formato de aulas e de ensino. Fez, ainda, surgir desafios de engajamento dos próprios estudantes com todo o contexto de ensino-aprendizagem, para o que também eram necessárias estratégias didáticas. Tanto professores como alunos, numa situação totalmente nova para a maioria (ensino fortemente mediado pelo uso da tecnologia digital, em se tratando de ensino na universidade), precisavam se manter motivados, interessados e concentrados. Particularmente os estudantes, precisavam continuar aprendendo, a despeito das pressões e dificuldades emocionais e sociais. Portanto, um contexto propício à inserção de um pré-construído humano, social (um conceito de Bronckart), que contextualizasse e organizasse as situações de aprendizagem. O uso do DB como estratégia didática alinhou-se, assim (e pode alinhar-se noutras oportunidades), aos entendimentos de Cristóvão (2015), que considera necessária uma formação docente que oportunize aprendizagens relativas a capacidades de se atender a situações comunicativas por meio da linguagem.

Em se tratando da necessidade de uma formação crítica e de práticas de linguagem significativa, também o trabalho com os DBs foi ao encontro do que afirmam Cadilhe e Garcia-Reis (2017, p. 222):

Uma vez assumida a concepção discursiva da linguagem, endereçaremos nosso olhar para a formação do professor por um viés discursivo. [...] Tratam-se de demandas de caráter prático/reflexivo, em que o futuro docente possa, a partir de uma atividade formadora discursiva, atuar como um professor na mesma perspectiva [...].

Vemos o DB como uma ferramenta que pode contribuir com a formação de um professor mais crítico e autor e que, dessa forma, também vise formar seus estudantes sob esse mesmo viés. Falamos de uma criticidade e de uma autoria que passem pela reflexão, permitindo ao professor repensar a teoria e a prática, criar estratégias didáticas e dialogar efetivamente com os estudantes, auxiliando-os a construir conhecimentos e aprendizagens, ao invés de somente aplicar o que lhe seja imposto, seja pelo livro didático, por outros documentos normativos e até por pessoas físicas ou instituições. Falamos também de um aluno que possa desenvolver a capacidade e a iniciativa de aprender igualmente pela reflexão, pelo questionamento, por embates, pela busca por respostas, devidamente apoiado na mediação docente e de outros construtos.

Para que isso aconteça no que respeita ao professor em formação inicial — então estudante —, reiteramos, é necessária uma formação que contemple primordialmente esses valores para as práticas de língua(gem), bem como que as vincule a práticas sociais efetivas. Cadilhe e Garcia-Reis (2017, p. 223) afirmam que,

[s]e defendemos um trabalho com a língua(gem) a partir de práticas textuais relevantes na escola básica, o contexto de formação precisa olhar para os textos a partir de um movimento descendente, em que sejam considerados desde seu contexto de produção, objetivos comunicativos etc. até as unidades mínimas que o constituem.

Foi esse o movimento que também orientou o trabalho com o DB no contexto de formação investigado, um curso superior de licenciatura. O interesse primeiro foi voltado ao conteúdo, ao que os professores em formação tinham a dizer. Outros fatores foram sendo tratados também pela docente responsável, mas somente à medida em que se fizeram pertinentes ao contexto e, até mesmo, aos estilos assumidos para cada diário. Isso porque a produção de DBs também proporcionou o aproveitamento do plurilinguismo e do pluriestilismo dos estudantes, de modo que a variedade de língua e outros aspectos de natureza linguístico-textual foram considerados conforme os estilos que os autores assumiram para seus textos, considerando-se fala e escrita na perspectiva do contínuo de Marcuschi (2001).

Portanto, o objetivo da produção do DB foi aprimorar o letramento do professor em formação inicial numa perspectiva discursiva, de modo a fazer chegar esse mesmo viés formativo ao aluno da educação básica. Acreditamos que é possível, por meio da elaboração do

gênero, promover engajamento conjunto, colaborativo entre professores e estudantes. Essa abordagem pode possibilitar a construção e a troca de conhecimentos e saberes de uma forma mais contextualizada, significativa, pessoalizada e, quem sabe, até “menos sisuda”, opressiva e enfadonha.

3 ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICOS

Em consonância com a fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior, discorreremos nas seções seguintes sobre o contexto do qual emergiram os dados, a caracterização dos documentos analisados, considerações sobre os colaboradores do estudo, a natureza da pesquisa empreendida e os procedimentos de análise.

3.1 O cenário da pesquisa

A sala de aula é o palco dos acontecimentos sociais de que tratamos neste trabalho. Uma sala de aula diferente, marcada por outras dinâmicas, estruturas e contextos, haja vista se tratar de vivências experienciadas à época da pandemia da Covid-19, uma situação de emergência em saúde pública em nível mundial. Tudo isso influenciou e transformou as práticas pedagógicas de modo geral e, particularmente, as interações entre estudantes e professores.

O universo de análise é o curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, da Universidade Federal de Uberlândia; particularmente, a realização da disciplina “Produção de Material Didático” (PMD), ofertada no primeiro semestre de 2021 (ano civil; semestre letivo 2020/2). Trata-se de uma das disciplinas eletivas que compõem a grade curricular do curso, prevista nesta para o 2º período da formação.

Conforme disponibilizado no *site* institucional, na ficha do componente curricular PMD⁴, a disciplina tem como ementa:

A influência da formação docente e dos manuais didáticos nas práticas de ensino. Bases teóricas e metodológicas na produção de material didático. Materiais impressos e digitais. O lugar da língua materna no material didático de ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2 para surdos. Produção e avaliação de material didático. Direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Educação ambiental.

Como objetivo, propõe-se a “[f]ornecer subsídios teóricos e metodológicos para a produção de materiais didáticos (impressos e digitais) de Língua Portuguesa voltados para alunos surdos e ouvintes.”

À época recortada para este estudo, as atividades obedeciam a um calendário especial, sob as orientações da Resolução 7/2020 do Conselho de Graduação, documento que dispunha

⁴ Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/2o_periodo_-_ileel31221_-_producao_de_material_didatico.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

“sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais [AARE], em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia.” Também, sob as definições da Resolução 8/2020, que alterou e acrescentou dispositivos à Resolução no 7/2020. Dessa forma, as atividades acadêmicas estavam sendo realizadas com o apoio fundamental de ambiente virtual de aprendizagem, com uso de plataformas de Tecnologia da Informação e de *softwares*. Aconteciam em dois momentos: síncronos (com atividades realizadas em tempo real, com professores e alunos conectados simultaneamente) e assíncronos (realizadas de forma independente, em horários flexíveis, sem a necessidade de conexão em tempo real entre professores e alunos).

Diante desse quadro, as aulas da disciplina PMD aconteciam sincronamente a partir do *Google Meet*, perfazendo um total de 30 h/a das 72 h/a totais e obrigatórias previstas para o semestre letivo. Já as atividades assíncronas eram realizadas por meio de uma série de outras ferramentas, com atividades disponibilizadas e, algumas vezes, até realizadas no *Google Drive* e no *Moodle*, por exemplo. Equivalendo a 42 h/a, elas complementariam a carga horária da disciplina.

Com 15 alunos matriculados, os encontros para a realização do componente curricular aconteceram entre os meses de julho e outubro de 2021, às terças-feiras, entre 9h50 e 11h30. A incompatibilidade entre ano civil e ano acadêmico se deu devido à crise pandêmica, que culminou na paralisação temporária das atividades na universidade em período anterior às AARE.

3.2 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa foi delineada pelo campo de estudos da Linguística Aplicada, assumindo abordagem qualitativo-interpretativista, um estudo de caso realizado a partir de análise documental.

Segundo Miller (2013, p. 100), assumir uma investigação em LA voltada à formação docente é bastante relevante, uma vez que as contribuições da área incluem o “fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada”; também no que diz respeito a “questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos”. Moita Lopes (1998), por sua vez, fala de uma área dedicada a resolver problemas

de natureza social, real, prática, em contextos de ação. Kleiman (1998) a caracteriza como dedicada ao entendimento de problemas sociais de comunicação em contextos específicos.

A LA dá base, portanto, para pautas essenciais para transformações da prática pedagógica que se fizerem necessárias, com vistas sempre à promoção de uma educação de qualidade. Denominamos como tal uma educação que priorize a aprendizagem significativa, conectada com a realidade, os interesses, as experiências, as necessidades e as aspirações dos estudantes; dessa forma, promovendo a curiosidade, a motivação, o engajamento e o desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para a vida — esta, em todas as suas instâncias.

No que diz respeito à abordagem qualitativa e interpretativista, pautada na análise de conteúdo, a pesquisa realizada reitera o rompimento com o viés positivista de pesquisa científica necessariamente caracterizada por ser experimental, generalizável e objetiva (MOITA LOPES, 2013). Assumimos, portanto, uma pesquisa respaldada na subjetividade atrelada à busca por e à atribuição de significados, reconhecendo que não há separação entre o objeto investigado e o sujeito social que o investiga, este com suas vivências, leituras, ideologias e perspectivas. Ademais, alinhamo-nos às premissas de Lara e Molina (2011, p. 148-149), para quem a pesquisa qualitativo-interpretativista passa pela “descrição crítica, aprofundada e detalhada” e segue além, à interpretação, “termo que descreve melhor a pretensão compreensiva, portanto, preocupação de paradigmas que pretendem superar o positivismo e suas limitações”, ampliando as possibilidades de análise.

Quanto aos procedimentos, caracterizamos a pesquisa realizada como sendo documental, mas também configurando-se um estudo de caso. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental focaliza a análise de documentos (textos verbais e não verbais) que servem como “fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador”. No caso em tela, diários de bordo elaborados ao longo de um percurso formativo são os textos investigados como fonte testemunhal das experiências vivenciadas e aspectos decorrentes delas.

Entretanto, entendemos que a pesquisa também pode ser compreendida como configurando-se um estudo de caso, haja vista que, segundo Lara e Molina (2011):

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, *os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem*

ou à problemática determinada a que estão ligadas (Lara; Molina, 2011, p. 134, destaques adicionados).

No caso, todo o contexto que se configurou a partir da Covid-19 foi um diferenciador, uma particularidade que teve sua contribuição para que a prática empreendida surtisse efeitos positivos. Nada que impessa, entretanto, que as abordagens se estendam para outras situações pedagógicas futuras, tal como já aconteceu (Souza; Duarte; Laura, 2022), quando estivemos como docentes em salas de aula da educação básica.

Ademais, em se tratando também de uma pesquisa que se compõe de vivências do eu-pesquisador e de um relato de sua própria experiência no contexto relatado, vai ao encontro do que os autores seguem considerando para essa modalidade de estudo:

O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? O leitor vai indagar: *o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?* A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais (Lara; Molina, 2011, p. 134; destaques adicionados).

Quanto à natureza, podemos dizer que se trata de uma pesquisa aplicada. Essa caracterização se justifica por se tratar de uma investigação que parte de um contexto real de práticas de linguagem, investigando estas a fim de, novamente, voltar-se ao contexto de onde elas emergiram e para além dele (contexto acadêmico ↔ escola de educação básica). Esse movimento atende ao propósito de se ampliarem conhecimentos relativos à formação docente, particularmente no que tange à área de ensino de língua portuguesa. Além disso, essa orientação metodológica se alinha com uma pesquisa do campo da LA, que visa impacto prático e relevância social.

Quanto aos objetivos, vemos esta como uma pesquisa descritiva, embora com um viés crítico-interpretativo. Isso porque a investigação se propõe, primeiramente, a descrever, analisar e interpretar os DBs como documentos primários, registros de vivências de uma prática pedagógica. Buscamos compreender as características que constituíram o gênero, as suas particularidades, as interações estabelecidas a partir da escrita-leitura dos textos, isso segundo evidências divisadas nos documentos.

A respeito das etapas e dos procedimentos pertinentes à pesquisa nessas configurações, relativas à sua fase de realização, serão descritas detalhadamente nos tópicos seguintes.

3.3 O objeto e os participantes da pesquisa

No contexto em análise, o plano de ensino da disciplina previu e aplicou 4 (quatro) instrumentos de avaliação:

- Ciclo de seminários *online*, a partir de textos teórico-reflexivos sobre material didático; uma atividade em grupo, realizada nos encontros síncronos, a partir da bibliografia definida para tanto.
- Produção em dupla de um relatório descritivo e crítico a partir da avaliação de uma unidade de livro didático da educação básica, voltado ao ensino de língua portuguesa como L1 e/ou L2.
- Produção em dupla de um material didático (uma unidade didática, pensada como impressa ou digital), que abordasse um ou mais eixos de ensino da língua portuguesa (leitura/escuta, produção de textos/escrita, oralidade, análise linguística/semiótica).
- Produção individual de um diário de bordo, contendo descrições, apreciações e reflexões acerca das atividades realizadas nas aulas síncronas e, particularmente, das realizadas pelo(a) estudante-autor(a) nos momentos assíncronos de cada semana.

Conforme já esclarecemos noutros momentos deste texto, os DBs são os documentos analisados no estudo que relatamos neste trabalho. Essas produções deveriam ser atualizados/elaborados semanalmente, direto na plataforma *Google Docs*, com acesso liberado à docente via *link*; portanto, consistindo em uma atividade assíncrona, avaliada semanalmente. Os critérios avaliativos, descritos e acordados com a turma, centraram-se na abrangência do conteúdo e no atendimento à estruturação do gênero.

A proposta apresentada aos estudantes esclarecia que todos os registros se refeririam às aulas (o que se discutiu, principais conceitos etc.) e às outras atividades pertinentes à disciplina (leituras realizadas na semana, preparação de trabalhos, análises, produção de material didático, dificuldades enfrentadas, obstáculos, apreciações e comentários a respeito etc.). Particularmente no que diz respeito às apreciações, esclareceu-se aos estudantes que estas não necessariamente deveriam ser positivas, o que não lhes negaria o caráter construtivo.

Quanto à formatação e estruturação dos textos, deixou-se livre, desde que fosse seguido um padrão desde o primeiro registro e que, a cada semana, a produção se iniciasse em uma nova folha. Os estudantes foram informados ainda que as produções *poderiam* ser caracterizadas conforme as respectivas identidades dos autores (talvez capa, folha de rosto com dados sobre

o/a autor/a, incorporação de outros gêneros, contornos da margem, fonte diferenciada, formatação mais criativa etc.).

Também, a docente responsável pela disciplina justificou aos estudantes os motivos para requerer deles tal produção. Segundo pontuou em *slides* já no primeiro dia de aula síncrona, seria um instrumento que os ajudaria a:

- apreender o conteúdo;
- esclarecer dúvidas;
- manter-se em interação com a professora;
- realizar autoavaliação e planejar atividades, estratégias e momentos de estudo;
- criar hábitos de reflexão crítica e de escrita (nesse último caso, como tomada de notas ou para organização do pensamento, dentre outras possibilidades);
- documentar o que foi realizado por eles mesmos, sendo um testemunho das atividades desenvolvidas;
- aprimorar a competência comunicativa pela escrita.

Conforme também esclareceu, à professora seria uma forma de medir resultados, principalmente considerando um formato de aulas que os manteria distantes fisicamente. Por meio da leitura, ela teria uma perspectiva do trabalho desenvolvido, bem como do quê e do quanto, de fato, os estudantes estariam apreendendo. Desse modo, poderia mediar o ensino-aprendizagem e repensar/adequar as aulas seguintes. O foco, portanto, estaria no conteúdo das produções.

Eram 15 estudantes matriculados que se dedicaram à produção dos DBs ao longo de 10 semanas, um dos quais o proponente desta pesquisa. Entretanto, 2 (dois) licenciandos surdos não foram convidados a colaborar com este estudo, tendo em vista que se trata de um público ainda reduzido no curso LPDL; assomado a isso, o fato de terem surdez congênita e a LP como segunda língua — com consequentes particularidades de suas produções escritas — poderia apresentar risco e revelar-lhes a identidade, a qual, a todos os colaboradores e ao próprio CEP, asseguramos preservar.

3.4 Procedimentos de coleta e pesquisa

Como já mencionado, os textos sob análise já haviam sido elaborados em momento anterior, quando não havia ainda pretensão de se usá-los para fins de pesquisa. O que fizemos,

então, como primeira conduta de pesquisa foi requerer autorização do CEP para transformá-los em *corpus*, seguidamente do contato com os respectivos autores para que colaborassem com a investigação e autorizassem o uso de seus DBs como objeto de um estudo científico. Essas duas etapas, bem como a preparação dos dados de análise (desidentificação dos textos, codificação dos arquivos e organização em pasta de dispositivo local) foram realizadas pela orientadora do estudo; uma forma de preservar a identidade dos participantes, então colegas de turma do proponente desta pesquisa.

Quanto à desidentificação, todos os participantes foram registrados e tratados por números e códigos, obedecendo-se ao seguinte critério para nomeação de cada arquivo dos diários: identificação numérica do estudante conforme ordem alfabética, seguida da semana do semestre e, por fim, o ano civil, como em E1S32021 (estudante 1, semana 3, ano civil 2021). Quaisquer nomes próprios de indivíduos comuns (que não personalidades) citados no corpo dos textos foram alterados para a indicação “XXXX”. Quando se tratou de nomes dos próprios colegas de turma e também autores dos diários, substituiu-se pela indicação numérica do estudante. A professora, por sua vez, foi indicada por P.

De posse, então, das autorizações e dos documentos a serem analisados, procedemos às seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico, acompanhado de leituras e fichamentos das teorias basilares atinentes ao tema. Essa etapa se iniciou no momento prévio e concomitante à elaboração do projeto; e se repetiu ao longo de todo o processo investigativo.
- Familiarização com os dados: leituras e releituras dos diários produzidos, especialmente dos comentários feitos pela docente; anotações das impressões iniciais.
- Agrupamento e/ou análises dos dados conforme categorias de análise divisadas a partir do material.
- Documentação e aprofundamento da análise, usando-se citações do material para ilustrar o que identificamos.
- Reflexão crítica a respeito do processo de pesquisa (influências e limitações) e delineamento das implicações dos resultados.
- Produção de relatório final.

As categorias de análise foram:

- o gênero diário de bordo materializado nas produções analisadas;
- os tipos de informações mobilizados pelos autores na produção dos documentos;
- o caráter dialógico do DB, seja na relação autor-autor ou autor-professora.

No próximo capítulo, dedicamo-nos à análise propriamente dos dados.

4 A EXPERIÊNCIA: O DIÁRIO DE BORDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentamos as análises dos DBs. Para tanto, descrevemos o *corpus*, transcrevendo evidências que encontramos nos documentos, analisando-as e discutindo-as em conformidade com os parâmetros que estabelecemos e pontuamos anteriormente. Também, tal como proposto como foco desta investigação, buscamos divisar desdobramentos para a formação inicial do professor de língua portuguesa

4.1 A natureza das informações registradas

Em atendimento à proposta de elaboração dos DBs, todos registros expuseram os conteúdos estudados a cada semana. Em sua maioria, focalizaram acontecimentos nas aulas, ou seja, as exposições feitas nos momentos síncronos. Mas também continham outras informações, tanto resultantes do processo ativo de aprendizagem — como reflexões, opiniões a respeito dos assuntos tratados —, como também de teor mais pessoal, e até mesmo expressão de sentimentos e relatos de acontecimentos de natureza íntima.

À época, a dinâmica pedagógica consistia de seminários, ou seja, apresentações orais sobre temas específicos, orientados por textos teóricos previamente selecionados pela docente e distribuídos entre grupos. As apresentações tinham duração de 30 a 40 minutos, para as quais era necessário preparar *slides*, contendo elementos gráficos, vídeos e/ou outros recursos visuais para auxiliar na explicação e na compreensão do conteúdo apresentado. O restante do período de aula era voltado a discussões sobre os temas tratados, com considerações realizadas pela docente, a qual também buscava complementar informações, incentivar o debate, esclarecer dúvidas e responder a questionamentos e comentários de outros teores.

Os relatos assinalaram esse contexto imediato, bem como os assuntos trabalhados, como ilustramos com o trecho a seguir (destaques adicionados⁵).

Exemplo 1 – E2S32021

Hoje é terça-feira dia 03 de agosto de 2021, e nesta manhã na aula de Produção de Material Didático com a professora P, foram apresentados dois seminários, que foi discutido o capítulo 1 e 2 do Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares.

Nos seminários foi visto que o material didático no caso dos livros, é fundamental para o ensino dos alunos, mas não é o único suporte que deve ser usado em sala de aula. Pois o MDP deve se modificar conforme

⁵ Em todos os exemplos, os sublinhados foram destaques adicionados com o intuito de assinalar os aspectos focalizados.

as mudanças que ocorrem no mundo, ou seja, com o avanço da tecnologia e as transformações que acontecem dentro da educação, o material didático precisa mudar também.

De modo geral, tal como o fez E2, os estudantes deixaram evidente que relatavam conteúdos contemplados em apresentações de seminários, fossem estes de colegas ou dos quais eles próprios haviam participado. Em alguns dos registros, identificamos também informações relativas ao número de grupos que apresentavam, referência aos nomes dos componentes destes, aos títulos dos textos teóricos a partir dos quais realizavam o trabalho, dentre outras informações que visavam a um relato o mais completo possível.

Ao fazê-lo, a maioria dos autores mostrou-se bastante ativa no processo de ensino-aprendizagem, indo além da mera narração dos fatos e de textualizações teórico-conceituais com base no material estudado. Certamente, isto se deu, em parte, porque visaram cumprir o que fora proposto para o gênero: um texto que deveria registrar as atividades acadêmicas realizadas nas aulas e fora desse momento, acrescidas de apreciações e reflexões pessoais acerca desses enfoques.

Entretanto, o fato de haver esse tipo de motivação não desmerece o valor das reflexões a que os estudantes-autores se dedicaram. Principalmente porque não foi tranquilo despertar neles a disposição em realmente se colocarem no texto. Fato é que, em alguns DBs, vimos a necessidade de um novo “convite” por parte da professora (Exemplo 2) e até a insistência dela (Exemplo 3) para conseguir um maior envolvimento de alguns dos estudantes ao fazerem seus registros.

Exemplo 2 – E9S12021

É isso mesmo, E9! Pode seguir esse mesmo estilo nas suas próximas produções. Você alinhou teoria apreendida e fez as considerações relativas à prática. Claro que pode sempre buscar aprimorar a crítica, a discussão do tema, sendo a aula apenas um "gatilho" para as discussões a respeito do que for abordado. Ou seja, seu diário, em algum momento, poderá estar bem próximo de um ensaio.

Exemplo 3 – E13S42021

Novamente, E13, os comentários iniciais e pessoais. Quais as percepções da aula? Em que foi válida para a sua formação docente?

Diferentemente disso, outros estudantes se sentiram mais à vontade para darem “voz e vez” às suas percepções acerca das atividades, ao que lhes impactou de alguma forma, ao que lhes despertou dúvida ou não foi bem compreendido, dentre outras manifestações. Compreendemos que as expressões dessa natureza foram as que mais explicitamente marcaram

o DB como prática discursiva, já que evidenciaram marcas efetivas de autoria, da presença no texto de um sujeito em interação — reiteramos, pensando-se a interação para além da realização da tarefa e do professor apenas como avaliador. Trata-se de *construções de significados* por parte dos autores; primeiramente, em relação às atividades de que participaram, mas também indo bem além desse contexto e do que se esperava dos registros. No quadro a seguir, apresentamos os tipos de informações que encontramos nos documentos analisados, particularmente, no corpo do texto dos diários de bordo.

Quadro 1 – Tipos de informações registradas nos DBs pelos autores

Natureza das informações	Trechos exemplificativos ⁶
Incompreensões teórico-conceituais	<i>Portanto, para construir esse ensino, o professor deve criar estruturas que permitam ao aluno ampliar seu conhecimento de mundo. (<u>Achei esse pedaço em específico um pouco confuso, não compreendi bem.</u>) (E12S452021)</i>
Autorreflexões e associações dos estudos e discussões teóricas com a prática profissional	<i>O que me chamou atenção foi o fato de que se tem a possibilidade de ensinar gramática por meio de uma frase que está compondo uma imagem!!!! <u>Com certeza, vou utilizar isso no futuro com meus alunos.</u> (E1S12021)</i>
	<i>Pensando na forma como aprendi gramática, quando esse debate acontece em sala de aula, o meu primeiro pensamento sempre é a leitura. Que talvez a leitura frequente e prazerosa solucione muitos problemas. Mas isso é porque não sei pensar em outras alternativas, não consigo enxergar outras opções. Hoje, no seminário, foi apresentada uma opção diferente. E a professora P já havia debatido sobre diferentes opções conosco também, [...].</i> <i>Gosto de pensar em diferentes opções, mas não tenho certeza se consigo me imaginar colocando determinadas coisas em prática em sala de aula. Dou aula [...] e tenho tentado melhorar a metodologia cada vez mais, destrinchar tudo o máximo possível e buscar diferentes formas de introduzir a gramática. Muitas vezes, faço isso através de jogos e músicas no início das aulas e, depois, quando vou falar sobre aquele conteúdo, eles lembram e comentam durante a aula o que já sabem sobre aquilo. [...]</i> <i>Essa tática tem dado certo, mas, depois da aula de hoje, fico pensando também em formas de melhorar - principalmente pensando que, o livro precisa estar completo no final daquele prazo que a escola me estabelece. Deve ser por isso que fica um pouco difícil, na minha cabeça, ensinar gramática de um jeito completamente diferente do que aprendi, porque tento fazer diferente... Mas, nesse caso, fazem-se necessárias ainda mais mudanças e não consigo visualizá-las completamente. (E3S72021)</i>
Associações com outras vivências formativas	<i>A apresentação do outro grupo me remeteu bastante às discussões que temos desenvolvido nos estudos do Pibid. Estamos lendo e apresentando seminários sobre o livro "De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica", de Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho. Esta leitura tem incitado considerações sobre a forma como a língua portuguesa é ensinada na educação básica. Apesar de o livro focar na questão da leitura, <u>acredito que as reflexões sejam compatíveis e similares ao que foi apresentado pelo grupo hoje.</u> (E8S22021)</i>

⁶ Destaques adicionados.

Apreciações críticas (em relação às teorias, aos colegas, às atividades de modo geral; tanto julgamentos positivos quanto desaprovações e confrontos)	<i>Desde o início do curso percebo como as apresentações são de baixa qualidade, muitas vezes sendo quase impossível compreender o que está sendo exposto. Sei que em diversas ocasiões há falta de interesse e pouca dedicação dos discentes, e também estou consciente de que nem todas as pessoas se sentem confortáveis falando em público, mas não acredito que esses sejam os únicos motivos para esse problema. (E8S72021)</i> <i>Uma autora até me deixou bravx, pois discordei completamente dela, mas não sei se tenho base teórica o suficiente para refutá-la. (E3S12021)</i> <i><u>Não concordo</u> [com a mensagem passada pela imagem em análise, segundo opinião dos pares]! Então quer dizer que para a mulher ser empoderada ela precisa passar uma imagem de sedutora e forte? O que acontece então com o resto das mulheres que passam imagens geek, delicada, empresária? (E11S32021)</i>
Formação política	<i>Muitas aulas vêm sendo canceladas nas últimas semanas pela falta de intérprete ou por atrasos dos mesmos e isso me chateia muito, não só por ter acordado cedo para assistir à aula, mas porque nós <u>temos falado tanto em disciplinas sobre a inclusão e nem sempre na ação ela realmente acontece.</u> (E3S452021)</i> <i>[...] este ciclo de apresentações tem me feito pensar muito sobre como o <u>ensino básico no Brasil falha também em nos preparar para a fala.</u> [...] Acredito que falta, ao longo dos anos escolares, um foco em auxiliar os alunos a desenvolverem essa habilidade, para que possam ao menos fazer apresentações eloquentes no futuro. (E8S72021)</i>
Autoavaliação	<i>Acho que fizemos uma boa exposição do conteúdo do artigo, mas novamente senti falta de interação com a turma. Ao mesmo tempo, <u>preciso fazer uma autocrítica e admitir que minha interação com os grupos ao longo dos outros seminários foi praticamente inexistente</u>, então talvez eu não possa reclamar. Me pego, às vezes, pensando sobre os custos desse período de atividades remotas para as relações entre os estudantes. (E8S82021)</i> <i><u>A questão da minha timidez é algo que me choca um pouco</u>, pois ela cresceu nesse cenário de estudos a distância, mas com a prática e me expondo mais logo eu me solto. (E12S452021)</i>
Expressão de opiniões favorecida pela escrita do DB	<i>Acredito que a mulher empoderada nessa questão foi sexualizada, porém não consegui colocar em debate minha opinião, creio eu <u>devido a minha timidez e à possibilidade de ser repreendida</u> (Nota: Criar coragem).</i> <i>Obs.: “Você não pode nadar para novos horizontes até que você tenha coragem para perder de vista a costa”(William Faulkner) (E11S32021)</i>
Informações autoendereçadas (questionamentos, reflexões, tomadas de notas)	<i>Acredito que a mulher empoderada nessa questão foi sexualizada, porém não consegui colocar em debate minha opinião, creio eu devido a minha timidez e à possibilidade de ser repreendida (Nota: <u>Criar coragem</u>). (E11S32021)</i> <i>A fala está muito mais presente no cotidiano do que a escrita, porém a atenção das escolas é inversa. Por que? [Informação inserida em um balão de fala.]</i> <i>Eu fiquei pensando nessa questão e fiquei pensando em quão deficiente a escola é nesse aspecto. [No corpo do texto do diário, estruturado em prosa.] (E1S32021)</i>

Feedbacks (em relação à disciplina e ao contexto maior da universidade)	<i>Me interesse muito nos momentos das aulas em que percebo cada vez mais como a complexidade da língua e do uso dela no cotidiano pode ser trabalhada em sala de aula, ao mesmo tempo em que me frustra ao perceber o quanto minha própria educação foi falha nesse sentido. Por isso, <u>acredito que essas discussões e apresentações funcionem como importante força motriz para que nós sejamos professores melhores no futuro.</u> (E8S52021)</i> <i>Quanto às aulas serem tantos seminários, tem me cansado muito tanto para prestar atenção, quanto para apresentar. Acredito que seja uma metodologia de ensino muito boa, trabalhar seminário, mas acredito que esteja tão cansada assim por a maioria das minhas aulas estarem sendo trabalhadas dessa forma. (E13S62021)</i>
Estados e reações emocionais provocados pelas temáticas abordadas	<i>Nesse contexto de estudo, fiquei refletindo que ... os LD, em sua grande maioria, só abordam questões mecanizadas, tanto nas questões que envolvem gramática, interpretação e compreensão do texto, isto é, em todas as áreas competentes da língua portuguesa. Mas por que fazer do estudo/aprendizado uma coisa tão mecânica? Com toda a evolução do mundo não seria necessário mudar os conteúdos do LD? Já está na hora de uma mudança significativa... e a situação da educação no Brasil <u>me deixa triste</u>, porque vemos o quão desvalorizada é.</i> <i>Depois desse momento de <u>desabafo</u>... continuarei pontuando o conteúdo da apresentação.</i> <i>Mas Por tudo isso, fiquei muito feliz em apresentar o seminário desse capítulo, desse conteúdo. Ele me trouxe muitas recordações do colegial e também me fez repensar nas minhas frases; como eu falei anteriormente, é necessário estar sempre estudando. (E2S72021)</i>
Percepções do contexto de pandemia (em relação ao processo de ensino-aprendizagem e a questões pessoais)	<i>Ingressei no curso ano passado e, uma semana depois de as aulas começarem, uma pandemia global começou. <u>Tudo mudou</u> desde então; nossas aulas agora acontecem virtualmente e <u>as coisas se tornaram mais difíceis e pesadas</u>, já que não podemos sair de casa e nem interagir com outras pessoas, uma vez que essa é a única forma de nos protegermos e de cuidar de nossos iguais.</i> <i>Nesse contexto, tudo é mais difícil. A capacidade de concentração, estando-se em ambiente domiciliar, diminui; também é complicado conseguir se relacionar com colegas sem ter tido a oportunidade de desenvolver amizades e interagir virtualmente é mais cansativo do que costumava ser presencialmente. (E3S12021)</i> <i>Isso quer dizer que há a criação de novas formas de trabalho, como o home office, ou horários de trabalho mais flexíveis, até mesmo nas escolas em tempos de pandemia do Covid-19 a questão do híbrido, metade das aulas em casa e a outra metade na escola.</i> <i><u>(- Não que isso seja algo muito positivo, mas é uma forma de questionar os modelos tradicionais de ensino.)</u> (E5S42021)</i>
Estados e reações emocionais provocados por fatores externos	<i>Hoje acordei eufórica: é dia de agendamento de vacinação para minha idade! Amanhã irei me vacinar! (E3S32021)</i>
Acontecimentos atinentes à vida particular	<i>Enfim, semana que vem é o nosso seminário... Espero ter boas reflexões. Já estou preparada para ele porque no final de semana irei comemorar meu aniversário! (E3S92021)</i>

Fonte: Autoria própria.

Como vemos, manifestações como essas conferem uma marca particularmente autoral aos DBs. Os enfoques ora se aproximam, ora se distanciam; alguns registros sendo mais crítico-argumentativos, outros mais voltados ao relato; algumas informações centradas na natureza acadêmica da atividade, outras tornando o DB um espaço pessoal e significativo na vida diária, ao se documentarem experiências, pensamentos, sentimentos, atividades etc. Ou seja, o DB se mostrou uma ferramenta utilizada para reflexão pessoal, autoconhecimento, autorreflexão, expressão emocional, processamento de pensamentos, planejamento, organização e acompanhamento de aprendizagens, registro de objetivos, realizações pessoais e profissionais.

Se toda essa diversidade de informações pudesse parecer *não oportuna* num primeiro momento em que se pensasse o DB em contexto de ensino-aprendizagem, fato é que foram *oportunizadas* pela liberdade criativa na elaboração do texto. Esse movimento entre um diário de bordo em um diário pessoal pode ter acontecido por diversos motivos, relacionados mesmo à natureza do aprendizado, à interação com o conteúdo e ao próprio processo de aprendizagem. Primeiramente, pode nos atestar do fato de que ensino-aprendizagem não é um compartimento fechado e alheio à vida; articula-se com ela, articulação esta favorecida pela escrita livre do DB. Além disso, talvez diferentemente de escolhas mais formais e sistematizadas de verificação de aprendizagens e em contraste com outros formatos acadêmicos mais formais e restritivos, o DB oferece ao estudante um espaço mais livre e autônomo para se expressar; o que pode ser, como vimos, encorajador. É o que compreendemos do trecho a seguir, uma “confissão” de um/uma dos/as estudantes em seu próprio texto:

Exemplo 4 – E7S52021

Querido e maravilhoso diário, confesso que particularmente eu gosto de escrever em você, me sinto que estou aprendendo mais e mais da matéria de produção de material didático.

Os atributos divisados fizeram, portanto, com que o DB no contexto de ensino-aprendizagem ganhasse outras configurações além das esperadas para o meio acadêmico em que foi utilizado como ferramenta formativa. Mas, de fato, atendeu ao propósito pedagógico visado, particularmente no que diz respeito à avaliação formativa, mediada por interações diretas entre professora e estudantes. Trataremos desse aspecto no tópico seguinte.

4.2 O DB como meio de interação

Como já evidenciamos, a produção do DB foi pensada para atender a uma formação de caráter dialógico, principalmente como uma exigência do ensino remoto realizado à época da pandemia da Covid-19. O intuito primeiro era que se constituísse um espaço de diálogo efetivo entre professora e estudantes, bem como uma prática de linguagem significativa também para os estudantes. Divisamos marcas dessa interação em muitos momentos dos textos, tanto por parte dos alunos como também por parte da professora.

No que diz respeito às falas dirigidas explicitamente à professora, foram em um número mais reduzido; talvez, fruto do imaginário geral de aluno como alguém que apenas lê/assiste/ouve, acata, absorve e reproduz. Associadamente, vê-se o professor como alguém superior, distante do aluno (relacional e emocionalmente falando).

A despeito de questões quantitativas, as conversas lançadas pelos estudantes-autores apareceram tanto no corpo do texto (Exemplo 5) como também nas margens (Exemplo 6), em boxes de comentários.

Exemplo 5 – E3S92021

*Um agradecimento para a professora P porque ela leu minha mente e deu mais dois dias para fazermos o trabalho, o que aliviou muito minha vida. (Obrigada, P :))
Peço desculpas também pela qualidade do meu diário nessa semana, senti que foi precário, mas não posso deixar sem fazer.*

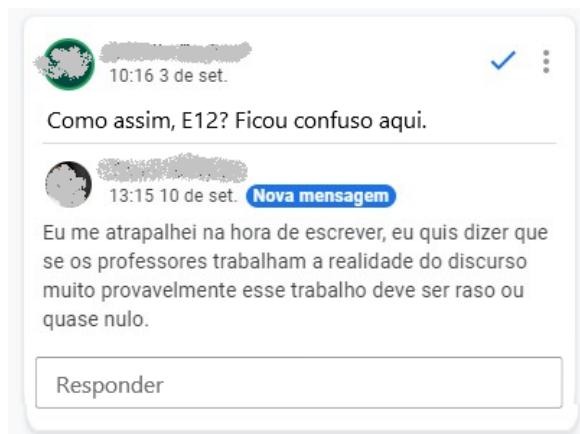
Exemplo 6 – E5S12021

*P – E5, muito prazeroso ler seu texto! É um diálogo bastante produtivo, em que você faz considerações bastante reflexivas, pertinentes. Espero que as aulas estejam agregando à sua formação. Vamos manter a rotina de escrita? Digo, em dia... 😊
Abraço!*

E5 – Muito obrigada, professora!!! Com toda certeza as aulas estão sendo enriquecedoras. s2

Comentários como esses últimos, nas margens, foram elaborados via ferramenta “Novo Comentário”, disponível no menu “Revisão” do *Microsoft Word*. Trata-se de um recurso interessante, já que permite que se responda às mensagens postadas, como mostrado na figura a seguir, no Exemplo 7.

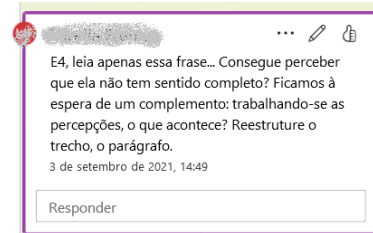
Exemplo 7 – E12S62021



A professora utilizou consideravelmente esse recurso para interagir com os estudantes. Assim, procedeu de acordo com o que Ruiz (2010) denomina como correção dialógica ou textual-interativa; em alguns casos, também realizou resolução indicativa (Exemplo 8). Já no corpo dos textos, seguiu com correções resolutivas (Exemplo 9).

Exemplo 8 – E4S62021

Trabalhando as percepções dos estudantes sobre a pontuação, narração, estrutura do texto e o personagens, sendo que primeiramente séries o ideal é a criança criar uma familiaridade para mais tarde conseguir fazer reflexões.



E4, leia apenas essa frase... Consegue perceber que ela não tem sentido completo? Ficamos à espera de um complemento: trabalhando-se as percepções, o que acontece? Reestruture o trecho, o parágrafo.

Exemplo 9 – E6S72021

Fiz anotações de pontos que achei interessantes, interessante.

- O **discurso reportado** é um termo genérico que engloba as três formas de citação: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Estabeleceu-se:
- DD: **R**eprodução fiel das palavras do outro.
- DI: sujeito a modificações devido ao processo de tradução, uma vez que se trata da paráfrase do conteúdo semântico de outro discurso.

Ruiz (2010) denomina indicativa a correção que aponta os problemas encontrados, enquanto a resolutiva dá solução para eles. Nesse último caso, o professor reescreve palavras e até períodos inteiros, de modo que o aluno apenas acata as interferências no seu texto, sem, muitas vezes, entender o porquê delas e até sem precisar pensar a respeito delas. Por sua vez, a

correção textual-interativa consiste de bilhetes deixados ao estudante, de modo a chamar-lhe a atenção para a revisão a que deve proceder.

Para a autora, tanto a correção indicativa como a textual-dialógica são polifônicas, ou seja, marcam diferentes vozes, por pressuporem a presença e a participação do outro no discurso e na construção de sentidos. No caso em estudo, o outro é o estudante-autor. Os documentos analisados mostraram uma consideração importante por esse tipo correção (Figura 1), com sinais indicativos nas margens e boxes de comentários nas laterais dos textos.

Figura 1 – Correções realizadas nos diários de bordo (E2S12021)

The image shows a digital document interface. On the left, a text document is displayed with several paragraphs. A central illustration shows two children reading a book titled 'Discurso Direto para o... Indireto'. The text in the document includes:

- na 4ª série, as crianças devem ter uma percepção de cada voz na narrativa, ou seja, precisam identificar e saber diferenciar narrador com personagens. Dessa forma os alunos devem perceber os elementos vocais (verbalização, altura, entoação) e os elementos visuais (olhar, expressão, gestos).
- No caso dos anos seguintes da escola, que seriam da 5ª série a 8ª série, eles começam a fazer exercícios de transformação do discurso direto para o discurso indireto, para que assim possam compreender os modos de cada transmissão do discurso com base na tradição gramatical.
- Com isso, foi apresentado durante a aula uma frase, que estava relacionado-relacionada aos livros didáticos, que era:

 A large orange box highlights a quote: "O LDP trata sistematicamente o DR no nível visual e formal. De modo geral, esses exercícios são estéreis, pois não levam ao aluno à interpretação das funções do DR num texto: tornar a narrativa mais vivida, argumentativa, ironizar".

- Eu entendi que, com o uso dos livros didáticos ao tratar esse conteúdo, os alunos geralmente não são ensinados a verem a interpretação das funções do discurso reportado no texto, ou seja, que essas coisas estão presentes tanto na fala como na parte escrita, com Com isso é mostrado que o DR e o DI são ensinados de uma forma que os alunos não consigam ter uma leitura crítica da história.
- Portanto, é visto que isso precisa ser mudado, pois, a partir do momento em que o aluno faz a sua própria produção escrita, ele descobrirá que existem diversas possibilidades linguísticas para se retomar um discurso. Pode

 A blue box defines the abbreviations:

- DR = discurso reportado
- DD = discurso direto
- DI = discurso indireto

 On the right side of the interface, there is a sidebar with several comment boxes, each with a 'Responder' button. The comments include:

- 7 Série?
- Isso quando for oral, né?
- Bom... Vamos lembrar que agora falamos em 1º a 9º ano do ensino fundamental. E em 1º a 3ª série do ensino médio.
- Lembrando que os efeitos vão variar segundo os objetivos, segundo o contexto etc.
- Para modelizar...
- Termo genético... "essas formas de estruturação do discurso"
- Não é da história em si... É dos usos das formas de estruturação a depender das situações comunicativas e dos efeitos de sentido.

Fonte: Acervo pessoal.

Os comentários tiveram diferentes enfoques: correção, orientação, encorajamento e até o estabelecimento de alguma proximidade com os estudantes, por meio do que pareceu, a princípio, uma “conversa desproposita”. Dada a diversidade, pontuamos essas ocorrências no Quadro 2, tal como fizemos quando analisamos a natureza das informações registradas nos DBs pelos estudantes.

Quadro 2 – Tipos de informações registradas em comentários da professora

Natureza das informações	Trechos exemplificativos
Orientações linguísticas e/ou textual-discursivas	<i>Conclusões acerca do quê? Das discussões? Das explicações? A partir do conteúdo das aulas? (para E6S12021, para que completasse a ideia)</i>
	<i>Veja só... Há um problema conceitual aqui... Tanto a língua falada como a escrita têm variações de formalidade. O contexto define tanto uma como a outra. (para E4S32021)</i>
	<i>A expressão "a gente", no sentido de "nós", é própria da oralidade. Mas, se quiser manter aqui, ok, sem problemas, porque é um diário, ou seja, um texto mais pessoal... É apenas uma observação mesmo. (para E1S12021)</i>
Esclarecimentos/reorientações/retificações teórico-conceituais	<i>Essa sua percepção é bastante relevante! E ela me despertou uma preocupação quanto à necessidade de garantir que não haja confusões a esse respeito.</i> <i>Bom, diante disso... A gramática é pertinente e precisa ser trabalhada. Isso é fato. A questão é o como trabalhar essa gramática, de modo que não se trate de “uma coisa OU outra”, mas “uma coisa E outra”. Ou seja, gramática E texto, gramática NO texto. Pode-se trabalhar as regras gramaticais? Sim, é preciso. Mas não se pode ou não é produtivo ficar preso a elas somente. Saber nomenclatura não garante escrita e fala proficientes, entende? (para E9S42021)</i>
	<i>E6, precisamos melhorar isso aqui, para não deixar dúvidas! O material didático já é criado para fins pedagógicos, visando a mediar o processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo específico. Porque, por exemplo, o computador pode "entrar na sala de aula com um propósito específico", mas não será, na perspectiva que adotamos, um material didático; será um recurso didático. (para E6S12021)</i>
Ratificação	<i>É isso mesmo! Qualquer texto pode constituir um material didático! Qualquer texto é texto para se aprender sobre a língua e sobre os incontáveis significados produzidos. (para E1S12021)</i>
Motivacionais em relação ao DB ou ao conteúdo estudado	<i>Que pena! Não terminou o relato! Lembrando que são duas aulas sem os seus relatos. Procure assistir às gravações e completar aqui, ok? Abraço e até a próxima! (para E13S62021)</i>
	<i>E6, você conseguiu captar muito da aula. Ótimo! (para E6S12021)</i>
Construção de relacionamento, conexão	<i>Quanto à sua timidez, que você relatou, a prática ajudará você a melhorar! Ou pelo menos a se virar melhor em situações que o exponham mais. :-)</i> Não é fácil, mas é possível se acalmar mais e tentar articular melhor as ideias com o que você diz. Não se martirize por isso! <i>Por fim, as ilustrações que você coloca... Queria muito saber desse seu estilo de preferências (que aponta para uma certa comichão até, não é mesmo?) e o que levou a você a usar esse tipo de imagem no diário (não entenda como problema, porque não é). Enfim, você faria isso na apresentação inicial que eu disse estar sentindo falta... :-)</i> Porque são ilustrações marcantes. (para E12S12021)

Fonte: Autoria própria.

Problemas relacionados a ortografia, concordância, regência, pontuação e outros de mesma natureza, ou seja, intervenções de natureza mais gramatical, foram assinalados e até corrigidos diretamente no corpo dos textos, como mostramos no Exemplo 9. Por sua vez, todas as intervenções da professora feitas a partir das caixas de texto, dos comentários, marcaram uma atitude mais responsiva em relação aos escritos dos graduandos, a intenção de uma interação direta entre professora e estudantes-autores. Em muitos dos momentos, uma interação bem marcada, como o diálogo que trazemos a seguir.

Exemplo 10 – EIS12021

Discente: Será que é por dificuldade por parte dos professores? Por parte dos alunos?

Docente: Infelizmente isso acontece porque ainda não se tem como prática efetiva o trabalho com os sentidos... O texto ainda é, muitas vezes, pretexto para ensino da gramática. E há, claro, outras dificuldades [...].

Por meio das intervenções, a docente não anulou a participação destes; ao contrário, primeiramente, chamou-os a uma ação efetiva pela linguagem. Ela leu e orientou, corrigiu, questionou, elogiou, sugeriu etc.; a partir dessas considerações, esperava ações por parte dos interlocutores. Mas também chamou-os a participar ativamente da revisão do texto: que completassem informações; que repensassem o conteúdo estudado e reconsiderassem as incompreensões; que se apropriassem de conhecimentos linguísticos e textuais, a fim de colocá-los em prática em outras produções futuras; que mudassem alguma atitude; que se tranquilizassem etc.

Logo, essa forma de intervenção docente nos textos dos estudantes marcou a perspectiva interacionista-sociodiscursiva assumida para a proposta de produção do diário, bem como o diálogo efetivo, pretendido entre professora e graduandos.

4.3 Redesign do gênero DB no contexto em foco

Ao trazermos à mente atividades realizadas no meio acadêmico, pensamos imediatamente na formalidade que essas tarefas tendem a cumprir, na obediência a protocolos formais da universidade e dos contextos de pesquisa científica. Por isso, o que esperávamos dos objetos analisados não era diferente desses pressupostos no que diz respeito a formatação, estilo de escrita e conteúdo. Entretanto, no compilado de diários analisados, vimos que muitos foram construídos sob outras perspectivas não tão convencionais para o espaço acadêmico.

[illegible]

Fonte: Elaboração própria.

O DB como ferramenta de ensino-aprendizagem passou, então, por algumas reconfigurações no contexto da disciplina PMD. Acreditamos que isso tenha se dado como fruto do interesse e da autonomia de seus autores em torná-lo significativo para eles próprios, no sentido de ganhar sentido e funcionalidade na dinâmica de suas vidas, vividas no contexto universitário e, claro, para além dele.

A forma de estruturação dos textos também foi variável. Na maioria das vezes, construiu-se um texto em prosa, o que, claro, é a estrutura esperada para um relato, um diário. Entretanto, houve quem optou por topicalizar a síntese dos assuntos abordados na aula, enquanto o texto em prosa foi o formato escolhido para registrar informações resultantes do processo de estudo e de aprendizagem, ou outras manifestações de natureza mais pessoal (Exemplo 11).

Exemplo 11 – E8S12021

AULA 20/07

IMPRESSÕES

A aula da semana me fez pensar bastante sobre o processo de preparação de aula e os recursos que utilizo dentro de sala. Confesso que nunca havia parado para pensar a respeito da diferença entre os termos "material didático" e "recurso didático".

Refleti sobre a complexidade envolvida no processo de produção de material didático, especialmente quando se pensa que tal material deve atender às diversas formas de aprendizagem com as quais me deparo nas turmas com as quais trabalho. Criar um material que propicie uma interação adequada do aluno com as informações apresentadas e que permita a internalização do conteúdo de forma prática é algo bastante desafiador para mim e acredito que essa disciplina será de grande contribuição para minha formação e para minha atuação no presente.

Tudo que foi discutido durante a aula me fez pensar também no quanto a pandemia fez com que professores (principalmente na educação básica) tivessem que desconstruir o foco no livro didático e reinventar suas formas de produzir material para as aulas, valendo-se de uma variedade maior de recursos para conseguir atrair e engajar os alunos em aulas remotas.

FLUXO DE ANOTAÇÕES DA AULA

- Livro como centro do que se entende como "material didático".
- Necessidade de revisão e atualizações no que tange ao material didático;
- O que é ensinar LP?
- Concepções de professor e aluno (mais ou menos ator).
- Ensino de LP como ensino de gramática: concepção antiga de língua como sistema, portanto o ensino da mesma consiste em ensinar o sistema. Textos seriam utilizados apenas para análise gramatical.
- Concepção atual: língua como interação; ler e escrever são práticas sociais;
- Alunos precisam desenvolver competências (mais gerais) e habilidades (mais específicas).
- Devemos considerar objetivos e contextos múltiplos em um mundo cada vez mais semiotizado. Isso requer recursos e materiais didáticos coerentes com essas realidades.
- Perspectiva sociodiscursiva da língua: parte dos parâmetros curriculares (PCN);
- BNCC: documento normativo que visa a garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
- Aspectos estruturais aplicados ao uso social da língua.
- "o papel do professor é aprofundar".
- Diferença entre material e recurso didático.
- Todo material didático é um recurso didático, mas o inverso não pode ser afirmado;
- Material didático é utilizado para apresentação de um conteúdo, envolvendo pesquisa e proposta pedagógica.

- *Recursos didáticos são todas as ferramentas usadas na atividade de ensino (pensadas ou não para o contexto escolar).*
- *Livros, filmes e jogos não necessariamente serão material didático (se não tiverem sido produzidos com a finalidade do ensino), mas podem compor um material didático;*
- *O material didático deve ser manipulável, explorável e observável pelo estudante no processo de aprendizagem; deve ajudar o aluno fornecendo informação, avaliando, levando o aluno a maior autonomia, e oportunizando o conhecimento;*
- *Professor como mediador: o aluno é o centro do processo (prática!).*

Com relação à organização textual das informações, embora mais raramente, houve quem optou por primeiro se registrarem os conteúdos trabalhados em aula e, em seguida, as considerações pessoais a respeito ou informações de outra natureza — ou a ordem inversa (como no Exemplo 11). Quando se tratou de textos inteiramente em prosa, vimos que essa ordenação das informações acabou levando os autores a se prenderem mais ao conteúdo das aulas, pouco revelando de si mesmos nos textos que produziram (Exemplo 12).

Exemplo 12 – E4S62021

2 Aula – Uberlândia, 20 de julho de 2021 – Esclarecimentos conceituais e perspectivas teóricas de língua, aula, professor e aluno.

Demos início refletindo sobre os conceitos de material didático, língua, aula, professor e aluno. O primeiro pensamento que vem é do livro didático como se fosse somente esse recurso didático que existisse. Nos questionamos sobre “O que é ensinar Língua Portuguesa?” A Dra. P nos instruiu sobre a atualidade e discutiu como as novas tecnologias nos auxiliam e facilitam o acesso às informações, e ressaltou que o professor é responsável por desenvolver competências e habilidades dos alunos. O professor deve ser autônomo e criativo, saber trabalhar com qualquer texto, seja este didático ou não, devendo ser capaz de desenvolver uma prática, um material e uma perspectiva de língua aos alunos, cativando sua atenção e permitindo a eles desenvolverem a interação, a leitura e escrita social.

Seguimos analisando um anúncio de propaganda de beleza que utiliza as princesas de contos de fadas para empoderar a mulher que usa os produtos que a marca oferece. Outro anúncio, sobre a fome e o ataque às torres gêmeas, quando o mundo se juntou contra o terrorismo.

Observamos as perspectivas socioeducacionais sobre a base educacional curricular nacional que temos, garantindo o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, de acordo com as normas da BNCC desde a educação infantil até o ensino médio. Analisamos questões do ENEM e observamos que as questões estão sendo mais difíceis de compreensão aos estudantes com poucas experiências em leituras e interpretação.

Para finalizar, a professora, nos fez refletir sobre “O que é material didático? Material didático é o mesmo que recurso didático? e Quais são suas funções?” É intrigante pensar como o conceito é amplo dependendo das suas percepções ou visão de cada autor.

Contudo, na maioria das produções, as informações de diferentes enfoques e propósitos foram sendo intercaladas na tecitura do texto (Exemplo 13), costuradas umas às outras, o que foi bastante positivo, já que, de modo geral, ao fazê-lo, os autores mostraram maior apropriação dos assuntos estudados.

Exemplo 13 – E8S112021

A apresentação de hoje deixou claro quantas dificuldades envolvem o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, indo além da questão dos livros didáticos.

Creio que o maior desafio enfrentado pelos surdos no aprendizado da Língua Portuguesa seja a diferença de modalidade, considerando que estão habituados a utilizar uma língua visual-gestual e tentando compreender o funcionamento de uma língua oral, que possui funcionamento completamente diferente.

É necessário compreender as especificidades dos alunos surdos, para que se possa criar estratégias de ensino e materiais adequados para atender às demandas deles. Me lembro dos materiais didáticos aos quais tive acesso na disciplina de Língua Portuguesa para Surdos, os quais eram majoritariamente fundamentados na escrita, com recursos visuais insuficientes para despertar uma conexão com o aluno surdo. É de extrema importância que os materiais didáticos contenham vídeos, imagens e outros aspectos visuais que facilitem o aprendizado (importância do design visual).

Achei muito interessante observar os aspectos objetivos e subjetivos da criação de material didático para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas falantes de Libras, especialmente na questão do design visual. Realmente é muito importante despertar a identificação do aluno com o material, com os personagens presentes, de forma que o material escolar não seja apenas um recurso para aprender, mas que também atue como fator empoderador desse aluno.

Como mostrado na apresentação, praticamente não há livros e materiais didáticos focados no ensino de discentes surdos e os materiais existentes não são adequados nem promovem ao aluno surdo uma experiência da Língua Portuguesa pautada no uso diário, com gêneros textuais do dia a dia. Acredito que esse problema possa ser atribuído à marginalização da população surda e da grande influência do oralismo na educação de surdos, pois há uma grande limitação no sentido de compreender como os alunos poderão utilizar a Libras durante o processo de aprendizagem. Desta forma, podemos concluir que a pouca disseminação da Libras no Brasil também é um grande fator dificultador.

Outro ponto importante pontuado na apresentação foi a importância de que haja formação específica para que os professores possam ensinar alunos surdos. Penso que no LPDL, além do domínio da língua, estudamos diversas estratégias para melhor atender a comunidade surda nas escolas. No entanto, não é suficiente que apenas professores de Língua Portuguesa saibam Libras e desenvolvam estratégias pedagógicas voltadas aos alunos surdos. É necessário que o corpo docente de outras áreas do conhecimento também se envolvam na tarefa de ensinar da melhor forma possível esses alunos.

A prosa, a nós, parece, de fato, permitir o maior detalhamento das informações. Por meio dela, os autores puderam comentar, explicar, desenvolver argumentos, encadear e relacionar fatos e informações outras. Prova disso é que, como nos mostrou o Exemplo 6, quem topicalizou os registros fez isso em apenas uma parte do texto e com construções mais sucintas. Quando foi necessário, de fato, desenvolver um tópico ou se colocar mais no texto, passou a empregar parágrafos.

Considerando esses aspectos e os demais que já discutimos no tópico anterior, bem como os exemplos já transcritos, comentados e discutidos neste trabalho, podemos caracterizar o DB no contexto em análise pelos seguintes parâmetros definidores:

— **Função social:**

- Manteve a *finalidade documental*, mas *acrescida do viés pedagógico e formativo*.

— **Contexto de produção e circulação:**

- Ainda que constituído de manifestações de natureza pessoal, uma maior parte dos registros focou conteúdos e reflexões teórico-pragmáticas. Assim, a produção continuou servindo a um *contexto educacional*, mas, acreditamos, proporcionando *aprendizado significativo* (em formato distinto da aula tradicional expositiva).
- Quanto a seu *contexto de circulação*, configurou-se como *híbrido*. Manteve-se apenas em parte como um documento pessoal, já que foi concedido acesso também à professora designada.

— **Tipo de discurso:**

- *Predominantemente narrativo e descritivo*. Mas contém, claro, outras seqüências textuais, como explicativas e argumentativas (Adam, 2008).

— **Estrutura textual:**

- Cada entrada no diário é *datada*, assinalando uma *organização cronológica*, uma *seqüência temporal* do registro de atividades e de demais informações.
- De modo geral, os autores fazem um *registro resumido dos conteúdos tratados* em aula a partir dos seminários (em tópicos ou em prosa), articulado com ou seguido de esclarecimentos realizados pela professora nas aulas síncronas e de *considerações pessoais* a respeito, com reflexões e análise críticas das experiências vivenciadas.
- Nesse processo, alguns autores optaram por incluir *subtítulos que favorecessem a melhor organização do texto*, facilitando a busca, a leitura e a análise das informações registradas.

— **Características linguísticas e estilísticas:**

- O DB mostrou-se um gênero *multissemiótico*, ou seja, pode ser composto por *várias linguagens*, principalmente por elementos visuais. Mas *prevalece a linguagem verbal*, de natureza pessoal, subjetiva e reflexiva, refletindo percepções e interpretações do estudante-autor sobre o conteúdo registrado.
- Sendo uma produção que, a princípio, atenderia ao próprio autor, *pode ser que contenha usos mais simples e até coloquiais da língua*. Entretanto,

consistindo em uma atividade requerida por um professor, foi mais comum o emprego de uma variedade de língua mais formal.

- No caso em análise, houve bastante flexibilidade quanto ao *formato e estilo* do DB, no caso específico, permitindo ao estudante adaptar o diário à sua identidade e necessidade.

Essas características confirmam os gêneros textuais/discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262). Dizemos isso porque, embora reconheçamos que o gênero tenha passado por transformações devido ao contexto em que foi produzido e em que circulou — um contexto educacional em que ganhou fins didáticos —, acreditamos que ele tenha mantido muitas de suas características previstas, principalmente no que diz respeito ao registro documental. Ou seja, no contexto em análise, os DBs ganharam algumas particularidades, mas essas não os descaracterizaram como tais.

4.4 O que nos dizem essas evidências?

Nos tópicos anteriores, vimos que os DBs produzidos fugiram em parte do que se esperava dessas produções no meio acadêmico. Isso evidenciou a autoria assumida por cada estudante-autor e, também, mobilizou intervenções outras por parte da professora responsável pela disciplina em que os textos foram empregados como recurso pedagógico.

As produções acabaram agregando conteúdos de natureza pessoal, bem como se apresentaram como produções multimodais, de estilos bastante diversos. Desabafos, relatos de comemorações especiais e de episódios corriqueiros da vida pessoal de cada um, por exemplo, mostram-nos que, particularmente para alguns dos estudantes, o DB serviu não apenas ao contexto da disciplina ou ao contexto acadêmico, de modo mais geral. Ele se tornou mais híbrido, associando-se ao que se espera de um diário pessoal; acreditamos que isso tenha acontecido principalmente porque os envolvidos estavam isolados socialmente, em meio a um contexto de pandemia; mostrou-se um espaço, efetivamente, de expressão e de interação (dos autores consigo mesmos e com a professora); uma prática que chegou a ser prazerosa para alguns, conforme mostra o trecho a seguir.

Exemplo 14 – E1S112021

Hoje eu estou fazendo um diário um pouco triste, porque as produções dele já irão se encerrar ...e eu gostei muito da experiência de escrever. Vou guardar essa experiência para toda a minha vida.

Certamente, esse prazer da escrita não foi o sentimento experimentado por todos. Cremos que as resistências tenham sido sinalizadas, inclusive, nos momentos em que os estudantes tiveram dificuldades de manterem os registros em dia, o que requereu cobranças por parte da professora ou mesmo comentários motivadores para que o fizessem.

A despeito disso, é inegável que o DB favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa ferramenta, os estudantes se empenharam em uma série de práticas, como registrar, refletir, organizar, monitorar, avaliar. Eles o fizeram documentando experiências, aprendizagens, descobertas, *insights*, observações críticas, sentimentos, desafios, dificuldades, conquistas e progressos ao longo de um período de tempo. Também, mantendo-se atentos, sendo responsáveis, criativos e críticos.

Acreditamos, assim, na validade do DB como um recurso para o aprimoramento das habilidades e competências linguísticas e textual-discursivas dos indivíduos-autores, particularmente no que diz respeito à prática de produção de textos escritos. É o que procuramos mostrar no Quadro 3 a seguir, enumerando os aspectos favorecidos.

Quadro 3 – Impactos positivos do DB como ferramenta pedagógica interativa e sociodiscursiva

Para o/a professora	– Avaliação contínua do progresso do estudante. – <i>Feedback</i> personalizado e orientações específicas. – Auxílio na avaliação das escolhas didático-metodológicas. – Reorientação e/ou retomada de conteúdos que se fizerem necessários. – Instauração de interação com os estudantes, de uma relação mais próxima e eficaz com eles.
Para o/a estudante	– Encorajamento à reflexão sobre o que se estuda e sobre o próprio processo de aprendizagem. – Convocação à construção, ao aprofundamento e à consolidação de conhecimento. – Auxílio na promoção do autoconhecimento e da autoavaliação. – Incentivo à criatividade, à criticidade, à reflexão e à expressão pessoal. – Desenvolvimento de habilidades e competência de expressão e interação, principalmente na modalidade escrita.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando-se a formação docente, todos esses aspectos são relevantes, uma vez que envolvem saberes que se pretendem desenvolvidos em um professor de língua (particularmente) e, também, em estudantes da educação básica. Uma vez que a experiência foi, de modo geral,

positiva, ela pode impactar os sentidos que o autor constrói para si, sobre si e em relação ao outro, seja esta pessoa, situação, discurso etc. Nessa perspectiva, os estudantes não construíram apenas textos, não atenderam meramente a uma tarefa; compuseram sentidos. Isso se deu mediante uma produção compartilhada, cooperativa e, portanto, que envolveu negociações.

Assim, à vista do que discutimos até aqui, entendemos ter cumprido o objetivo geral ora posto para esta pesquisa, o de investigar o diário de bordo como ferramenta didática na formação inicial de professores de língua. Para tanto, divisamos os temas tratados pelos estudantes no corpo dos textos; os processos que foram mobilizados pelos envolvidos nos momentos de escrita, leitura e devolutivas; e, também, as formas como se estabeleceram as interações por meio dessa proposta de escrita. Além disso, apresentamos as (re)configurações dos DBs no contexto em foco, as nuances que ganharam a partir das identidades particulares de cada autor.

Diante dos resultados que encontramos, esperamos contribuir para discussões acadêmico-científicas sobre formação docente e práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva dialógica interacionista sociodiscursiva.

Essa é a nossa percepção a partir desse contexto que analisamos e do nosso olhar particular, moldado por nossas vivências e leituras. Por isso, nós nos demos a oportunidade de relatarmos a nossa própria experiência como estudante da turma em questão e, portanto, também autor de diário de bordo; melhor dizendo, um contínuo produtor de sentidos. No capítulo a seguir, então, o nosso relato de testemunho, com o qual concluímos este trabalho.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO, UM RELATO DE TESTEMUNHO

Nesta parte em que nos propomos a adentrar, assumo a primeira pessoa do discurso. É o meu relato de testemunho, do aluno universitário, pesquisador, autor que se comprometeu a realizar esta pesquisa e se dispôs a revisitar seus escritos a fim de expressar o envolvimento enriquecedor que obteve na produção do DB como ferramenta de formação.

Ao me deparar com a atividade proposta, lembrei-me dos diários pessoais que muitos de nós, da minha faixa etária, tínhamos na adolescência e sobre os quais nos debruçávamos tardes e noites a fio, com o propósito de relatarmos acontecimentos que marcavam aquele nosso momento e nossas vidas. Ao iniciar a tarefa que tínhamos de realizar semanalmente, percebi que também o diário de bordo envolvia a ação de registrar pensamentos e ações que, mais uma vez, marcavam minha vida. Mas, claro, havia a necessidade de que eu prestasse atenção nos eventos das aulas assistidas remotamente e nos textos que li para compreender esses encontros.

Para o meu diário, confeccionei uma capa personalizada que estampeei ao meu gosto, no caso, com uma fotografia de Clarice Lispector, autora que me traduz com toda clareza. Já nas primeiras semanas de produção, entendi que eu também poderia depositar no instrumento acontecimentos relativos à minha vida pessoal, mas sem deixar de descrever meu entendimento da aula que acontecia via *Google Meet*. Haja vista que as aulas tinham o propósito de contemplar, juntamente com as atividades assíncronas, a carga horária do componente curricular que eu cursava à época.

Agora, revejo e releio meus escritos. Noto que o exercício da produção me possibilitou aprimorar minhas habilidades de elaboração de texto, a que eu já não mais estava habituado à época, por estar há dois anos, desde a minha formatura do ensino médio, sem praticar a escrita e, conseqüentemente, sem me empenhar no raciocínio para tal. Sinto, então, que fui letrado por meio do gênero diário de bordo, este amparado pela tecnologia digital. Aliás, esta foi um desafio, pois, no início, tive dificuldades na utilização do documento *online* e em anexar imagens ao meu texto. Afinal, na educação básica, eu nunca tinha vivenciado experiência como estas.

Ademais, observei que, para que eu pudesse escrever, de forma correta, os acontecimentos e os entendimentos que eu obtive e que também construí nas aulas assistidas, teria de ter comprometimento e assiduidade, estando presente nas aulas, ainda que pela plataforma *online*, e fazendo anotações, para que posteriormente eu desenvolvesse minhas ideias de maneira o mais certa possível, na realização da atividade. Com o passar das semanas, os meus próprios escritos me possibilitaram entender que eu deveria me dedicar mais

aos estudos dos textos teóricos para que meus escritos, realmente, contemplassem o entendimento do que se propunha semanalmente.

Também posso afirmar que meu diário foi de grande valia para que eu me sentisse, de verdade, em contato com a minha professora, posto que trocávamos informações e conversávamos, no texto e nas anotações realizadas nas laterais do material, desde coisas sobre a disciplina e seus conteúdos, a outras questões pessoais que eu estava vivenciando no momento da escrita. Lembro-me de que me debrucei muita vezes em questões pessoais, utilizando o diário semanalmente como um “escape” para aquilo que eu precisava desabafar; acredito que isso aconteceu pelo fato de estarmos na pandemia da Covid-19.

Às vésperas de completar 21 anos de idade, expressei, por exemplo, minha felicidade em estar perto dos meus e em celebrar minha vida, mesmo em tempos pandêmicos. Relendo os meus diários, pude também relembrar que infelizmente faltei a uma aula da disciplina Produção de Material Didático e tive de revê-la depois, porque atendi a um chamado de emergência, a partir do qual teria de acompanhar meu tio avô em um incidente que se pendurou por quase um mês de internação. Tudo isso mediado pelo diálogo constante e pela compreensão da docente em relação aos acontecimentos da minha vida, por meio de mensagens que nunca deixaram de se fazer presente em minhas produções.

Entretanto, esses comentários que ficavam registrados em minhas produções também me ajudaram a perceber as distorções que eu fazia relativamente ao entendimento das teorias estudadas. Com isso, pude reorientar meus pensamentos, minhas compreensões, e analisar com mais criticidade todos os pontos possíveis de determinados assuntos. Por isso, devo lembrar que, do mesmo modo, consegui ir me apurando no que se diz respeito à gramática da língua portuguesa; além do fato de que a professora sempre me fazia lembrar que o uso coloquial da língua até que poderia estar no meu diário, de produção mais livre, mas que também havia o uso considerado “culto” e “padrão”, o nível formal a que eu deveria me atentar e procurar usá-lo em ocasiões que me exigissem tal necessidade.

Dessa forma, defendo, com convicção, embasando-me nas análises e nos estudos que realizei para produzir este trabalho, que o diário de bordo foi, para mim, uma grande descoberta, a revelação de uma ferramenta didática, pedagógica, que contribuiu para diferentes áreas da minha vida, tanto o campo profissional, como o estudantil e o pessoal. Vale lembrar que somente pude perceber de fato suas positivities porque utilizei o DB como discente; depois, pude pesquisar a prática de se escrevê-lo e, agora professor, pretendo propagar a prática de sua escrita com meus futuros alunos, que poderão experimentar essa vivência de letramento.

Enfim, posso dizer que fiquei satisfeito com a experiência de utilização do gênero proposto pela minha professora, pois, ao ler, depois de quase três anos as minhas produções, percebi que o instrumento me possibilitou revisitar, também, memórias de um menino que escrevera todo o seu diário de bordo delineando projetos e que hoje deixa a universidade com uma bagagem imensa de conhecimento e com muita sede de se tornar um brilhante professor “das letras”. Para isso, não faltou incentivo da minha professora.

Desse modo, finalizo este texto e esta etapa da minha vida com um recorte do último parágrafo produzido no meu diário de bordo. Deixo-o a você, leitor desta pesquisa, para que talvez possa sentir um pouco do que desejei e do que fui estimulado no passado e que hoje está se tornando realidade...

Aluno/autor: Agora, podendo me despedir e com saudades já de você, digo que, aprendi demais com essa disciplina, me fez acreditar mais na educação, no meu ofício árduo de levar ao outro um pouco de instrução. Eu desejo e quero ir longe, levar até o meu aluno o melhor de mim, e levar para ele tudo aquilo que ele pode aprender, sem monotonia, sem repetição, mas com muito entusiasmo, amor, dedicação e respeito.

Mais uma vez, meu muito obrigado!!!

Vinícius Resende Souza.

Um futuro professor.

Docente: “Que bom, Vinícius!! E, com certeza, você será um diferencial! É muito competente, comprometido com as pessoas, com suas atividades... Vai fazer diferença na vida de muitos ainda!!”

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: Encontro & Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino em produção escrita. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148512150>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, março de 2006, p. 1-30. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- CAZDEN, Courtney et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: Desenhando futuros sociais. Organização Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>
- CHIAPINOTTO, Diego. **Texto didático na educação a distância**: análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020.
- COELHO, Micaela Pafume. **Ferdinand de Saussure**: Entre a Língua e as Línguas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28940/1/FerdinanddeSaussure.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- COELHO, Micaela Pafume; HENRIQUES, Stefania Montes. A fala em Ferdinand de

Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. **Domínios de Lingu@Gem**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 645-663, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24856>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. In: ANJOS-SANTOS, L. M. dos; BEATO-CANATO, A. P. M.; CAMARGO, G. P. de Q. P. de. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS, E.; *et al.* Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações**, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. <https://doi.org/10.25755/int.475>. Acesso em: 8 maio 2024.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>. Acesso em: 11 set. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [S.l.]: Cefiel / IEL / Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o trabalho de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: Apontamentos, conceitos e Tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011. p. 121-172. Disponível em: http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

LARCHER, Lucas. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. **Ouvirouver**, Uberlândia v. 15 n. 1 p. 100-111, jan./jun. 2019. DOI 10.14393/OUV24-v15n1a2019-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/download/42646/26797/208408>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIMA, Sandra Mara Moraes. O conceito de gênero e a concepção de linguagem presente nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In: Bernardo, Sandra; Augusto, Marina R. A.; Vasconcellos, Zinda (org.). **Linguagem**: teoria, análise e aplicações.

Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2011. v. 6. p. 151-158. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/LTAA06_a11.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

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

MEDEIROS, Luana Furlan de. **Letramentos, formação docente e Saussure**: um diálogo possível? 2023. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Uberlândia, MG, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/38530/1/LetramentosForma%C3%A7%C3%A3oDocente.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MELLO, Maristela Barenco C. O diário de bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, nov. 2015 – abril 2016, p.192-209. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4798/4372>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MILLER, Inês Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009, s/p. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SILVEIRA, Eliane Mara. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2003.

SOUZA, Vinícius Resende; DUARTE, Frederico Oliveira; LAURA, Fábio Izaltino. A autoria no processo de formação: uma reflexão acerca do uso do diário de bordo no PIBID. *In*: 9. SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID; III SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: “FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTOS, DESAFIOS E PRÁXIS COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA”. **Anais...** Uberlândia (MG), Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sipisidrp2022/470796-a-autoria-no-processo-de-formacao--uma-reflexao-acerca-do-uso-do-diario-de-bordo-no-pibid/> . Acesso em: 10 abr. 2024.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 2011. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. rev. e ampl., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. RESOLUÇÃO Nº 7 DE 10 DE JULHO DE 2020. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. RESOLUÇÃO Nº 8 DE 7 DE AGOSTO DE 2020. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia.