



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)**

**VOZES SOCIAIS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE LÍNGUA INGLESA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

ANA KELLEN RIBEIRO WENG

GUARAPUAVA-PR

2023

ANA KELLEN RIBEIRO WENG

**VOZES SOCIAIS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE LÍNGUA INGLESA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, da UNICENTRO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Rodrigues Tognato

**GUARAPUAVA-PR
2023**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

W474v Weng, Ana Kellen Ribeiro
Vozes sociais em relatórios de estágio supervisionado de língua inglesa e a constituição da identidade docente / Ana Kellen Ribeiro Weng. -- Guarapuava, 2023.
x, 108 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de Concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, 2023.

Orientadora: Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Coorientadora: Maria Izabel Rodrigues Tognato
Banca examinadora: Adriana Beloti, Luciane Trennephol da Costa

Bibliografia

1. Relatórios de estágio supervisionado. 2. Língua inglesa. 3. Dialogismo. 4. Vozes sociais. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 420



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL



TERMO DE APROVAÇÃO

ANA KELLEN RIBEIRO WENG

VOZES SOCIAIS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação aprovada em 02/08/2023 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-graduação em Letras, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, pela seguinte banca examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO) - Presidente/Orientador(a)

Prof.(a) Dr.(a) Adriana Beloti (UNESPAR) - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Luciane Trennepf:ol da Costa (UNICENTRO) - Membro Titular

GUARAPUAVA-PR
2023

AGRADECIMENTOS

Como sou a soma de vozes *outras* que ecoam e reverberam em mim, inicio meus agradecimentos àqueles que de alguma forma ressoam neste trabalho e, portanto, constituem o meu *eu*.

Agradeço a Deus e à sagrada família por me sustentar por onde quer que eu vá, concedendo-me a saúde, a força e a coragem para seguir em frente firme na fé. Obrigada pelas pessoas de bem que colocastes a andar ao meu lado, tendo em vista que nada somos sozinhos.

À professora que me acolheu desde a graduação e que, acreditando em mim, fez-me enxergar caminhos os quais eu nem sabia que eram possíveis. Obrigada por segurar a minha mão e caminhar comigo. Prof.^a Lidia Stutz, a você, minha eterna gratidão, respeito, admiração e carinho.

À minha orientadora, prof.^a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, por ter dito sim a esta pesquisa e, conseqüentemente, a mim. Obrigada pela humildade de se colocar no lugar daquele que não sabe e por nos guiar com tanta dedicação, humanidade e carinho por estradas que a nós, alunos, ainda são desconhecidas. Como bem disse Freire (1987, n.p.), “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade”. Você e sua postura são inspiradoras.

À minha coorientadora, prof.^a Maria Izabel Rodrigues Tognato, por suas palavras de conhecimento e sabedoria que muito proficuamente contribuíram para este estudo e, também, para comigo enquanto pessoa-aluna-professora-pesquisadora.

À professora Luciane Costa, da banca de qualificação e defesa, por seu olhar atento, cujos apontamentos e contribuições além de enriquecer o trabalho, encorajaram-me a fortalecer a visão sobre mim mesma enquanto pesquisadora.

À professora Adriana Beloti por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa e por sua atenção, precisão e cuidado em cada comentário tecido, o que me possibilitou enxergar o trabalho por outras lentes e, assim, ampliar minha consciência socioideológica acerca desta pesquisa. Muito obrigada!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, pelo compartilhamento e troca de saberes que passam a nos integrar e nos transformar em seres melhores, tornando-nos mais conscientes dos outros e de nós mesmos. Gratidão!

Aos colegas do mestrado, pelo apoio e pela força que se fez motivação para continuar neste percurso assustador e desafiador, mas, ao mesmo tempo, enriquecedor e de tantos descobrimentos e (trans)formações. Obrigada, pessoal!

Às escolas, professores, alunos e funcionários que nos acolheram e nos propiciaram viver a realidade da comunidade escolar, contribuindo para minha (re)construção enquanto (ser) professora e, que ecoam nos meus relatórios de estágio, objetos de estudo desta pesquisa. Colegas e amigos alunos-professores dessa fase formativa, *Thank you all!*

À professora Raquel Cristina Mendes de Carvalho e aos alunos-professores do terceiro ano de Letras Inglês da UNICENTRO (2022), pela receptividade no Estágio de Docência, pela troca de experiências, saberes e conhecimentos. *Thanks, guys!*

À CAPES, por financiar esta pesquisa.

À minha família que tanto me apoia e acredita em mim, quando eu mesma descredito. Obrigada mãezinha, Dejanira Ramos, por tanto e por tudo, você é o motivo e o que me impulsiona a seguir sempre em frente.

Às minhas irmãs, Noeli e Sandra por sempre me incentivarem e motivarem a estudar, ensinando-me a acreditar e a lutar na/pela educação. Obrigada pelo apoio de uma vida toda, desde os materiais escolares lá da escola básica, até o lar que me cederam para ingressar na academia. Obrigada, vocês e a mãe são minha inspiração de mulheres fortes e batalhadoras. No, como a chamo, obrigada também pela atenção e ajuda quanto à minha vida acadêmica, que certamente não existiria se não fosse por você. Gratidão, manas!

Ao meu marido, Valter, que me incentiva e me apoia todo santo dia e que me provê a confiança, que às vezes por mim é escassa, para seguir e correr atrás dos meus sonhos. Obrigada, meu amor.

À equipe da qual faço parte, pela compreensão, incentivo e apoio. *Thanks a bunch!*

Aos professores e alunos que permeiam e imbricam-se à minha história como pessoa, aluna, professora e pesquisadora.

A todas as vozes *outras* que ressoam neste estudo, inclusive as futuras; recebam a minha gratidão.

A mim.

NENHUM GESTO

SEM PASSADO

NENHUM ROSTO

SEM O OUTRO

(BAPTISTA, 2018, p. 109).

WENG, Ana Kellen Ribeiro. *Vozes sociais em relatórios de estágio supervisionado de língua inglesa e a constituição da identidade docente*. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo. Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Rodrigues Tognato. Guarapuava/PR, 2023.

VOZES SOCIAIS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

RESUMO

Esta pesquisa, que se situa no campo da Linguística Aplicada, tem como objetivo geral compreender o movimento das vozes sociais ressoantes nos relatórios de Estágio, com o intuito de verificar como contribuem para a construção da identidade docente. Como objetivos específicos, procura-se analisar as vozes ressoantes das experiências desse período formativo em excertos de relatórios sob os pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo e analisar a construção de identidade docente subjacente às vozes que ecoam nesses documentos. Os relatórios em análise foram produzidos por esta pesquisadora, ocupando a posição de aluna-professora (AP) na disciplina de Estágio Supervisionado (ES) em Língua Inglesa, no curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região Centro-Sul do estado do Paraná, nos anos de 2019 a 2021, isto é, contemplando período pandêmico. Trata-se de um estudo de natureza autorreflexiva, uma vez que a pesquisadora procura analisar seus relatos acerca de sua própria práxis, buscando evidenciar as vozes que possam permear tais registros, a fim de sinalizar a sua constituição identitária enquanto professora no contexto de ES. Para tanto, esta investigação ampara-se nos pressupostos do Dialogismo do círculo de Bakhtin, mais especificamente no conceito de vozes sociais (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; 2021 [1929]; BAKHTIN (2011 [1979]; 2014). A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho documental, haja vista que o *corpus* da pesquisa é composto pelos relatórios de ES correspondentes às fases I e II dessa disciplina. A partir deste estudo, pudemos evidenciar as diversas vozes sociais que permeiam os relatórios da AP, ressoando de sua formação inicial. Ressaltamos, aqui, as vozes como fios ideológicos que atravessam os sujeitos, compondo seus enunciados concretos. Compreendemos, assim, que a constituição da identidade docente da AP se deu-se dialética e dialogicamente na interação das várias vozes, a citar a das professoras regentes e supervisora, a dos colegas alunos professores, a dos alunos, assim como as vozes acadêmico-científicas – os teóricos, fomentando vozes que vão de encontro a posturas tradicionais de ensino e aprendizagem, rumando a dialogicidade, ressoantes de sua vida enquanto aluna-professora-pesquisadora, sobretudo, nos ambientes escolar e acadêmico, carregada de tensões e ideologias do seu cotidiano. Entendemos, ainda, que a identidade, enquanto celebração móvel (HALL, 2006) não é estaque, constitui-se no movimento, conflituoso, das relações sociais intermediadas pela linguagem. Com este estudo, espera-se suscitar novas discussões, levando em conta a relevância da reflexão sobre a práxis, a fim de fortalecer a formação docente inicial.

Palavras-chave: Relatórios de estágio supervisionado; língua inglesa; dialogismo; vozes sociais.

WENG, Ana Kellen Ribeiro. *Social voices in supervised internship reports of English language and the constitution of teacher identity*. 111 s. Master's degree thesis (in Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Advisor: Prof. Dr. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo. Co-advisor: Prof. Dr. Maria Izabel Rodrigues Tognato. Guarapuava/PR, 2023.

SOCIAL VOICES IN SUPERVISED INTERNSHIP REPORTS OF ENGLISH LANGUAGE AND THE CONSTITUTION OF TEACHER IDENTITY

ABSTRACT

This research, situated in the field of Applied Linguistics, aims to understand the movement of resonating social voices in internship reports, in order to verify how they contribute to the construction of teaching identity. The specific objectives are to analyze the resonating voices of internship experiences in excerpts of reports using the theoretical and methodological assumptions of dialogism, and to analyze the construction of teaching identity underlying the voices that echo in these documents. The reports under analysis were produced by the researcher herself, occupying the position of student teacher (ST) in the Supervised Internship (SI) discipline in English Language, in the English Letters course of a public university in the Central-Southern region of the state of Paraná, Brazil, from 2019 to 2021, encompassing the pandemic period. This is a self-reflective study, as the researcher seeks to analyze her own accounts of her own praxis, aiming to highlight the voices that may permeate such records in order to indicate her identity constitution as a teacher in the context of SI. For this purpose, this investigation is based on the assumptions of Dialogism from the Bakhtin Circle, specifically the concept of social voices (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2019[1926]; 2021[1929]; BAKHTIN (2011[1979]; 2014). The research methodology is qualitative and documentary, since the research corpus consists of internship reports corresponding to phases I and II of this discipline. Through this study, we were able to highlight the diverse social voices that permeate the ST's reports, echoing from her initial formation. We emphasize here that voices are ideological threads that traverse individuals, composing their concrete utterances. Thus, we understand that the constitution of the ST's teaching identity occurred dialectically and dialogically in the interaction of various voices, including those of the supervising and cooperating teachers, fellow student-teachers, students, as well as academic-scientific voices – the theorists – fostering voices that challenge traditional teaching and learning approaches, moving towards dialogicity, resonating with her life as a student-teacher-researcher, particularly in school and academic environments, laden with tensions and ideologies from her daily experiences. We further understand that identity, as a movable celebration (HALL, 2006), is not static but constituted through the conflicting movement of social relations mediated by language. With our study, we hope to stimulate new discussions, considering the relevance of reflection on praxis in order to strengthen initial teacher education.

Keywords: Supervised internship reports; English language; dialogism; social voices.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Tendências do pensamento filosófico-linguístico e as Concepções de Linguagem.	19
Esquema 2 – Fundamentos do Subjetivismo Individualista.....	21
Esquema 3 – Fundamentos do Objetivismo Abstrato.	24
Esquema 4 – Interação discursiva na perspectiva do Círculo de Bakhtin – Fundamentos.	35
Esquema 5 – Linha do tempo – identidade do professor.....	44

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Excerto correspondente à seção “Relatos das aulas Paraná (Estágio Remoto)”.. 23
- Quadro 2** – Excerto correspondente à seção: “Relatos das aulas Paraná – Estágio Remoto” – 2.ª Série – Aula 48. Título: Charlotte *and* Steve. 25
- Quadro 3** – Excerto correspondente ao anexo “Diários de regência”. 28
- Quadro 4** – Procedimentos metodológicos – objetivos, perguntas de pesquisa, objeto de análise e seções do relatório a serem analisadas. 61
- Quadro 5** – Uso do inglês com os alunos – primeiro diário de regência. 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ES – Estágio Supervisionado

AP – Aluno(a/s)-professor(a/s)

EM – Ensino Médio

SD – Sequência Didática

PTD – Plano de Trabalho Docente

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

MFL – Marxismo e Filosofia da Linguagem

LA – Linguística Aplicada

EF – Ensino Fundamental

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

COVID-19 – *Coronavirus Disease* 2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	18
1.1 Linguagem sob as lentes do dialogismo	18
1.1.1 Subjetivismo individualista	20
1.1.2 Objetivismo abstrato.....	23
1.1.3 Interação discursiva na perspectiva do Círculo de Bakhtin.....	25
1.2 Vozes sociais	36
1.3 Formação inicial de professores e a identidade do professor	43
1.4 Estágio Supervisionado	50
1.5 Síntese do capítulo.....	54
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	55
2.1 Natureza da pesquisa	55
2.2 Os Relatórios de ES em análise.....	57
2.3 Orientações de análise	60
2.4 Síntese do capítulo.....	62
CAPÍTULO 3 - Análise das vozes sociais em relatórios de ES	63
3.1 Análise das vozes sociais no Relatório I	63
3.3 Análise das vozes sociais no Relatório II	78
3.7 Síntese do capítulo.....	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5. REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

“O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu”

(FREIRE, 1987, n.p.).

Consideramos o período de Estágio Supervisionado (doravante ES) fase basilar ao desenvolvimento do aluno-professor (AP), destacamos sua relevância na esfera da formação docente inicial, justamente pela possibilidade de interação entre universidade e escola, que tende a propiciar ao futuro professor o contato, muitas vezes como sendo um primeiro, com a comunidade escolar e a realidade socioeducacional que circunda a sua futura profissão. Corroboramos a inserção do aluno-professor suscitada por essa fase da formação inicial em contextos cuja vivência e partilha de conhecimentos, saberes e crenças propiciam a construção de sua identidade como docente, uma vez que esta se manifesta através da visão que possuímos de nós mesmos enquanto sujeitos sócio-historicamente situados com base em nosso entorno, nas experiências que colecionamos e nas interações que vamos tecendo ao longo de nosso percurso com os demais indivíduos e com o mundo em si (RECH; BOFF, 2021).

Nessa conjuntura, na tessitura das relações que se vão formando nas mais variadas esferas sociais, as identidades dos sujeitos também seguem reconfigurando-se e ganhando novos traços, dado que a base desta constante transformação recai sobre a interação (REICHMANN, 2015). Ao nos voltarmos especificamente à identidade profissional, devido ao centro de nossa pesquisa, compactuamos com a autora ao associá-la à “orquestração do *coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) que ecoam em textos empíricos [...]*” (p. 155, grifos da autora), pois compreendemos, assim, que é por meio do entrelaçamento das diversas vozes que ressoam nesse processo formativo que a voz do próprio aluno enquanto professor se constitui.

Partindo do pressuposto de que as múltiplas vozes que nos cercam são constitutivas da nossa própria voz (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), propomo-nos a investigar as vozes que permeiam os meus¹ relatórios de ES da graduação, na busca de reconhecer a construção de minha identidade enquanto professora no contexto de ES, pois compactuamos com o ponto de

¹ O texto é construído pelas vozes: a primeira pessoa do singular quando nos referimos à aluna-professora e a primeira pessoa do plural para as demais reflexões proferidas no texto.

vista de Villegas e González (2021), ao defender que a predisposição com relação à docência, assim como a identidade do docente é fruto de uma contínua construção e reconfiguração proporcionadas pelas vivências do professor, assim como pelo narrar de suas próprias experiências enquanto profissional.

Essa “vocação” para ser professor apontada pelos autores como sendo consequência de um processo sempre contínuo do fazer e refazer-se docente, faz-me refletir sobre mim mesma quando, ainda criança, andava para cima e para baixo com um quadro velhinho que ganhei de um primo e pedaços de giz na mão, a procura de interessados entre meus primos para participar da escolinha da Ana. Penso que desde lá, já carregava o apreço por esta profissão. Diante do exposto, consideramos pertinente situar o leitor sobre a trajetória que leva a esta investigação.

Foi no final do Ensino Médio (EM), mais precisamente no último ano que, apesar de minha história com a língua inglesa e, além de nem saber que havia um curso voltado a lecionar nessa área, decidi cursar Pedagogia, em Curitiba, perto do município onde morava. No entanto, não passei no vestibular. Lembro-me do quão frustrada me senti. Contudo, recebi naquele mesmo ano um convite de uma de minhas irmãs (que sempre me incentivaram a estudar e que sabiam do quanto gostava da língua inglesa [LI]) para tentar o Vestibular da UNICENTRO em Letras Inglês, haja vista que ambas se formaram pela mesma instituição. Eu, claro, aceitei. Consequentemente, após receber o resultado de que havia passado, mudei-me no ano seguinte para morar com minha irmã e iniciar meus estudos.

Nesse mesmo ano, tive a oportunidade² de começar a lecionar inglês em uma escola de idiomas³ onde dei meus primeiros passos como professora e onde ainda sigo caminhando... Confesso que sempre me senti insegura, referente a minha postura com cada aluno, em como agir em sala, se/como os alunos estavam se apropriando dos conteúdos por mim abordados, de que maneiras e em que aspectos poderia melhorar, no planejamento das aulas ou no momento da interação em sala. Foi durante o período de ES que me deparei ainda mais com a insegurança, o nervosismo e o medo de enfrentar uma sala cheia, dessa vez em um outro contexto, o da escola pública.

Durante as aulas da disciplina de ES ministradas pela professora Doutora Lidia Stutz no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, nós, os alunos-professores, compartilhávamos nossas experiências quanto à docência, sobre nossas vivências na escola, tanto boas quanto ruins, sobre as inquietações e sucessos envolvidos neste

² Oportunidade que se realizou graças a minha sobrinha, que em seu gesto inocente de criança, conduziu-me à porta de entrada para o início da experiência com a docência.

³ Equipe que sempre terá meu respeito e gratidão.

processo, o que, para mim, resultava em um sentimento de pertencimento a uma comunidade e em saber que, enquanto aluna-professora, não estava sozinha.

Ademais, em nossas aulas aprendemos e vivemos a práxis⁴, pois em consonância com o período de observação das aulas nas escolas públicas, nós os AP produzíamos o conteúdo que trabalharíamos mais tarde na regência, a sequência didática (SD). Dessa forma, com muitas leituras, discussões, compartilhamento de ideias e trabalho, aprendemos a desenvolver e a transpor os conteúdos conforme a realidade de nossos alunos, o que, conseqüentemente, deixava-nos mais confiantes ao abordá-los em sala de aula.

Ainda assim, momentos precedentes das aulas e também durante, sentia-me nervosa devido à grande responsabilidade de estar em uma turma tão numerosa. Entretanto, com o passar das aulas, percebia que o medo ia diminuindo e, na interação crescente com os alunos, passei a me sentir cada vez mais confortável em sala de aula. Além disso, o ato de acompanhar as professoras regentes e a professora supervisora, sem dúvidas me proveram riquíssimas contribuições no que concerne ao agir docente, tornando-me mais confiante não só no domínio profissional como também no pessoal, pois, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991, p. 15). Todo esse processo envolvendo desde angústias a superações, conduziu-me aos seguintes questionamentos pessoais: o que leva a me sentir professora? Como essa identidade se constitui? E, ainda, qual o papel do ES nesta constituição? No intento de transformar minha curiosidade ingênua para tornar-me epistemologicamente curiosa (FREIRE, 1996), buscamos compreender como esse processo da constituição da identidade docente se realiza na esfera de ES, mais especificamente a minha, debruçando-nos neste estudo a investigar as possíveis vozes existentes nos relatos oriundos dos meus relatórios de ES sob os pressupostos do Dialogismo.

Além do exposto, outro ponto que me chamou atenção e que me fez pensar sobre a docência, foram os caminhos nos quais a atualidade educacional tem nos levado a (des)assumir posições enquanto professores. Tal ponderação se originou durante o período de estágio de Docência, realizado por mim no segundo semestre de 2022, em uma turma de terceiro ano de Letras Inglês da UNICENTRO, na disciplina também de estágio, e se concretizou quando iniciei na rede pública cerca de um ano depois.

Em uma conversa inicial com a professora regente da turma, tratamos a respeito de como essa etapa de estágio no ensino superior se estruturaria, pois, além das aulas que eu deveria

⁴ No que concerne a esse conceito, calcamo-nos em Pereira, Rocha e Chaves (2016, p. 36) que, com base em Marx e Engels (1974), Marx (2000; 2002), e Freire (1980; 1981), referem-se a práxis “enquanto movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática”.

observar, haveria também a regência. Nesse movimento, as temáticas que eu precisaria abordar em sala foram delineadas com relação ao andamento dos alunos naquele semestre, que estavam em fase de observação nas escolas públicas, bem como procuraríamos cumprir com o número de horas necessárias. Nesse primeiro planejamento, um dos tópicos que eu deveria trabalhar com os alunos seria o Plano de Trabalho Docente (PTD), documento que incentiva o professor a justamente planejar e a registrar suas aulas, pensando nos conteúdos a serem abordados em sala, levando em conta a sócio-história que permeia a realidade na qual os sujeitos de tal comunidade escolar e/ou acadêmica estão inseridos. No entanto, no decorrer das aulas que observei, uma delas contou com a apresentação de uma professora de LI da rede pública da região sobre a dinâmica do ensino de inglês após o retorno dos alunos do período remoto. Esses esclarecimentos nos situaram acerca do uso das diferentes plataformas que agora permeiam as escolas, mas além disso, trouxeram à baila a informação de que não necessariamente cabia mais ao professor produzir o seu PTD, pois as aulas já configuradas em *slides*, passaram a ser disponibilizadas pela própria Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Desse modo, torna-se evidente a descentralização do professor acerca do seu papel de autonomia quanto à sua própria práxis, isto é, o planejamento, deixando de ser incumbido ao docente com base na realidade que está inserido e dos demais sujeitos que compõem essa prática social, sendo eles os alunos, a sua comunidade, o grupo escolar que o circunda, mas sim, passando a ser designado a uma instância alheia à esfera real da educação, do desenrolar do ensino e aprendizagem vivenciado pelas comunidades educacionais.

Diante do exposto, nossa pesquisa está centrada, portanto, na autorreflexão por corroborarmos que, por meio do repensar e ressignificar agires acerca da própria práxis, em um movimento contínuo de reconfiguração identitária, é possível encaminhar-nos a transformações importantes no tocante a nós mesmos enquanto (ser) professor, assim como nas mudanças que sejam necessárias no âmbito educacional (PIMENTA, 2009), sendo elas referentes tanto ao contexto acadêmico da educação superior quanto ao contexto da educação básica. Logo, compactuamos com Fonseca (2017) ao considerarmos essencial o crescimento de estudos que promovam espaços para que a voz aos envolvidos neste contexto formativo diariamente seja ouvida, que defendam e encorajem a posição do professor como agente e autor de sua práxis no intento de rumar a um constante desenvolvimento no que se refere à esfera educacional, desafiando, dessa maneira, a dicotomia entre as posições imputadas ao pesquisador, daquele que reflete, e ao professor, daquele que meramente aplica (STUTZ, 2012).

Este estudo, que está situado no campo da Linguística Aplicada (LA), consiste em uma análise qualitativa de cunho documental desenvolvida a partir da análise de meus dois relatórios

de ES, que contemplam as fases I e II da disciplina, correspondentes ao terceiro e quarto ano do curso de graduação em Letras Inglês na UNICENTRO, universidade pública do estado do Paraná. Esta pesquisa, portanto, visa a identificar as vozes que permeiam os meus relatórios de ES e, a partir disso, investigar como se dá a construção de minha identidade docente, considerando-se esse espaço-tempo⁵ formativo do professor.

Para o desenvolvimento do ES, foi realizada uma parceria entre a universidade e duas escolas públicas da região centro-oeste do Paraná, nas quais tivemos a possibilidade de escrever relatos a partir das observações participativas e da prática de regência tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no EM nas aulas de LI.

Com isso, entendemos, no que tange à formação docente, que a teoria não é a única ferramenta que contribui para a formação do professor, pois não basta saber somente os aspectos teóricos do curso. Nesse sentido, o ES entra como ferramenta fundamental para prover alicerces ao futuro professor, podendo ser reconhecido como um instrumento integrador entre teoria e prática a partir de suas oportunidades para reflexão, discussão, compartilhamento e problematização de conflitos existenciais na construção de identidade docente e sobre o processo de tornar-se professor, delineando, dessa forma, os primeiros traços desta identidade profissional. Ademais, é neste período que, para muitos, acontece o primeiro contato com seu campo de atuação, tornando-se um espaço riquíssimo de formação e construção de conhecimentos acerca da docência, da dinâmica da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem, assim como da formação humana, considerando-se que esta se realiza na/pela interação entre as diversas vozes que nos constituem sujeitos. Esses conhecimentos iniciais são, portanto, a base para a formação contínua do professor propiciados nesse espaço-tempo formativo inicial, cuja compreensão do trabalho docente se dá mais nitidamente.

Para a realização de nossa pesquisa, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos e epistemológicos do Dialogismo (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLOCHINOV, 2019 [1926]; 2021 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014), pois suas concepções de linguagem, bem como seus conceitos de vozes sociais, possibilitam-nos analisar os relatórios na busca pela compreensão de como ocorre a constituição de minha identidade docente em processo de formação inicial na condição de aluna-professora. Logo, justificamos a adoção desta teoria, uma vez que pelas lentes do dialogismo – entendemos que é a partir e rumo às diversas vozes que a nossa própria voz se determina. Temos como foco de nossa análise meus relatos escritos

⁵ Termo referente à disciplina de Estágio Supervisionado devido a seu caráter reflexivo, emprestado do artigo “A condição de aluno-professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência” (JORDÃO; BÜHRER, 2013).

correspondentes ao meu período de formação inicial, mais especificamente, o ES, que se concretizou pela existência de uma ponte entre universidade e escola. Fundamentamo-nos, também, nas literaturas acerca da formação inicial de professores de língua e a identidade docente, mais especificamente na área de LI, assim como na literatura que envolve o ES, perpassando brevemente pelo gênero Relatório de ES.

Entendemos, portanto, que a disciplina de ES é o espaço-tempo ideal para entrelaçarmos teoria e prática de modo a refletir e refratar pedagógica e teoricamente sobre a prática docente, contribuindo, assim, para a formação do aluno-professor-pesquisador que ativamente caminha rumo à construção de novos conhecimentos e não a sua mera aplicação/execução.

O trabalho em tela justifica-se tendo em vista a importância de discussões, reflexões e refrações acerca da formação inicial de professores e a sua relevância para com a construção da identidade profissional, levando em consideração o atual cenário da educação, cujo engessamento tem sobrepujado o trabalho do professor no que tange a sua autonomia enquanto emancipatória. Logo, esta investigação centra seu interesse no movimento das vozes que se apresenta nos meus relatórios de ES objetivando verificar como contribuem para a construção de minha identidade docente.

Isso posto, apresentamos duas questões que norteiam nosso estudo e que buscaremos responder ao longo deste trabalho: a) quais vozes sociais permeiam os relatórios de estágio em análise? b) Considerando tais vozes, como ocorre o processo de construção da identidade docente da aluna-professora em questão dentro da esfera do ES?

Para tanto, o objetivo geral desta dissertação constitui-se em: compreender o movimento das vozes sociais ressoantes nos relatórios de estágio, com o intuito de verificar como contribuem para a construção da identidade docente. Como objetivos específicos, procuramos: a) analisar as vozes ressoantes das experiências do estágio em excertos de relatórios sob os pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo e b) analisar a construção de identidade docente subjacentes às vozes ressoantes nos relatórios.

Esperamos que na busca por respostas provenientes das problematizações deste estudo, tenhamos condições de fomentar discussões e reflexões significativas e relevantes em torno da formação inicial de professores e da importância do ES, colaborando para sua elevação à condição de instrumento integrador e formador da práxis e da identidade docente.

O percurso até então apresentado parece ser uma forma de valorizar e discutir esse assunto sempre revisitado na formação inicial de professores. Diante disso, visando a buscar por respostas às inquietações aqui expostas, nosso estudo, como supracitado, situa-se no campo da LA, tendo em vista o seu caráter contemporâneo indisciplinar, que contempla pesquisas de

várias áreas e práticas sociais cujo uso da linguagem, seu objeto de estudo, esteja atrelado (CUNHA; RANGEL, 2018). Assim, nossa pesquisa vai ao encontro de perspectivas deste campo, ao procurar compreender o funcionamento de determinadas práticas sociais, aqui a formação docente inicial, por meio da linguagem.

No que concerne à organização textual, nossa pesquisa estrutura-se em três capítulos. O primeiro, visa a discorrer sobre o embasamento teórico, que se subdivide em linguagem pelas lentes do dialogismo – subjetivismo individualista, objetivismo abstrato e a interação discursiva na perspectiva do Círculo de Bakhtin – seguido de vozes sociais. Ao final deste capítulo, apresentamos discussões sobre a formação docente inicial de professores e identidade docente e sobre o ES. No capítulo 2, correspondente à metodologia, tratamos da natureza e contexto da pesquisa, descrição do *corpus* e das orientações de análise. No capítulo 3, intitulado de vozes sociais em relatórios de ES, discorreremos sobre os resultados de nossas análises. Por fim, rumo ao fechamento deste trabalho, tecemos as considerações finais, apresentando, na sequência, as referências.

CAPÍTULO 1

“O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*”

(BAKHTIN, 2011[1979], p. 341, grifos do autor).

Neste capítulo⁶, com o intuito de apresentar os fundamentos teóricos de nossa pesquisa, situaremos o leitor, em um primeiro momento, sobre as três tendências/concepções de linguagem com base em Volóchinov (2021 [1929]) e em Bakhtin (2011 [1979]). Em seguida, dissertaremos acerca das duas tendências de linguagem apresentadas na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem (MFL)* correspondentes ao subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Na sequência, trataremos da visão de linguagem proposta pelo Círculo presente em Volóchinov (2021 [1929]), cuja ênfase se coloca na natureza bilateral da palavra. O autor defende que os discursos por nós proferidos são determinados tanto por vozes alheias, pelos já-ditos que ressoam em nossos enunciados, quanto pelas vozes futuras, as quais esperamos incitar ao considerarmos nossos ouvintes quando nos endereçamos a eles, sempre em busca de uma resposta, trabalhando, portanto, o conceito de vozes sociais por esta perspectiva. Na sequência, considerando que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289), propomo-nos, no último item deste capítulo, mas de essencial relevância, discutir a formação docente inicial e a identidade docente – visto que é o foco de nossa investigação, dirigindo-nos ao âmbito do ES.

1.1 Linguagem sob as lentes do dialogismo

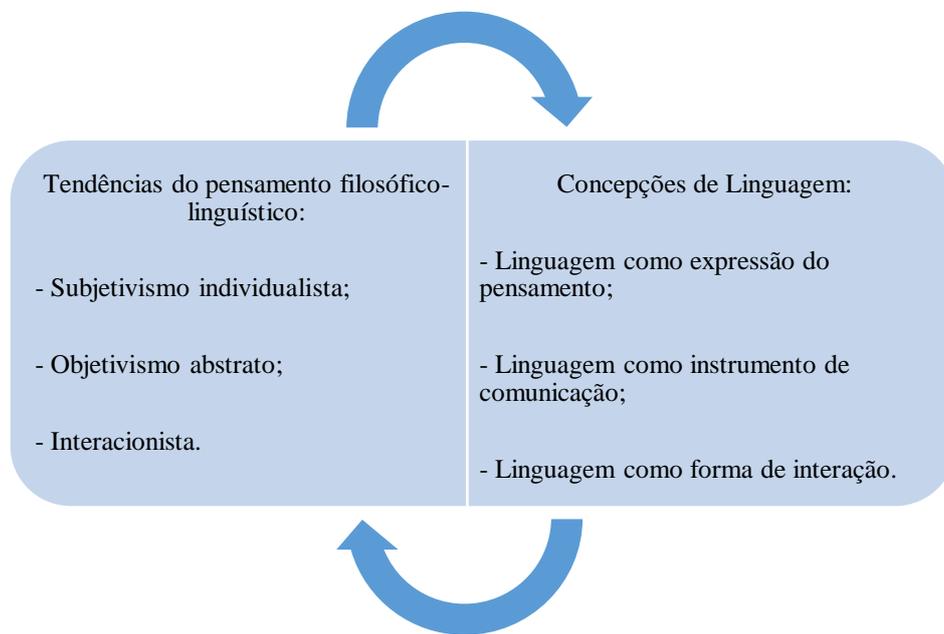
Em se tratando da linguagem, há que se considerar as diferentes perspectivas que se colocam sobre ela, tendo em conta que a movência desses pontos de vista se dão a partir de aspectos sócio-históricos, isto é, tendem a acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Dessa forma, neste primeiro item, trataremos das três tendências de linguagem abordadas por Volóchinov (2021 [1929]) sendo elas *subjetivismo individualista*, *objetivismo abstrato* e a noção de *linguagem pelo viés do dialogismo*, ou

⁶ Este capítulo contém partes do artigo “*Vozes e modelos de letramentos em relatório de estágio supervisionado*” publicado em minha coautoria (WENG; STUTZ; ANGELO, 2022).

*translinguística*⁷. Essas tendências vieram a receber mais tarde um novo nome por Geraldini (2011[1984]), contudo, mantiveram sua essência, tendo ganhado enfoque no que se refere ao ensino de línguas no Brasil (FUZA; MENEGASSI, 2009), sendo então, intituladas de *a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação*. A primeira, voltando-se a perspectivas mais tradicionais, tende a considerar a linguagem como ato monológico individual. A segunda postula que é pelo código fechado das regras da língua que as mensagens chegam a seus receptores. E a terceira compreende que a linguagem se realiza pela interação entre falantes e ouvintes (GERALDI, 2011 [1984]). Nesse *continuum*, discutiremos a seguir como cada uma das tendências concebe a linguagem ancorando-nos no Círculo de Bakhtin⁸.

Apresentamos, a seguir, um esquema com as tendências e as concepções de linguagem:

Esquema 1 – Tendências do pensamento filosófico-linguístico e as Concepções de Linguagem.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

⁷ Bakhtin (2008) utiliza o termo “metalinguística”; entretanto, pesquisadores como Clark e Holquist (1998), Morson e Emerson (2008) e Faraco (2003) consideram que o termo “translinguística” é mais apropriado para assinalar as relações dialógicas constitutivas do discurso.

⁸ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, nascido no final do século XX na Rússia, inicia aos 15 anos de idade sua vida acadêmica. Aos 23 anos, trabalhando como professor faz alguns amigos que acabam constituindo o que passou a ser conhecido como *Círculo de Bakhtin*. Tal meio social no qual Bakhtin se encontrava inserido continha alguns nomes como Matvei Issaévitch, Valentin Nikolaévitch Volóchinov, Pável Nikolaévitch Medviédev, entre outros que passariam a integrar o círculo mais tarde (FIORIN, 2019). Nesse meio, várias produções ganharam vida, dentre as quais destacamos *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019 [1929/1930]) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2021[1929]), cujos conteúdos embasam parte das discussões presentes nesta seção.

Ao adentrarmos no universo de *MFL* (VOLÓCHINOV, 2021[1929]), deparamo-nos, logo de início, com o ensaio introdutório de Sheila Grillo, cujos apontamentos oferecem um panorama do contexto intelectual no qual tais escritos tomaram forma. De acordo com a estudiosa, essa obra interage com as perspectivas de outros autores que também se propunham a tratar de assuntos envolvendo a linguagem, respondendo ao cenário intelectual de sua época de produção. Nesse bojo, com o intuito de “fundar um outro método de estudo da linguagem e um outro objeto de investigação: o estudo do enunciado concreto como um componente da estrutura socioideológica” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 70), o autor comenta e critica duas tendências acerca do pensamento filosófico-linguístico no capítulo quatro de *MFL*. Em contraposição às duas tendências supracitadas, há a existência de uma terceira que vai se delineando no decorrer das discussões propostas pelo Círculo e que constam nesse livro.

A primeira tendência, como já mencionada, corresponde ao subjetivismo individualista, a segunda, ao objetivismo abstrato e, a última, refere-se à interação discursiva na perspectiva do Círculo. Vale salientar, no entanto, que de acordo com Volóchinov (2021[1929]), tais denominações “estão longe de abarcar toda a plenitude e complexidade das tendências em questão” (p. 147-148), uma vez que se constituíram com base no que havia no momento, conforme enfatiza o teórico russo.

Passemos à discussão da primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico – subjetivismo individualista.

1.1.1 Subjetivismo individualista

Ao considerarmos esta tendência⁹, temos o falar como advindo do próprio indivíduo, excluindo questões relativas à exterioridade, pois “o psiquismo individual representa a fonte da língua” (VOLÓCHINOV, 2021[1929] p. 148). Nesse sentido, os atos discursivos advêm dos sujeitos e são total e somente intrínsecos ao *inner self*¹⁰, descartando, assim, o social e, conseqüentemente, a interação. Com isso, essa perspectiva correspondente à primeira tendência é descrita como análoga à arte e à estética, haja vista que estas dizem respeito àquilo que se constitui tendo como ponto de origem o que é interno ao próprio sujeito e que, por isso, está sempre em desenvolvimento, já que sua construção ilimitada se deve ao falante. Não obstante, o autor corrobora a natureza espiritualista de tal tendência, levando em conta sua correlação com aquilo que é interno e a sua primazia, pois por este viés “tudo que é essencial se encontra

⁹ Seus principais representantes: Wilhelm Von Humboldt e Karl Vossler.

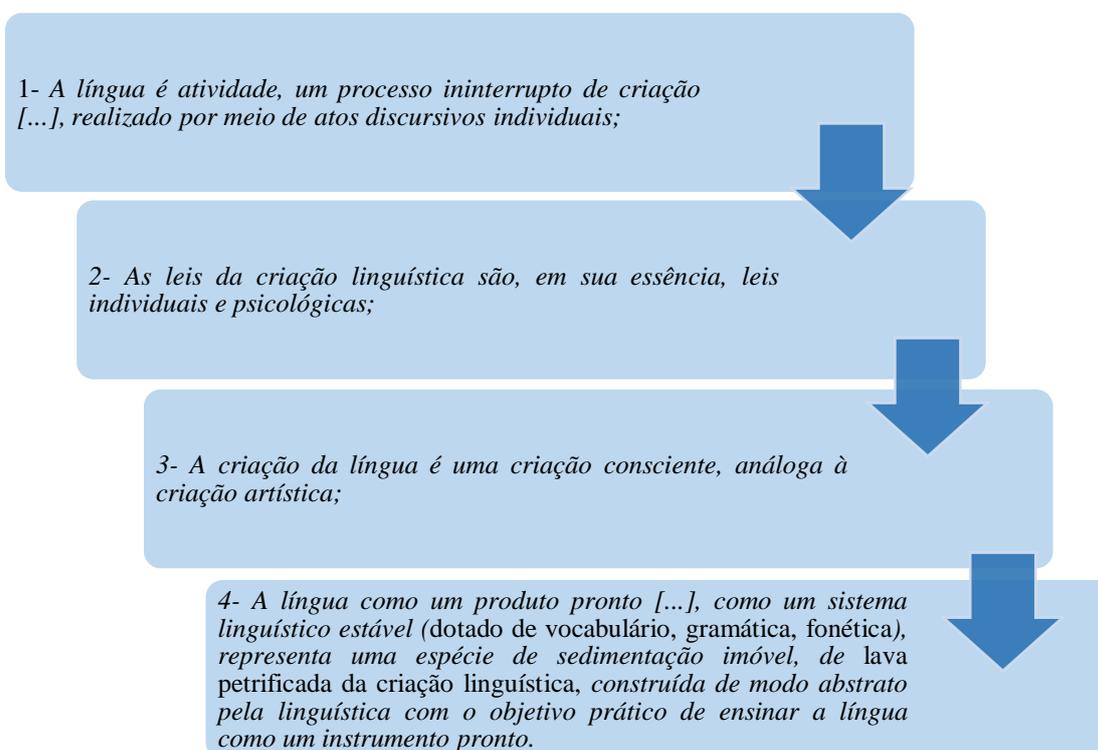
¹⁰ Eu interior (tradução nossa).

no interior e o exterior pode se tornar essencial apenas ao se converter em um recipiente do interior, isto é, a expressão do espírito” (VOLÓCHINOV, 2021[1929], p. 203). Assim, ainda que se tenha, de alguma forma, a parte exterior, ela se constitui apenas como expressão do que se origina no âmago do indivíduo. O sujeito por essa lente é visto como o protagonista de seu próprio (dis)curso, autor e ator principal de sua discursividade, de seu monólogo. Sua identidade, por essa perspectiva, é fechada, origina-se única e exclusivamente de si mesmo, não considerando a alteridade histórica, social e ideológica que lhe atravessa e constitui sujeito.

No entanto, o poder da autoria monológica enfatizada por essa tendência como sendo engendradora na figura do sujeito-autor-criador é, todavia, consequência da natureza bilateral da palavra – da responsividade e endereçamento – das vozes que se entrelaçam e ecoam no discurso desse falante, reafirmando o seu dialogismo, sua interação sociodiscursiva (AMORIM, 2003).

No que tange à concepção de língua adotada por essa tendência, Volóchinov (2021[1929], p. 148) aponta quatro postulados de modo a sintetizar tal pensamento, que apresentamos no esquema a seguir.

Esquema 2 – Fundamentos do Subjetivismo Individualista.



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Volóchinov (2021 [1929], p. 148).

Diante do que discutimos até este ponto, entendemos que essa tendência – o subjetivismo individualista – alia-se a uma concepção cognitivista de aprendizagem (PIAGET, 1983), uma vez que o processo de ensinar e aprender estaria diretamente atrelado ao indivíduo e à sua plena autonomia perante as suas ações. Dito de outro modo, o sujeito é a fonte principal daquilo que aprende. Essa perspectiva no campo da educação incita no aluno seu protagonismo, entretanto, segundo Dorneles (2014, p. 177):

o endeusamento do ativismo no ensino enfraquece a subjetividade ontológica – que deveria ser constituída de experiência e de reflexão ao mesmo tempo – e gera a incapacidade do sujeito de agir com autoridade, tornando-o presa fácil de qualquer ideologia.

A autora problematiza a ênfase que se tem dado à subjetividade dos aprendizes e suas implicações na sociedade atual, podendo “não só ampliar a crise na formação do indivíduo, como acentuar o conformismo unificado, além de enfraquecer mais ainda a força da coletividade” (DORNELES, 2014, p. 173). A partir disso, refletimos sobre o âmbito da educação pelo viés da lógica neoliberal, cujo mercado de trabalho e a economia se constituem forças motrizes da sociedade.

Nessa perspectiva, o campo educacional se utiliza de pedagogias ativistas, focalizando em habilidades e competências com o intuito de preparar os indivíduos para o mundo competitivo do trabalho (DORNELES, 2014; STUTZ, 2012). Nessa senda, há uma ênfase em demasia da prática e da individualidade no tocante ao ensino e aprendizagem deixando os aspectos teóricos/conceituais em último plano, o que enfraquece a formação do próprio sujeito, uma vez que teorias e conceitos provêm bases para a reflexão que, em conjunto com a prática exercida em cooperação com a coletividade, tendem a enriquecer não só os membros individualmente, mas o grupo como um todo.

Ainda, essa ênfase colocada sobre o individualismo na educação dá ao sujeito a falsa ideia de autonomia, uma vez que ao munir-se de habilidades e competências, ele se sente preparado para realizar funções que lhe são especificamente atribuídas, ou seja, que lhes são dadas, ocupando, assim, a posição de uma peça na engrenagem que movimentam o mercado de trabalho de uma sociedade capitalista, não necessariamente a de um sujeito concretamente emancipado (ADORNO, 1995).

Diante do exposto, apresentamos um trecho de meu relatório de ES II, referente a uma das Aulas Paraná em língua inglesa, no intento de discutir acerca da condução dessa aula que, conforme a aluna-professora, deu-se por um viés cognitivista de ensino e aprendizagem. Aproveitamos para reforçar que as Aulas Paraná se configuraram como um recurso emergencial

disponibilizado por meio de videoaulas nas plataformas do *YouTube* e em canais abertos de TV, pela SEED/PR em período pandêmico.

Quadro 1 – Excerto correspondente à seção “Relatos das aulas Paraná (Estágio Remoto)”.

Nota-se também que há uma abordagem mais cognitivista, visto que é trabalhado a leitura, porém, com enfoque em sua estrutura e em estratégias para tal, enquanto que o conteúdo é brevemente apontado pelo professor, onde, raramente há a indução ao pensamento mais crítico acerca da leitura (RELATÓRIO DE ES da AP, 2020/21).

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Podemos perceber, com base nesse recorte sobre os comentários da aluna-professora diante de uma aula de língua inglesa ofertada pela SEED/PR, elementos oriundos do subjetivismo individualista, uma vez que este demonstra, de certa forma, estar atrelado ao cognitivismo, de modo a enfatizar competências e habilidades no tocante à leitura, deixando de fomentar a reflexão sobre o contexto de produção, acarretando em uma abordagem que tende a não considerar a exterioridade que nos engendra, ignorando a natureza histórico-social constituinte do sujeito.

Além disso, essa visão de sujeito monológico e introspectivo defendido por essa tendência – o subjetivismo individualista – pode funcionar como um acobertamento/justificativa de problemas de origem social, dado que, consoante a essa perspectiva, o surgimento de quaisquer complicações venha a ser associados e atribuídos unicamente ao indivíduo, desconsiderando assim, as condições reais de produção, ou seja, as esferas sociais, ocasionando e fortalecendo práticas de exclusão e preconceitos (FERREIRA-LIMA, 2003).

Passemos à discussão sobre a próxima tendência – objetivismo abstrato.

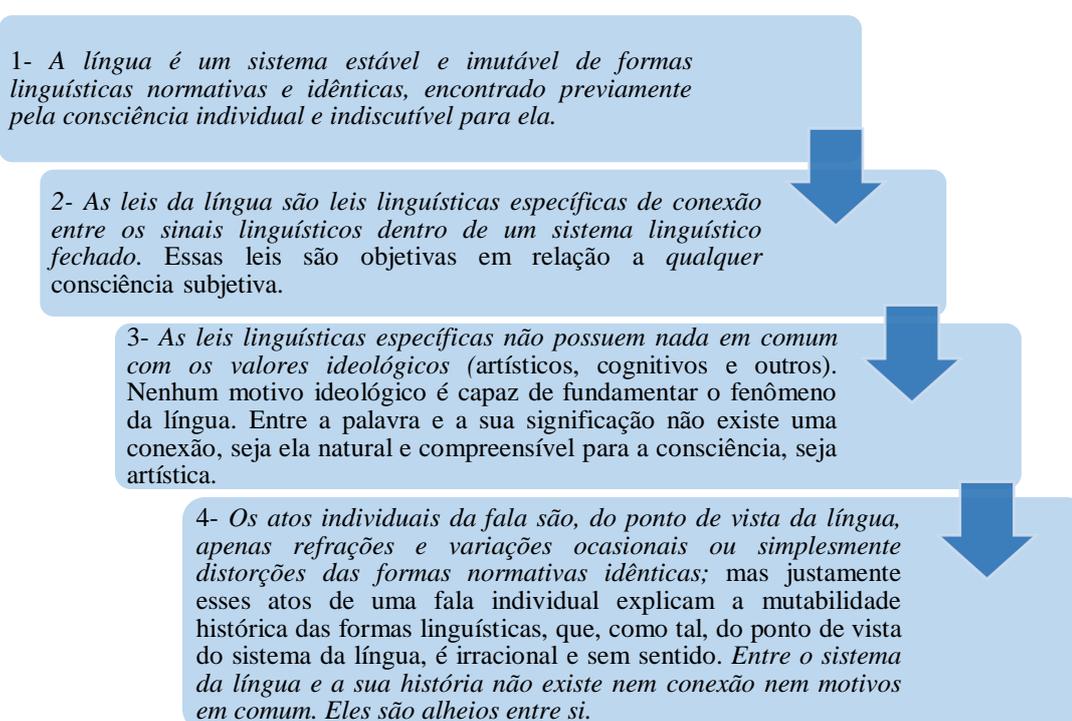
1.1.2 Objetivismo abstrato

Essa tendência, que tem como principal representante Saussure (2008 [1926]), destaca o sistema da língua como central e que, por si só, age sobre o falante. Em outras palavras, de acordo com essa tendência, o indivíduo falante apenas segue o sistema de regras pelo qual é submetido, não havendo nenhuma influência do seu *eu* interior expresso nela. Dessa forma, temos o objetivismo abstrato sendo colocado, de certa maneira, em oposição ao subjetivismo individualista, levando em conta que o indivíduo aqui é visto apenas como um fragmento do todo da linguagem, isto é, produz os discursos por conta da língua e sua estrutura, mas não é seu o direito de criação, apenas deve aceitar as regras e segui-las segundo o que lhe é imposto,

uma vez que, conforme assevera Volóchinov (2021[1929]), “se para a primeira tendência a língua é um fluxo externo de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo” (p.155). Há que se considerar, pois, que, com base no objetivismo abstrato, ao deixar o indivíduo de lado, a história, de certa forma, também lhe é desvinculada, com isso, ambos se encontram fora do sistema linguístico.

Destarte, assim como na primeira tendência, nessa segunda, trazemos quatro fundamentos que resumiria tal perspectiva:

Esquema 3 – Fundamentos do Objetivismo Abstrato.



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Volóchinov (2021 [1929], p. 162, grifos do autor).

Elucidamos, portanto, que essa tendência nos remete a uma visão estruturalista da linguagem, uma vez que o seu todo gira em torno do código e das regras de uma língua. Apesar de compreendermos o papel das normas no funcionamento das línguas, compactuamos com Bakhtin (2014), no sentido de que “a palavra significante vive fora dela mesma, isto é, vive de sua direção para o exterior” (p. 152), pois, ao considerarmos a palavra fora de seu contexto constituinte, a matamos.

No relatório II, um dos quais nos propomos a analisar neste estudo, encontramos relatos da AP sobre uma das aulas Paraná de LI, que apresentam características que demonstram ir ao encontro do objetivismo abstrato, o qual exibimos na sequência.

Quadro 2 – Excerto correspondente à seção: “Relatos das aulas Paraná – Estágio Remoto” – 2.^a Série – Aula 48. Título: Charlotte *and* Steve.

Há o *Before Reading*, no qual o professor lê a explicação (em inglês) e logo traduz, de que será feita uma leitura de uma conversa (ao telefone) entre dois amigos estudantes do Ensino Médio, Charlotte e Steve, dando ênfase às contrações que irão aparecer. Posteriormente, há o *Reading*, a conversação entre os amigos que o professor faz a leitura em inglês e logo após, a tradução. Ao finalizar a tradução, há o *Reading for general information*, com uma pergunta de múltipla escolha, em inglês, que o professor faz a tradução simultânea e em seguida apresenta também o *Reading for detailed information*, com um exercício de completar as lacunas de três frases (há a tradução dos enunciados, mas não das alternativas) (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Neste recorte podemos visualizar a tônica dada à estrutura, ao sistema formal da língua, demonstrando a maneira descontextualizada com a qual a linguagem está sendo trabalhada. Há ênfase nas questões da língua, quanto a pontos gramaticais que são abordados por meio da leitura de uma conversa elaborada, ao que tudo indica, para este único fim, uma vez que não há referências de onde a conversa possa ter sido retirada. Percebemos, assim, o arco-íris imóvel – colocado sobre a língua – pondo-se acima de qualquer enunciado e sua concretude, o que nos conduz a esta segunda tendência.

Discorreremos a seguir sobre a visão dialógica da linguagem.

1.1.3 Interação discursiva na perspectiva do Círculo de Bakhtin

Adentramos a uma terceira tendência, que se constitui ao ressignificar as duas anteriores. Nesse sentido, de acordo com essa tendência, “não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe a sua primeira forma e definindo a sua direção” (VOLÓCHINOV, 2021[1929], p. 204), ou seja, é a exterioridade que subsidia a interioridade, desse modo, até mesmo o discurso interior é dialógico (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Podemos visualizar e correlacionar isso, ao pensarmos neste “entrelugar socioprofissional” (REICHMANN, 2015, p. 171) – o período de ES nas licenciaturas – em que as vozes tanto do contexto da academia, advindas dos colegas, dos professores, dos teóricos, quanto as da comunidade escolar, abrangendo os alunos, os pais, os funcionários, os professores regentes que observamos formam *um coro de vozes*, que atravessa e passa a compor a voz do aluno, tornando-o professor. Com isso, reiteramos que “o indivíduo

como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico” (VOLÓCHINOV, 2021[1929], p. 129), ressaltando uma vez mais a pluralidade que nos compõe sujeitos.

Do ponto de vista dessa tendência, mesmo o que é interno ao indivíduo está pautado nas práticas sociais. Dessa forma, quando nos utilizamos da palavra, por Volóchinov (2021[1929], p. 205) definida como “o produto das inter-relações do falante com o ouvinte”, carregamos essa palavra plena de significados pautados tanto em discursos anteriores quanto em posteriores, tendo em conta que procuramos estruturar nosso enunciado de modo a considerar não somente aquele que o antecedeu como também o que irá recebê-lo e, conseqüentemente, respondê-lo. Com isso, todo este processo é atravessado ideologicamente¹¹, uma vez que, para produzirmos nossos discursos, fundamentamo-nos nas relações sociais, ou seja, naquilo que, ao passo que nos é alheio, também nos é intrínseco (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]. Assim, adequamos os nossos enunciados¹² conforme pretendemos atingir/interagir com nosso interlocutor, pois, de acordo com Volóchinov (2021 [1929]), “a palavra “está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana” e “é apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (p. 181). As palavras que constituem os discursos se formam na relação com o outro, em um contexto real de troca entre indivíduos ideológicos e sócio-historicamente situados.

Quanto à ideologia e ao cotidiano, como assevera Volóchinov (2021 [1929]), o contexto social mais amplo e a situação mais próxima ao indivíduo se configuram como cruciais para a produção dos enunciados. Isso porque estamos inseridos em situações do dia a dia, mas estas se dão por conta de acontecimentos ainda maiores que, de certo modo, as influenciam e as definem, como “os sistemas ideológicos formados”, que, nos termos de Volóchinov (2021 [1929], p. 213), abarcam a moral social, o direito, a ciência, a arte e a religião. Como ilustração de tal ponderação, citamos a situação da sala de aula, pois a busca pelo ensino e aprendizagem nesse cenário implica não somente na interação entre os alunos e o professor naquele momento em si, mas engloba toda uma preparação prévia, as realidades que cada um desses sujeitos enfrenta nas variadas instâncias de suas vidas, os acontecimentos sociais, bem como os

¹¹ Cabe ressaltar que, para o autor (2019 [1926], p. 243), compreende-se ideologia como “todo o conjunto de reflexões e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico ou em alguma outra forma signíca”.

¹² Calcamo-nos em Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 377) no que concerne à concepção dialógica de enunciado, sendo este “concebido como concretização de vozes e relações sociais, que possibilita compreensões e respostas” [...]; “unidade de comunicação, por meio da qual o discurso se realiza materialmente” (p. 382).

documentos que prescrevem o trabalho docente. Tudo isso reflete e refrata nas relações que se estabelecem entre esses interlocutores nesse contexto e que se materializam em seus enunciados concretos.

De acordo com o autor, há várias camadas na ideologia do cotidiano e, uma vez que são essas ideologias cristalizadas que configuram os sistemas ideológicos formados, como em uma troca ininterrupta, o pensador disserta, especificamente, sobre as camadas inferior e superior que atravessam essa ideologia. Depreendemos, com base em Volóchinov (2021 [1929]), que a camada inferior se associa ao discurso sem auditório e que apenas a força conjunta de uma grande massa revelaria a sua voz, o que atrelamos às diversas minorias de nossa sociedade. Por outro lado, as camadas superiores da ideologia do cotidiano possuem um laço estreito com os sistemas ideológicos e, segundo Volóchinov (2021 [1929], p. 215), é justamente nelas que “se acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais dos sistemas ideológicos”, as quais vinculamos, às instituições educacionais como as escolas e universidades. Nesse movimento, “antes de conquistar seu espaço na ideologia oficial organizada, as novas forças sociais emergentes primeiramente encontram expressão e acabamento ideológicos nas camadas superiores da ideologia do cotidiano” (p. 215). No entanto, “é claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas”. Ou seja, as escolas e universidades, ao nosso ver, configuram-se como arenas de batalhas ideológicas, palco para possíveis mudanças sociais, lugar cujo coro de vozes dos sujeitos que ali estão e que dali representam, podem construir possibilidades de serem ouvidos, fomentando transformações. Todavia, devemos entender que “essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas” (p. 215), isto é, o caminho para a mudança é um processo longo e conflituoso, faz-se premente considerar, entretanto, que “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, n.p.).

Diante do que discutimos até este ponto, o discurso em seu caráter apenas verbal – tomado como a palavra dicionarizada – não fornece recursos o bastante para a construção dos sentidos, pois, conforme Volóchinov (2019 [1926]), “a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela” (p. 117). Dito de outro modo, nossa existência se dá por eventos situados sócio-historicamente que a influenciam direta e/ou indiretamente e, a maneira como interagimos no mundo, por meio da linguagem, advém de tais experiências, levando em conta que “o centro organizador de

qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 216). Segundo o autor, portanto, "a situação forma o enunciado” (p. 206). Compreendemos, assim, que o meio no qual o aluno-professor se encontra, universidade-escola, e as vozes que deste espaço-tempo ecoam é determinante de sua constituição enquanto profissional, por isso a relevância de se investigar e valorizar este período formativo para melhor entender o processo de construção da identidade docente.

No que concerne à situação social mais próxima e ao meio social mais amplo como estruturantes do enunciado da AP, tomamos um recorte de seu relatório de ES I em análise, localizado nos diários de regência, mais precisamente o diário do primeiro dia de regência, no qual expomos um trecho cuja AP demonstra considerar a situação social mais próxima, a sala de aula com os seus alunos, e o meio social mais amplo, sua primeira atividade como professora estagiária em uma escola, que abarcam discursos oriundos da ciência, das normativas institucionais próprias do ES, entre outros, os quais ela na posição de aluna-professora, utiliza de recursos extraverbais para determinar seu dizer.

Quadro 3 – Excerto correspondente ao anexo “Diários de regência”.

Enquanto eu comecei a falar (**estava na frente da turma, centralizada e em alto tom de voz**) contei a eles que a partir desta aula e das próximas nove, nós trabalharíamos com uma proposta um pouco diferente (os alunos pareceram interessados), então continuei dizendo que não utilizaríamos o livro didático, mas sim uma *Didactic Sequence* e mostrei a eles no quadro (RELATÓRIO I DA AP, 2019, grifos nossos).

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A AP, apropriando-se de seu papel como professora e consciente dele, e de seus interlocutores, os alunos presentes na aula, mobiliza seus saberes de forma a direcionar-se aos estudantes da maneira como julgou ser cabível em consonância com a situação e seus participantes, o que nos mostra os traços de sua identidade docente sendo construídos na interação sociodiscursiva com seus alunos.

Partindo da palavra como “uma expressão da comunicação social, da interação de personalidades materiais e dos produtores” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 311), acrescida à concepção de que “toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 181), entendemos que o uso da conjunção adversativa “mas”, na linha 4 do recorte exposto anteriormente, marca um contraste entre o que vem antes – *livro didático* – e o que vem depois – *didactic sequence* – destacando uma escolha permeada por avaliações composta por diversas vozes advindas do período da

disciplina de ES. Citamos aqui algumas vozes, que podem ressoar das professoras supervisoras e regente, dos AP, dos próprios alunos, das teorias e de seus respectivos autores, bem como de vozes que subjazem os documentos prescritores do fazer docente. Essas vozes – ideologias – atrelam-se a posições que podem ser tanto divergentes e/ou convergentes, carregando tensões conflitantes entre si quanto ao material a ser utilizado em sala de aula. Evidenciamos, a partir do excerto acima disposto, certa proximidade ao segundo (SD), e um afastamento com relação ao primeiro (livro didático). Tal opção se estrutura em valores atribuídos a cada um dos instrumentos de ensino e aprendizagem, no qual o trabalho com a SD faz ecoar vozes mais dialógicas, cremos que devido à sua preparação elaborada pelos próprios AP pautada em suas observações participativas em sala e na interação com os alunos, o que lhes proveu subsídios para desenvolvimento de uma proposta que conversasse com a realidade desses sujeitos. Já, no tocante ao livro didático, ponderamos que, embora carregue temáticas importantes, a decisão de não o usar indica valorações não tão positivas, ecoando vozes que refletimos e refratamos estarem vinculadas ao fato de que esse dispositivo nem sempre se faz consoante à vivência dos alunos, muitas vezes, sendo mais centralizado, assumindo caráter estanque no que concerne à dialogicidade.

Ao produzirmos enunciados o fazemos com base na realidade na qual nos encontramos que é regida por forças advindas de contextos mais amplos que estão a nossa volta. Nesse processo, utilizamo-nos das palavras carregadas ideologicamente de sentidos justamente por conta da interação com outros indivíduos sócio-historicamente situados, dado que, para assumirmos qualquer posição, faz-se necessário tecer relações com outras posições (BAKHTIN, 2011 [1979]. Nas palavras de Brait e Pistori (2012, p. 371), “a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando ‘interior’ e ‘exterior’, viabilizando a noção de sujeito, histórica e socialmente situado”. Dessa maneira, as palavras, atravessadas ideologicamente, constituem-se em signos e, com base nessa inter-relação, nossa consciência é alimentada, pois segundo Volóchinov (2021 [1929]), “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (p. 95). A consciência é, assim, determinada por aquilo que lhe é externo, considerando que esta “[...] só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e somente no processo de interação social, na assimilação de discursos alheios” (CORRÊA; RIBEIRO, 2012, p. 333).

Dentro dessa ótica, a fim de ilustrar tal discussão acerca da constituição da consciência, apresentamos um excerto do quinto diário de regência da AP, referente ao dia 27 de agosto de 2019, no qual trabalhava-se, em uma turma de oitavo ano do EF, com o início do segundo

módulo de uma sequência didática sobre biografia de super-heróis. Este trecho contempla o momento em que os alunos estavam fazendo a leitura de uma biografia em inglês e que, em um período de silêncio, a AP reflete sobre sua postura, elucidando, assim, a tomada de consciência acerca de seu papel, isto é, da sua posição enquanto AP dentro da sala de aula na relação com os alunos – exposto na seguinte reflexão: “(*Percebi que quando há muito silêncio e eu posso ouvir bem a minha própria voz, eu me atrapalho um pouco com as palavras, fico nervosa, gaguejo*)” (RELATÓRIO I DA AP, 2019).

A partir da ponderação da aluna-professora, podemos perceber um indicativo de expansão de consciência com relação à sua prática, pois ao considerarmos o contexto social mais próximo a ela na época, a sala de aula, que se imbricou à situação mais ampla, o ES, período no qual passou pela formação docente inicial, abrangendo as avaliações das professoras supervisora e regente da turma, assim como a sua interação com os alunos, quando relata seus sentimentos de nervosismo ao ouvir a sua própria voz, fazendo evidente, a ela mesma, a tomada de consciência sobre o papel que estava assumindo, sobre quem estava se tornando, a construção de uma nova parte de seu *eu*. Em outras palavras, temos a aluna dando lugar também à professora. Consideramos, assim, que no processo de interação com os alunos e a professora regente, dentro de uma sala de aula, ela, a AP, teve de assumir esse posicionamento, assim como as responsabilidades que com este se estabeleceram, constituindo, portanto, o início da construção de sua identidade docente, acentuando, dessa forma que “só me torno eu entre outros *eus*” (BRAIT, 2005, p. 22).

Ademais, a consciência, conforme assevera Volóchinov (2021 [1929], p. 97-98):

Se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sígnico ideológico, não sobrar absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos.

Com isso, o discurso interior do indivíduo, que é permeado pelo que lhe é de fora, constitui-se palavras-signos, formando os enunciados e, conseqüentemente, os discursos, a “linguagem/língua” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 257). Assim sendo, vale frisar que ao produzirmos discursos fazemos uso de palavras já ditas anteriormente, mas que, conforme o

tema¹³ de cada um desses discursos, ou seja, as situações e os interlocutores que formam a enunciação (o extraverbal), correspondentes ao contexto do dizer, próximo ambos do falante e do ouvinte, configuram-se como basilares para que haja a produção e compreensão dos sentidos, uma vez que os nossos enunciados são construídos socialmente. Nesse processo dialógico constam o enunciado precedente, a compreensão ativa do sujeito com relação a este enunciado, imbricado a sua resposta, que, no ato de sua construção, contempla ambos os já-ditos que o antecedem, como ruma a sua compreensão ativa/resposta futura de seu interlocutor. Assim, constitui-se a cadeia da comunicação discursiva – por meio de cada um de seus elos que são os enunciados concretos (BAKHTIN, 2014).

Nesse sentido, de acordo com Volóchinov (2021 [1929], p. 232-233, grifo do autor), a significação é tomada como pertencente

À palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação *é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro*. É uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato entre dois pólos opostos. [...] Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação.

É, portanto, na interação intermediada pela linguagem, entre os interlocutores que as palavras são revestidas de significações e, conseqüentemente, de sentidos, de forma justamente a ampliar o campo das possibilidades linguísticas. Em outros termos, presente e passado imbricam-se no momento do enunciar, dando vida aos enunciados, quando a relação de vozes se contacta nos discursos dos indivíduos sócio-historicamente determinados (ESPÍRITO SANTO, 2020). Nessa senda, Volóchinov (2021 [1929], p. 221, grifo do autor) assevera que:

O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinados pela *situação* e pelo seu *auditório*. A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada, e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado.

Os enunciados, dessa maneira, são compreendidos em relação uns com os outros, de modo a contemplar os indivíduos na história, haja vista que é a partir do contexto de cada dizer e daqueles que ali se encontram, que os sentidos vão sendo construídos, atribuídos a determinadas formas linguísticas, bem como atualizados, pois:

¹³ O tema configura-se como “*um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. [...] uma reação da consciência em constituição à formação da existência*” (VOLÓCHINOV, (2021[1929], p. 229, grifo do autor).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 297, grifo do autor).

Enquanto falantes nos utilizamos da linguagem atribuindo às palavras sentidos conforme nosso interlocutor e o contexto no qual estamos inseridos, uma vez que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 301, grifo do autor). Esse “discurso/diálogo vivo” (BAKHTIN, 2014. p. 89), ocorre a partir do nosso olhar, o qual, pautado tanto nas práticas sociais, quanto, conseqüentemente, em toda hierarquia ali existente, envolvendo as diferentes classes sociais, bem como as instâncias econômicas e o poder inerente a cada uma delas, acaba funcionando como uma base provedora de subsídios para a produção de nossas avaliações acerca de tudo o que é para nós, de certa forma, exterior, pois “todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua *compreensão* e resposta real ou possível” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 280, grifos do autor). Logo, ao proferirmos enunciados e construirmos discursos, o fazemos de modo a considerar aquilo que é externo, mas que, ao mesmo tempo, nos é intrínseco, dado que “o discurso interior vivifica e nutre com sua seiva o discurso exterior percebido e criado, mas ao mesmo tempo é determinado por ele” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 262).

Nesse escopo, no que concerne à(s) identidade(s) dos sujeitos sócio-historicamente situados, invoca-se “um princípio de categorização subjetiva que se dá a partir da relação com o outro dentro de um conjunto de crenças e valores (representações sociais), construídos a partir das práticas sociais de linguagem” (BASTOS; RIBEIRO, 2020, p. 815). Em outras palavras, nossa(s) identidade(s) se (re)constrói(em) no movimento de interação social mediadas pela linguagem, conforme as diferentes esferas sociais que passamos a integrar. Ademais, um elemento fundamental para a identidade do sujeito é o outro – a alteridade – levando em conta que “a tomada de consciência do *eu* somente acontece a partir da consciência do *outro*” (BASTOS; RIBEIRO, 2020, p. 816, grifos dos autores). Quanto a isso, Bakhtin (2011[1979], p. 373-374) explicita que:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e as tonalidades para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Nesse processo alteritário de tomada de consciência de nós mesmos a partir de outrem e, conseqüentemente, da (re)construção de nossa(s) identidade(s), que ocorre na interação

sociodiscursiva, valemo-nos da palavra que, neste jogo ideológico transforma-se em signo, cujo sentido é renovado a cada situação específica e socialmente orientado, tendo em conta que tudo aquilo que é dito e até mesmo não dito se dirige ideologicamente a alguém.

Como forma de expressar toda essa carga sócio-hierárquica e ideologicamente orientada, lançamos mão da entonação que, de acordo com Volóchinov (2019[1926]), configura-se como “o aumento ou diminuição do volume da voz, que expressa nossa relação com o objeto enunciado (de alegria, de tristeza, de surpresa, de questionamento, etc)” (p. 255). Portanto, a entonação funciona como uma ponte que dá acesso ao tema e, por conseguinte, à avaliação, empregados pelo falante. Ainda no tocante à entonação, Volóchinov (2019[1926], p. 287, grifos do autor) elucida:

Existe um provérbio bastante popular: “*o tom faz a música*”. É justamente esse “tom” (a entonação que faz a “música” (o sentido e a significação gerais) de qualquer enunciado. A mesma palavra, a mesma expressão, se pronunciadas com entonações diferentes, também adquirem significações diferentes. Um tratamento injurioso pode se tornar carinhoso e vice-versa (“Espera, *meu* caro, que você vai ver só!...”).

Assim sendo, podemos afirmar que a entonação é o que dá vida aos enunciados em seu caráter multimodal, é ela que “exterioriza o elemento axiológico da linguagem” (SANTOS *et al.*, 2020, n.p.). Nas palavras de Volóchinov (2016 [1926], p. 290, grifo do autor), “a entonação é, acima de tudo, a expressão da *avaliação*, da situação e do auditório”. Nessa esteira de pensamento, para que possamos compreender um enunciado é necessário levarmos em consideração a situação e os participantes envolvidos, isto é, não devemos nos restringir apenas ao verbal, mas, sim, tomar-nos do extraverbal, a fim de chegarmos a uma compreensão mais concreta (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

Menegassi (2022), ancorando-se nos pressupostos do Círculo, discorre acerca da entonação em palavra escrita tratando de dois pontos embricados entre si que lhe são constituintes, sendo eles: a entonação expressiva e a entonação valorativa. Para que compreendamos esses conceitos é primordial que concebamos ambos em uma intersecção, pois em sua gênese são indissociáveis. A primeira se configura na escolha da organização da materialidade linguística pelo falante que toma forma justamente por calcar-se em suas avaliações sociais acarretando a segunda – a entonação valorativa – pautadas, ambas, na situação e no auditório cujo discurso se realiza. Dessa maneira, uma organiza e a outra concretiza as valorações do sujeito compondo o enunciado concreto (BEZERRA, 2020).

Ainda no que se refere ao enunciado, este assume a forma pela qual a língua é empregada, dessa forma, compõe-se de conteúdo temático, referente ao contexto do discurso, sendo, portanto, irrepitível; de estilo, envolvendo as escolhas com relação à língua feitas pelo

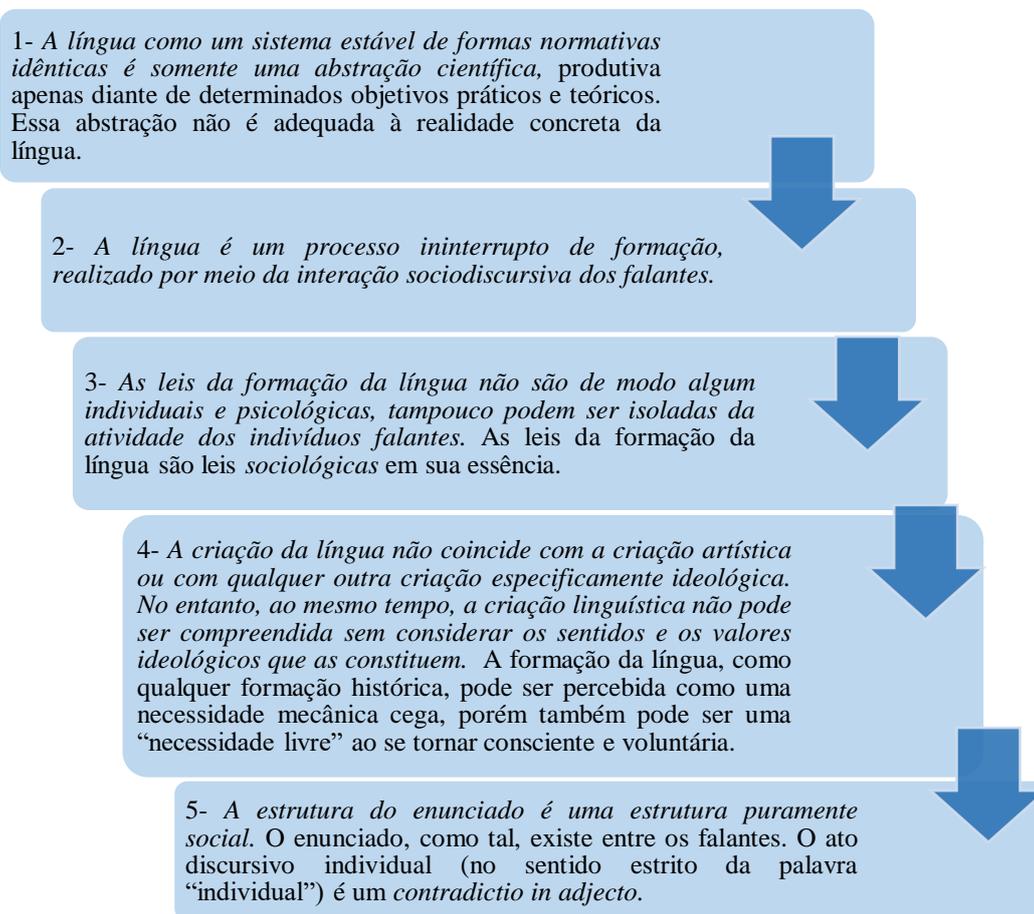
falante e, de sua construção composicional, que concerne à maneira como todos os elementos serão estruturados/organizados no discurso (BAKHTIN, 2011[1979]). O autor elucida ainda que, por mais que estes enunciados sejam em parte individuais, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262, grifo do autor). Assim, os enunciados se estruturam e se tornam “estáveis” a partir das interações discursivas dadas certas comunicações sociais. É sob cada uma dessas circunstâncias comunicacionais que os enunciados se organizam em suas determinadas estruturas quanto à gramática e estilo configurando-se em gêneros (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

O gênero discursivo é definido “na dinâmica da repetição e da inovação, da continuidade e da transgressão, do passado e do presente, renasce e se renova a cada nova etapa do desenvolvimento da linguagem e em cada obra individual de cada gênero” (BEZERRA, 2003, p. 123). Isso ocorre em virtude de os gêneros serem produtos das interações sociais e das situações específicas de comunicação, reforçando seu caráter diverso e inesgotável.

Logo, Bakhtin (2011 [1979]), ao salientar a heterogeneidade dos gêneros, assevera sobre a importância de diferenciá-los entre primários e secundários, tendo em vista a relação mútua entre a linguagem e a ideologia. Os primários são entendidos como simples e se formam nas comunicações discursivas imediatas, já os secundários, tido como complexos, são a incorporação e reelaboração dos gêneros simples, que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263). Os gêneros, assim, englobam as intenções dos que os utilizam, uma vez que: “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282, grifos do autor). Entendemos, aqui, que o *corpus* desta pesquisa, o Relatório de ES, enquadra-se como um gênero secundário, considerando que este se estrutura com base em gêneros primários oriundos das interações e comunicações estabelecidas entre mim, na qualidade de aluna-professora, dentro das esferas acadêmica e escolar. Esse gênero Relatório, parte, assim, das minhas experiências, porém, não deixa de dialogar com o momento atual, cujos relatos em análise me fazem reviver, visitar, refletir, refratar e ressignificar os meus próprios já-ditos.

Essa terceira tendência, que concerne à visão dialógica da linguagem, também conta com princípios que, de certo modo, resume tal ponto de vista, sendo eles:

Esquema 4 – Interação discursiva na perspectiva do Círculo de Bakhtin – Fundamentos.



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Volóchinov (2021[1929], p. 224-225).

Ao tomarmos o ensino e aprendizagem por este viés, temos a “apropriação do mundo e cocriação de saberes” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 13), em outras palavras, ambos estudantes e professores estão ativamente envolvidos nesse processo, o docente, assim, não é aquele que detém todo o conhecimento, mas este advém da interação entre esses sujeitos ideológicos e sócio-historicamente determinados. Com isso, suas realidades e contextos nos quais estão inseridos, bem como as suas vivências são levadas em conta e atuam como bases para o próprio ensino e aprendizagem, cuja aula, portanto, passa a ser concebida como um acontecimento (GERALDI, 2010). No intento de superarmos a visão que se tem sobre a figura do professor como mero transmissor de conhecimento, Geraldi (2010, p. 100) defende que essa transformação

exige que cada sujeito - professor e alunos - se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de

estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário para expansão da própria vida.

É por meio do fazer e repensar sobre esse fazer, em um gesto de reflexão sobre as práticas, que as refrações se tornam possíveis, abrindo caminho para as ressignificações, que, por sua vez, constituem-se base para novos fazeres e, assim, por meio desse movimento dialético e dialógico que os sujeitos ampliam suas consciências sobre o outro e sobre si, tornando-se mais críticos e agentes no seu processo de ensino e aprendizagem.

Esse item visou, portanto, a apresentar as três tendências de linguagem que constam em *MFL*: subjetivismo individualista, no qual o sujeito é visto como um artista criador de seus discursos, o objetivismo abstrato, cuja língua e suas regras são o que entretecem os fios do discurso e, a terceira, perspectiva dialógica, na qual a linguagem é vista como “*produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 248), de maneira a relacioná-las com o gênero Relatório em análise.

No próximo tópico, trataremos das vozes sociais que compõem os discursos. Para tanto, iniciamos com a diferenciação da palavra-sinal e da palavra-signo, mobilizando o conceito de ideologia e significação (VOLOCHINOV, 2021[1929]. Na sequência, apresentamos a noção de vozes com base em Bakhtin (2011[1979]), François (2016) e Costa (2012), abordando também as forças centrípetas e centrífugas e as palavras autoritárias e as palavras internamente persuasivas (BAKHTIN, 2014), novamente procurando tecer relações com alguns já-ditos do meio acadêmico e escolar que ressoam em mim enquanto aluna-professora-pesquisadora.

1.2 Vozes sociais

No capítulo de *MFL* intitulado *Língua, Linguagem e Enunciado*, Volóchinov (2021[1929]) caminhando em direção oposta à tendência do objetivismo abstrato, faz uma distinção entre a palavra enquanto sinal e a palavra como signo – expressão da avaliação social – (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). A primeira corresponde à palavra encontrada no dicionário, isto é, fechada, de modo que, independentemente do contexto em que seja mobilizada pelo falante, continua a mesma, estática, indo ao encontro do objetivismo abstrato. Já, a palavra enquanto signo assume seu caráter mutável, flexível e ideológico, pois, conforme o autor, “tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2021[1929], p. 91, grifos do autor). Nessa esteira de pensamento, o autor (2021[1929], p. 68) elucida que:

Os signos ideológicos são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra, ou seja, a relação entre o sujeito e a realidade ocorre mediada pela interação entre sujeitos sociais, na qual os signos ideológicos são engendrados. Esses signos, por sua vez, constituem a vivência psíquica ao fazerem a mediação entre o homem e o meio exterior.

Cabe reiterar, ainda, no tocante aos signos¹⁴ que, para Volóchinov (2021[1929], p. 91):

qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites.

Entendemos, assim, que é a partir das relações sociais, a depender de contextos e participantes específicos, que as ideologias emergem e, de acordo com o falante e com o ouvinte, dão ao enunciado o seu acabamento. É nesse momento em que as palavras são revestidas de sentidos, constituindo-se em signos que nada mais são do que a “realidade material da ideologia” (VOLÓCHINOV, 2021[1929], p.369). As *palavras-signos*, por sua vez, por serem atravessadas por fios ideológicos, tendem a *refletir* e a *refratar* as diferentes realidades conforme o falante e a enunciação, isto é, a situação e o auditório (o extraverbal) que estão imbricados no enunciado do sujeito, o que faz com que tais realidades possam ser distorcidas, manterem-se a mesma, bem como serem vistas de maneira específica por um determinado olhar (VOLÓCHINOV, 2021[1929]).

Quanto à *reflexão*, Bortolotti (2017) a entende como “o aprendizado de conceitos e situações habituais, conforme a identificação do agente com os demais”; já a *refração*, para o autor, “está para algo novo, no sentido de o agente da enunciação fugir do habitual, com uma interpretação própria, embora originada da rede social” (p. 302). Dito de outro modo, os discursos repletos de signos ideológicos são apreendidos pelos sujeitos também sócio-históricos e ideológicos (*reflexão*), e, a partir disso, são por eles interpretados conforme as suas próprias vivências e experiências (*refração*) que novamente irrompem, por meio dos enunciados, à determinada esfera da sociedade onde este sujeito esteja situado. Com isso, é por meio e devido às relações sociais (*interação*) que somos levados a refletir e a refratar, nos constituindo seres conscientes. Nos termos de Freitas (1999, p. 3), “os indivíduos são constituídos enquanto sujeitos, no processo interacional verbal social, dentro de níveis ou graus de sociabilidade”. Isto é, de acordo com o autor, quanto mais os sujeitos interagirem socialmente por meio dos signos, maior será seu grau de consciência, implicando, assim, na elevação de sua constituição

¹⁴ Vale enfatizar, no entanto, que os signos também podem encontrar-se em outras formas que não só na palavra, como em objetos, imagens, até mesmo em “corpo físico” como bem pontua Volóchinov (2021[1929], p. 91).

enquanto sujeito social, definindo, dessa forma, que são socialmente orientados. Ainda segundo Freitas (1999), faz-se essencial promover a interação, na medida em que o sujeito sócio-ideológico se constitui como tal e ganha consciência, justamente na relação com a alteridade que se realiza por meio da linguagem.

Essa *palavra-signo* defendida pelo Círculo é carregada de intenções, valorações, escolhas e avaliações, pois por ecoar sempre um já-dito, para que o falante se “aproprie” dela, é necessário que a preencha com suas pretensões, que produza julgamento de valor que, segundo Silva Júnior (2018, p. 159), “é a construção sócio-histórica do sujeito na sociedade, comportando os valores que ele atribui a determinado objeto” apoiados continuamente no contexto e nos participantes da enunciação, portanto, ainda que essas palavras-signos sejam, de certa forma, individuais, permanecem sociais.

A palavra, acima definida com base em Volóchinov (2021[1929], p. 205) como sendo “o produto das inter-relações do falante com o ouvinte”, fundamenta-se tanto naquele que a profere quanto naquele que se configura como o seu alvo, em vista disso, retomamos aqui a bilateralidade da palavra. Dessa forma, o nosso “eu” se constitui a partir do olhar do outro, pois:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. **A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro.** Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2021, p. 205, grifo nosso).

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011[1979], p. 272).

Consideramos os relatos, os quais, neste trabalho, propomo-nos a analisar, como constituintes de um gênero secundário portador de palavras-signos, o relatório de ES, atentando para o fato de que os registros ali encontrados se constituem de várias palavras-outras carregadas de ideologias correspondentes ao período que, a partir das interações propiciadas por este processo formativo, possibilita a realização de meus primeiros passos rumando à profissão docente. Levamos em conta, portanto, que “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 295). Dito de outro modo, as vozes alheias ecoam continuamente em nós. Apresentamos a visão de François (2016, p. 1263) ao propor que:

[...] considerar a linguagem em termos de diálogo, e não de enunciados “por si mesmos”, leva à impossibilidade de separar o que são os signos como força e como capacidade de representação. O dizer do outro vai primeiramente me colocar em movimento, me entusiasmar, me indignar, me questionar. Ou, pelo contrário, eu tomo isso como a mesma ladainha, com a possibilidade também de uma ação progressiva em mim, sem que eu perceba no momento. Assim como a capacidade que temos de falar para nós mesmos é acompanhada, pelo menos às vezes, de preocupação referente a ‘de onde me vem isso?’. Da mesma forma, agem em nós, sem que saibamos bem como, a culpa, a vergonha ou a modulação do nosso ‘primeiro movimento’. Tudo isso é o dado dialógico básico, sem que se deva necessariamente identificar (o que seria no mínimo problemático) as diferentes instâncias subjacentes aos diferentes movimentos.

Aqui mobilizamos o conceito de vozes sociais do dialogismo, que configura a natureza dos discursos como nossa ao passo que também de outrem, sendo, assim, sempre heterogênea. Salientamos, dessa forma, que “o sentido de voz em Bakhtin é de ordem metafórica, tratando-se da memória semântico-social depositada na palavra, e que em todo discurso são percebidas vozes, pois tudo o que é dito por um enunciador não pertence só a ele” (COSTA, 2012. p. 29). Nesse bojo, Bubnova, Baronas e Tonelli (2011, p. 274) discorrem sobre o conceito de voz como sendo

A fonte de um sentido personalizado; atrás dela há um sujeito pessoa; mas não se trata de uma — metafísica da presença, dos sentidos pré-existentes e imóveis, nem de algo fantasmagórico, mas de um constante devir do sentido permanentemente gerado pelo ato-resposta, que vai sendo modificado no tempo ao ser retomado por outros participantes no diálogo.

Entendemos, assim, que este devir do sentido se calca na palavra que, só é semiotizada por conta de sua relação constituinte com a vida e com o cotidiano dos falantes. O enunciado, por este viés, é sempre carregado de avaliações/valorações, essas que se situam “nos conhecimentos compartilhados socialmente, nas relações dialógicas estabelecidas pelas interações discursivas que são constituídas ao longo da vida em sociedade” (MENEGASSI, 2022, p. 2) e são sempre mediadas pela entonação. Para que a compreensão dos enunciados em seu sentido pleno, em sua inter-relação com o real se efetive, há que se considerar a sua situação extraverbal que, conforme Volóchinov (2019[1926], p. 118-119), engloba três aspectos, a saber: o horizonte espacial *comum* dos falantes (a unidade do visível), o *conhecimento* e a *compreensão da situação comum aos dois* e, por fim, a *avaliação comum* dessa situação. Ademais, o enunciado, em seu todo, compreende duas partes: a verbalmente realizada (ou atualizada) e a subentendida (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 120, parênteses do autor). A primeira diz respeito aos componentes verbais e/ou visíveis do enunciado, à medida que a segunda incide sobre os aspectos extraverbais, contemplando o não-dito, o que está implícito ao discurso, mas que, ainda assim, significa.

Tomemos um recorte do meu terceiro diário de regência a título de ilustração. “(Alguns alunos arregalaram os olhos)” (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 82). Quando partimos desse enunciado isoladamente, não há como compreendermos seu sentido concreto, falta-nos peças para completar esse quebra-cabeça. Seria a descrição desse gesto (entonação expressiva) referente à entonação valorativa concernente à surpresa? medo? espanto? Não se sabe ao certo, requer-se, portanto, que situemos o leitor acerca do contexto, dos participantes e dos conhecimentos/compreensão em comum (subentendidos) que os envolve. Em consonância com Bakhtin (2014, p. 141), consideramos que

Para a apreciação cotidiana, e para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem, pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias. [...] É muito importante situar a conversação; quem esteve presente no ato, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, quais as nuances de sua entonação enquanto falava.

Pensemos, assim, na situação cujo enunciado acima descreve. Encontramo-nos em uma sala de aula no terceiro horário, período pré-intervalo, em que há aproximadamente 35 alunos na faixa-etária de 12-14 anos, uma professora regente da turma e duas alunas-professoras. Uma delas ocupando a posição de estagiária, com certa dificuldade por conta da agitação na qual se encontravam os alunos, tenta conduzir as tarefas conforme o planejado, considerando o tempo de aula e que os alunos estavam acostumados a sair cinco minutos antes por conta do lanche. Diante dessa situação, a professora regente toma a palavra e dirige-se aos alunos, explicando-lhes que a aluna-professora estava na posição de professora e que eles seriam avaliados por ela, assim como lhes pede por respeito acrescentando que, aqueles que não estavam interessados poderiam ser convidados a sair pela aluna-professora e que seriam liberados, então, apenas às 10h e não às 9h55 como esperavam.

Ao levarmos em consideração os ditos e os não ditos, isto é, os componentes de um enunciado concreto, podemos atribuir sentido ao enunciado “(*alguns alunos arregalaram os olhos*)” tomando como base os discursos proferidos pela professora regente e os subentendidos que completam o texto. Dessa forma, somos capazes de preencher tal excerto de significações. Mas ainda assim, como, especificamente? Podemos ponderar acerca do conhecimento e compreensão que todos os sujeitos deste discurso em específico compartilham, a questão das notas que seriam avaliadas pela AP salientando o seu papel de professora dentro daquele contexto, bem como os saberes sobre os acordos de horários da aula, que acaba sendo rompido devido às atitudes dos alunos, ocasionando, assim, uma quebra de expectativa destes. Tudo isso encaminha-nos para a compreensão de o porquê os alunos terem “*arregalado os olhos*”. Enfatizamos, assim, as vozes-outras como integrantes da nossa, pois “todas as palavras e formas

que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas” (BAKHTIN, 2014, p. 106).

Nessa perspectiva, em se tratando de enunciados concretos, vale ressaltar que estes compõem-se tanto pelo contexto imediato e o mais amplo do falante, quanto pelo auditório que o cerca, constituindo, assim, as situações comunicativas que se dão pela linguagem e organizam-se em enunciados relativamente estáveis – os gêneros discursivos. Esses gêneros são sempre movidos por forças que agem sobre eles pela língua, considerando o caráter sócio-histórico-ideológico dos sujeitos que os mobilizam. Tais forças são denominadas de centrípeta e centrífuga. Sob essa ótica, Bakhtin (2014, p. 82) corrobora:

Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).

Assim, as forças centrípetas acarretam um funcionamento mais fechado do uso da língua, como se fossem uma espécie de cola que busca mantê-la em sua unidade. Quanto às forças centrífugas, essas seguem o sentido contrário, abrindo caminho para o novo, permitindo o movimento de descolar o que antes era uno, homogêneo. No entanto, isso não significa que ambas as forças não possam ocorrer paralelamente, haja vista que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, 2014, p. 82). Correlacionamos estas forças aos gêneros de discurso, pois, é por meio dessa “dança entre estabilidade e mudança” que eles são constituídos (MARINHO; ANDRADE, 2020, p. 33), os enunciados reais, podem, dessa forma, carregar-se de ambas as forças.

Ao postular o objeto do gênero romanesco como sendo o homem que fala e a sua palavra, assim como sua construção calcada na alteridade, Bakhtin (2014) busca discorrer primeiro sobre a linguagem extraliterária, isto é, a linguagem da vida real permeada por ideologias, considerando que o romance irá inspirar-se nela. Nesse movimento, o autor constata que “a evolução ideológica do homem [...] é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem” (BAKHTIN, 2014, p.142). Esse percurso deixa de utilizar-se da palavra

como mera fonte de informação e passa a considerá-la em seu caráter definidor de atitudes de seus falantes com relação ao mundo, tanto no campo das ideologias como no dos comportamentos, emergindo, assim, como “*a palavra autoritária e a palavra internamente persuasiva*” (BAKHTIN, 2014, p. 142). A primeira corresponde ao discurso monológico, enrijecido e engessado em si mesmo que não está aberto a modificações ou negociações, mas que atravessa a consciência do falante de modo a carregar consigo o poder ideológico de determinadas instituições que são veiculadas à palavra, como o processo de ensino e aprendizagem pós pandemia, calcado em plataformas e *slides* prontos interligados às avaliações, por exemplo. Já o discurso internamente persuasivo é flexível, pois se forma no constante e incessante contato/interação entre as palavras de outrem e as nossas, como os docentes que, frente a tanta inflexibilidade, permanecem na luta a favor da dialogicidade, resistindo contra forças que unificam e centralizam. Com base no autor (2014), é no embate e pela interação entre essas duas naturezas da palavra que nossa consciência ideológica enquanto sujeito particular se constitui.

Com vistas a exemplificar o conceito de *palavra autoritária*, compartilho um enunciado¹⁵ que ouvi de uma professora em minha graduação e que sempre ecoa em mim. Ao finalizar a aula, a professora apaga o quadro e diz a nós, os alunos, que, “um dever básico do professor é sempre apagar o quadro quando finalizado seu uso”. Tal gesto, segundo ela, configura-se como sinal de respeito àquele que virá a utilizá-lo posteriormente. Dessa forma, sempre que termino de usá-lo, apago o que ali registrei. No entanto, recorro de uma regência minha do ES que alguns alunos não haviam terminado de copiar o conteúdo e pediram para deixá-lo no quadro, todavia, o pensamento do dever de apagar emergiu em minha consciência, contudo, não pude realizá-lo, mas, ainda assim, pedi aos alunos que por favor apagassem após finalizarem. Essa ilustração nos evidencia a noção de palavra autoritária, tendo em vista que este pensamento continua sólido e intocado dentro de mim.

Compreendemos, assim, que indiferentemente da oposição entre as duas forças mencionadas, ambas agem sobre as formações discursivas dos falantes por mais que possuam propriedades contrárias. Além disso, a constituição ideológica do sujeito se dá pela escolha de palavras que transitam em seu discurso, podendo essas serem tanto autoritárias quanto internamente persuasivas. As palavras autoritárias atravessam o falante, mas permanecem intactas, monologizadas (SZUNDY, 2014). Dito de outro modo, quando a palavra alheia é tomada pelo sujeito do enunciado de forma que essa é reproduzida por ele sem alterações

¹⁵ Não consta nos relatórios em análise por ter ocorrido em outra disciplina da graduação em momentos distintos, mas que, ainda assim, contempla o período de formação inicial da AP.

sígnicas, este se torna um reproduzidor fiel da palavra do outro de tal forma que tende a aceitá-la e a apropriar-se dela como se fosse sua. Já as palavras internamente persuasivas caracterizam-se pela formação de enunciados propiciada pela imbricação da palavra do outro unida a do próprio sujeito, dando continuidade à cadeia discursiva.

Desse modo,

a linguagem não é apenas um instrumento de transmissão mas de constituição de si e do outro em discursos sócio-historicamente inseridos. O discurso, nesse quadro, é constituído de múltiplas vozes e o processo de produção de significados é carregado de tensões, uma vez que é sempre contraditório, pois se faz a partir do lugar social que cada ser humano ocupa em uma comunidade discursiva (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 134)

A constituição de si e dos demais, a existência da *consciência* dos sujeitos é, assim, pautada nas relações que se estabelecem entre os indivíduos socialmente organizados e que se realizam por meio da palavra ideológica, ou seja, os signos expressos nos discursos. Nesse viés, as identidades se constituem no movimento histórico-social-ideológico, uma vez que nos tornamos conscientes na interação com a alteridade, sendo nossa(s) identidade(s), portanto, sempre fluida(s) e em contínuo processo de (re)configuração (PINHEIRO, 2008).

1.3 Formação inicial de professores e a identidade do professor

Tomando como ponto de partida o que discutimos até esta seção acerca de nos constituirmos pelo outro por meio da interação sócio-discursiva, dissertaremos agora sobre o tornar-se professor e a constituição da identidade docente.

Diante do cenário educacional pós-pandemia no qual nos situamos, cremos caber aqui diferenciarmos, brevemente, treinamento de formação. O primeiro, conforme Leffa (2016), corresponde às maneiras estratégicas passadas ao professor que devem ser por ele reproduzidas, implicando em uma mecanicidade. Não há, portanto, preocupação quanto ao embasamento teórico, tampouco reflexão no tocante a essas (re)produções. Já a formação, segundo o autor, apresenta-se como um processo em continuidade, cuja teoria, prática e reflexão se encontram imbricadas e, como em um ciclo, seguem sempre em movimento.

Geraldi (2010) levando em consideração a sócio-história do sujeito professor, investiga e disserta sobre o movimento de diferentes identidades que (re)constituem esse profissional no decorrer dos anos. O autor inicia pela reflexão acerca da figura do professor na Idade Média, cuja identidade, ilustrada pelos grandes pensadores, estava atrelada à produção de conhecimento. Mais tarde, com a chegada do Mercantilismo, a identidade do sujeito professor passa a tomar forma a partir do estabelecimento das relações e divisões de trabalho entre os

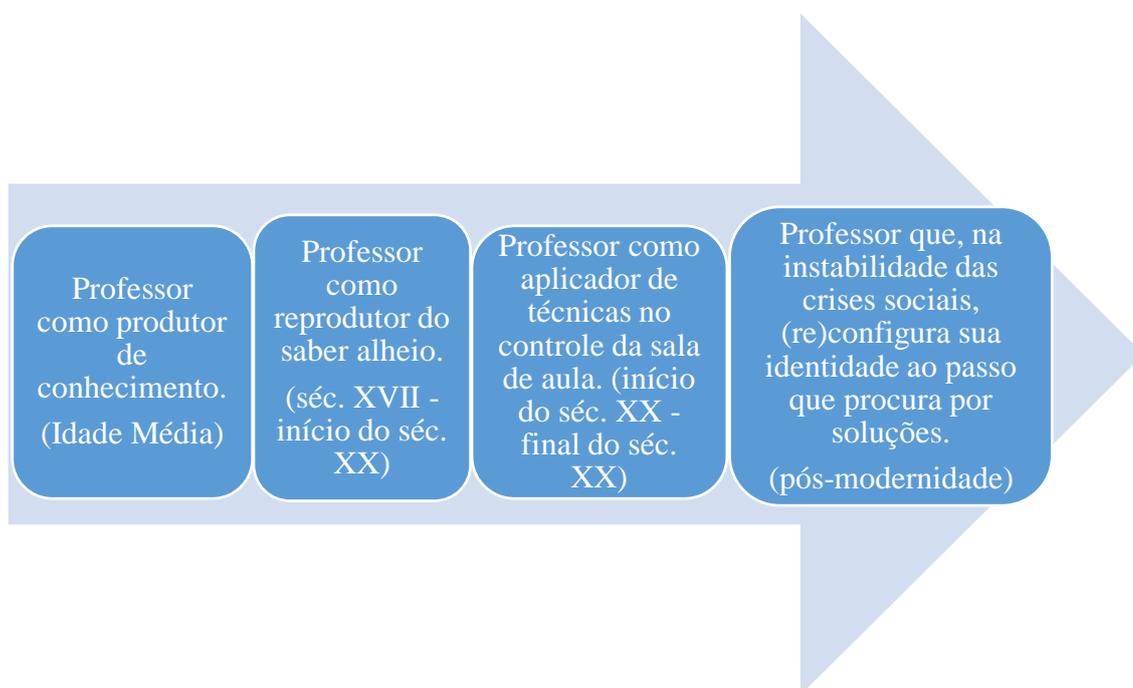
indivíduos. Logo, o sujeito produtor dá lugar ao mero reproduzidor de conhecimento cristalizado. De acordo com Geraldi (2010), a constituição desse profissional como executor está imbricada ao olhar que se constrói sobre o aluno, o qual passa a ser visto como uma esponja, responsável apenas por absorver o que lhe transmitem, um receptáculo, tecemos aqui, uma correlação, ou ainda, um diálogo com o conceito de educação bancária de Freire (1974).

No século XX, novamente a visão que se coloca sobre o professor e a sua identidade enfrenta modificações, entretanto, permanecem enraizadas em seu passado. Assim, esse docente, além de receber em mãos os conteúdos, é também subsidiado pelas prescrições que ditam como deve conduzir a sua aula, restando a ele o papel de aplicador/controlador de passo a passo, ou seja, de regras no que diz respeito ao material didático e às posições que precisam ser assumidas pelos aprendizes quanto aos conteúdos nesse processo. Dentro dessa esfera, não cabe ao professor “saber o saber da pesquisa” (GERALDI, 2010, p. 88), quem dirá o fazer pesquisa, ponderamos. Ademais, conforme o autor, nesse *continuum*, há a transição de conhecimentos à tecnicidade presente na transmissão de conteúdos, cujas hipóteses imanentes ao primeiro são apregoadas como verdades pelo segundo.

No final do século XX essa identidade do professor como aquele que controla como o aluno deve agir quanto ao material já disponibilizado, inicia um processo rumo a seu colapso. Segundo Geraldi (2010), os cenários de crise em nossa sociedade servirão de pano de fundo para as mudanças identitárias do professor, identidade essa que seguirá se movimentando em meio à instabilidade, em consonância com as novas formas de conhecimento, na busca por soluções. Nessa esteira de pensamento, tomo consciência de mim, constituindo-me quem sou na interação sociodiscursiva com o outro, dado que essa “consciência nasce e existe encarnada na palavra, essa que por sua vez, “é formadora da autoconsciência [...]” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 69). Com isso, mesmo o meu discurso interior é formado pela exterioridade (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), sendo em sua gênese portador de diversas vozes que me compõem, carregadas de tensões, geradoras de conflitos, confirmando, desse modo, a natureza plural, dialógica e ondulante de nossas identidades enquanto sujeitos.

Apresentamos, na sequência, calcados em Geraldi (2010), um esquema que visa a ilustrar os olhares sobre a(s) identidade(s) do professor ao longo dos anos.

Esquema 5 – Linha do tempo – identidade do professor.



Fonte: elaborado pela autora com base em Geraldi (2010).

Esse percurso apresentado por Geraldi (2010), leva-nos a refletir sobre a identidade docente em tempos atuais, período pós ensino remoto, cujo professor, em meio a novas tecnologias e implementação de plataformas digitais para o ensino, tem de lidar com a “aprendizagem da instabilidade” (p. 92), reiterando o movimento de (re)configuração identitária do sujeito professor.

Diante do exposto, a formação inicial em consonância com a vida docente, conforme aponta Albuquerque e Santos (2020, p. 354), “[...] tem um enorme papel influenciador, não só na postura que esse profissional terá, como também na imagem que terá de si mesmo, enquanto professor de LI”. Nessa senda, Costa (2014) defende que os futuros professores de LI devem ser instruídos de forma que se reconheçam como tais para que possam se enxergar como professores e, então, realizar um trabalho de qualidade. Consideramos, assim, que para que isso se efetive, é substancial entendermos a construção dessa identidade, que é social, como um processo em contínuo desenvolvimento, dado que “a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 374), ou seja, na interação entre sujeitos realizada na/pela comunicação discursiva, por meio do uso da linguagem, que a depender do contexto e dos envolvidos, tende sempre a variar, levando em conta “os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 34).

Assim, concordamos com Nóvoa (1992, n.p), ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Dessa forma, o professor tem a possibilidade, no decorrer de sua formação, de se conhecer e de se aprimorar enquanto pessoa e profissional, pois, com base nas experiências que vivencia, torna-se capaz de refletir e refratar acerca de quem é e de suas ações, abrindo caminhos para transformações.

No tocante à formação inicial, Degrande e Gomes (2019, p. 177) asseveram que esta:

[...] deve proporcionar meios para que professores iniciantes entendam as estruturas e o funcionamento abstrato dos problemas diários nas escolas públicas, utilizando e buscando possíveis soluções, conforme as situações únicas que se apresentam em sala, através da reflexão crítica.

Portanto, entendemos que temos, tanto na prática do espaço escolar, quanto nos aportes teóricos e reflexivos advindos deste meio e também do meio acadêmico, condições de prover ao futuro professor a possibilidade de experienciar a sala de aula, saber como se dá a vida na escola, bem como conhecer e compreender como ela se configura na relação com os sujeitos dessa realidade, a fim de contribuir para que este aprendiz possa ser suprido de capacidades crítico-reflexivas, encaminhando-o para uma participação mais ativa em sua formação (GANDOUR, 2013).

Celani (2008, p. 29) assegura que “na visão reflexiva a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja questionado a cada momento e seja reconstruído a partir da reflexão”. Segundo a autora, nesse movimento, “o professor se torna um pesquisador de sua própria prática” (CELANI, 2008, p. 29). Com isso, conseqüentemente, estudos concernentes às práticas do próprio sujeito-professor-pesquisador aumentaram. Nesse quesito, Machado e Bronckart (2009) constataram o crescente interesse em pesquisas que se voltam ao trabalho do próprio pesquisador no campo da docência sinalizando “o reconhecimento de que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho” (p. 45). Temos, assim, as vozes do relatório que nos auxiliam a desvelar as situações e condições que contribuem para compreender como se constitui a identidade docente inicial.

Dessa maneira, a formação inicial se configura como sendo um espaço no qual o professor tem a possibilidade de começar a desenvolver os traços de sua identidade como tal, por meio da interação com os sujeitos das esferas educacionais das quais passa a fazer parte, propiciada pelo uso da linguagem. Nesse sentido, Gatti (1996, p. 85) pontua que “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso

particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”. Ou seja, a construção da identidade do professor, aqui promovida pelo ambiente de formação inicial, influencia diretamente no seu agir, neste caso, no agir docente.

Nessa esteira de pensamento, ancoramo-nos em Hall (2006) e sua discussão sobre a identidade cultural na pós-modernidade, uma vez que nossa pesquisa visa a compreender como ocorre a constituição da identidade de uma professora de inglês, em contexto de formação inicial, contemplando ensino e aprendizagem presencial e remoto (antes e durante a pandemia causada pela COVID-19).

Pelo viés dos estudos culturais, Hall (2006) discorre sobre identidade com base em três concepções listadas por ele, a saber: o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O primeiro corresponde ao indivíduo centrado em si, “unificado” desde o seu nascimento até sua morte, o seu *eu* interno é a sua identidade. O segundo implica em um sujeito que delinea seu *eu* na interação com o outro, com o externo, dessa forma, sua identidade se faz a partir da alteridade em conformidade com o contexto e àqueles que se encontram à sua volta. O terceiro corresponde ao sujeito da contemporaneidade, cuja(s) identidade(s) se constitui(em) pelas contínuas transformações sociais, que sempre oscilantes, conduzem para suas crises identitárias. O autor alega que, além de sua condição ondulante, essa pós-modernidade é também “uma forma altamente reflexiva de vida” (p. 15), em virtude da rapidez com que as mais variadas informações são acessadas como impacto do processo de globalização. Essas condições ondulantes são constituídas de conhecimentos cristalizados e de novos advindos do contexto formativo e que são permeados por pontos de tensão, contribuindo para a reflexividade que pode gerar novas tomadas de consciência e mudanças de formas de pensar, agir, falar, de ser, que, por sua vez, são as transformações da identidade.

Levando em conta o que discutimos sobre nossa constituição enquanto sujeitos se realizar na interação com a alteridade que é mediada pela linguagem, propomo-nos a tecer um paralelo entre as visões de identidade de Hall (2006) e as tendências e concepções de linguagem comentadas nas primeiras seções deste capítulo. O sujeito do iluminismo – centrado em si – parece-nos, sob diferentes olhares, estar em consonância com ambas as tendências do subjetivismo individualista (linguagem como expressão do pensamento) e do objetivismo abstrato (linguagem como instrumento de comunicação). Este, porque o sistema da língua é fechado em si e gira em torno de seu próprio eixo de modo que os indivíduos se utilizando dela possam se comunicar. Aquela, pois o sujeito é posto como o criador de seu discurso, autor único de seu próprio dizer, o que o conduz também, a ser o formador de seu *eu*. Ambas valorando,

assim, aquilo que é interno – à língua e ao sujeito – como elementos exclusivamente fundamentais à sua existência. Já o sujeito sociológico e o pós-moderno, são abertos ao outro e seu *eu* se faz na inter-relação com os demais; estando o sujeito da pós-modernidade em eterna formação, visto que as tensões, rupturas e recomeços são o que continuamente (re)delineiam o seu Ser. Enquanto a linguagem, como mediadora dessas relações, tende a ser sempre móvel e flexível.

Nesse *continuum*, entendemos que a construção da identidade do professor de língua inglesa está, ao nosso ver, diretamente relacionada à concepção de linguagem que ecoa de sua própria formação, pois sua visão sobre a linguagem irá manifestar-se na ação de sua atividade como professor em sala de aula com os seus alunos. Portanto, a constituição de sua identidade como docente se revela em suas ações no momento de ensino e aprendizagem em sala de aula. É por isso que, na busca pela compreensão de como se dá a constituição de minha identidade como professora, pretendemos analisar os relatos oriundos dos meus relatórios de ES, considerando que, são nesses meus dizeres que encontramos vozes ressoantes deste meu período de formação inicial que estão refletidos e refratados em minhas ações na sala de aula, isto é, sinalizando a construção de minha identidade profissional.

Neste caminho contínuo, todavia flutuante da constituição identitária do sujeito sócio-historicamente situado, Pimenta (1999) pondera sobre a constituição da identidade profissional que, segundo ela,

Se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. **Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir da sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos** (PIMENTA, 1999, p. 19, grifos nossos).

A identidade do professor tende a se delinear, configurar-se e se reconfigurar, pois, no movimento de revisita aos contextos e aos sujeitos que aí se encontram, aos conteúdos, às literaturas, às produções, às ações, que imbuídas de/em um coletivo, tornam esse ato de rememoração fulcral para reflexão e a refração, isto é, para o (re)pensar e o (re)significar agires quanto as suas próprias práticas. Essa tomada de consciência e, conseqüentemente, de posição, dá-se, pois de acordo com Bakhtin (1993), o meu *eu* ocupa lugar único que não cabe a mais

ninguém, devido a isso, reconheço-me como responsável exclusivo por minhas ações. Para o autor (1993, p. 59-60):

Minha unicidade, como necessariamente não coincidente com nada que não seja *eu*, sempre possibilita minha própria ação única e insubstituível com relação a tudo que não seja *eu*. Que eu, do meu lugar único no Ser, simplesmente veja e conheça o outro, que eu não o esqueça, que para mim, também, ele exista - isso é algo que apenas eu posso fazer por ele no dado momento em todo o Ser: esta é a ação que faz o ser dele mais completo, a ação que é absolutamente proveitosa e nova, e que só é possível por mim. Essa ação produtiva única é precisamente o que constitui o seu momento do dever. O dever se torna possível pela primeira vez quando há um reconhecimento do fato de ser de uma pessoa única de dentro dessa pessoa; onde este fato se torna um centro de responsabilidade - onde eu assumo a responsabilidade pela minha própria unicidade, pelo meu próprio ser.

Essa mesma unicidade me faz olhar o outro de modo particular e, essa minha visão sobre ele complementa-o, na mesma medida em que a sua perspectiva sobre mim me constitui quem sou. Em virtude disso, torno-me *eu* pelo *outro*.

Nesse escopo, compactuamos com Orgando (2017, p. 35) ao elucidar que a identidade no seu eterno desenvolver

vai se compondo nesse espaço de luta, tensão de coro plurilinguístico dialogizado de vozes sociais, num circuito dialógico de forças centrípetas que compelem em manter a “unidade” e centrífugas de manter a diferença, nos movimentos de construção, transformação do eu e dos nós, do ser aluno/professor.

Reiterando, assim, o amalgamado de vozes que ressoam em nós.

Ao nosso ver, os saberes docentes advêm dessa ponte entre a escola e a universidade, na qual a teoria e a prática se entrelaçam dando vida à práxis docente. Nesse sentido, Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018, p. 2), em sua proposta acerca da formação inicial de professores, defendem o quão essencial é a conexão entre a escola e a universidade “visto que a integração e a colaboração efetivas entre essas duas instituições constituem-se em desafios que buscamos vencer no dia a dia, apoiadas na percepção de que prática, teoria, reflexão e pesquisa precisam andar juntas”. Outro olhar é o de Pimenta (1999) que pontua acerca da importância de se trabalhar a pesquisa como um “princípio formativo” na docência e não apenas como um “princípio cognitivo”. Em outros termos, os saberes da prática da atividade docente estão imbricados com os saberes teóricos, a partir disso, os cursos de licenciatura podem contribuir para o contexto de formação docente inicial fazendo com que a proposta de pesquisa nessa fase vá além de meramente motivar os futuros professores a se debruçar em atividades de leituras, instigando-os a se tornarem, também, pesquisadores de suas próprias práticas.

Franco e Lisita (2008), calcadas em Contreras (2002), dissertam sobre a autonomia de professores e seu caráter gradativo e dialógico visando à emancipação dentro das práticas educativas. Na busca pela autonomia enquanto emancipadora desses sujeitos, ainda que essa

seja construída na interação com o *outro*, rumando à solidariedade e se afastando da autossuficiência (CONTRERAS, 2002) cabe aos participantes do fazer docente reivindicá-la, não a atribuindo a instâncias prescritivas externas. Nessa conjuntura, compreendendo o ensino como prática social, as autoras argumentam acerca da pesquisa como sendo um caminho cujos professores em sua formação possam sentir-se mais ativos durante esse percurso, passando pelo desenvolvimento do “empoderamento”, isto é, um processo de construção do poder dos sujeitos que dele participam; poder aqui entendido como consciência de si como sujeito da práxis.” (FRANCO; LISITA, 2008, p. 48). Ressaltamos, assim, a pesquisa como motivadora da autonomia que emancipa os sujeitos, salientando, aqui, o contexto de formação docente, seja inicial ou continuada.

Passemos às discussões acerca do ES de acordo com a esfera da formação docente inicial.

1.4 Estágio Supervisionado

A fim de apontar um instrumento capaz de construir uma ponte entre a escola e a universidade, citamos o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório que, conforme Silva e Muniz (2019, p. 152):

contribui para a formação profissional, a partir do saber-fazer, no entanto, não se limita apenas ao conhecimento de técnicas e instrumentos metodológicos de ensino, e sim com o “que fazer” para promover a qualidade da intervenção, no sentido de uma aprendizagem significativa em virtude do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências e habilidades do acadêmico, referenciadas de uma postura crítico-reflexiva.

Desse modo, o percurso da formação inicial de professores torna-se ainda mais profícuo devido à oportunidade ofertada pelo ES de aliar a teoria à prática, relacionando o que é estudado, em consonância com o que se pode vivenciar e refletir sobre a prática. Ambos devendo ser exercidos de forma crítico-reflexiva, no sentido de contribuir de forma significativa para com este processo de formação, configurando-se, segundo Jordão e Bühner (2013, p. 671), como “um espaço-tempo” fundamental à formação docente pela oportunidade de reflexão ofertada. Além disso, dialogando com as autoras, se tomarmos o cronotopo – tempo e espaço – (BAKHTIN, 2014) referente ao período de ES, podemos perceber uma grande concentração de vozes sociais que ali ressoam e que, muito provavelmente, passarão a compor o *eu* da AP, a sua identidade enquanto docente, uma vez que a consciência socioideológica do indivíduo é

alimentada e ampliada na/pela interação (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]). Nessa direção, para Lima e Pimenta (2006, p. 6), o Estágio é compreendido:

[...] como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

O estágio, portanto, além de propiciar o espaço-tempo/cronotopo necessário e de ampla relevância para o desenvolvimento da prática docente, oferece também a oportunidade de reflexão acerca da própria prática, bem como tudo o que nela está implicado como os diferentes saberes a serem apropriados pelo professor, colaborando, dessa forma, para uma formação mais crítica deste profissional. Nessa esteira de pensamento, as experiências advindas tanto do meio acadêmico quanto da vivência na escola, propiciam aos futuros professores a oportunidade de desenvolvimento da práxis de forma coletiva, contribuindo, assim, para com sua criticidade e tomada de consciência acerca de suas posições sociais (IFA, 2014).

Volpi (2008) enfatiza a ideia da reflexividade, bem como a autoavaliação realizadas pelo professor no contínuo processo de ensinar e aprender (citamos aqui ambos, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem podem ser tratados em concordância e não como processos dissociados um do outro [LEFFA, 2016]). Além disso, ao refletir sobre a formação de professores em língua estrangeira (LE), Volpi (2008) propõe três âmbitos a serem considerados dentro desta esfera, a saber: o âmbito linguístico (conhecimentos teóricos e da língua a ser ensinada – aspectos socioculturais; o que é língua e como se aprende uma), o âmbito pedagógico (imbricação teoria e prática – didática; metodologia) e o âmbito personalógico (traços, qualidades da personalidade do professor e sua utilização na prática docente). Nos ateremos ao segundo, o âmbito pedagógico, uma vez que contempla e idealiza o desenvolvimento da disciplina de ES no contexto de formação do professor de LE, cenário de nossa pesquisa. O âmbito pedagógico, sob o olhar de Volpi (2008), portanto, envolve

no que diz respeito à atuação, um estágio supervisionado que oportunizasse a observação e discussão da maneira como os princípios teóricos se concretizam em sala de aula bem como a avaliação tanto do processo como do resultado da ação docente. Ao mesmo tempo, uma atuação direta em sala de aula que lhe permitisse a plena realização das funções anteriormente especificadas bem como familiarização com o tipo de instituição onde vai desenvolver seu trabalho e com a realidade que há de enfrentar no seu dia a dia (VOLPI, 2008, p. 139).

Sendo assim, o ES caracteriza-se como um espaço-tempo no qual questões teórico-práticas podem ser discutidas e refletidas entre o professor supervisor, professores regentes e

os futuros professores de modo mais crítico, fornecendo uma base para o desenvolvimento da prática pedagógica e profissional a ser exercida na escola. Concebemos, assim, que é por meio da interação entre esses sujeitos desse grupo universidade-escola, que a identidade do professor se delinea. Fonseca (2017) destaca essa fase na formação como uma etapa na qual todos os subsídios e conexões ali motivadas favorecem a composição de si em relação ao coletivo. Concordamos com a autora ao enfatizar que “os registros realizados durante o estágio, por meio de gêneros textuais, como os relatórios de estágio, afiguram-se como um importante instrumento na apreensão do processo de constituição identitária de professores em formação inicial.” (FONSECA, 2017, p. 17).

Na visão de Pimenta (1999, p. 26, grifo da autora), “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. Ademais, Silva e Muniz (2019) asseveram que, embora a formação ofertada em sala durante a graduação seja crucial, ainda não é o suficiente para que o futuro professor se sinta pronto para exercer sua profissão. Dessa maneira, novamente a disciplina de ES é apontada como fundamental no processo formativo de professores. Entramos em consonância com Fistarol, Fischer e Bailer (2018), no tocante às dificuldades que o aluno-professor pode enfrentar neste período de sua formação, considerando os possíveis desafios que permeiam esta profissão, existentes tanto dentro quanto fora da sala de aula. Dessa forma, acreditamos que o ES se constitui como uma fase decisiva ao aluno-professor, uma vez que, frente à realidade de sua carreira em potencial, este pode passar a enxergar-se como tal. Isto é, a disciplina de ES apresenta-se como um período no qual esse aluno-professor pode vivenciar a docência e, ao passo que a experiência, começa a ter noção de si próprio enquanto professor, rumando à constituição de sua identidade profissional. Quanto a essa, os autores acima citados constatam que

É a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Essa forma de se ver e de ver o outro sofre influências da escola, dos contextos políticos, do compromisso pessoal e da disposição para aprender a ensinar, e está relacionado às crenças, valores, ao conhecimento sobre a matéria que o professor leciona, com as experiências passadas, e com a vulnerabilidade profissional (FISTEROL; FISCHER; BAILER, 2018, p. 627).

Consideramos, portanto, conforme aponta Bronckart (1999) que, é a partir do movimento de avaliações que fazemos e recebemos dos outros que nos tornamos capazes de auto avaliarmo-nos, com isso, compreendemos que é a interação com o meio e os integrantes de determinado grupo, neste caso, abrangendo as esferas educacionais, que o aluno vai passar a ver a si mesmo como professor e a julgar-se como tal.

Nosso trabalho não deixa de estar centrado, portanto, na autoavaliação, pois nos valem os documentos produzidos por mim na posição de aluna-professora durante o ES, os relatórios de observação e de regência. Com isso, para analisá-los, ancoramo-nos nos conceitos de vozes do Dialogismo. Assim sendo, analisar as vozes que permeiam um dos instrumentos mais recorrentes na prática de ES, o relatório, auxilia-nos a compreender como são realizados os posicionamentos enunciativos de uma aluna-professora ao registrar suas ações, leituras, reflexões advindas da práxis. O relatório, a nosso ver, tem uma importante função que é a de mensurar resultados, ou seja, trata-se de um dos instrumentos avaliativos amplamente utilizados na finalização da prática de estágio para docência (SILVA, 2012; MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013). Contudo, ressaltamos que esse instrumento vai muito além do seu caráter avaliativo pela condição de registrar, de reformular agires possibilitados pela própria escrita e pelas intervenções teórico-práticas advindas da configuração do ES em si.

Nesse viés, compactuamos com Leurquin e Barros (2013), no tocante ao relatório de ES oportunizar um diálogo entre os sujeitos que nele estão implicados sejam eles, como já mencionado, os alunos-professores, da esfera da universidade, e da comunidade escolar, além disso, as autoras defendem que em virtude de seu “contexto de leitura e produção” este deve ser “origem de posteriores ações educativas” (p. 4). Nosso trabalho, portanto, desenvolve-se a partir de subsídios presentes em meus relatórios, fomentando e dando continuidade, assim, às ações que emergem deste profícuo instrumento de formação.

Nesse sentido, o relatório de ES é um gênero discursivo secundário (complexo) que tem como função social primária oferecer um espaço para que o/a futuro/a professor/a compartilhe suas vivências e práticas da docência advindas do duplo contexto, universidade e escola. Logo, a escrita do relatório é uma prática de letramento que admite maior flexibilidade (SILVA, 2012) e busca incorporar direcionamentos de ordens diversas, sejam provenientes da tessitura teórico-prática, dos relatos de observação e regência em forma de diários ou vinhetas, ou de seções de análises mais sistematizadas ou mais autorreflexivas. O caráter avaliativo desse gênero multiforme e maleável leva em conta os direcionamentos fornecidos pelo professor orientador ou supervisor de ES e suas diversas etapas de execução. De acordo com Guimarães e Pereira (2018, p. 84), o relatório de ES na formação docente inicial desvela “desafios enfrentados pelo aluno, durante o processo de experienciar a prática docente, assim como possibilita uma apreciação sobre os elementos que configuram o agir docente”. Destarte, tal instrumento caracteriza-se como um documento fundamental por tratar da realidade do trabalho de ensino no qual o aluno-professor está sendo inserido. Os relatórios de ES, *corpus* deste estudo, documentam o desenvolvimento do ES, apresentando o olhar do aluno-professor sobre este

período formativo. Por meio da descrição apresentada no próximo capítulo – metodologia – fornecemos ao leitor um panorama dos relatórios e seus conteúdos.

1.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo, trataremos do arcabouço teórico-metodológico que fundamenta nosso estudo. Em um primeiro momento, discorreremos sobre as tendências do pensamento filosófico-linguístico e as concepções de linguagem, ancorados sobretudo em Volóchinov (2021[1929]) e Geraldi (2011[1984:97]). Sendo estas, respectivamente: subjetivismo individualista, objetivismo abstrato e a interação discursiva pelo viés do Círculo de Bakhtin e/ou a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação, de modo a refletir e articular esses olhares aos relatórios de ES em análise da AP. Em um segundo momento, discutimos acerca das vozes sociais (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; 2021[1929]; BAKHTIN, (2011[1929]; 2014). Em seguida, tratamos da formação docente inicial e a identidade do professor. Encaminhando-nos ao fim desta seção, explanamos sobre o estágio supervisionado, perpassando brevemente pelo gênero relatório de ES.

Apresentaremos no próximo capítulo os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, situaremos o leitor no que se refere aos percursos metodológicos de nosso estudo. Iniciaremos o capítulo apresentando a natureza da pesquisa, em seguida, apresentaremos o contexto no qual os relatórios foram produzidos. Na sequência, expomos os detalhes do nosso *corpus* e, por fim, discorreremos acerca dos critérios de análise por nós adotados.

2.1 Natureza da pesquisa

Salientando o caráter plural que nos compõe sujeitos, o dialogismo que nos engendra, situamos nosso estudo no campo da LA, justamente por trabalhar a língua(gem) em uso (LEFFA, 2001), isto é, na interação sociodiscursiva com o *outro*.

A partir do início da LA, em 1940, sua atenção passou a dirigir-se a diferentes terrenos com o decorrer dos anos como, a princípio, o ensino e aprendizagem de línguas, perpassando pela tradução, além de ter sido compreendida, nos anos iniciais da década de 1970, como aplicação de Linguística (MOITA LOPES, 2009). No entanto, o autor ressalta que, embora nos anos 1980 a interdisciplinaridade da LA tenha obtido certa evidência, para alguns pesquisadores seu centro ainda correspondia ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Em meados de 1990, entretanto, as pesquisas em LA receberam olhares advindos de outras esferas sociais de forma que “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, ela passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Embora outras disciplinas estejam implicadas no campo da LA, a fim de tratar de questões referentes à linguagem nas mais variadas práticas sociais, suas lentes não perderam de vista questões das esferas educacionais que abrangem não apenas o ensino e aprendizagem, mas também tratam da formação de professores (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). Nesse sentido, as autoras asseveram que as pesquisas emergentes de tais meios:

Encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, 727).

A busca pela materialização de nossa pesquisa funda-se na compreensão de como se dá a constituição de minha identidade docente no contexto de ES em uma graduação em Letras

Inglês. Para tanto, realizamos análises das vozes sociais que permeiam meus relatórios de ES como aluna-professora e que, aqui, passo a ocupar, também, a posição de pesquisadora.

Ao estudarmos a linguagem em uso considerando esse período de formação inicial de professores, temos como alicerce a pesquisa qualitativa que, segundo Godoy (1995), é aquela que parte de questões a princípio mais amplas que vão sendo delimitadas no decorrer da própria investigação cujos participantes, os locais e a interação direta entre o pesquisador e o objeto de análise configuram-se como elementos *sine qua non* para a coleta de subsídios necessários visando ao alcance dos objetivos propostos no estudo. A partir disso, nossos objetivos se compõem em geral: compreender o movimento das vozes sociais ressoantes nos relatórios de ES, com o intuito de verificar como contribuem para a construção da identidade docente. E, como objetivos específicos, procuramos: a) analisar as vozes ressoantes das experiências do estágio em excertos dos relatórios I e II sob os pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo; b) analisar a construção da identidade docente subjacente às vozes ressoantes dos relatórios.

Nessa senda, análises de caráter qualitativo se propõem a responder questões particulares não quantificáveis, as quais advêm de significados, motivos, aspirações, concepções, enfim, vivências de relações sociais humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatística, como a busca pela compreensão do processo de (re)construção da identidade do sujeito professor em contexto de formação inicial, por exemplo.

Esta pesquisa conta com um *corpus* composto de excertos advindos de dois relatórios de ES da referida aluna-professora, concernente à disciplina de ES, fases I e II que contemplam os dois últimos anos do curso de graduação em Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, no estado do Paraná. Diante disso, defendemos que o nosso estudo se configura como sendo de cunho documental, uma vez que “os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (KRIPKA; SHELLER; BONOTTO, 2015, p. 244). Temos, portanto, os relatórios como um documento que abre espaço para novas reflexões, refrações e ressignificações sobre o contexto estudado, e seu papel na formação inicial de professores, tratando-se, sobretudo, da construção identitária docente.

Ademais, consideramos que este trabalho, partindo da análise de excertos oriundos dos relatórios de ES da aluna-professora, enquadra-se no campo das narrativas profissionais no que tange à formação docente, pois, conforme Moreira (2018, p. 12), “o seu enfoque é a desocultação da experiência vivida, tal como percebida pelo sujeito, mediada pela linguagem verbal escrita”. Vale salientar, ainda, que certos relatos foram produzidos com o intuito não

somente de atender aos requisitos da disciplina de ES, mas, além disso, contribuir para conversas e discussões em sala de aula com os demais colegas alunos-professores, a fim de compartilhar experiências e gerar reflexão sobre a práxis, uma vez que a linha teórica com a qual a professora supervisora trabalhava com os AP – interacionismo sociodiscursivo – defende a interação – que ocorre por meio da linguagem – como basilar para o desenvolvimento humano. Além disso, corroboramos a importância desse espaço-tempo de reflexão e refração propiciada pela disciplina de Es na formação docente inicial, pois de acordo com Freire (1996, p. 13), a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Nesse ínterim, os relatórios são documentos que retratam as realidades acadêmica e escolar pelo olhar crítico do aluno-professor, que, a partir de suas experiências, posiciona-se e fomenta, por meio da linguagem escrita, a correlação vivida em sua formação entre a teoria e a prática.

2.2 Os Relatórios de ES em análise

Como o texto somente efetiva-se em discurso quando se insere “na situação social que o engendra” (BEZERRA; MENEGASSI, 2021), situamos nosso leitor acerca de nosso objeto de pesquisa. Os relatórios de ES em análise foram produzidos de maneira a abranger ambas as fases de observação e de regência, cujos alunos-professores vão até as escolas públicas e iniciam a inserção na vida escolar, atendo-se às vivências e acontecimentos da escola. Esse processo envolve as aulas dos professores regentes, as suas horas atividades, bem como as relações e interações que vão se estabelecendo na comunidade escolar na qual este aluno-professor passa a integrar. Nesse sentido, conforme consta no capítulo II, art. 4º da Resolução n.º 095/2009-CONSET/SEHLA/G/UNICENTRO, de 25 de junho de 2009, que aprova o regulamento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Estágio Supervisionado Não Obrigatório do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, estes:

[...] têm por princípio oferecer ao estagiário situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a sua formação profissional em situações de vivência prática e teórico-metodológica, por meio de atividades de planejamento, execução e avaliação com vistas ao exercício do magistério em nível da Educação Básica (UNICENTRO, 2009).

Cabe reiterar, ainda no que se refere ao regulamento do curso de Letras da UNICENTRO, no capítulo V, art. 12 que, “consideram-se atividades próprias de estágio curricular supervisionado obrigatório: a observação de escola, de aulas, participação em aula, regência, atividades extraclasse, *relatórios* e participação em projetos” (UNICENTRO, 2009,

p. 6, grifo nosso). Dessa forma, o aluno-professor produz seus relatos visando contemplar aquilo que viu durante esta fase de sua formação. Além disso, o documento relatório também abarca as perspectivas, experiências, sentimentos, frustrações, alegrias, desafios sofridos pelo aluno-professor quanto à sua regência, isto é, aquilo que vivenciou no período em que lecionou, que pisou na sala de aula e deu vida à práxis.

Para a realização da pesquisa, portanto, conduzimos nossa análise levando em conta os relatórios tanto da primeira fase da disciplina de ES (2019), quanto da segunda (2020 a 2021). O primeiro momento da disciplina corresponde ao ano de 2019, período precedente à pandemia causada pela COVID-19, quando as aulas ocorreram na modalidade presencial, tanto no contexto acadêmico quanto no escolar. Já o relatório da segunda fase, contempla os anos de 2020 a 2021, cujos parâmetros do contexto de origem deste gênero de texto em foco revelam que foi produzido durante o período pandêmico por uma aluna-professora com o intuito de tecer reflexões referentes à práxis advinda da disciplina de ES, tendo em vista que esta ocorreu toda de forma remota.

Para tanto, ambos os relatórios em análise são compostos de duas etapas. No tocante ao relatório de 2019, sua primeira etapa foi produzida no semestre inicial de 2019, compreendendo a observação feita com base em aulas do EF em um Colégio Estadual da região de Guarapuava-PR, tendo sido enfocada em uma turma de oitavo ano, na qual a aluna-professora iria realizar sua regência no semestre final de 2019. A segunda etapa, portanto, foi fundamentada na regência da aluna-professora na turma de oitavo ano com abordagem de sequência didática elaborada pela aluna-professora e sua colega de ES, abrangendo um total de dez aulas.

O segundo relatório, correspondente à fase II do ES, foi produzido entre os anos de 2020 a 2021, portanto, ambas as etapas (1 e 2) se deram remotamente. O momento inicial do 2º relatório teve seu embasamento na observação das aulas Paraná¹⁶, disponibilizadas pela SEED/PR em formato de vídeo tanto na plataforma *YouTube*, quanto em canais abertos pela TV. Já, a segunda fase, abrangeu o período de regência, momento em que, primeiramente, foram produzidas pelos alunos-professores duas videoaulas¹⁷ para o cursinho pré-vestibular da UNICENTRO e, em seguida, quatro aulas foram lecionadas por meio da plataforma *Google Meet* com turmas do EM em escolas públicas da cidade de Guarapuava-PR.

Assim, no intuito de compreender como configuram-se os relatórios de ES, apresentaremos seu plano global. Contudo, cabe ressaltar que

¹⁶ As aulas Paraná foram uma alternativa elaborada pelo governo do Estado do Paraná para dar continuidade de forma remota às aulas nas escolas públicas, em 2020.

¹⁷ Cabe esclarecer que tais videoaulas não fazem parte de nosso objeto de análise.

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o *autor* tem de seus destinatários (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 145, grifo dos autores).

Dessa forma, discorreremos acerca de como se compõe a primeira parte do relatório I: *introdução, objetivos (geral e específicos), fundamentação teórica, contexto educacional da escola observada (identificação geral da instituição de ensino; composição do corpo técnico-administrativo; instalações físicas; corpo docente; corpo discente; projeto pedagógico), prática docente (atuação do professor; abordagem de ensino; avaliação; relação PPP e prática do professor; análise do livro didático), aprendizagem (participação e interação dos alunos durante as aulas; importância do ensino de inglês para os alunos), referências e anexos.* Na segunda parte: *objetivos do capítulo, planificação da sequência didática e reflexões sobre a prática em sala, reflexões sobre a prática do colega aluno-professor, análise das capacidades de linguagem: um comparativo com as avaliações iniciais e finais da sequência didática, considerações finais, referências e anexos*, totalizando 91 páginas.

O relatório II conta, na primeira parte, com: *introdução, fundamentação teórica, relatos das aulas Paraná (10 aulas), reuniões com a professora regente da escola, relatos das aulas do Google Meet, construção das atividades (2 aulas; 3 atividades) e as considerações finais.* Na segunda parte: *introdução, aulas para cursinho pré-vestibular da UNICENTRO (2 aulas), aulas remotas (prof^a. regente) - pré-observação, panorama das aulas observadas, minhas aulas de regência remota (4 aulas), aulas de regência remota – colega (2^oA) (4 aulas), aulas de regência remota – colega (1^oA) (4 aulas), considerações finais, referências e anexos*, totalizando 138 páginas.

No intento de conduzirmos nosso estudo, não utilizaremos todas as seções dos relatórios, tendo em vista a extensão de tais documentos, mas sim, fazemos uma escolha priorizando as seções cujos relatos abrangem questões que apresentam um olhar mais ativo da aluna-professora, isto é, suas considerações e ponderações acerca do assunto em foco, mais precisamente a sua voz, pois tomamos, particularmente, os excertos em análise como enunciados vivos, o que implica dizer que estes “não só significa(m), mas também avalia(m)” (VOLOCHINOV, 2021[1929], p. 236), em virtude disso, podemos visualizar avaliações da AP quanto à sua própria formação docente inicial. Tomando o que foi dito como pré-requisito, salientamos as seções que serão focalizadas no relatório I: *introdução, fundamentação teórica, atuação do professor (regente), participação e interação dos alunos durante as aulas e considerações finais.*

Já no segundo relatório, referente à fase II da disciplina de ES, realizamos o seguinte recorte: *introdução (primeira parte); fundamentação teórica; relatos das aulas Paraná^{LI} (2.ª Série – Aula 37. Título: Movies, movies and movies; segunda aula de regência remota e as considerações finais*. Tais seções foram escolhidas em virtude dos segmentos nos quais aparecia um movimento maior de vozes bem como pelo maior número de suas recorrências.

2.3 Orientações de análise

No que concerne às orientações de análise, destacamos a relevância de apresentarmos os aportes do dialogismo do Círculo de Bakhtin por propiciar a contribuição e a possibilidade de compreender as vozes sociais que ressoam da formação docente inicial da AP para a investigação da constituição de sua identidade como professora. Pelo viés do dialogismo, postula-se que “[...] a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 298). Com isso, constatamos a presença das vozes sociais reverberando e delineando a nossa voz. Nesse sentido, ancorados por este conceito, dos fios ideológicos que se entrelaçam e nos constituem sujeitos por meio das interações socio-discursivas das quais participamos, propomo-nos a investigar e sinalizar a composição da minha voz enquanto professora, no coro de outras vozes que a constituem, a partir dos meus relatórios de ES.

Em vista de prover ao leitor uma visão mais ampla dos elementos que compõem nossa pesquisa, apresentamos um quadro disposto abaixo com os objetivos, perguntas de pesquisa, objeto de análise e as seções do relatório a serem analisadas.

Quadro 4 – Procedimentos metodológicos – objetivos, perguntas de pesquisa, objeto de análise e seções do relatório a serem analisadas.

Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Objeto de Análise	Seções dos relatórios a serem analisadas
Geral: compreender como ocorre o movimento das vozes sociais ressoantes nos relatórios de ES, no intento de verificar como contribuem para a construção da identidade docente da AP.	a) Quais vozes sociais permeiam os relatórios de ES em análise?	Dois relatórios de ES de uma AP referente ao período de ES nos dois últimos anos da graduação em Letras Inglês.	Relatório I: Introdução, fundamentação teórica, atuação do professor (regente), participação e interação dos alunos durante as aulas e considerações finais
Específicos: a) analisar as vozes ressoantes das experiências do ES em excertos dos relatórios I e II sob os pressupostos teórico-metodológicos do Dialogismo. b) analisar a construção de identidade docente da AP subjacentes às vozes ressoantes nos relatórios.	b) Considerando tais vozes, como ocorre o processo de construção da identidade docente da AP em questão dentro da esfera do ES?	Sendo um relatório de 2019 e o outro de 2020 a 2021. Ambos contemplando as fases de observação e regência.	Relatório II: introdução (primeira parte); fundamentação teórica; relatos das Aulas Paraná (2. ^a Série – Aula 37. Título: <i>Movies, movies and movies</i> ; segunda aula de regência remota e as considerações finais

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Com uma melhor visualização de nosso estudo exposto no quadro acima, salientamos que este se trata de uma pesquisa voltada à autorreflexão/avaliação/confrontação. Sendo assim, nosso trabalho corrobora a metáfora da hospitalidade de Amorim (2004, *apud* ROHLING, 2014, p. 47), que, segundo a autora:

[...] no ato-evento de se fazer pesquisa, o pesquisador pode ser comparado ao hóspede e ao anfitrião ao mesmo tempo. É anfitrião à medida que recebe e agrega o universo pesquisado, abre-se para tal universo; no entanto, é hóspede à medida que se lança a essa viagem, em que se propõe a um exílio deliberado para buscar o distanciamento, o estranhamento e o questionamento em relação ao objeto. O pesquisador abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para uma determinada escuta da alteridade, para então poder transmiti-la e traduzi-la.

Pesquisar é, sobretudo, um constante movimento de análise, reflexão e ação. Como salienta André (2001), no meio acadêmico, são infinitas as possibilidades de produção de conhecimento, pois há muito o que se conhecer, desde que haja planejamento sistematizado e o controle fiel dos dados, os quais levarão a um processo claro de resultados. Nesse sentido, a autora observa:

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Assim, a análise da pesquisa necessita ser densa e profunda, não meramente banalizada ou tratada com superficialidade. Com base nisso, verificamos a importância e relevância do que já está posto como conhecimento historicamente produzido e o elo de continuar ressignificando e produzindo conhecimento novo.

Com essas considerações, pretendemos percorrer um caminho metodológico que auxilie na discussão problemática em questão e traga contribuições para a área educacional, mais especificamente, para a compreensão de como ocorre a constituição da identidade docente de uma aluna-professora considerando seu processo de formação inicial na disciplina de ES de um curso de graduação em Letras Inglês.

2.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, tratando primeiramente de sua natureza qualitativa de cunho documental, situada no campo da LA por tratar de questões identitárias por meio da linguagem escrita atribuída ao gênero relatório. Posteriormente, expomos o contexto e o plano global dos relatórios de modo a prover subsídios ao nosso leitor. Posteriormente, como último item, apresentamos as orientações de análise oriundas do Dialogismo do Círculo que nos auxiliarão nas análises dos excertos.

Dando seguimento aos passos de nossa pesquisa, no capítulo seguinte, apresentamos a análise do relato dos excertos de ambos os relatórios da aluna-professora, com base nas vozes sociais (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; 2021[1929]; BAKHTIN 2011[1979]; 2014[1926]).

CAPÍTULO 3 - Análise das vozes sociais em relatórios de ES

“Ao se tomar o diálogo entre os interactantes como um palco de batalhas ideológicas, visões de mundo e conhecimentos entram em constante conflito visando engajar discursivamente os participantes em um processo de reflexão sobre a própria ação. Por isso, consideramos fundamental compreender o discurso como o meio através do qual seja possível entender que a nossa participação nas mais diversas esferas da vida social determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de identidades”

(PINHEIRO, 2008, p. 82).

A fim de evidenciar as vozes que possam permear o relatório de ES I e II da aluna-professora, correspondente aos anos de 2019 a 2021 e, assim, analisarmos como estas sinalizam para a constituição de sua identidade docente, apresentamos, neste capítulo¹⁸, o primeiro item referente às vozes sociais que permeiam o primeiro relatório e, na subseção seguinte, tratamos do segundo relatório de ES da AP pelo mesmo viés, de modo a sempre nos dirigimos para a sua construção identitária como docente.

3.1 Análise das vozes sociais no Relatório I

Partimos do princípio de que “em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...], quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente” (BAKHTIN, 2016, p. 101), para conduzirmos a análise das vozes sociais, isto é, discursos outros que ressoam no meu e, a partir disso, investigar como tais vozes apontam para a construção da minha identidade docente. Em consonância com Queijo (2022, p. 73), de que “só é possível interpretar atribuindo valores”, e que “o valorar a si só é possível no desdobrar-se do ‘eu’ em ‘outro’” (p. 76), sendo esse *outro* composto tanto pela alteridade, quanto por outras versões do *eu*, damos início a nossa análise das vozes sociais no primeiro relatório da AP.

O primeiro excerto a ser analisado integra a seção de introdução do relatório I da AP, cuja escolha ocorreu devido à sua disposição vinculada ao começo do documento, demonstrando a postura inicial da professora em formação no que se refere à dinâmica da disciplina de ES.

¹⁸ Este capítulo contém partes do artigo “*Vozes e modelos de letramentos em relatório de estágio supervisionado*” publicado em minha coautoria (WENG; STUTZ; ANGELO, 2022).

Excerto I - Introdução

Como futuros professores, a oportunidade de observar de perto o contexto de ensino e aprendizagem, dentro de uma sala de aula, é muito enriquecedor. Poder estar inserido neste meio, com os alunos, com a professora regente da turma e com a escola em si, nos deixa muito mais preparados, nos torna mais cientes, mais reflexivos e críticos, pois nos faz pensar em nós como professores, em nossa prática docente, em como podemos lidar com as situações, com os alunos e também em como será a nossa postura em sala, e tudo isso se dá por meio do ato de observar (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 4).

Na primeira linha deste excerto, podemos visualizar uma voz ressoante da formação inicial, cujo ato de observar a realidade que o futuro professor irá se defrontar é colocada como um requisito desse período, mostrando que a professora em formação necessita estabelecer contato com a comunidade escolar, para que, na interação com os profissionais e alunos que ali se encontram, a sua própria consciência enquanto professora se desenvolva, salientando, assim, que a constituição de sua identidade como tal ocorre na relação com os que estão inseridos nessa esfera (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]). Toda essa prática é valorada como enriquecedora pela AP – “*é muito enriquecedor*” – disposto na linha 2 do recorte, o que nos mostra a presença da palavra internamente persuasiva, uma vez que a voz advinda da formação inicial atravessa seu discurso e ecoa dizeres *outros* refletidos e refratados em seu enunciado. Com isso, reforçamos, segundo Bakhtin (2014, p. 142), que “a evolução ideológica do homem é um processo de escolha das palavras de outrem”, considerando que “a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa” BAKHTIN, 2014, p. 146). Desse modo, é por meio da análise dos enunciados da AP, que ressoam vozes de suas experiências prévias envolvendo determinados contextos e sujeitos de sua formação inicial, que podemos perceber as suas tomadas de consciência e, conseqüentemente, de posições quanto à vida docente, revelando a constituição de sua identidade como professora. Além disso, percebemos com base na entonação expressiva – o recorte/enunciado – da AP o uso acentuado dos verbos conjugados na primeira pessoa do plural. Isso nos mostra que a AP, em sua entonação valorativa, insere-se no coletivo de professores que a circunda, demonstrando, ainda que inicialmente, o pertencimento a uma comunidade escolar, contribuindo para a constituição de sua identidade docente.

Observamos, ainda, valores/vozes que se colocam contra posturas monológicas – forças centrípetas – (BAKHTIN, 2014), autoritárias, de uma única voz, considerando que para “*estar mais preparado*”, tornar-se “*mais cientes, mais reflexivos e críticos*” – linhas 4-5 do excerto, requer-se a convivência e o estabelecimento de relações dos alunos-professores

com o grupo escolar em questão. O uso do advérbio de intensidade “*mais*” evidencia a apreciação valorativa da AP quanto ao seu posicionamento em favor da interação como sendo basilar para a (re)configuração de sua identidade profissional.

Essa voz que ecoa da formação inicial, refletindo e refratando experiências escolares, discussões e leituras no âmbito da licenciatura, revela, ainda, a tensão entre outras vozes oriundas de diferentes práticas pedagógicas, haja vista que se colocam como contrárias a vieses tradicionais, como a perspectiva de que o professor é simplesmente o transmissor e, o aluno, mero recipiente de conhecimento, por exemplo. O trecho “*mais reflexivos e críticos*” – linha 5 – evidencia-nos tal embate, tendo em conta que é por meio das relações sociais que nos (re)construímos sujeitos conscientes do outro e de nós mesmos.

Consideramos relevante para essa análise apresentar um trecho do nono diário de regência da AP do seu primeiro relatório, no qual aborda uma situação em sala com os alunos de modo a reiterar a voz que defende e encoraja a interação e a postura do aluno como agente de sua aprendizagem, reafirmando o choque de vozes quanto à sua posição contrária a visões tradicionais de ensino. Apresentamos o recorte: “*Quando um aluno não sabia um termo, eu perguntava em voz alta e sempre um outro aluno sabia para ajudar [...]*” (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 90). Esse trecho revela a postura da AP de procurar promover entre os alunos tanto a autonomia, quanto a ação da coletividade na interação, pois os alunos são motivados a também usar sua voz e, com isso, prover subsídios aos demais colegas o que, consequentemente, serve de incentivo para participarem mais ativamente da aula.

Indagamos, ainda, de onde ressoam essas vozes que divergem do silêncio intrínseco do discurso monológico conferido ao professor como figura detentora *una* do saber e que rechaçam perspectivas tradicionais de ensino e aprendizagem? Ponderamos que podem advir de discussões fomentadas a partir de documentos oficiais que constam nos relatórios da AP e que foram abordados em sala de aula como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), o Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP, PARANÁ, 2019), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM, PARANÁ, 2008); de pesquisas que focam novos caminhos para a educação e que são citados nos relatórios da AP, como Biazzi, Gimenez e Stutz (2011), Amigues (2004), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cristovão e Stutz (2011), Machado e Cristovão (2006), Gomes-Santos (2016) e Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Além disso, incluímos os debates em grupos de estudos, bem como os projetos de extensão e do próprio ES que tende a promover uma aproximação entre as realidades das universidades e das escolas. Em outras

palavras, a alteridade é constituinte do *self* e continuamente nele ressoa (FERREIRA-LIMA, 2003).

Ademais, sob essa ótica de uma educação mais dialógica, não autoritária, apregoa-se a importância das relações alteritárias: com os alunos, a professora e toda a comunidade escolar, o que se faz presente em todo o excerto em análise, mas que é ressaltado nas três primeiras linhas, visível em “*observar de perto o contexto de ensino e aprendizagem, dentro de uma sala de aula, é muito enriquecedor. Poder estar inserido neste meio, com os alunos, com a professora regente da turma e com a escola em si*”. Há, dessa maneira, a inserção da AP no próprio contexto escolar em consonância com o ato de observar, assim como o acontecimento da aula (GERALDI, 2010), o que nos leva à consciência de que não é uma teoria pronta da sala de aula na universidade que me constitui, mas a soma das diversas vozes que ressoam de todos os envolvidos nesse processo.

Levando em conta que “o discurso que orbita a citação enaltece ou relativiza a adesão ao discurso citado” (SILVA; MENEGASSI, 2023), podemos evidenciar na última frase do recorte da introdução “*tudo isso se dá por meio do ato de observar*”, a ação de uma voz *outra* que ressoa de uma citação presente ainda na introdução da AP, a saber:

De acordo com as autoras Biazi, Gimenez e Stutz (2011), a observação sempre foi de extrema importância para o aprendizado:

[...] a prática da observação está relacionada a processos de aprendizagem humana. Desde a infância, a observação cumpre um papel importante em nossa aprendizagem e na descoberta do mundo (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 60).

Dessa forma, pensando na formação enquanto alunos e futuros professores, entendemos o quão necessária e rica essa prática é (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 4).

Compreendemos, dessa forma, que a partir do discurso de outrem, das autoras, a AP tece suas considerações apropriando-se dele, enfatizando a natureza responsiva do enunciado como sendo “um elo na corrente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), temos, assim, um enunciado respondendo ao outro. Percebemos, novamente, a presença da palavra internamente persuasiva, considerando o contato daquilo que é alheio (a citação) com o que é interno (as ponderações da aluna-professora) acerca do ato de observar, ressaltando a presença do outro nela. Além disso, a AP se coloca no discurso produzindo seu julgamento de valor quanto à prática, valorando-a como necessária e rica. Essa voz que ressoa e elabora tal julgamento é oriunda das próprias vivências da aluna em formação, sempre atravessadas pelo outro, em uma interação sociodiscursiva.

Passemos agora, à análise do segundo excerto do primeiro relatório da AP, concernente à seção de fundamentação teórica, cujos autores e documentos norteadores/prescritores do trabalho docente apresentados ainda nessa análise do excerto 1 embasam a discussão da AP durante a fase de escrita da primeira parte, referente às observações feitas nas escolas, que constam em seu primeiro relatório de ES.

Excerto 2 - Fundamentação Teórica

Levando em consideração a minha experiência com SDs, tenho a dizer que todo o processo, desde a teoria até a prática em sala de aula contribui não só para a sua produção e execução, mas para a reflexão, como professora, do quão importante é aprendermos a transformar algo do mundo, da sociedade em algo didático, ensinável. Além das reflexões citadas acima, passei a pensar na importância de minha performance em sala também, em como agir estando lá, e percebi que já praticava gestos didáticos mesmo antes de conhecê-los na teoria (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 10).

Na primeira linha, “*levando em consideração minha experiência com SDs*”, a AP evoca parte de seu processo de formação cuja elaboração do próprio material de ensino é valorada como inerente ao trabalho do professor como elemento constituinte de sua autonomia, de seu desenvolvimento como aluna-professora-pesquisadora que faz ecoar aqui as vozes tanto da professora supervisora, quanto as vozes dos autores da esfera acadêmico-científica, que, valendo-se da ciência, defendem o posicionamento crítico-reflexivo-autônomo que o professor deve apropriar-se e pautar sua prática. A seguir, dispomos uma citação feita pela AP ainda em seu primeiro relatório, na seção de fundamentação teórica com o intuito de ilustrar essa discussão:

A transposição didática desempenha um papel preponderante na formação de professores por mobilizar os saberes decorrentes das forças contextuais, os saberes científicos e os saberes escolares e transformar os objetos a serem ensinados. (CRISTOVAO; STUTZ, 2011, p. 572).

Mais uma vez a voz da AP se imbrica às vozes de sua formação inicial que se mostram contrárias ao ensino e aprendizagem descontextualizados, indo ao encontro dos pressupostos da perspectiva interacionista de linguagem, abordadas no decorrer do ES (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Quando a AP, nas linhas 2-3, discorre sobre o seu percurso com SD contribuir “*não só*” para sua produção e execução, fazendo uso do termo “*mas*” para introduzir a “*reflexão*” como precípua em seu processo de formação, reitera sua entonação valorativa quanto à relevância dessa prática reflexiva em sua trajetória, cuja ação de repensar seus atos, abre caminhos para transformações no que concerne ao seu fazer docente, tornando-a mais crítica, ampliando sua

consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]). Nos termos de Freire (1996, n.p.), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”, ao refletir sobre o seu próprio fazer, o que implica a presença do outro, a AP aproxima-se de si mesma e, nesse gesto de pesquisa, mune-se de possibilidades de transformação, podendo intervir na realidade onde está inserida e ser também agente em seu processo de formação.

No recorte “*Aprendermos a transformar algo do mundo, da sociedade em algo didático, ensinável*”, linhas 4-5 – evidenciamos a presença dessa voz social – acadêmico-científica – importante, uma vez que a AP, a partir dos recursos advindos justamente da imbricação entre teoria e prática oriundas das interações entre sujeitos sociais, históricos e ideológicos, neste caso, os próprios teóricos, professores da universidade e da escola, os alunos e os colegas, concedem à AP subsídios e espaços para refletir sobre as situações das quais participa, bem como sobre si mesma e suas ações enquanto professora, provendo, além disso, tomadas de consciência no tocante aos seus gestos em sala de aula, ratificando e fortalecendo a percepção que faz dela mesma como profissional. Correlacionamos, aqui, o ato da AP de “*transformar algo do mundo, da sociedade em algo didático, ensinável*” – linhas 4-5 do excerto da fundamentação teórica – e de que “*todo o processo, desde a teoria até a prática em sala de aula contribui não só para a sua produção e execução, mas para a reflexão como professora*” – linhas 2-3 também do excerto da fundamentação teórica – ao movimento do fazer pesquisa dentro da esfera da formação inicial de professores como um princípio formativo e não apenas cognitivo (PIMENTA, 1999), contribuindo para que, na medida em que a AP pesquisa sobre a sua prática e a realidade que circunda a ela e os seus alunos, vá deixando de enxergar o contexto escolar apenas sob o olhar de aluna e comece a se identificar como professora (PIMENTA, 1997).

Na última linha do excerto 2, em “*percebi que já praticava gestos didáticos mesmo antes de conhecê-los na teoria*”, a AP discorre sobre os gestos didáticos que mobilizava antes mesmo de estudá-los teoricamente, o que demonstra, a nosso ver, dois pontos relevantes. O primeiro concerne ao seu percurso como aluna e professora antes mesmo do período de regência no ES, nos quais seus gestos refletem e refratam os exemplos que a AP teve em sua vida, seja enquanto aluna e observadora de seus professores ainda durante sua educação básica, ou já durante o ensino superior, quando interagia e observava seus professores na academia, assim como no próprio estágio, quando a professora regente das turmas que acompanhou lecionava, o que mais tarde levaria a AP a mobilizá-los (ou não) de maneira consciente em sua própria

prática. Diante disso, ponderamos acerca da constituição da aluna em professora, em relação com os contextos e, principalmente, com a alteridade que lhe cercava, os professores que, de certa forma, já faziam parte de seu discurso interior que, como em um ciclo, viriam a irromper na exterioridade dando continuidade a essa cadeia histórica e socioideológica que nos permeia.

O segundo ponto, por sua vez, envolve a importância da formação docente inicial na tomada de consciência dos alunos-professores acerca de suas próprias ações. A disciplina de ES, integrando esferas acadêmicas e escolares, alunos e professores, fomentando discussões sobre o ensinar, o aprender e como fazê-lo, de modo coletivo e contextual, provê aos alunos em formação situações reais cujos conhecimentos e saberes da docência podem ser visualizados, comentados, vivenciados, internalizados, apropriados, discutidos, criticados, refletidos, refratados e (re)significados pelos futuros professores, corroborando o movimento ininterrupto de sua (re)configuração identitária.

Seguiremos rumo ao próximo excerto, localizado na seção “prática docente” na subseção “atuação do professor” do primeiro relatório da AP. Esse relato a ser investigado dialoga com a fase de observação da AP como participante ativa em uma turma de 8º ano de uma escola pública em região central de Guarapuava. A AP descreve como foi sua experiência em sala com enfoque na professora regente em interação com os alunos em sua oitava aula de observação.

Excerto 3 - Atuação do Professor

[...] a professora de inglês regente da turma se mostra bastante próxima aos alunos, e ao fazer as explicações dos conteúdos ela busca trazer relatos de algumas de suas experiências, ou então exemplificar utilizando ferramentas que os alunos conhecem e que possam tanto agregar quanto facilitar a explicação. Como por exemplo, ao ensinar o superlativo, a professora regente, mencionou uma marca famosa que produz hambúrgueres, e utilizando seu *slogan*, ela conseguiu fazer com que os alunos associassem aquilo que estavam aprendendo com o mundo real, um mundo próximo e conhecido pelos alunos. A respeito dessa proximidade entre professora e alunos, se dá, possivelmente, pelos anos anteriores de convivência entre eles (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 16).

Para realizar nossa análise, retomemos aqui Volóchinov (2021[1929]), pois ao considerarmos que a situação mais próxima assim como os participantes do discurso (ambos falante e ouvinte) é que formam o enunciado concreto, possibilita-nos tecer relações com a postura da professora regente. Esse posicionamento da professora regente demonstra se dar com base em seu interlocutor, os alunos, e a situação na qual a comunicação se estabelecia, a sala de aula, bem como a situação mais ampla, o contexto social, por ela ilustrado por meio do exemplo

da marca do sanduíche, conforme relata a AP a valorando como “*famosa*” – linha 6 – isto é, de conhecimento popular, o que conduziu o aluno a chegar a um sentido.

Tecemos aqui um paralelo do trecho “*ela conseguiu fazer com que os alunos associassem aquilo que estavam aprendendo com o mundo real*”, nas linhas 7-8 desse excerto, com um recorte da seção de fundamentação teórica do relatório I analisado anteriormente: “*todo o processo, desde a teoria até a prática em sala de aula contribui não só para a sua produção e execução, mas para a reflexão, como professora, do quão importante é aprendermos a transformar algo do mundo, da sociedade em algo didático, ensinável*” (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 10, linhas 2-4). Nesse fragmento, retomamos que a AP reitera a condição basilar da práxis na produção e trabalho da SD com os alunos, ressaltando por meio da conjunção adversativa “*mas*” a sua entonação valorativa sobre o ato de refletir na intersecção com a valoração sobre aprender “*a transformar algo do mundo, da sociedade em algo didático, ensinável*” – linhas 4-5 – como sendo importante, fazendo ressoar de seu processo de formação inicial, seus posicionamentos sociológicos e dialógicos no que tange à docência.

A explicação da professora regente da turma, portanto, visou a contemplar o que nos é constitutivo, as práticas sociais. Todo esse movimento é, assim, captado pela AP que ao observar e posteriormente registrar, passa a ser internalizado por ela, de forma que a performance da professora regente se torna um exemplo a ser seguido pela AP ao lecionar, o que de fato aconteceu, uma vez que a AP e sua colega, ao produzirem o material para trabalhar durante o período de regência, a SD de super-heróis, pautaram-se no que era próximo à realidade dos alunos, tendo como base as observações por elas realizadas anteriormente à regência em si. Apresentamos, na sequência, um trecho da seção “*planificação da sequência didática e reflexões sobre a prática em sala*” do relatório I da AP que retrata e confirma essa afirmação:

A nossa sequência didática foi produzida por minha colega e eu, e o gênero escolhido foi biografia, por conta do livro didático, e também por ser algo não tão complexo de se trabalhar com nossos alunos, já que eles haviam estudado, mesmo que não tão a fundo, a respeito deste assunto. Além do gênero escolhido ser biografia, optamos também pela temática de super-heróis, pois estava sendo muito comentado, por conta dos filmes lançados recentemente e também, por perceber, durante as observações que os alunos tinham um certo interesse por esse tema (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 28).

Nesse recorte, podemos reforçar a posição contrária assumida pela aluna, na condição de professora, quanto à ideia de estudante como uma folha em branco. Isso se torna aparente ao planejarem, na interrelação com sua colega (reforçando a pluralidade de vozes que nos compõem sujeitos), trabalhar um gênero cujos aprendizes já haviam tido algum contato e que,

partindo do que já estavam familiarizados, poderiam dar seguimento na construção de saberes, coletivamente, por meio da interação sociodiscursiva, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas consciências acerca dos outros e de si mesmos, dado que isso se efetiva por meio das interações sociais mediadas pela linguagem (linhas 1-4) (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]).

A partir da linha 4, a AP em consonância com sua colega, demonstram o planejamento de suas aulas de modo a revelar seus posicionamentos favoráveis ao ensino e aprendizagem que contemplam e reiteram o caráter social, histórico e ideológico determinante dos sujeitos, visto que “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2021, p 216). Desse modo, as alunas-professoras, em contexto de formação inicial de professores de LI em uma universidade pública do estado do Paraná, pautaram-se na situação social mais próxima – suas observações em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública, nos laços que foram estabelecendo com os alunos dentro dessa comunidade escolar, e no meio social mais amplo – as mídias que permeiam nossa sociedade globalizada, como o cinema – para desenvolverem seu material, a SD biografia de super-heróis, por meio de enunciados concretos (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2021 [1929]), reverberando a voz da professora regente e a autonomia do professor em preparar seu material de acordo com a realidade que circunda a ele e a seus alunos.

Retornamos ao excerto 3 – atuação do professor. Embora neste recorte não haja uma avaliação explícita, é sabido que ali existem avaliações/valorações, dado que “uma combinação de palavras em um enunciado concreto [...] é sempre determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], n.p.). Nessa esteira de pensamento, expomos a seguir algumas avaliações como por exemplo em “*se mostra bastante próxima*” – linha 1; “*agregar*”, “*facilitar*” – linha 4; “*marca famosa*” – linha 6; “*mundo real*” – linha 8; “*mundo próximo*” – linha 8 – e “*anos de convivência*” – última linha do excerto. Na medida em que “a presença da palavra é apenas um apêndice de outra presença” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], n.p.), ao descrever a professora regente e sua relação de proximidade com os alunos, a AP está produzindo juízos de valor no que se refere à postura da docente, vislumbrando o processo de ensino e aprendizagem sendo realizado por meio da interação. No uso dos termos “*agregar*” e “*facilitar*”, a AP valora, positivamente, as ações da professora regente, interseccionando-as à sua proximidade com os estudantes. Ou seja, por meio das entonações expressivas da AP, aqui citadas entre aspas, imbricadas às suas entonações valorativas – seus julgamentos de valor – revelam algumas de

suas avaliações sociais, que não deixam de estar atreladas a outros sujeitos, considerando que estas são construídas ideológica e sócio-historicamente como em “*marca famosa*”, por exemplo, pois podemos pensar em todo o contexto histórico, social e ideológico que atravessa e compõe essa percepção.

Além disso, ao pontuar sobre a abordagem da professora regente que levou exemplos aos alunos para que se apropriassem de uma questão de gramática, a AP produz seus julgamentos de valor ao utilizar os termos “*mundo real*” e “*mundo próximo*” na linha 8, implicando posturas – vozes – que tendem a desconsiderar o mundo real, a realidade na qual os estudantes estão inseridos, caminhos que aparentam seguir direções opostas à desenvolvida pela professora regente, como o trabalho voltado ao mero estudo gramatical e estrutural da língua, descontextualizado, por exemplo.

Um outro aspecto a ser explorado na postura da professora regente que, consequentemente, veio a integrar o agir da AP é o de considerar o conhecimento prévio do aluno, desse modo, os próprios alunos são postos como agentes de sua aprendizagem. Essa atitude abre espaços para o compartilhamento de saberes, tornando a sala de aula um lugar de intercâmbio e construção coletiva de conhecimento – a aula como acontecimento – (GERALDI, 2010). Diante disso, podemos mobilizar o conceito de palavra internamente persuasiva, tendo em vista que as vozes dos alunos e professores se dão na interação. Expomos, a seguir, um excerto do diário correspondente à segunda aula de regência da AP que elucida a discussão sobre a importância de se considerar o conhecimento prévio do aluno assim como o compartilhamento de tais saberes na turma:

Li a primeira pergunta, chequei se todos entenderam e quando alguns não entendiam, eu perguntava em voz alta para a turma toda e eles mesmos respondiam. Li as outras duas perguntas e eles iam respondendo (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 80-81).

Estes dados nos mostram o movimento feito pela AP de utilizar-se dos conhecimentos dos próprios alunos para a resolução da atividade, coletivamente, fazendo ressoar, aqui, a voz da professora regente advinda do período de observação da disciplina de ES. Nesse sentido, não se compactua com a abordagem de conteúdos que visem a sua mera transferência, tende-se a considerar, portanto, que no processo de ensino e aprendizagem todos são capazes de desenvolver o papel de agentes.

Além disso, no trecho “*chequei se todos entenderam*” – linha 1, revela-se a voz da professora supervisora atravessando o enunciado da AP, pois, em sua primeira aula de regência a AP expõe em seu diário que, por estar submersa àquele momento, não confere se os alunos compreenderam a proposta, mas após a professora regente se aproximar e sugerir a ela tal

posicionamento, ela se torna ciente e passa a considerá-lo. É, a partir disso que a AP reflete, refrata, internaliza e se apropria do que lhe foi dito e o coloca em prática. Ilustramos esse acontecimento no recorte referente aos anexos, no item “diários de regência” do primeiro relatório da AP, que expomos a seguir:

Expliquei então que tínhamos alguns *objectives*, objetivos e comecei a ler os três objetivos (mas nesta parte apenas fiz a leitura, não chequei se eles compreenderam), Profa. Lídia me disse enquanto andava pela sala, chegando perto de mim que eu poderia checar após minhas explicações se eles haviam compreendido (seus comentários foram contribuições, pois como estava tão inserida naquele contexto, não havia pensado sobre aquilo) (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 78-79, grifo da autora).

Foi, pois, na comunicação discursiva, na prática social – aula – que a consciência da AP pôde ser ampliada com relação às suas ações enquanto professora. Desse modo, enfatizamos que “a consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 97), nesse caso, envolvendo a sala de aula, relação entre a situação mais próxima e os participantes do discurso – AP e professora supervisora – contemplando a comunidade escolar. Assim, a consciência da AP se nutre a partir dos signos compartilhados entre ela e a professora supervisora, cresce a partir deles, “refletindo em si a sua lógica e as suas leis” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 97-98), isto é, após reflexão e refração sobre essa situação pela AP, estes signos retornam em seu discurso como descrito no excerto de seu primeiro diário de regência em “*chequei se todos entenderam*” – linha 1. Nos termos de Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 380), “a palavra minha emerge da apropriação e da ressignificação dos discursos alheios”, temos, desse modo, os ecos da voz da professora supervisora como constituinte da própria voz da AP.

Dentro desse processo, ao retratar as vozes do coletivo que compõem esse percurso formativo da AP, estamos mobilizando a palavra internamente persuasiva, considerando o contato que se estabelece entre a palavra de outrem e a do sujeito (a dos alunos e professores), a caminho de produção de outras, em um movimento contínuo e flexível. Desse modo, as forças que ali agem se configuram como centrífugas, rumando à diminuição de barreiras, visando ao aumento de pontes. Colocando-se, então, como uma força contra o autoritarismo (forças centrípetas), deixando de considerar somente o ponto de vista individual, para contemplar o coletivo.

Para pensarmos sobre a construção da identidade da AP em meio ao contexto acima descrito, levantamos os seguintes questionamentos: como essa experiência da estagiária com as interações entre alunos e professor constituem a posição social de professora – retomando que a identidade se constitui nessa relação alteritária? Se as observações se pautaram/ dialogaram com vozes e forças sociais mais centrífugas, como isso se constitui na professora?

Nas duas últimas linhas do excerto 3 - atuação do professor: o trecho “*A respeito dessa proximidade entre professora e alunos, se dá, possivelmente, pelos anos anteriores de convivência entre eles*”, evidencia-nos que a AP, além dos estudos teóricos discutidos em sala terem sido voltados a uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e do desenvolvimento humano, por meio das observações, do contato com essa realidade da sala de aula, ela pôde produzir seus julgamentos de valor, suas avaliações e com elas concluir que a abordagem da professora para com seus alunos se dava, exatamente, por conta da relação que eles desenvolveram durante as aulas, da interação.

Daremos continuidade às análises passando ao próximo excerto correspondente à seção “Participação e interação dos alunos durante as aulas” contemplando o primeiro relatório da AP. Nesse item, a AP tece algumas considerações quanto ao que observou sobre a interação dos alunos no decorrer das aulas.

Excerto 4 - Participação e interação dos alunos durante as aulas

Tendo experiência como aluna e agora, após o estágio, também como professora, sei que ainda existem algumas dificuldades no ensino de inglês, e que muitos dos alunos ou não conseguem ou não se sentem confortáveis para se comunicar na língua alvo. Para tanto, acredito que é de extrema importância haver estímulos, que podem ser orais advindos do professor, tornando esse ambiente que muitas vezes possa parecer assustador para os alunos, em algo mais natural com o tempo, pois quando falamos em ensino e aprendizagem sabemos que se trata de um processo e que nem sempre o resultado é imediato. Portanto, promover a inserção do inglês aos poucos em sala de aula, como por exemplo, por meio de estímulos, ou ao chamar a atenção dos alunos para alguma atividade, ou então para retomar algo, que isto seja feito em inglês, para que possam se familiarizar com a língua, mesmo que isso leve algum tempo (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 20).

Logo na primeira linha, percebemos a ressonância de vozes que advém tanto da vida da AP enquanto aprendiz de língua inglesa, como também dela na posição de professora deste idioma. Esses ecos carregam tensões no que diz respeito às dificuldades tanto na aprendizagem do inglês quanto no seu ensino. Há, dessa forma, uma voz que aponta o inglês como sendo um idioma difícil de se aprender. Com base nisso, consideramos pertinente levantarmos a seguinte questão: difícil por quê? Ou ainda, para quem?

No intento de prover uma resposta a esses questionamentos, fundamentamo-nos em Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) ao argumentar que o acesso à aprendizagem dessa língua tem se dado de acordo com aspectos que englobam classes sociais não sendo essas vistas de maneira fechada, mas relacionadas a aspectos “étnico-raciais, de gênero, etc” e poder aquisitivo (p. 555). Além disso, os autores discorrem sobre retirada do ensino de línguas estrangeiras do currículo por vinte anos, o que as tornou etilizadas; reforçamos aqui a língua inglesa (devido ao

foco de nosso trabalho), uma vez que apenas as classes mais abastadas poderiam bancar seu estudo de forma privada. Como consequência disso, temos as vozes sociais do inglês como sendo um idioma difícil de aprender ecoando no contexto de ensino e aprendizagem na escola pública, citados pela AP.

Nesse ínterim, apresentamos uma passagem de MFL correspondente ao capítulo 2, intitulado “O problema da relação entre a base e as superestruturas”:

Para que um objeto, independentemente do tipo de sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma relação ideológica signífica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 110-111).

Depreendemos, com isso, que a entonação valorativa sobre o inglês como uma língua difícil de se aprender, erige-se de questões relacionadas tanto à base quanto à superestrutura de nossa sociedade, atribuídas às posições socioeconômicas dos sujeitos envolvidos nesse processo, não somente do aprendiz, como a do professor e suas famílias e daqueles que obtêm o poder de regulamentar ou não o ensino e aprendizagem de dados idiomas.

Julgamos, além do exposto, que tal dificuldade apontada pela AP, ainda enquanto estudante dessa língua, possa ter emergido das metodologias de ensino que tendiam a valorar como pronúncia “perfeita” a de seus falantes nativos, definindo-a como padrão cujos aprendizes deveriam alcançar, pois é sabido que práticas pedagógicas ainda endossam o ensino e aprendizagem do inglês com base no modelo de falante nativo (GIMENEZ et al., 2015).

Lutando contra essas vozes que fomentam a dificuldade de se aprender a língua inglesa, a AP se posiciona ao defender uma maior inserção de seu uso em sala de aula, no intuito de motivar uma familiarização dos aprendizes com a língua-alvo, provendo estímulos por meio da interação, que visam a colaborar com a ruptura de bloqueios relacionados ao uso dessa língua pelos estudantes.

Passamos à última análise do relatório I da AP, concernente à seção de “Considerações finais”. Nessa seção a AP apresenta, de modo conciso, sua visão acerca das observações e da regência em sala vivenciadas durante a fase I de ES.

Excerto 5 - Considerações Finais

Para embasar nossa prática, muitas teorias foram estudadas, as quais me fizeram refletir sobre o preparo das atividades, o contexto social e o de sala, e como transpor esse conhecimento de uma esfera a outra de modo a fazer com que o aluno se aproprie dele, de forma que ele participe ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Além de aliar a teoria à prática, exercendo a práxis, aprendi a auto analisar meus gestos em sala, e dar a devida importância a eles. Dessa forma, concluo este relatório

com muita experiência ganha, e realizada por concluir essa proposta, agora internalizada, e aprender a refletir sobre a minha própria práxis (RELATÓRIO I DA AP, 2019, P. 37).

Assim como nos excertos 1 e 2 analisados, temos a voz social da esfera acadêmico-científica advinda da formação inicial da AP ressoando em seu enunciado, reafirmando o papel desta etapa na constituição do (ser) professor. Compreendemos, pois, com base neste excerto, que a identidade docente da AP vai se delineando no movimento da práxis, isto é, desenvolve-se com base nas teorias estudadas e discutidas, nas observações, trocas de conhecimento e interação, isto é, nas vivências da aluna-professora com os sujeitos desta realidade que a rodeia, promovidos durante a disciplina de ES, representados em sua prática, neste caso, em sua escrita. Ademais, entendemos que a aluna-professora valoriza o ato de refletir como fundamental à docência devido, também, a sua recorrente presença nos recortes analisados (1, 2, 3 e 5). A reflexão é tomada pela AP, portanto, como instrumento basilar no qual sua prática é pautada, conforme evidencia este trecho “[...] *me fizeram refletir sobre o preparo das atividades, o contexto social e o de sala, e como transpor esse conhecimento de uma esfera a outra de modo a fazer com o que o aluno aproprie-se dele*”. É assim, com base, primeiramente, no que a AP reflete, isto é, serve-se do contexto de onde está inserida e das ferramentas que tem a sua disposição que, secundamente, pode refratar esta mesma realidade, à sua maneira, como professora, evidenciando a ampliação de sua consciência quanto aos sujeitos desta esfera e suas ações e as suas próprias, agora, como profissional.

A partir do recorte “*de forma que ele participe ativamente no processo de ensino e aprendizagem*”, na linha 4, ao referir-se aos alunos a aluna-professora revela novamente seu posicionamento acerca de como espera e acredita que o aluno deva desempenhar seu papel no processo de ensino e aprendizagem, tratando-lhe não como um receptáculo de informações/conhecimentos, mas como ator e agente dessa construção em conjunto com os demais colegas e a professora.

Considerando que, segundo Bakhtin (2011[1979], p. 297), “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, temos no recorte em análise, uma escolha/posição da AP que se rebela contra abordagens que colocam o professor como detentor do conhecimento e do aluno como uma “tábula rasa”, isto é, uma espécie de esponja pronta a receber e a absorver informação. Há, dessa forma, uma ênfase valorativa, dada pela AP, à visão que ela passou a possuir devido às ações de refletir e refratar, originárias de seu contexto de formação inicial, em que as vozes de diversos sujeitos desta esfera (professores, teóricos, colegas, alunos) se integram à sua voz compondo, desse modo, a sua perspectiva sobre ensinar

e aprender, que é, portanto, pautada na interação entre os sujeitos envolvidos neste percurso, atribuindo a responsabilidade dessa trajetória a estes participantes de modo geral, ao passo que todos eles são tidos pela AP como protagonistas.

Além disso, na linha 5, interpretamos que a valoração empregada pela AP à palavra “*aprendi*” está também carregada de várias vozes, como as advindas da professora supervisora, das teorias estudadas que foram apresentadas por ela aos alunos-professores, assim como a voz das professoras regentes das turmas que a AP observou. Todas essas vozes são atravessadas pelos fios ideológicos das diferentes realidades das comunidades educacionais que circundam a AP e que se entrelaçam e despontam em seu enunciado.

Nas análises desse primeiro relatório, observamos vozes advindas da formação inicial da AP, assim como de sua experiência no decorrer de sua vida enquanto aluna e aluna-professora, tanto na educação básica quanto na superior, valorando a observação, a reflexão e a pesquisa como cruciais para o desenvolvimento do *self*, isto é, da constituição de sua identidade docente, uma vez que ao observar o *outro* a AP se projeta nele e se aproxima de si mesma. É, dessa maneira, por meio do conhecimento e, conseqüentemente, do autoconhecimento que as (trans)formações se tornam possíveis. Ao pensarmos sobre conhecimento dentro da concepção de aula como acontecimento (GERALDI, 2010), este é produzido conforme as realidades dos sujeitos inseridos em um dado contexto, cuja observação crítica desses eventos os leva ao questionamento, ao levantamento dos porquês, sendo assim, realizado por meio da pesquisa. Nesse ínterim, é no ato de pesquisar que a AP conhece e reconhece a si mesma como professora-pesquisadora, sendo também produtora de conhecimento em conjunto com seus alunos, fazendo ressoar a voz da autonomia. Evidenciamos, pois, na análise desses primeiros relatos, vozes convergentes com a interação, com o diálogo entre as comunidades educacionais, escola e universidade, bem como com os sujeitos que aí estão situados (professores, teóricos, colegas, alunos, funcionários, pais) e as suas próprias realidades, com ênfase nas vozes da professora regente e na sua interação com os alunos, e da professora supervisora na interação com a AP, nos alunos, enquanto agentes no seu processo de aprendizagem e na ciência – os teóricos – enquanto fomento a discussões pertinentes para a educação. Rumando à diminuição de barreiras, visando à construção de pontes, ainda que o ensino e aprendizagem da LI evoque vozes de dificuldade, a AP se coloca à procura de soluções, incentivando o uso da língua-alvo com os alunos, a posicionando como mediadora dessa inter-relação. Essas vozes – enquanto fios ideológicos que se entrelaçam–divergem de posturas monológicas e tradicionais de ensino e aprendizagem (professor como dono do saber e, aluno, como uma esponja, posto à mera absorção) e, estando carregadas de

valores, muitas vezes em conflito, vão compondo a voz da aluna em professora, que, conforme o que depreendemos desta investigação, caminha ao lado da dialogicidade – das forças centrífugas – indo de encontro às forças centrípetas de caráter estanque e centralizador.

Assim, repetimos as questões que anteriormente fizemos, para que possamos, em seguida, respondê-las: como essa experiência da estagiária com as interações entre alunos e professor constituem a posição social de professora – retomando que a identidade se constitui nessa relação alteritária? Se as observações se pautaram/ dialogaram com vozes e forças sociais mais centrífugas, como isso se constitui na professora? Desse modo, compreendemos que a sua identidade se constitui na inter-relação com os sujeitos professores, colegas, alunos, teóricos, por meio das observações, das vivências, discussões, reflexões, refrações e tomadas de consciência acerca de si pelo outro, que em um movimento de pesquisa e exercício de autonomia, calcado no ato de ponderar sobre suas ações, encaminha-lhe para ressignificações de seu agir, fundantes da construção de seu agir docente enquanto dialógico, isto é, da sua identidade profissional.

Na subseção seguinte, analisaremos as vozes enunciativas e sociais dos excertos oriundos do segundo relatório de ES da aluna-professora com intuito de observar a construção de sua identidade como docente pelos pressupostos do Dialogismo.

3.3 Análise das vozes sociais no Relatório II

Iniciaremos nossa análise das vozes sociais tomando como *corpus* o segundo relatório da AP. Esse documento retrata como se realizou o processo de ensino e aprendizagem remoto, devido às medidas preventivas da COVID-19, envolvendo ambas as fases de observação e regência.

O primeiro excerto a ser analisado, retoma as considerações da AP sobre a adaptação a um novo contexto de ensino e aprendizagem, o remoto. Dessa forma, ela situa o leitor acerca de como as observações e a regência foram realizadas, visto que o isolamento não permitiu a interação face a face, entretanto, ainda assim, houve comunicação e o diálogo não deixou de permear as relações professores-alunos e as realidades nas quais esses sujeitos se situam (VOLÓCHINOV, 2021[1929]).

Excerto 1 – Introdução

A oportunidade de observar o contexto escolar e de sala de aula é crucial aos futuros professores, pois dessa forma *nos* tornamos mais preparados, mais cientes, mais reflexivos e críticos, visto que há a possibilidade de pensarmos em *nós mesmos* como

professores, em nossa prática docente, em como podemos lidar com as situações em sala de aula, seja esta presencial e/ou remota (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Repete-se aqui, assim como nos excertos 1 – Introdução – e 3 – Atuação do professor – analisados anteriormente, o juízo de valor da AP quanto à observação da postura de outros professores ser “*crucial*” à construção da sua própria, ressaltando a alteridade como constituinte do sujeito, neste cenário, da sua constituição como docente. Ademais, quando consideramos a palavra “observar”, esta pressupõe um olhar atento sobre algo, alguém, ou a si mesmo, segundo o dicionário contemporâneo de português – *Priberam* (2023). Embora estejamos em consonância com Volóchinov (2021[1929], p. 181), quando afirma que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana” e “é apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” isto é, apesar de compreendermos o signo como a palavra viva, utilizada pelos falantes em seus enunciados concretos, tomaremos o termo “observar”, em um primeiro momento, como sinal, atendo-nos a seu significado dicionarizado, para, então, em um segundo momento, situarmos e atualizarmos a palavra “observar” em seu contexto real e dialógico, contemplando suas condições de produção. Faremos isso no intento de evidenciar o movimento das vozes se entrelaçando no discurso da AP, demonstrando a passagem do sinal ao signo, da palavra morta ao poder ideológico que lhe dá a vida.

Para tanto, expomos conforme o dicionário fonte – *Priberam* – algumas de suas definições concernentes ao ato de “observar” que mais nos despertam interesse, uma vez que demonstram tecer relação com nosso excerto em análise, a saber: 1) dar atenção a algo ou alguém *para tirar determinada conclusão*; 2) *ponderar, objetar*; ser circunspecto; 3) não proceder sem *refletir*. Ancorando-nos nesses resultados, grifamos alguns desses termos que mais nos chamam atenção, justamente pela interrelação com o trecho a ser discutido, e que comentaremos a seguir.

Logo no primeiro significado, recortamos “para tirar determinada conclusão”, pois nos remete aos conceitos de compreensão ativa/responsividade – quando os sujeitos tomam-se de já-ditos ao produzirem seus dizeres como uma réplica a discursos anteriores visando a dialogar, encaminhando-se a futuras interações discursivas – elementos constituintes do enunciado concreto – (VOLÓCHINOV, 2019[1926]; 2021[1929]). Dessa forma, entendemos que a AP se ampara nas ações e posições das professoras regentes, ponderando (segundo significado) e refletindo (terceiro significado) acerca desses, para, então, dar-lhes a sua interpretação, produzindo suas avaliações que podem convergir ou então “objetar”, contrapor-se às posturas e enunciados das professoras, com base naquilo que a AP em formação inicial enxerga, reflete

e refrata dessas situações, contribuindo para sua tomada de consciência e de posições quanto às práticas docentes, o que eventualmente passará a compor a sua identidade como professora.

Asseveramos, ainda, que a maneira como a AP enxerga e interpreta aquilo que observa é, por si só, de caráter plural, uma vez que a sua consciência enquanto aluna e professora se faz no coletivo, na relação com outros sujeitos, podendo estes ressoar, como já mencionado, das diferentes fases escolares de sua vida, sendo sob a sua perspectiva de aluna ou de professora. Com isso, há no próprio olhar da AP sobre as professoras e suas práticas, um emaranhado de fios ideológicos que se cruzam, um coro de vozes que podem ser tanto convergentes quanto divergentes, caracterizando a sua pluralidade enquanto sujeito sócio-histórica e ideologicamente determinado.

Ressaltando a tensão de vozes que compõem os discursos, como exemplo da responsividade/compreensão ativa (BAKHTIN, 2014), neste caso divergente de enunciados/posições anteriores, extraímos um recorte do primeiro relatório da AP, correspondente ao seu primeiro diário de observação, no qual, logo no final ela faz um adendo:

OBS: A professora explicou em português, os alunos falavam suas previsões em português, houveram poucos comandos e frases usadas pela professora em inglês como: what do you think? / Thank you.

Exatamente por saber que alguns alunos se sentem muitas vezes envergonhados ao falar inglês, por terem poucos momentos para isso, que eu, como professora, tentaria utilizar o máximo de inglês que eu pudesse, de forma a tentar fazer com que os alunos, aos poucos, se familiarizassem com a língua e com a fala (RELATÓRIO I DA AP, 2019, p. 23)

Neste excerto a AP se projeta e, se colocando na posição de professora, usando como base suas vivências como aluna, aprendiz e professora de LI, expõe seus juízos de valor quanto ao uso do inglês na sala de aula, valorando essa prática como fundamental para a familiarização dos alunos com o uso do idioma, o que reitera as discussões levantadas no excerto 4 – “participação e interação dos alunos durante as aulas” – do primeiro relatório da AP, acerca da dificuldade associada à aprendizagem dessa língua.

Além deste recorte, apresentamos alguns trechos deste mesmo diário de regência da AP que nos revelam além de sua voz, também a sua postura que parecem, de certo modo, ir de encontro às da professora regente, uma vez que a aluna-professora demonstra, na prática, o que havia defendido em sua observação: uso mais recorrente do inglês com os alunos.

Quadro 5 – Uso do inglês com os alunos – primeiro diário de regência.

Recortes de uso da língua inglesa no primeiro diário de regência da AP
<ul style="list-style-type: none"> • “Cheguei, lhes cumprimentei <i>“hello, good morning”</i> e comecei a pedir para que sentassem [...]”;
<ul style="list-style-type: none"> • “[...] então continuei dizendo que não utilizaríamos o livro didático mas sim uma <i>Didactic Sequence</i> [...] Repeti em inglês e depois falei em português [...]”;
<ul style="list-style-type: none"> • “[...] o tema seria <i>biography</i> e também mostrei no quadro e repeti primeiro em inglês e depois em português [...]”;
<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Turn the page</i>, virem a página (fiz virando como exemplo para eles) [...]”;
<ul style="list-style-type: none"> • “Vocês conhecem esses <i>superheroes</i>? [...]”;
<ul style="list-style-type: none"> • “[...] E os nomes deles <i>in English</i>? [...]”;
<ul style="list-style-type: none"> • “Vamos lá <i>what do you know about the Avengers</i>? Entenderam? Alguns balançaram a cabeça dizendo que sim e disseram, as duas alunas: o que você sabe sobre os vingadores? Eu: <i>yes, what do you know</i>? E eles foram respondendo: armadura, poderes... Eu: muito bem, isso aí, <i>very good!</i>”;
<ul style="list-style-type: none"> • “[...] vocês irão escolher um <i>superhero</i> que vocês quiserem[...] • “[...] se não tiver no <i>dictionary</i> [...]”.

Fonte: elaborado pela autora com base em seu primeiro relatório de ES (2019, p. 78-79).

Compactuando com Bakhtin (2014, p. 146), no que se refere à sua alegação de que “nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências e avaliações”, concluímos que, a partir da observação de como a professora regente conduziu a aula, a AP pôde *ponderar, refletir*, assim como, *objetar-se* a certos pontos, *tirando as suas conclusões* e, nesse gesto de avaliação e refração, fez ressoar seus próprios já-ditos, desta vez, em sua prática como professora em sala de aula, utilizando o inglês com maior recorrência ao interagir com seus alunos, delineando, assim, os traços de sua identidade como docente.

O recorte acima exposto apresenta a voz social que destaca a importância da prática no processo de formação do professor, tornando-o mais preparado, revelando embates entre teoria e prática no processo de formação do professor.

A professora em formação deixa evidente essa voz social da prática, não somente como componente intrínseco da formação, mas como elemento que favorece um aspecto desejado ao cidadão da contemporaneidade: a consciência crítica, valorando essa prática como crucial. Isso é reforçado pelo uso repetido do advérbio de intensidade “*mais*”, nas linhas 2-3, que se mostra como uma entonação que aponta um valor positivo. Além disso, observamos o uso do paralelismo – mais ciente, mais reflexivo, mais crítico – que dá força a este discurso.

Na continuidade, a voz social de posição autoral do professor, encontrada nos pronomes “*nos*” e “*nossa*”, bem como nos verbos em primeira pessoa do plural “*tornamos*”, “*pensarmos*”, assinalam para constituição da identidade docente da AP, pois para que ela possa adquirir meios para lidar com as situações inusitadas do dia a dia da sala de aula, é necessário se colocar nessa posição, uma vez que, dessa forma, faz-se possível lidar com as adversidades, desafios e obstáculos em meio ao contexto escolar.

Ressaltamos, ainda, que, “pode-se falar da palavra do outro somente com a ajuda da própria palavra do outro” (BAKHTIN, 2014, p. 153). Com isso, o ato de se colocar na posição do professor regente implica a voz desse profissional, uma vez que suas práticas subsidiarão a consciência da AP com elementos oriundos de seu agir docente, reiterando, assim, a dialogicidade que nos engendra. Um exemplo disso é, que, em seu segundo relatório, na seção “*minhas aulas de regência remota*”, mais precisamente, na subseção “*minha primeira aula de regência remota*”, a AP concretiza em seu enunciado aquilo que vivenciou nos anos anteriores, no diálogo com as professoras regente e supervisora e os alunos: “*procurei interagir com os alunos, utilizei o inglês durante a aula, ao apresentar as atividades, ao questionar os alunos, ao elogiá-los e sempre que via oportunidade de inserir a língua de forma também que não ‘assustasse’ os alunos*” (RELATÓRIO II DA AP, 2021). Com isso, a AP demonstra estar consciente do papel basilar da interação no desenvolvimento do Ser, e que isso ocorre por meio da linguagem, nesse contexto em específico, realizando-se, também, por meio do uso da língua-alvo – inglês. No entanto, sabendo das dificuldades que atravessam esse caminho, a AP considera a realidade dos alunos e, buscando pelo seu conhecimento prévio, até mesmo da língua em questão, com vistas a ampliá-lo, a AP apresenta, ao utilizar o verbo “*assustasse*” conjugado no pretérito imperfeito, compreender que todo esse movimento é um processo que se dá continuamente.

Encaminhamo-nos, pois, à análise do segundo excerto correspondente ao segundo relatório da AP, situando-se na seção de fundamentação teórica, na qual a AP disserta sobre documentos que norteiam/prescrevem o fazer docente, além de tecer seu texto com base em outras vozes sociais, a dos autores da esfera acadêmico-científica.

Excerto 2 - Fundamentação Teórica

Ao falar sobre a experiência vivida acerca do ensino e aprendizagem em 2020, no que se refere principalmente à oralidade, já que as aulas dadas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e que não *tivemos* a interação presencial e nem mesmo um retorno oral dos *alunos*, *fizemos* ainda assim uso da língua alvo, não apenas para dar instruções e/ou fazer correções, conforme aponta Dolz, Schneuwly e Haller (2004), mas a *utilizamos* como mediadora, ao *lermos* textos, ao *fazermos* questionamentos bem como na interação com os alunos de “uma forma geral” (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Logo na primeira linha, “ao falar sobre a experiência vivida acerca do ensino e aprendizagem em 2020”, grifamos essa data, uma vez que este número deixa de ser apenas um sinal e colocado em seu contexto real, tornando-se signo, remete a um momento turbulento na história, os primórdios de uma pandemia, a COVID-19. No que se refere à esfera educacional, as vozes de incerteza, de medo, de resistência e até mesmo da reinvenção se encontram ressoando aqui. Diante de tal contingência, citamos outro trecho do relatório da AP que nos parece vislumbrar esse período:

Ao adentrar neste novo contexto de ensino que a princípio soou assustador, mas que com as contribuições da professora regente e do apoio da professora supervisora e dos colegas de Estágio, fomos capazes de desenvolver essa primeira etapa da disciplina de modo a adaptar o que já conhecíamos aliado ao novo, que por meio da experiência das professoras e do próprio tempo, conjuntamente com a prática de trabalhar com as novas plataformas no dia a dia, fomos nos sentindo mais confortáveis e tornando-nos mais aptos a produzir e a aprender o novo e diferente daquilo que estávamos acostumados (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Ao passo que a AP valora essa fase como sendo *assustadora*, julga a força da coletividade e da interação como basilares no intento de desbravar o novo e (re)criar possibilidades em meio à vulnerabilidade. No que tange à identidade docente da AP, ancorando-nos em Hall (2006), ressaltamos que é no rompimento e na continuidade, no confronto e no acordo, nas tensões e reinvenções, bem como na reflexividade imbricada a esses processos, que nós, sujeitos pós-modernos, (re)constituímos quem somos, no oscilante vai e vem das diferentes e interconectadas realidades contemporâneas. É, portanto, a partir das relações sociais, bem como da simbiose entre o antigo e o novo, encontro forçado pela pandemia, aliados, conforme alega a AP, ao movimento “*do próprio tempo*” (que subjaz a voz social da experiência), que há a (trans)formação dos sujeitos, levando em conta as comunidades socioeducacionais.

No trecho em foco, assim como no excerto 2 do primeiro relatório da AP, podemos notar em: *“Fizemos ainda assim uso da língua alvo, não apenas para dar instruções e/ou fazer correções, mas a utilizamos como mediadora, ao lermos textos, ao fazermos questionamentos bem como na interação com os alunos de uma forma geral”* – nas linhas 4-8 – que há uma voz social que rechaça um processo de ensino aprendizagem que tem o professor como detentor do conhecimento, que age no sentido de centralizar, unificar (forças centrípetas). Isso se evidencia no uso do advérbio “apenas”, que se constitui como um signo ideológico que reforça uma aceção negativa aos métodos de ensino que priorizam o uso da língua alvo apenas se voltando à estrutura dessa. Para ressaltar o distanciamento a essa voz, a AP cita autores conhecidos na academia, ressoando as vozes acadêmico-científicas discutidas nos excertos 1 e 2 do primeiro relatório da AP analisados anteriormente. Assim, a professora em formação mostra que essa visão não é dela, mas um olhar fundamentado cientificamente, corroborando o caráter semi-alheio da palavra com relação à língua(gem) (BAKHTIN, 2014).

Ao citar outros autores para a construção de seu próprio enunciado, a AP enquanto sujeito socioideológico apresenta consciência linguística ativa acerca do plurilinguismo, da pluridiscursividade (BAKHTIN, 2014), apropriando-se de um já-dito científico, adaptando-o e atribuindo a ele suas próprias intenções, demonstrando a busca pela legitimação de seu discurso, o que nos evidencia, assim, a tomada de consciência acerca de seu papel como professora, que, estando em formação, mobiliza, nesse processo de apropriação e de defesa de ideias, componentes linguísticos próprios do gênero relatório, ecoando a voz do fazer ciência por meio da escrita científica. Sinalizando, assim, a constituição de sua identidade enquanto professora e pesquisadora cuja tríade: teoria, prática e reflexão, não necessariamente nessa ordem, encontram-se subjacentes a seu período formativo na disciplina de ES, indo de encontro ao mero treinamento (LEFFA, 2016).

Ainda que as aulas tenham sido remotas, por meio de uma plataforma digital, com conteúdos pré-definidos e disponibilizados aos professores, pouca participação dos alunos, o medo do novo que já foi citado, tanto pelos alunos, quanto pelos alunos-professores, professores e, cremos que, pela sociedade em geral, mesmo diante de todos esses pontos, havia vozes de resistência. Destacamos mais um recorte do relatório II da AP que nos mostra que, ainda que forças unificadoras e centralizadoras tenham estado presentes nesse percurso, as forças contrárias a elas persistiam:

Infelizmente, não houve a participação dos alunos, portanto, a aula foi adiada. Entretanto, mesmo não tendo sido possível realizar a aula, ainda assim aprendemos muito, devido a oportunidade de preparar as atividades, numa proposta mais coerente

aos alunos e ao contexto, com a colaboração das professoras (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Neste recorte, há a entonação valorativa, o julgamento de valor, da AP quanto a não-realização da aula devido a não-participação dos alunos, pressupondo essa ocorrência como consequência desse período conturbado, envolvendo sujeitos da situação social mais próxima (a aula que não aconteceu por conta da falta de alunos) como também do meio social mais amplo (pandemia reconfigurando várias práticas sociais). Como já mencionamos, as vozes de resistência em meio à incerteza diante do novo e do diferente ecoam no enunciado da AP, pois, ainda que não houvesse alunos, o tempo foi utilizado para (re)pensar caminhos possíveis dentro da educação (local) que fossem mais condizentes com a nova realidade, sobretudo, a realidade social que circunda esses sujeitos. Nesse processo, a interação entre as professoras e alunos-professores se fez essencial para a construção coletiva de reflexões e refrações acerca dessa nova situação, cuja voz da reinvenção se mostra presente.

Dando sequência às discussões sobre o excerto 2 – Fundamentação Teórica – evidenciamos a atuação de vozes sociais que apregoam o ensino não centrado no professor, ecoando dos excertos 1, 3 e 5 do relatório I da AP já analisados, mas na interação professor-aluno e de vozes sociais que defendem a concepção de linguagem como forma de interação, destacando a linguagem como mediadora.

Apresentamos parte do excerto novamente com vistas a facilitar a compreensão do leitor:

fizemos ainda assim uso da língua alvo, não **apenas** para dar instruções e/ou fazer correções, conforme aponta Dolz, Schneuwly e Haller (2004), **mas** a utilizamos como mediadora, ao lermos textos, ao fazermos questionamentos **bem como** na interação com os alunos de "uma forma geral." (RELATÓRIO II DA AP, 2021, grifos nossos).

Em se tratando do uso da conjunção adversativa “*mas*”, observamos a marca de um conflito entre as vozes sociais e, ao mesmo tempo, assinalando a afinidade com as vozes sociais citadas na sequência pela AP. São, portanto, valorações da AP contidas nessas palavras. Já no uso dos termos “bem como”, notamos que, diferente do termo “apenas”, há um reforço positivo, como se dissesse “não é bem fazer questionamentos” (que soaria como tradicional), mas como interação.

Seguimos com a análise do excerto “2.^a Série – Aula 37. Título: *Movies, movies and movies*” do segundo relatório da AP, correspondente a uma videoaula ofertada pela SEED/PR, como recurso emergencial. Nesse recorte, localizado na seção “Relatos das aulas Paraná

(estágio remoto)”, a AP apresenta e tece comentários sobre o passo a passo das aulas por ela assistidas.

Excerto 3 – 2.^a Série – Aula 37. Título: *Movies, movies and movies*

Para iniciar de fato a aula, o professor apresenta um *warm up* com três perguntas em inglês as quais ele faz a leitura na língua inglesa, mas logo em seguida as traduz. (Não dando tempo aos alunos para lerem e praticarem por si)” (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

O professor mencionado no recorte é um dos responsáveis por conduzir as aulas de LI por meio das videoaulas ofertadas pela SEED/PR durante o período remoto que foram disponibilizadas na plataforma *YouTube* e em canais abertos de TV. Esse trecho se encontra em uma seção específica do relatório II da AP, na qual ela relata e comenta acerca do passo a passo de algumas aulas ministradas por este professor.

Diante do exposto, observamos, logo na linha 2, uma tensão que se evidencia pelo uso da conjunção adversativa “mas” carregada, enquanto signo ideológico, de avaliações e juízos de valor da AP. Uma delas, cremos advir do ensino que se centra no professor – educação bancária (FREIRE, 1974) – uma vez que no gesto da tradução feita pelo docente, uma etapa importante que seria a ação do aluno de buscar compreender por si, é privada. A partir desta mesma posição do professor, refletimos, refratamos e nos questionamos sobre o que nos soam como vozes que ecoam concepções sobre os alunos da rede pública de educação, cujo ato de traduzir do professor se tornaria consequência. Indagamos, assim, se esse posicionamento não seria oriundo da problemática sobre a capacidade de compreensão de tais enunciados pelos alunos, implicando, dessa forma, na falta de ampliação do tempo que seria destinado a esse exercício. Com isso, a voz de que aprender inglês é difícil também nos parece ecoar de sua posição-professor.

Na última linha, entre parênteses, a AP menciona sobre o tempo e, mais uma vez, sobre a prática. Dentro do elemento *tempo*, confirma-se o que havíamos ponderado no tocante à ação do professor de não esperar, deixando, conseqüentemente, de incentivar o aluno a mobilizar seus conhecimentos prévios para a compreensão dos enunciados. Por um lado, sabemos que aqueles que assistiram pelo *YouTube* poderiam pausar o vídeo, entretanto, nos questionamos sobre os alunos que assistiram pela TV, uma vez que não há a mesma possibilidade. Além disso, ainda sobre o componente *tempo*, consideramos que por ser uma videoaula, há que se considerar um limite quanto a esse, para que não se torne algo muito extenso e o aluno que já se encontra em contexto de ensino e aprendizagem diferente, acabe se dispersando totalmente.

Ainda na última linha, dentro dos parênteses, a AP menciona a prática do idioma pelos alunos, o que implica em uma voz conflitante com relação à postura do professor que não a fomenta. Essa mesma voz contrária à maneira como o professor conduz a aula nos evidencia um traço identitário da aluna como professora. É por meio de sua afirmação complementar, dentro dos parênteses, que fica visível a sua tomada de posição como docente por meio do seu juízo de valor concernente ao ensino e aprendizagem de língua inglesa cuja prática é revelada, pelo enunciado da AP, como um pressuposto básico desse processo. Assim sendo, a voz social que assegura a prática como sendo basilar para o ensino e aprendizagem do inglês está ressoando no discurso da AP.

Ademais, dentro do mesmo termo “mas”, transportam-se vozes que nos parecem divergir do ensino e aprendizagem que se ancoram em pedagogias ativistas como ferramentas da lógica neoliberal, cujo objetivo recai sobre a constituição do aluno como uma das peças no funcionamento do mercado de trabalho (DORNELLES, 2014). Isto é, a prática defendida pela AP, por meio de seu “mas”, revela-nos um alcance que se estende para além do exercício por parte do aluno em decodificar o que ali estava escrito em um gesto de mera tradução, mas implica no incentivo (não dado pelo professor) a um olhar crítico acerca do que estava sendo tratado na aula. Para ilustrar esse embate de vozes, apresentamos um excerto correspondente ao relatório II da AP na seção “Relatos das aulas do Google Meet e construção de atividades”:

Com o intuito de auxiliar os alunos no que tange a vocabulário, colocamos um box com algumas palavras, para assim facilitar na compreensão das atividades, entretanto, sem perder o propósito de que eles, por si mesmos chegassem as respostas e que pudessem perceber a crítica social imbricadas a elas (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Comentamos esse trecho calcados em Bakhtin (1993, p. 60), cujo dever ser, agir, posicionar-se, aqui nos referindo a AP e seus alunos, faz-se realizável em um primeiro momento “quando há um reconhecimento do fato do ser de uma pessoa única de dentro dessa pessoa; onde este fato se torna um centro de responsabilidade – onde eu assumo a responsabilidade pela minha própria unicidade, meu próprio ser”. Cabe a AP assumir sua posição como professora, daquela que, conforme observamos nos relatos, possui a visão de que o processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos e saberes são construídos em coletividade e ativamente com seus alunos. Amparamo-nos nas palavras de Freire (1987, n.p.), ao pontuar contrariamente à educação bancária, que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem.

Com isso, cremos ser a partir do olhar que se constrói pelo professor de que este aluno não é passivo, que ele mesmo passará a assumir a sua posição de agente, desconstruindo a ideia de que ele é um receptor e o professor, um transmissor.

Somado a isso, ao tomarmos o diálogo, a comunicação discursiva como um “palco de batalhas ideológicas” (PINHEIRO, 2008, p. 82), podemos visualizar no trecho “(Não dando tempo aos alunos para lerem e praticarem por si)”, no excerto 3, e em “sem perder o propósito de que eles, por si mesmos chegassem as respostas e que pudessem perceber a crítica social imbricadas à elas” no último trecho discutido, a tensão ideológica que se coloca sobre posicionamentos, sobretudo de professores, ecoando vozes contrárias que são evidenciadas nos relatos da AP e que cremos advir não somente da professora supervisora, mas da própria professora regente, em virtude de que, ainda que o contexto de ensino e aprendizagem remoto fosse algo novo, ela e a perspectiva sociointeracionista que fundamenta sua práxis, provia-lhe bases para buscar outras alternativas mais dialógicas, que como pudemos perceber, passaram a compor o *eu* professora da AP.

Damos seguimento com a discussão do próximo excerto: “segunda aula de regência remota”. Esse recorte está localizado na seção “minhas aulas de regência remota” no relatório II, na qual a AP compartilha com o leitor suas impressões, sentimentos e olhares no que tange às aulas por ela ministradas ao EM via *Google Meet*.

Excerto 4 – segunda aula de regência remota

nessa aula, após a conversa com as professoras e os colegas acerca da experiência anterior, bem como a autorreflexão acerca da minha postura, tentei não chamar aluno por aluno e demos a opção àqueles que não se sentissem confortáveis para responder por áudio que poderiam participar pelo chat (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

A fim de situarmos o leitor, faremos uma breve contextualização sobre esse recorte. Em sua aula de regência remota anterior, a AP, procurando interagir com os alunos e percebendo que muitos não participavam, chamou alguns deles pelo nome para que a ajudassem quanto à proposta da atividade. No entanto, em consequência disso, houve um fluxo de saída de alguns alunos da chamada que retornavam (nem todos) pouco tempo depois. O trecho em análise corresponde, portanto, à sua aula de regência subsequente.

Logo na linha 1 desse recorte, percebemos vozes alheias atravessando e compondo a voz da AP, reiterando que mesmo o discurso interior dela, é dialógico, social (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]) – uma vez que para tomar a sua decisão a respeito de como conduziria a aula seguinte, pautou-se nos discursos de outrem, no diálogo entre as professoras regente e supervisora, os colegas alunos-professores e seus alunos.

A sua atitude posterior de “*não chamar aluno por aluno*” – linha 3 – e dar “*a opção àqueles que não se sentissem confortáveis para responder por áudio que poderiam participar pelo chat*” – linhas 3-5 – mostra-nos que a sua tomada de consciência sobre o que fazer e a ação de fazê-lo são, em sua totalidade, dialógicas. Primeiro, porque a sua angústia e dúvidas de como agir se originaram de enunciado-posições, funcionando como elos na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011) reiterando como o *outro* é constituinte do *eu*, cujas posições enquanto AP acarretaram os posicionamentos dos seus alunos, que, ao não participar da aula *online*, geraram nela uma outra tomada de posição, a de chamá-los pelo nome, o que, conseqüentemente, desencadeou na saída dos aprendizes do encontro. Sua voz – ideologia– manifesta em sua postura, é composta por fios – ideologias – daqueles que a rodeiam, nessa situação específica, sobretudo dos sujeitos das esferas acadêmica e escolar. Dessa forma, mesmo em seu gesto de autorreflexão, o olhar para si, implica o olhar para o *outro*.

Indagamos com base no que discutimos, quais juízos de valor sobre a visão de si e do outro subjazem o enunciado da AP? Ao ponderarmos sobre essa questão considerando as práticas educacionais, a entonação valorativa da AP neste quesito, por nós observada, parece-nos estar na relevância e importância fundamental dada ao se levar em conta a realidade enfrentada pelo outro, o aluno.

Aqui cabe a nós ressaltarmos além do auditório (participantes do discurso), a situação na qual o enunciado foi elaborado, tendo ocorrido durante período pandêmico, ensino remoto, tempo em que conforme assevera a própria AP na introdução de seu segundo relatório, “*as casas se tornaram as novas salas de aula e de certa forma, também se transformam em escolas pois por meio de encontros e reuniões remotas fazendo uso de ferramentas e plataformas busca-se alcançar o maior número de alunos possível*” (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

A partir disso, levantamos questionamos calcados no enunciado da AP, especificamente em sua tomada de decisão acerca de fornecer outra opção para que o aluno participasse da aula. Sendo eles: qual era a sua situação desse aluno? Conseguia ele de fato acompanhar as aulas? De que jeito? Ele teria condições possíveis de participar (oralmente) dos encontros via *Google Meet*, na qual pontuamos sobre o funcionamento da *internet*, por exemplo. Ainda, qual era o lugar onde ele se encontrava no momento da aula? Teria esse aluno um lugar no qual pudesse participar ativamente das aulas? Sem contar outras questões familiares e até mesmo de saúde física e mental que pudessem compor este cenário, contribuindo para sua não-participação. Muitas são as questões que se colocam sobre esse período de ensino remoto e se estendem até o presente momento, pós ensino remoto emergencial.

Entendemos, assim, que a postura dialógica da AP de ofertar uma segunda opção aos alunos, fomentando e encorajando a participação dos aprendizes na aula, isto é, a interação sociodiscursiva entre esses sujeitos, motivou-se pelo exercício de no ato de olhar para si mesma (seus enunciado-posições de acordo com a realidade na qual se situava), enxergar o *outro*, as professoras regente e supervisora, os seus colegas, os seus alunos.

Nessa discussão sobre a interação como constituinte do *eu*, damos seguimento para a análise do próximo excerto, referente à seção de “Considerações finais”, em que a AP apresenta ao leitor suas percepções sobre o vivido durante a disciplina de ES. O trecho a ser analisado percorre, especificamente, sobre o período de ensino remoto, justamente por ser algo novo sendo desbravado.

Excerto 5 - Considerações finais

O cenário remoto, por mais assustador que tenha sido, nos possibilitou aprender também a ser professor em meio a mais uma realidade, na qual a união entre professores se fez importantíssima. Docentes uniram seus conhecimentos em prol da educação e de oferecer o seu melhor aos alunos durante esse momento incerto e difícil. As casas tornaram-se escolas e as tecnologias possibilitaram o contato entre professores, alunos, rede pedagógica e todo o contexto escolar, que agora, encontra-se presente nos computadores e celulares. Em meio a isso tudo, cabe também a mobilização de esforços dessa comunidade para alcançar quem não tem acesso (RELTÓRIO 2 DE ES DA AP, 2021).

Observamos a valoração apreciativa da AP acerca do cenário remoto como uma etapa assustadora, revelando a voz do medo, da incerteza e das dificuldades ressoantes dessa fase. Entretanto, “*por mais assustador que tenha sido*” – linha 1 – como pontua a AP, a voz da interação e do poder da coletividade na luta contra forças centralizadoras, excludentes, centrípetas (BAKHTIN, 2014), também ecoa, o que fica evidente em “*a união entre professores se fez importantíssima*” – linha 3 – pois juntos, reinventaram-se.

Nesse bojo, mobilizamos aqui a ideia de sujeito pós-moderno e a sua identidade como “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13) para tratar deste sujeito professor que em meio a uma realidade diferente da usual – ensino presencial, anterior à pandemia – perpassa por rupturas com a chegada do novo, o que gera crises que tendem a funcionar como pano de fundo para a (re)configuração de sua identidade docente. Podemos visualizar tal discussão no seguinte trecho “*nos possibilitou aprender também a ser professor em meio a mais uma realidade*” – linha 1. Todo o processo de (re) aprender a ser professor em virtude das mudanças sociais causadas pela COVID-19, ainda que carregue a voz da adversidade crivada por obstáculos, expresso no julgamento de valor da AP quanto ao caráter assustador dessa fase, porta outras vozes que associamos às forças centrífugas (BAKHTIN, 2014), como a da luta e resistência subjacente à

reinvenção que cada professor se colocou a trabalho, conjuntamente, segundo as suas realidades e a de seus alunos.

Ademais, nas duas últimas linhas do excerto em análise: “*em meio a isso tudo, cabe também a mobilização de esforços dessa comunidade para alcançar quem não tem acesso*”, observamos ressoar a voz daquele que muitas vezes não é ouvido, do interlocutor que mesmo ausente, significa (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), ou seja, o aluno que não teve condições de participar das aulas síncronas pelo *Google Meet*.

Até então havíamos discutido sobre os alunos que, mesmo enfrentando dificuldades, obtinham a possibilidade de juntar-se às aulas *online*. No entanto, tratamos, neste momento, daqueles que não vivenciaram a mesma realidade. A esses alunos, atividades eram adaptadas pelos professores e encontravam-se disponíveis nas escolas, para que pudessem ter acesso. Podemos conferir isso no recorte do segundo relatório da AP referente à seção “Relatos das aulas do *Google Meet* e construção de atividades”, disposto abaixo:

Durante a reunião ocorrida no dia 22 de setembro, a professora regente nos apresentou as atividades da trilha pedagógica [...] ela nos pediu para que nos baseássemos na aula 37 com o título: *Movies, movies and movies*, e criássemos uma versão para o *Google Forms* e para entrega presencial (as trilhas pedagógicas) pela escola para os alunos sem acesso à *internet* (RELATÓRIO II DA AP, 2021).

Na última linha desse recorte, em “*os alunos sem acesso à internet*”, estão pressupostas tensões de vozes no que concerne às suas realidades, envolvendo aspectos de vulnerabilidade social (SANTANA; BORGES SALES, 2020). Entendemos, no que concerne à educação em período emergencial remoto, que quem sofre as consequências de maneira mais intensa não pertence à classe dominante, pelo contrário, muitas vezes são os dominados. Nos termos de Volóchinov (2021[1929]) “A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, bem como apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoenfático” (p. 113). Nessa conjuntura, as forças centrífugas são mais do que necessárias, uma vez que tendem a fomentar mudanças e a descentralização de posições unificadoras, ou seja, enfatizam o ato de resistir por meio do reagir e do reinventar-se.

Nesse sentido, embora tenham sido adaptados materiais – as trilhas pedagógicas – para os alunos que não podiam participar das aulas *online*, não houve interação entre professores, alunos e comunidade escolar de modo geral, colocando esse aluno em desvantagem com relação aos demais aprendizes, tendo em vista que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2021[1929], p. 95). Dessa forma, ao passo que as vozes das desigualdades tenham sido acentuadas nessa etapa (NÓVOA, 2020), esforços

emergenciais foram tomados com relação a essa situação, fazendo, ainda assim, ecoar vozes de resistência. O que nos leva às duas últimas linhas do excerto em análise “*cabe também a mobilização de esforços dessa comunidade para alcançar quem não tem acesso*”, cuja escola enquanto instituição educacional e os professores são colocados – valorados – como responsáveis por dar ordem ao caos, a eles parece ser atribuída essa responsabilidade, conforme a entonação expressiva e valorativa da AP, o que nos parece já ser estruturado de modo a desvencilhar e retirar as incumbências das instâncias maiores de poder, colocando o indivíduo como responsável único de suas ações, ignorando a dialogicidade que nos constitui.

Assim como no relatório I da AP, produzido no ano de 2019, o relatório II – 2020-2021 – apresenta valorações relacionadas à observação como precípua na formação docente inicial, e ao inglês como mediador da interação com os alunos, mesmo no contexto remoto, cuja prática e o tempo dedicado a ela é valorado como crucial pela AP. As vozes das professoras regente e supervisora ressoam nas ações da própria AP que, conforme visto, divergem e convergem, funcionando como ampliadoras de consciência da professora em formação, reiterando a pluralidade constituinte do sujeito, tendo em conta que mesmo o seu discurso interior – expresso nos relatos – são construídos na interação com os demais indivíduos que circundam as esferas educacionais das quais a AP também fez parte, citamos aqui as professoras, supervisora e regente, e os alunos.

O ano de 2020, mencionado pela AP em seu excerto 2, é tomado como signo em sua totalidade – entonação expressiva e valorativa – carregado de avaliações e tensões vivenciadas nessa fase. As vozes ressoantes mais recorrentes revelam a incerteza, o medo, entretanto, ecoam também as vozes da interação, da reflexão, do ato de resistência e, principalmente, da reinvenção, vividos e relatados sob o olhar da AP, dentro da esfera de ES, no contexto educacional dessa época. Valorações como “assustador” ainda no excerto 2, transportam-nos para além do temor, conduzindo-nos para a força da coletividade em meio ao incerto. Entendemos que no ato de reinvenção e de resistência está subjacente, ainda, o engessamento no tocante à práxis do professor, que mesmo após ensino remoto, persiste, o que torna essa discussão premente.

Nesse segundo relatório, o tempo é mencionado, sendo marcado e valorado como “experiência”, uma vez que, na relação forçada – pela pandemia – entre velho e novo, o tempo enquanto signo ideológico, teve seu sentido atualizado. Por meio dele, o diferente foi se tornando familiar, e a ruptura propiciou a continuidade – elemento motivador de transformações/adaptações.

Apresentam-se vozes que se colocam opostas à educação bancária e a favor do aluno como agente no seu processo de ensino e aprendizagem, cuja voz acadêmico-científica ecoa de modo a legitimar o dizer da AP, isto é, evidenciando a pesquisa como motivadora da autonomia. Nesse percurso, a dialogicidade entre comunidades escolares e professores forma um coro de vozes que objetivam aproximar as propostas de ensino e aprendizagem às realidades dos alunos, fomentando a interação entre esses sujeitos, o que vinculamos à voz da reinvenção.

Ainda, apontamos vozes que nos remetem às forças centrípetas (BAKHTIN, 2014) uma vez que advêm de uma videoaula em que não é fornecido aos alunos da rede pública o tempo, nem mesmo as condições de construir os sentidos por si mesmos após certas questões, não havendo fomento para a criticidade, permeados pela não-proximidade à realidade dos alunos com aulas já prontas, cujo enrijecimento promove o afastamento do “mundo real” de cada aluno.

Além disso, há a voz que coloca o professor na posição daquele que deve desconstruir a passividade do aluno, visto que este tomará consciência de si através do outro (BAKHTIN, 2011 [1979]), ou seja, dos participantes da situação aula como um acontecimento (GERALDI, 2010), os quais apontamos, aqui, como podendo ser o professor e os colegas.

Nesse *continuum*, o ensino remoto traz à baila mais uma dificuldade – a interação. Com ela, a autorreflexão, que por mais interna que possa soar, é em seu âmago dialógica. Mais uma vez a reinvenção ecoa: como alcançar os alunos, naquele contexto, considerando os enunciado-posições dos participantes da situação aula remota como elos na cadeia da comunicação discursiva – implicando no exercício de olhar para si e enxergar os *outros*. Temos, ainda, o movimento de aprender a ser professor em meio a mais uma realidade, reiterando nossas identidades enquanto celebrações móveis (HALL, 2006).

Além do exposto, há uma voz social que coloca na escola e nos sujeitos que ali trabalham a responsabilidade de dar ordem ao caos, como se desvinculasse esse dever de outros órgãos.

No que concerne à constituição da identidade docente da AP, compreendemos que ela se realizou na e pela interação das vozes que ressoam das esferas escolar e acadêmica, sendo elas oriundas, principalmente, das professoras regentes e supervisora, dos colegas, dos alunos, assim como dos teóricos que subsidiavam discussões durante a disciplina de ES, configurando-se, portanto, como uma identidade dialógica. Ademais, nesse segundo relatório, assim como o ato de aprender comprovou-se ser sempre contínuo, a identidade demonstrou se constituir de modo flexível em um contínuo (re)configurar-se, movimentando-se conforme as práticas, esferas e transformações sociais das quais os indivíduos participam ao longo de suas vidas.

3.7 Síntese do capítulo

Este capítulo visou a investigar as vozes sociais subjacentes aos relatórios I e II da AP. Tal investigação partiu da análise de cinco excertos de cada relatório, contemplando, em sua primeira parte, respectivamente, as seções: introdução; fundamentação teórica; atuação do professor; participação e interação dos alunos durante as aulas e considerações finais. Já na segunda parte, a análise ocorreu com base nas seções: introdução; fundamentação teórica; 2.^a Série – Aula 37. Título: *Movies, movies and movies*; segunda aula de regência remota e considerações finais. No intento de compreender o processo de constituição de sua identidade docente no contexto de ES, ancoramo-nos no arcabouço teórico-metodológico do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, sobretudo no conceito de vozes sociais. Evidenciamos, nesse percurso, a dialogicidade que compõe a aluna em professora, reiterando a natureza social do *eu* ideológico e sócio-historicamente determinado.

Apresentamos, na sequência, nossas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início tais considerações por valorar este percurso como desafiador, mas sobretudo como ampliador de consciência, pois com o propósito de tentar dar acabamento a este enunciado (dissertação), avalio que não sigo a mesma da introdução. Reiterando, assim, o caráter ondular com o qual as nossas identidades se (re)constituem.

Tendo em mente a afirmação de François (2016, p. 1266) de que “o textual é algo “fechado” em relação a um “aberto”, que não pode jamais ser atualizado completamente” tecemos as nossas considerações finais.

Retomamos, aqui, as questões de pesquisa que guiaram nosso estudo e que pretendemos percorrer ao longo deste capítulo: a) quais vozes sociais permeiam os relatórios de estágio em análise? b) Considerando tais vozes, como ocorre o processo de construção da identidade docente da aluna-professora em questão dentro da esfera do estágio? Na busca por respostas a esses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral compreender o movimento das vozes sociais ressoantes nos relatórios de estágio da AP, com o intuito de verificar como contribuem para a construção de sua identidade docente. Como objetivos específicos, procuramos: a) analisar as vozes ressoantes das experiências do estágio em excertos de relatórios sob os pressupostos teórico-metodológicos do Dialogismo e b) analisar a construção de identidade docente subjacentes às vozes ressoantes dos relatórios.

Concebemos o cronotopo (tempo e espaço) – (BAKHTIN, 2014) – de nossa pesquisa como uma mescla, uma vez que o *corpus* deste estudo, os relatórios enquanto gênero discursivo secundário (complexos), “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples)” (BAKHTIN, 2011, p. 263) do período de formação inicial da AP. Foi nesse processo, durante a disciplina de ES, que a AP realizou as suas observações e regência em escolas públicas da região centro-oeste do Paraná. Esse percurso dividiu-se em dois momentos, correspondentes às fases I e II do ES. A primeira, desenvolvida no ano de 2019, presencial, ocorreu antes da pandemia causada pela COVID-19, e a segunda, contemplou período pandêmico nos anos de 2020 a 2021. Além disso, acrescidos a essas duas etapas, incluímos o desenrolar da própria pesquisa que iniciou ainda em 2021 e se estende até o presente momento, pós-pandemia, no ano 2023. Foram alguns anos que concentraram em si muitos acontecimentos, dentre eles citamos: isolamentos, perdas, desafios, rupturas, reflexões, refrações, ressignificações, reinvenções, adaptações, entre tantas outras entonações valorativas que tendem a variar de acordo com cada sujeito e a situação na qual se encontra(va) inserido.

Sabemos, de acordo com Hall (2006), que neste contexto pós-moderno de nossa sociedade, nós sujeitos somos constituídos no limiar entre o velho e o novo, na ruptura e no avanço, na instabilidade de uma contemporaneidade globalizada. Nossas identidades são, portanto, “celebrações móveis” (HALL, 2006, p. 13) que seguem se (re)configurando em uma estrita relação com a realidade que nos cerca. Nesse sentido, no intento de desvelar a constituição da identidade docente da AP, investigamos seus relatórios dentro do contexto de ES, analisando as vozes sociais que nesses documentos ressoam, pois reiteramos que a condição do *eu* se dá pelo *tu*.

Ao adentrarmos os relatos da AP, evidenciamos um coro de vozes ecoando de sua formação inicial, vozes aqui pensadas como portadoras de ideologias – os fios ideológicos – que nos permeiam, constituindo-nos sujeitos. Essas vozes sociais subjacentes aos relatórios da AP presentificam e materializam, por meio de seus enunciados concretos, valorações que atravessam a AP elucidando a constituição de sua identidade como professora. As vozes que encontramos correspondem às experiências da vida da AP tanto na educação básica, quanto na superior, cujos professores e suas posturas compõem grande parte. Além disso, vozes que rechaçam posturas tradicionais de ensino e aprendizagem do aluno como mero receptor e do professor como a autoridade portadora de todo o conhecimento; abordagens focadas somente em estruturas, desvencilhando os fatos de suas condições de produção, com vistas à alienação; perspectivas que, dentro da lógica neoliberal, utilizam-se do cognitivismo, que atrelamos às pedagogias ativistas, de modo a salientar o aluno como único protagonista de sua própria aprendizagem retirando a responsabilidade de outras instâncias, podendo acarretar na acentuação da existência de preconceitos e intolerâncias, também ressoam e carregam tensões de vozes em seus relatos.

Ademais, como AP do curso de Letras Inglês, revelou-se em sua escrita, vozes que apontam a língua inglesa como sendo um idioma difícil, e que, disso, depreendem-se questões atreladas às condições sociais, de poder, econômicas, bem como se imbricam a aspectos étnico-raciais e de gênero (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016). Todavia, embora dificuldades relacionadas ao inglês tenham aparecido em seus relatos no que concerne a ambos os alunos e a si mesma enquanto aprendiz, faz-se presente, ainda, a voz que, em ato de resistência, procura por soluções. Uma delas foi prover estímulos aos alunos e fomentar o uso da língua-alvo em sala como mediadora na interação professor-aluno, reiterando o dialogismo constituinte dos sujeitos ideológicos e sócio-historicamente determinados. Aliás, esse posicionamento surgiu por meio de uma tensão de vozes, ocorrida ainda durante as observações da AP, na qual ela, ao participar de uma aula da professora regente, registrou em seu caderno

de anotações que quando chegasse o momento de lecionar, procuraria fazer o uso da língua inglesa com maior frequência em sala com os alunos, desse modo, corroboramos que as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 295). Outra confirmação disso, foi durante sua primeira aula de regência, em que a AP não verificava após questionar os alunos sobre o assunto abordado em sala, se eles estavam compreendendo. No entanto, a professora supervisora que a acompanhava, percebendo isso e, assumindo sua posição sócio-hierárquica com relação ao contexto e à AP, sugeriu-lhe para que após as questões houvesse de sua parte a verificação acerca da compreensão dos alunos, o que constatamos ter acontecido e passado a integrar a prática da AP. Com isso, ao nosso ver, tal postura enfatiza a ampliação de consciência da AP na relação direta com a realidade da sala de aula, do tornar-se professor, dialogando com as professoras regente e supervisora e os alunos – situação mais próxima a ela no momento e os participantes, o auditório dessa situação. Entendemos, portanto, que o crescimento, o desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito acerca dos outros, do mundo e de si mesmo, ocorre na interação sociodiscursiva que, utilizando-se da palavra plena de valores e ideologias, pode tanto concordar como divergir.

A voz da ciência também ecoa em seus relatos, pois, fazendo parte dos sistemas ideológicos formados, subsidiam e provêm bases para que a AP legitime seu dizer, seja pelo discurso direto, indireto ou indireto livre, considerando que a “experiência discursiva individual de qualquer pessoa [...] pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Entendemos, assim, que parte constitutiva de seu *eu* professora advém das discussões provenientes de documentos, artigos científicos, do debate entre professores e alunos-professores, contemplando a esfera acadêmico-científica.

Durante o ensino remoto emergencial, no período pandêmico, vozes de medo, incerteza, resignificação e, especialmente, a da reinvenção em conjunto com a interação estabelecida entre os AP e as professoras regente e supervisora, assim como as tentativas de, mesmo estando longe, aproximar-se dos alunos não só pela oralidade como também pela escrita via *Google Meet*, ecoam nos relatos da AP e evidenciam o caráter dialógico e as forças centrífugas em trabalho na construção de seu *eu* como professora.

Nessa senda, compreendemos que a constituição da identidade docente da AP, deu-se dialética e dialogicamente na interação das várias vozes ressoantes de sua vida enquanto aluna-professora-pesquisadora, a citar as vozes das professoras regente e supervisora, dos colegas alunos-professores e as vozes acadêmico-científicas, os teóricos, ecoando dos ambientes

escolar e/ou acadêmico, carregada de tensões e ideologias do seu cotidiano. Entendemos, ainda, que a identidade docente da AP, enquanto celebração móvel, não é estanque, constitui-se no movimento, conflituoso, das relações sociais intermediados pela linguagem, vivenciadas durante seu período de ES.

Esperamos que este estudo possa fomentar discussões que reflitam e refratem possibilidades visando à constituição integral do sujeito, tendo em vista que “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995, p. 142).

Assim, seguimos, esperando que este estudo, como um elo da cadeia da comunicação discursiva, possa contribuir com pesquisas deste campo, levando em conta a relevância da reflexão, refração e ressignificação sobre a práxis, a fim de fortalecer a formação docente inicial, com vistas a levantar as vozes dos participantes deste discurso, rumando a transformações necessárias nas esferas educacionais.

5. REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.
- ALBUQUERQUE, V. F.; SANTOS, L. I. S. Letramento crítico: implicações para a formação inicial de professores da língua inglesa. *Humanidades e Inovação*, Palmas-Tocantins, v.7, n.8, p. 350-363, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1563>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- AMORIM, M. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Em *Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference* (Org.), CD-Rom (p. 77- 80). Curitiba, PR, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes [1ed. 1979], 1992.
- BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993. [1920-1924].
- BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. 7.ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et all. São Paulo: Ed. Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: BEZERRA, P. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 71–107.
- BAPTISTA, J. V. *Roça barroca*. São Paulo: CosacNaify, 2011.
- BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 809–829, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47468>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BEZERRA, C. R. Bakhtin e a estética audiovisual contemporânea. Em *Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference* (Org.), CD-Rom, p. 119-125. Curitiba, PR, 2003.

BEZERRA, J. C. S. *A entonação valorativa em livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental*. 2020. 226f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2020.

BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de leitura no livro didático de português. In: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. (Org.). *Dialogismo e Ensino de Línguas: reflexos e refrações na práxis*. Campo Mourão, Pr: Editora Fecilcam, 2021. p. 28-48. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/obras-digitais/dialogismo-e-ensino-de-linguas-reflexos-e-refracoes-na-praxis>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BORTOLOTTI, R. G. Reflexo e refração sígnica no espaço público de Arendt: interferências bakhtinianas. *Acta Scientiarum: Education*, v. 39, n. 3, p. 301-310, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.29906>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto [online], v. 56, n. 2, pp. 371-401, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000200002>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRONCKART, J.- P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 2004, p. 131-163.

BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>. Acesso em: 26 nov. 2022.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V. J. et al. *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-43. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin* (1984). Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 2002.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão das interações verbais no campo da saúde. *Interface - Comunicação, Saúde*,

Educação [online], v. 16, n. 41, pp. 331-342, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000023>. Acesso em: 5 out. 2022.

COSTA, A. R. Mecanismos Enunciativos: Análise das vozes e modalizações em Artigos Científicos. *Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE*, ano 6, n. 6. Dezembro de 2012, p. 28-39.

COSTA, R. P. G. M. da. *Crenças sobre o professor de língua inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço*. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós- Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/186>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CUNHA, G. R.S.; RANGEL, P. L. N. Linguística Aplicada: construção de uma identidade própria. In: *Congresso nacional de linguística e filologia*. 2018. p. 606-615. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/cnlf/tomo01/044.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

DEGRANDE, D. H. S.; GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Mato Grosso do Sul, v. 6 n. 11, p. 169-183, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7895>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

DORNELES, L. Implicações sociais do subjetivismo na educação contemporânea. *Comunicações*, Piracicaba, v. 21, n. 2, p. 173-182, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1892>. Acesso em: 09 nov. 2022.

ESPÍRITO SANTO, D. O. do. Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. *Tabuleiro de Letras*, v. 14, n. 1, p. 91-106, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/8594>. Acesso em: 7 set. 2022.

FARACO, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições.

FERREIRA-LIMA, W. Bakhtin e construcionismo social: crítica e construção da subjetividade na era pós-moderna. In *Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference* (Org.), CD-Rom (p. 272-278). Curitiba, PR, 2003.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FISTAROL, C. F. da S.; FISCHER, A.; BAILER, C. O processo de estágio na formação docente de professores de língua inglesa: um olhar de licenciandas de um curso de Letras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 623–637, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11333>. Acesso em: 19 nov. 2022.

FONSECA, G. M. R. *Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623184550.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura na prova Brasil. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 10, n. 18, p. p. 13–32, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p.479-501,jul./dez.2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FRANCO, M. A. S; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In :PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). *Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo, Loyola, 2008. (Vol. 2). p. 41-70.

FRANÇOIS, F. Dialogismo das “vozes” e heterogeneidade constitutiva do sentido. O “literário”: semelhanças e diferenças de acentuação em Volochinov, Bakhtin e Vigotski. Tradução de Dóris de Arruda Carneiro da Cunha. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1260-1294, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n2p1260>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. F. R. *Palavra: signo ideológico*. Maceió: EDUFAL, 1999.

GANDOUR, D. S. *Entre saberes e práticas: a construção da identidade de professor de língua inglesa na formação inicial*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47656>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 28 jan. 2021.

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

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011[1984].

GIMENEZ, T.; KADRI, M. S. E.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 593–619, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. *Escrevendo o futuro*. Revista na ponta do lápis, ano XII, n.º27, agosto de 2016.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GUIMARÃES, D.; PEREIRA, R. C. M. A atividade docente à luz de categorias da semântica do agir em relatórios de estágio. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 84-102, out-dez/2018.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFA, S. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador- Bahia, n. 50, 2014. p. 100- 119. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14814>. Acesso em: 28 jan. 2021.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 fev. 2023.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 724–742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 5 nov. 2022.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *CIAIQ2015*, v. 2: Atas – Investigação Qualitativa na Educação. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 8 set. 2021.

LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BARROS, M. K. A aula de leitura através do olhar do futuro professor de língua portuguesa no gênero textual acadêmico relatório. *Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho*, v.9, n.1, 2013. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem12pdf/sm12ss11_06.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. (Ed.). *Linguagem e Educação*. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81210>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (dis)curso. Tubarão, v.6, n3, p. 547-573, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, Â. B. C. T.. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, 2014 9(1), p. 129–147, jan. 2014.

MARINHO, P. da S.; ANDRADE, A. Ressonâncias de uma Concepção “Desgenerizada” de Linguagem no Discurso de Licenciandos de Língua Estrangeira. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 28–42, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2935>. Acesso em: 28 maio. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. *Teses contra Feuerbach*. Coleção Os Pensadores, v. 35. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. Tradução de José Arthur Giannotti. In: GIANNOTTI, J. A. *Marx, vida & obra*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro, v. 1 e 2. Civilização Brasileira, 2002.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, p. 95-119, 2013.

MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em palavra escrita. *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 11, p. 02217, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4497>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. (org.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 371-417, 2022.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, M. A. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 11–29, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf>. Acesso em: 19 out. 2022.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin – criação de uma prosaística*. São Paulo: Edusp, 2008.

NIAS, J. *Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self*. In *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-33, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 25 jan. 2021.

NÓVOA, A. *Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância*, Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>. Acesso em: 28 maio. 2023.

ORGANDO, L. P. *Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática*. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2017. Disponível em: <https://posletrasufac.com/dissertacoes-e-teses/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Departamento de Educação Básica. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – Língua Inglesa*, EF. Curitiba: SEED, 2019.

PEREIRA, D. A.; ROCHA, S. F. M.; CHAVES, P. M. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. *Revista de Ciências Humanas - Educação*, v. 17, n. 29, p. 31-45, 2016.

PIAGET, J. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os pensadores. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ese8nee>. Acesso em: 09 nov. 2022.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PINHEIRO, P. A. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. *Revista Philologus*, v. 40, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/40/06.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/36888>. Acesso em: 28 jan. 2021.

RECH, R. A. C.; BOFF, E. T. de O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online], v. 102, n. 262, p. 642-667, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>. Acesso em: 05 nov. 2022.

REICHMANN, C. L. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 6 out. 2022.

SANTANA, C. L. S. e; BORGES SALES, K. M. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 28 maio. 2023.

SANTOS, E.; SANTOS, L. M. S.; GAMA, M. G. O.; BEZERRA, J. C. S. *A entonação valorativa em perguntas de leitura a partir do gênero tirinha*. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67599>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Editora Cultrix, 2008 [1916].

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUCSP/LAEL v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.

SILVA, D. M. da.; MUNIZ, S. S. O estágio supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. *Humanidade e Inovação*, Palmas-Tocantins, v. 6 n. 15, p. 150-159, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1551>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. da. Relações dialógicas: movimentos axiológicos e responsivos em processos de letramento literário de graduandos em letras. *PERcursos Linguísticos, [S. l.]*, v. 8, n. 19, p. 152-171, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19886>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, J. L.; MENEGASSI, R. J. A valoração da citação na produção do texto dissertativo-argumentativo no Enem: *The valuation of the citation in the production of the argumentative-dissertative text in Enem. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.]*, v. 51, n. 2, 2023. DOI: 10.21165/el.v51i2.3314. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3314>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por uma proposta de educação dialógica alteritária. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 21, n. 49, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 13 jul. 2023.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários autoconfrontação*: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. Trab. linguist. apl., 2014, 53(1), p. 13-32, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100002>. Acesso em: 05 mar. 2023.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. *Resolução nº 095/2009-conset/sehla/g/unicentro*, de 25 de junho de 2009. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Estágio Supervisionado Não Obrigatório do Curso de Letras, do Campus Santa Cruz, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

VILLEGAS, M.; GONZÁLEZ, F. E. Narração autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. *HOLOS*, [S. l.], v. 8, p. 1–24, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.11956. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11956>. Acesso em: 7 nov. 2022.

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 400.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929], p. 375.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. IN: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008. p. 133- 142.

WENG, A. K. R.; STUTZ, L.; ANGELO, C. M. P. Vozes e modelos de letramento em relatório de estágio supervisionado. *Revista Interfaces*, v. 13, n.2, p. 239-256, 2022. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7158. Acesso em: 01 dez. 2022.