



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FERNANDA MARIA ALMEIDA FLORIANO

**DIÁRIO DE LEITURA: UM INSTRUMENTO DE LETRAMENTO
CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

FERNANDA MARIA ALMEIDA FLORIANO

**DIÁRIO DE LEITURA: UM INSTRUMENTO DE LETRAMENTO CRÍTICO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica .

Linha de Pesquisa: Práticas de Leitura e Produção Textual

Orientador: Prof. Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega..

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F635d Floriano, Fernanda Maria Almeida
Diário de leitura [manuscrito] : um instrumento de letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa / Fernanda Maria Almeida Floriano. - 2014.
92 p. : il. nao

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Daniela Gomes de Araújo da Nóbrega, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Formação Inicial de Professores 2. Língua Inglesa 3. Leitura 4. Letramento Crítico I. Título.

21. ed. CDD 371.12


FERNANDA MARIA ALMEIDA FLORIANO


**DIÁRIO DE LEITURA: UM INSTRUMENTO DE LETRAMENTO CRÍTICO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 08 / Setembro / 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Dr.^a Patricia Cristina de Aragão Araújo (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (examinador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

À minha mãe Maria, pelo amor, esforço e amizade, DEDICO. Maior incentivadora do meu crescimento tanto discente como docente. Além de tudo, incentivadora do mundo da leitura.

AGRADECIMENTOS

Àquele que permitiu que essa conquista fosse possível e que me segurou firme quando eu mais precisei, DEUS.

À Prof.^a Dr.^a Simone Dália, coordenadora do Mestrado em Formação de Professores, por seu empenho.

À professora Dr.^a Daniela Nóbrega pelo exemplo de profissional e professora formadora que é. Dedicada, ética e coerente em todo o processo de orientação, nas leituras sugeridas e nos conselhos dados. Você é uma super orientadora!

Ao professor Dr. Marco Antônio e à professora Dr.^a Patrícia Cristina por terem prontamente aceitado participar da análise da minha dissertação, acrescentando a esta pesquisa um terceiro olhar.

Ao prof. Dr. Linduarte por ter participado da minha banca de qualificação e ter feito sugestões riquíssimas à pesquisa.

Aos professores da graduação e pós-graduação que contribuíram ao longo desses anos, por meio das disciplinas, debates e conversas para a construção da minha identidade docente.

Aos meus pais Fernando e Maria, que mesmo não tendo concluído os seus estudos, me mostraram a importância do estudo e me incentivaram a ir sempre em busca do mais. Aos meus irmãos e irmã que estão sempre torcendo por minhas conquistas e nunca esquecem de me incluir em suas orações.

Aos amigos, Almir e Sandra Helena com quem eu podia desabar sobre as inquietações do mestrado.

Às amigas Frances e Vitória que mesmo na distância sempre me incentivaram a prosseguir no mestrado.

Aos meus filhos, Gabriel e Sofia que muitas vezes tiveram que dormir antes que eu chegasse em casa e que, em vários momentos tiveram que me dividir com os livros e a pesquisa. Esse mestrado é por vocês também.

Em fim, ao meu esposo Ivonei. Amigo, eterno namorado, cúmplice e torcedor ávido da minha conquista. A você, que em vários momentos teve que assumir até mesmo o papel de mãe para que eu pudesse dar conta desse mestrado e das dezesseis turmas que leciono. Essa conquista é NOSSA e serei eternamente grata pelo carinho e paciência nesses 2 anos.

“Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia.” (ANDRADE, 2007)

RESUMO

A formação inicial dos docentes de língua inglesa (doravante LI) tem um desafio: inseri-los em um contexto de letramento crítico durante as cadeiras de estágio supervisionado para que eles possam refletir de forma crítica sobre a sua função social. Porém, além desse desafio, há a ausência da prática de leitura desses futuros professores, ou até mesmo a falta de motivação para ler e ter um aprofundamento teórico sobre a formação. Com o intuito de verificar inicialmente as concepções de leitura existentes entre esses professores em formação inicial e analisar se há motivação dos estagiários nas discussões em sala de aula devido à utilização do diário de leitura, esse estudo tem como objetivo primordial discutir a importância do gênero diário de leitura como um instrumento motivador e facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial dos professores de LI. O embasamento teórico para a nossa pesquisa deu-se em relação às concepções de leitura (SILVEIRA, 2005); letramento crítico (BARTON, 2007 e MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004); formação docente (BORTONI-RICARDO, 2010 e PIMENTA; LIMA, 2006); e diário de leitura (ZABALZA, 1994; MACHADO, 1998 e BUZZO, 2006). De acordo com o objetivo mencionado, esta pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa, levando em conta que os professores de LI em formação inicial não são passivos, e a sua formação é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas (OLIVEIRA, s/d). Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de estágio de monitoria do curso de licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês, em uma universidade pública localizada no interior da Paraíba. Foram recolhidos 5 diários para análise, resultando em um total de 118 excertos como *corpus* da pesquisa. Os resultados da análise mostram que a experiência com o uso dos diários de leitura em uma turma de estágio supervisionado e no turno noturno mostrou-se proveitosa, uma vez que houve uma maior motivação nas discussões em sala de aula, e mesmo os futuros professores apresentando uma leitura mais decodificadora, durante as discussões houve momentos de reflexão sobre a prática docente.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores de LI. Diário de Leitura. Letramento Crítico. Motivação.

ABSTRACT

The initial English language (hereafter EL) teacher development has a challenge: insert the future teachers in a critical literacy context during supervised training subject so they could reflect critically on their social function. However, besides this challenge, as teacher trainers we face the lack of reading practice brought by these future teachers, or even the lack of motivation to reading and to have a theoretical deepening on the formation itself. In order to verify the existing reading conceptions among these teachers undergoing initial training and analyze whether motivation is brought to the classroom during the discussions due to the use of reading journal, this research has as the primary aim to discuss the importance of the reading journal genre as a critical literacy motivating and facilitator tool during initial English teachers development. The theoretical basis necessary for our research were related to the reading conceptions (SILVEIRA, 2005); critical literacy (BARTON, 2007 and MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004); teacher development (BORTONI-RICARDO, 2010 and PIMENTA; LIMA, 2006); and reading journal (ZABALZA, 1994; MACHADO, 1998 and BUZZO, 2006). According to the referred aim, this research is embedded in a qualitative approach, taking into account that EL teachers undergoing initial training are not passive, and their development is seen as an interactive and interpretive activity conducted by the contact among people (OLIVEIRA, s/d). This research was conducted during supervised and monitored training classes in Arts full degree course in a public university located in the interior of Paraíba. Five journals were collected for analysis, resulting in a total of 118 excerpts as the research *corpus*. The analysis results show that the experience in using the reading journal in a supervised training class and at night shifts proved to be useful, since there was a major motivation in discussions in the classroom, and even when these future teachers presented a more decoding reading conception, during discussions there were moments of reflection on teaching practice.

Keywords: Initial English language teacher development. Reading Journal. Critical Literacy. Motivation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantidade dos excertos extraídos dos diários de leitura.....	52
Tabela 2 –	Categorias de Análise	53
Tabela 3 –	Cores para indicar as categorias presentes nos diários	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O 1º texto lido por Amanda	55
Quadro 2 – O 2º texto lido por Amanda	56
Quadro 3 - O 3º texto lido por amanda	57
Quadro 4 - O 4º texto lido por Amanda	58
Quadro 5 - O 5º texto lido por Amanda	58
Quadro 6 - O 6º texto lido por Amanda	59
Quadro 7 - O 1º texto lido por Cláudio	60
Quadro 8 - O 2º texto lido por Cláudio	61
Quadro 9 - O 3º texto lido por Cláudio	62
Quadro 10 - O 4º texto lido por Cláudio	63
Quadro 11 - O 5º texto lido por Cláudio	63
Quadro 12 - O 6º texto lido por Cláudio	64
Quadro 13 - O 1º texto lido por Kleber	66
Quadro 14 - O 2º texto lido por Kleber	67
Quadro 15 - O 3º texto lido por Kleber	68
Quadro 16 - O 4º texto lido por Kleber	69
Quadro 17 - O 1º texto lido por João	70
Quadro 18 - O 2º texto lido por João	71
Quadro 19 - O 3º texto lido por João	72
Quadro 20 - O 4º texto lido por João	73
Quadro 21 - O 1º texto lido por Júlia	74
Quadro 22 - O 2º texto lido por Júlia	75
Quadro 23 - O 3º texto lido por Júlia	76
Quadro 24 - O 4º texto lido por Júlia	77
Quadro 25 - O 5º texto lido por Júlia	79
Quadro 26 - O 6º texto lido por Júlia	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

DL - Diário de Leitura

PCNLEM - Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira Moderna

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LI E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	17
3	LEITURA E LETRAMENTO	26
3.1	Concepções de Leitura	27
3.1.1	<i>Leitura Ascendente</i>	27
3.1.2	<i>Leitura Descendente</i>	28
3.1.3	<i>Leitura (sócio)interacionista</i>	30
3.2	Letramento como prática social	32
4	DIÁRIO DE LEITURA: GÊNERO E INSTRUMENTO.....	40
5	METODOLOGIA.....	45
5.1	Contexto da pesquisa	45
5.1.1	<i>Os alunos sujeitos de pesquisa.....</i>	47
5.2	Procedimentos para a coleta de dados	48
5.2.1	<i>Instruções e procedimentos para a produção dos diários de leitura.....</i>	48
5.2.2	<i>Tipo da Pesquisa e Método de análise.....</i>	51
6	RESULTADO E DISCUSSÃO.....	54
6.1	Diários Resumo.....	54
6.2	Diários de Comentários	65
6.3	Diário de Relações	74
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos do ensino de língua inglesa (doravante LI), nos deparamos com muitos desafios, dentre eles, o de lecionar inglês de uma forma além do conteúdo e das regras, mostrando ao aprendiz que a LI tem uma importância social. Logo, para que esse aprendiz sinta que essa LI não é tão estranha quanto parece, ele precisa estar engajado durante o processo de aprendizagem. O PCNLEM (BRASIL, 1998) argumenta que uma das justificativas sociais mais plausíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) nas escolas, tem a ver com o uso do inglês como um instrumento de leitura (pelo menos de início), uma vez que essa habilidade atenderia às necessidades educacionais básicas e o aprendiz poderia utilizá-la em seu próprio meio.

Ainda de acordo com o PCNLEM (BRASIL, 1998), essa habilidade não pode ser trabalhada dentro de uma perspectiva de leitura tão somente decodificadora, ele precisa partir de uma perspectiva sociointeracionista¹ da linguagem e da aprendizagem, para que através dessa habilidade os alunos possam participar da construção social do significado, ou seja, possam interagir, discutir, questionar e expor as suas opiniões. Para que haja um trabalho de leitura em língua inglesa em que os alunos interajam, discutam e questionem, os professores de LI tem que proporcionar esses momentos. Porém, se o próprio professor não ver a leitura nessa perspectiva, provavelmente ele não trabalhará com os seus alunos de uma forma satisfatória.

Como professora em um Curso de Letras – Língua Inglesa, o que tenho encontrado nos cursos de licenciatura são professores em formação inicial que muitas vezes apresentam uma deficiência na compreensão leitora, não só na LI mas também na própria língua materna (doravante LM); não conseguindo, como afirma Bortoni Ricardo et al (2010, p.16), “atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura da [...] língua [...], mas sim [...] porque não desenvolveu habilidades de leitura. Logo, se esse professor em formação inicial apresenta essa lacuna e durante toda a formação isso não for trabalhado, quando estiver lecionando ele provavelmente também levará essa deficiência para a sala de aula, e talvez não consiga motivar os seus alunos a uma leitura significativa.

¹ A linguagem nessa perspectiva é vista como um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção (BAKHTIN, 2004).

Baseada em minha experiência enquanto docente, pude observar que muitos são os futuros professores que chegam à licenciatura sem a motivação para ler, de ter um aprofundamento teórico ou até mesmo uma prática de leitura. Problema que surge muitas vezes no ensino fundamental e prossegue no superior. Porém, não podemos deixar de levar em consideração que cada licenciando, ao entrar no curso, traz consigo uma concepção de leitura devido às práticas ocorridas em sua formação estudantil desde o ensino infantil. E algumas dessas concepções de leitura não permitem um amadurecimento crítico.

E o que fazer enquanto professora formadora? Ignorar essa deficiência e dar continuidade à aula? Responsabilizar esse licenciando por todo o seu desenvolvimento acadêmico? Ou tentar utilizar práticas docentes que estimulem a formação de um professor-leitor crítico, oferecendo assim condições para que esse licenciando tenha oportunidades para sanar, ou, pelo menos, diminuir essa deficiência.

Comungo da opinião de Almeida (2004, p.14), quando ela afirma que “o mundo mudou, a educação mudou, os meninos e as meninas mudaram e as teorias do ler-escrever não dão conta do processo de leitura em sala de aula”. Além do que, pude vivenciar em nosso meio o que Abreu (2001) outrora dissera, que o trabalho escolar tem contribuído muito pouco para a “reflexão sobre as práticas de leitura” e para as próprias práticas.

Ver os nossos futuros professores inseridos em uma cultura leitora, crítica e reflexiva seria o ideal, porém, o que normalmente vivenciamos são licenciandos (não todos), que desprezam essa habilidade e que, ao recomendarmos uma bibliografia para ser lida para uma discussão na aula seguinte, encontramos durante as discussões uma sala silenciosa. Silêncio ocasionado pela não leitura do material; pela falta de motivação em ler ou pela não compreensão do que leram. Com isso, o que ocorre são aulas dialogadas entre o professor e um ou outro aluno que leu, enquanto os demais apenas concordam com o exposto.

Nos componentes curriculares como estágio supervisionado, às vezes encontramos situações mais críticas. Além da ausência de uma leitura crítica, há as crenças² iniciais que cada professor em formação traz para a sala de aula, crenças atreladas ao que seria ser um bom professor. Sendo assim, encontramos aqueles licenciandos que acreditam que os textos lidos em sala apresentam só teorias fora do contexto deles e que o ideal seria ir logo para a prática e cada um que formule a sua própria teoria. Há ainda aqueles que esperam ler um texto que apresente a forma ideal de ser um ótimo professor e não refletem sobre o que estão lendo.

² (Cf. BARCELOS, 2004)

Porém, a formação docente deve ser uma junção da dimensão teórica e da prática, para que, quando esse futuro docente chegue à sala de aula, esse ambiente se configure como um lugar de experimentação prática sim, porém, também de questionamento e de “(re) construção de teorias com os pés na prática” (REIS, 2009, p.129).

O nosso conceito não é o de priorizar uma formação teórica, mas sim, uma junção entre teoria e prática. O que ocorre com os cursos de formação que valorizam mais a teoria? Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), os cursos que supervalorizam a teoria em detrimento da prática, difundem que os futuros professores devem ser bons teóricos, tornando-os defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na vida real. Além disso, Gatti; Barreto & André (2011) argumentam que os (novos) professores tendem a reproduzir as experiências provenientes da sua vivência como estudantes, ou seja, a nossa prática, enquanto professores formadores tende a influenciar os professores em formação. Se, durante o estágio, há uma abundância de aulas expositivas e uma escassez de aulas práticas, discussões e reflexões sobre o ensino, que tipo de professores estamos formando? O professor, seja ele em formação inicial ou em ação, precisa ter uma formação reflexiva, para que leia o mundo de forma crítica e que vá além do conteúdo.

Então, se o ideal não é priorizar tão somente um aspecto, a formação docente na contemporaneidade assumiria um outro perfil. Durante os estágios supervisionados, por exemplo, o professor em formação assumiria uma postura de reflexão e diálogo, propiciando assim momentos privilegiados de questionamento e investigação para se intervir na realidade em que se atua (PIMENTA; LIMA, 2006; BARREIRO; GEBRAN, 2006). Essa postura reflexiva e dialogada poderia ser instigada também pelo uso de instrumentos facilitadores. Ao falarmos em instrumentos facilitadores, menciono um que será instrumento de coleta para a nossa pesquisa, o diário de leitura (doravante DL).

Quando comecei a lecionar na universidade (*lócus* da minha pesquisa), conheci uma professora que estava desenvolvendo uma pesquisa com o uso de diários voltados para a escrita reflexiva. O meu foco nunca fora a escrita em si, mas a leitura; o diálogo (in)consciente que temos para com o autor do texto. Notei então que, durante as minhas leituras acadêmicas sobre formação docente, naqueles momentos em que eu estava preparando as minhas aulas, os textos ficavam todos rabiscados de questionamentos, de pontos de exclamação, de intertextualidade, e de observações.

Questionamentos surgiram. Por que não usar então o diário de leitura para fazer esses questionamentos, e, por que não apresentar esse gênero como uma ferramenta para os meus

estagiários? Uma tentativa de levá-los ao interesse pelas leituras acadêmicas e à reflexão sobre o que estavam lendo.

Por que essa preocupação com a formação inicial? Sou professora de língua inglesa há nove anos, entre os quais, quatro na referida instituição como professora substituta e três destes como professora de estágio supervisionado. Iniciei minha trajetória de ensino em escola de línguas antes mesmo de iniciar a graduação. Pouco tempo depois, eu estava na graduação e nesse tempo em que cursei Letras em uma universidade pública na Paraíba, me deparei com o estágio supervisionado na concepção de imitação de modelos, ou seja, eu aprenderia a ser professor partindo da observação, imitação e reprodução de modelos pré-existentes.

Era uma formação sem muitos questionamentos, não analisávamos e nem questionávamos a realidade escolar à luz das teorias e nem as teorias partindo do contexto escolar. E durante aqueles estágios, a única coisa que eu tinha certeza era a de que eu não queria ser professora da educação básica.

Terminei a graduação e três meses depois, após um processo seletivo, comecei a ministrar aulas na universidade onde graduei. Um ano depois surgiu a oportunidade de ministrar o componente curricular Estágio Supervisionado. Partindo de um sentimento de incapacidade, logo entrei em uma especialização em Metodologia do Ensino de Línguas em uma universidade particular e foi ali que comecei a pesquisar, a ler mais, a me debruçar sobre os livros em uma perspectiva questionadora, pois eu queria intervir na realidade daqueles meus alunos-professores que chegavam para fazer estágio já desmotivados e sem perspectivas para com o ensino.

Comungo da concepção de Buriolla (1999, p.10 apud PIMENTA, 2012, p. 63), quando afirma que “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; [e] volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica.”, vi a importância do estágio para a formação docente, seja ela inicial e/ou, algumas vezes, continuada e queria que os licenciandos vissem o mesmo. A necessidade do estágio numa perspectiva de formação reflexiva, ou seja, que lessem aqueles contextos de sala de aula de forma crítica e que fossem além do conteúdo.

Nos anos que segui como professora de Estágio, senti a necessidade de sair do ensino de escola de línguas e ensinar inglês em outros contextos, como no ensino fundamental, médio profissionalizante e inglês instrumental, como forma de poder articular a teoria e a

prática nos diversos âmbitos, e poder dialogar com os meus alunos de estágio partindo do contexto e da prática deles.

Desta forma, percebi a importância da leitura numa perspectiva dialógica, para a formação de professores críticos e reflexivos. Uma formação atrelada ao conceito de letramento crítico (MOTTA, 2008) que busca o engajamento do aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua formação no seu convívio social.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa que norteia o meu trabalho é:

- O diário de leitura pode ser um facilitador no processo de letramento crítico do professor de língua inglesa em formação inicial?

Dessa forma, temos como:

Objetivo Geral:

- Discutir a importância do gênero diário de leitura como um instrumento motivador e facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial dos professores de LI

Objetivos específicos:

- Verificar as concepções de leitura existentes entre os professores em formação inicial;
- Analisar se há motivação dos alunos nas discussões em sala de aula devido à interação autor-leitor-texto, causados pelo diário de leitura.

Será dedicado um capítulo à metodologia da pesquisa utilizada, onde discorreremos sobre a natureza e o contexto da pesquisa, o *corpus*, bem como os procedimentos utilizados na análise dos dados. Em seguida, apresentaremos a análise e os resultados da nossa pesquisa com a utilização dos diários de leitura escritos por professores em formação enquanto alunos do componente curricular estágio supervisionado de monitoria³ em uma universidade pública no estado da Paraíba. Por fim, faremos nossas considerações finais, ressaltando as contribuições e as limitações da pesquisa.

³Os estágios I e III são chamados de estágios de monitoria. Durante esses dois semestres, consta na ementa da disciplina a discussão em sala sobre os fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, bem como considerações sobre a Língua Inglesa à luz dos PCNS.

2 FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LI E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A sociedade contemporânea brasileira é marcada por várias transformações ocorridas no campo da política, ciência, tecnologia, economia e educação. Neste último, as mudanças são muitas, desde que começou a ser influenciada pelas políticas internacionais. Logo, parte das políticas educacionais existentes no Brasil está diretamente ligada a questões econômicas e para atender a essas exigências internacionais, o Brasil lança mão de vários programas de incentivo ao ensino, seja ele básico ou superior.

Nesse contexto brasileiro, ao falarmos em educação básica, podemos citar alguns programas como: Programa Escola Aberta, Fundeb, Pró-letramento, Ideb e Ensino Médio Inovador e avaliações como Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem. Com tantos programas e ações nesse novo contexto educacional, o ensino superior também começa a passar por mudanças, surgindo assim novos ‘arranjos’ nos currículos dos cursos de licenciatura, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), tenta introduzir uma nova estrutura formativa para professores da educação básica, de modo integrado.

Uma das mudanças que tem ocorrido na licenciatura, por exemplo, foi o aumento da carga horária das cadeiras de Estágio Curricular Supervisionado para 400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade do curso. Esse aumento teria dois objetivos claros; o primeiro, o de estreitar cada vez mais os laços entre a universidade e a escola. Uma vez que o senso comum na educação afirma que ambos produzem saberes diferentes, pois enquanto a universidade se preocupa com os saberes teóricos, a escola é responsável pelos saberes práticos, e assim, as duas não conseguiam se unir. O segundo objetivo (diretamente ligado ao primeiro), seria o de proporcionar ao estagiário – professor em formação inicial – uma consolidação e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico e prático.

Sendo assim, os desafios para a política educacional deixaram de ser tão somente sobre o processo de ensino e aprendizagem e voltaram-se também para a formação docente. Em 2000 fora lançado pelo MEC (BRASIL, 2000) uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica, em níveis de curso superior, trazendo à tona o

desafio da formação docente. Proposta essa que foi instituída em 2002 como as Diretrizes⁴ a serem seguidas.

O documento afirma que é necessário rever urgente os modelos de formação, uma vez que o cenário educacional tem trazido exigências para os professores. O documento deixa claro que se faz necessário fortalecer e melhorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes; articular a formação com as demandas da sociedade, bem como preparar esses futuros professores para serem agentes de mudanças, uma vez que, atuariam em uma escola voltada para a construção de cidadãos críticos, conscientes e ativos, inseridos em seus contextos sócio-histórico culturais. Além disso, é interessante mencionar que também é proposto o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e as escolas de ensino básico.

Logo, para que haja um ensino de qualidade, também se faz necessário uma formação inicial que além de preparar para o exercício profissional, estimule esse profissional de educação a querer aprender o tempo todo, “a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas” (BRASIL, 2000, p.13).

Machado e Cristovão (2009) fazem uma crítica aos documentos oficiais, uma vez que elas argumentam que, de acordo com o documento, o que parece é que bastaria que os princípios sugeridos nas diretrizes fossem seguidos pelos professores para que os objetivos fossem alcançados. Dessa forma, nos parece que somos apenas instrumentos de um processo mecânico.

Logo, para que a educação brasileira melhore, não basta focar só na formação docente, uma vez que a nossa educação ainda é precária, com salas superlotadas, estruturas físicas deterioradas e equipamentos pedagógicos insuficientes para suprir a demanda. Porém, devemos sim dar atenção à formação docente, uma vez que quatorze anos se passaram e ainda temos problemas na formação inicial. Nóvoa (1995, apud ROMANOWSKI, 2007, p.9) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Lei 9.394/96⁵, determina que o docente tenha formação superior. Mesmo tendo a formação do docente melhorado em todos os níveis da educação básica⁶, dezoito anos se passaram e ainda encontramos professores que não tem

⁴ [http://proeg.ufam.edu.br/attachments/251_Resolucao N°001_2002 CNE_CP.pdf](http://proeg.ufam.edu.br/attachments/251_Resolucao%20N%001_2002_CNE_CP.pdf)

⁵ http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

⁶ 91% dos professores da pré-escola e 94% dos que lecionam nas turmas de 1ª a 4ª série têm o magistério ou a licenciatura. Entre os que atuam da 5ª à 8ª série e no ensino médio, 68% e 79%, respectivamente, concluíram o curso de licenciatura. (http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=14189&version=1.0)

formação de ensino médio como preparação mínima para o magistério, contribuindo assim para a precariedade do ensino e desvalorização do professor. Além disso, ainda não conquistamos um estatuto profissional reconhecido socialmente, ou seja, ainda estamos a caminho da profissionalização para que possamos aumentar a nossa autonomia, os nossos rendimentos e melhorar o nosso estatuto e sermos reconhecidos como uma categoria profissional, com formação e características específicas do trabalho (NÓVOA op.cit).

De acordo com o INEP (2007), no Brasil, há aproximadamente 2.700.000 professores em exercício; porém, em relatório divulgado em 2007 pela Câmara de Educação Básica, o Brasil tem um déficit de quase 300 mil professores de disciplinas básicas. Brandão (2011) chama a atenção para a formação (continuada) dos professores, bem como para a infraestrutura das escolas, plano de carreira e salários que contemplem as necessidades fora da sala de aula, pois o professor da contemporaneidade também precisa estudar, ler e aprender a lidar com as novas tecnologias.

Romanowski (2007) afirma que a formação deve preceder ao exercício profissional, e, essa formação seria o saber docente constituído de conhecimento especializado, adicionado ao conhecimento específico e o pedagógico, completando a sua formação com o conhecimento que vem da prática. A partir do exposto, tem surgido a necessidade e a importância em se refletir sobre a formação dos professores e demais profissionais da educação.

Ao falarmos especificamente na formação de professores de LI, a situação não é melhor do que a mencionada anteriormente. Com isso, os estudos sobre a formação de professores de línguas têm crescido consideravelmente, comprovando a inquietação de pesquisadores da área de Educação e de Linguística Aplicada (LA) em entender como os futuros professores estão sendo preparados.

Gil (2005) deixa claro que foi na década de 1990 que o foco das pesquisas se deslocaram da atenção da sala de aula para a formação dos professores. Pois, ao terem como objeto de estudo tão somente os processos de ensino-aprendizagem e interação da sala de aula, lacunas foram observadas na formação dos professores de línguas: os professores trabalhavam com métodos que viam a linguagem só como produto de análise linguística e que fossem impulsionados pelo mercado de trabalho, ou seja, em nenhum momento parecia que esses professores desenvolviam capacidades de reflexão e senso crítico sobre o que estavam ensinando e sobre as suas ações docentes.

Logo, ainda de acordo com essa pesquisadora, vários contextos de pesquisa foram sendo traçados na área de formação de professores de línguas estrangeiras. Contextos como salas de aula nas universidades; diálogo entre professores supervisores do estágio e alunos-

professores e diários com autobiografias de professores são apenas alguns dos contextos analisados até o momento (GIL, 2005, p.175).

Em âmbito nacional, podemos citar pesquisadores como Almeida Filho; Leffa, W; Gimenez, T.; Barcelos, A.; Moita Lopes; Reis, S.; Cândido, D. entre tantos, que tem apresentado diversas pesquisas no campo de formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, seja atrelada à prática reflexiva, a crenças; à construção identitária; ao uso das novas tecnologias ou ao letramento.

Gimenez (2005) afirma que, muitas vezes a formação de professores tem sido vista apenas como um processo de aprendizagem que leva em conta o professor em formação inicial e seus conhecimentos; ou como um processo orientado para tomada de decisões, mostrando assim que o educador teria o caráter de mediador; ou ainda, é visto como um projeto político para transformações sociais. E esses pressupostos levantados por Gimenez, a levam a traçar sete desafios existentes nessa área.

O primeiro desafio citado por Gimenez (2005, p.186) é a definição da base de conhecimento profissional, em que o currículo deveria ser voltado para a formação de um professor crítico reflexivo, partindo de uma perspectiva social e atrelado a conhecimentos necessários ao mercado de trabalho. Em sequência, o segundo desafio é relacionado à relevância das pesquisas para a formação de professores, uma vez que muitas pesquisas ainda são feitas da ideia que a prática tem que ser direcionada partindo da teoria. Mas vemos que seria interessante que as pesquisas mostrassem o que tem sido feito em sala de aula partindo dos diversos contextos e das crenças envolvidas. Dessa forma, poderíamos ver uma formação heterogênea e não universalizante, e a sala de aula se tornaria um local possível de pesquisa e propostas de intervenção.

O terceiro desafio é citado como a abordagem articuladora da teoria/prática. Ou seja, seria proporcionar aos professores em formação uma abordagem reflexiva que permita a articulação teórico-prática. Gimenez (2005) chama a atenção para o fato de que essa reflexão não deve ser voltada para um mecanismo que leve o professor a refletir se o que ele tem usado em sala de aula será bem-sucedido partindo do ponto de vista de um método específico ou referencial teórico. A abordagem reflexiva deve levar o futuro professor a “criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos” (p.193) colocando, dessa forma, os conhecimentos científicos em constante análise.

O quarto desafio, que trata do impacto e sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisas, nos leva a refletir sobre que práticas estamos propondo aos nossos professores em formação inicial durante a licenciatura. Como professores formadores não deveríamos propor a esses futuros profissionais práticas momentâneas, utópicas ou até mesmo

descontextualizadas. Devemos propor práticas que possam ser sustentadas mesmo após o término da licenciatura; práticas que articulem teoria e prática no dia a dia da vivência escolar. Pois o que ainda tem ocorrido na licenciatura é um hiato entre as propostas discutidas na academia, nas disciplinas de prática e estágio supervisionado e, o que de fato ocorre nas situações 'concretas' de atuação docente fora da academia.

O que dizer do quinto desafio, a relação das pesquisas com políticas públicas de formação? De que modo as nossas pesquisas no campo da formação de professores tem contribuído para a elaboração, ou mesmo mudança, das políticas de formação docente? Esse é um grande desafio para a educação. As nossas pesquisas não devem ficar somente no campo da academia, mas sim ser expandida para outros professores, outros formadores, aos responsáveis pelos programas de formação inicial e/ou continuada. Gimenez (2005) afirma que nos últimos anos pesquisadores tem sido chamados para assessorar órgãos governamentais voltados para a educação, mas os resultados ainda não são significantes.

Freitas (2007) em uma pesquisa feita sobre a política de formação de professores, deixa claro que a situação atual da formação ainda exige que haja uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple além da formação inicial e continuada, condições de trabalho, salários e carreira.

Ainda de acordo com a pesquisadora, as políticas de formação têm sido caracterizada pela fragmentação, uma vez que tem surgido diferentes dimensões de profissionalização muito mais para atender à quantidade de alunos na escola pública do que a qualidade do ensino. E essas alternativas de formação docente, seja complementação pedagógica nas licenciaturas, ou complementação pedagógica aos bacharéis, ou até mesmo a oferta de bolsas aos estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes nas escolas públicas, não “equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação” (FREITAS, 2007, p.5)

Além dos cinco desafios mencionados até agora, Gimenez (2006) menciona ainda outros dois, a identidade profissional dos formadores e a integração das formações inicial e continuada.

Nos cursos de licenciatura em letras, alguns professores pesquisadores não querem ter suas imagens atreladas à de professor formador e acreditam que essa imagem deva ser voltada àqueles professores envolvidos com as disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado. Porém, se acreditarmos que a sala de aula é um *lócus* de pesquisa, somos então pesquisadores e formadores, uma vez que utilizamos os nossos contextos de trabalho

como ambientes de pesquisa. E isso nos leva a refletir sobre a nossa própria prática, e a uma (re)construção identitária. Corroborando essa ideia, Guimarães (2004) argumenta que

os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. (2004 apud PIMENTA e LIMA, 2011, p.64)

Por fim, mencionar a integração das formações inicial e continuada como um desafio é pensar que, durante o estágio supervisionado, por exemplo, em que estão presentes os professores da escola pública, a professora formadora e os professores em formação inicial, surge um distanciamento nos objetivos a serem alcançados. Não é levado em consideração que a escola deve ser um espaço de construção coletiva, onde ações coletivas, partindo de um ponto em comum, possam ser tomadas. Logo, os professores em formação inicial se sentem como os especialistas, detentores da teoria, enquanto que os professores da escola se sentem como os observados e avaliados. Logo, um processo de exploração conjunta, facilitaria e promoveria uma reflexão sobre os problemas que ocorrem no ensino e a tomada de decisões partiria de uma equipe, onde todos colaborariam de alguma forma. Assim, surgem benefícios para a formação inicial e para a formação continuada.

Sabemos quão importante é que haja uma coerência entre o que os nossos licenciandos veem e/ou debatem na universidade e o que eles veem e/ou fazem na escola. A universidade também é para ser *locus* de discussão dos problemas que assolam a nossa educação. Mas o que pude observar enquanto formadora é que ainda há uma dicotomia entre a escola e a universidade. Alguns professores formadores ainda têm uma concepção muito tradicional de formação docente e de estágio, por exemplo, e fazem do estágio um componente reduzido à hora da prática e das técnicas, “ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas [...] [ou simplesmente] atividades de micro-ensino, mini-aula, [e] dinâmica de grupo” (PIMENTA; LIMA, 2006). Porém, mais do que tudo isso, o interessante seria que o professor em formação também compreendesse o seu papel crítico/social no ensino e que ações e reflexões se fazem necessárias.

O futuro professor de língua estrangeira precisa entender que a sua prática não deve ser pautada na utilização de estratégias específicas de determinados métodos de ensino. Ao contrário, seria interessante que ele apresentasse uma consciência crítica de que ocupamos papéis sociais específicos e que na sala de aula a aprendizagem de língua tem como característica a natureza social (MOITA LOPES, 2006). Desta forma, a sala de aula não se configuraria mais como o lugar de aplicação de métodos prontos, mas sim, seria o lugar da pesquisa em que o professor em parceria com os seus alunos passam a ser o centro na prática social de construção de saberes.

Como fora mencionado em outro momento, a nossa prática enquanto professor formador tende a influenciar os professores em formação, uma vez que eles tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência enquanto estudante do que provenientes de teorias expostas de forma descontextualizada e sem reflexão (GATTI & BARRETO 2009). Se, nos cursos de formação, há uma abundância de aulas expositivas e uma escassez de aulas práticas e de discussões e reflexões sobre o ensino, unindo teoria e prática, que tipo de professores estamos formando? O professor, seja ele em formação inicial ou em ação, precisa ter uma formação reflexiva, ou seja, que leia o mundo de forma crítica e que vá além do conteúdo.

Como o foco da nossa reflexão se dá no ensino de LI e, por conseguinte, os cursos de Letras inglês, tomamos como base os PCNLEM (BRASIL, 1998), que afirmam que o ensino de uma língua estrangeira serviria para levar o aluno a se engajar discursivamente e a se ver como sujeito do discurso. Logo,

Em um curso de Letras, que se dobra, complexamente, *na, sobre e pela* linguagem, a identidade do profissional a ser formada requer atenção. A assunção da personalidade, associando-se o pensar ao prazer, parece-nos um dos pontos principais a serem considerados nas licenciaturas para um redirecionamento das posições na sala de aula. Pensamos que isso possa levar o aluno a articular o *saber* com *seus interesses* e, assim, manifestar sua própria *voz*, no sentido Bakhtiniano de apreciação valorativa e de posição (espaço para manifestação). Assim, ocorre a inclusão do outro como interlocutor, completando-se o circuito comunicativo (indivíduo/sociedade). (RENDA E TÁPIAS-OLIVEIRA 2006 apud TÁPIAS-OLIVEIRA et al, 20??, p.1129)

É interessante mencionarmos que o estágio, além do próprio curso e as aprendizagens das outras disciplinas, acrescido das experiências e vivência dentro e fora da instituição

formadora, ajuda a construir essa identidade profissional. Pois como afirma Buriolla (1999, p.10 apud PIMENTA, 2012, p. 63), “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

Além disso, não podemos deixar de levar em consideração que alguns dos alunos do curso de Letras-Inglês já são professores profissionais, seja de ensino básico, técnico, cursinhos ou escolas de línguas; e muito se questionam sobre a importância do estágio para a formação deles. Os que já são professores do ensino básico, principalmente na rede pública, afirmam muitas vezes que não precisam daquela ‘teoria’ da universidade, pois na prática, a realidade é outra. Mas se pensarmos que a nossa identidade profissional, assim como qualquer outra, é (re) construída e “não dado a nós como definido de uma vez por todas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.74), o estágio serve sim como essa mola motivadora para a reflexão e (re)construção identitária, mesmo dos que já são professores, pois novas identidades podem ser criadas a partir da “exclusão das outras já existentes” (ibidem).

É interessante refletirmos sobre a (re)construção identitária atrelada a uma (re) construção de crenças⁷. Desta forma, o estágio supervisionado, aqui mais especificamente o de monitoria, que tem como foco tanto a sala como a própria escola, vem para desestruturar as possíveis crenças já existentes nos estagiários, sejam eles em formação inicial ou em serviço; e partindo dessas (re)construções das crenças, possivelmente haverá uma (re) construção identitária.

É pertinente afirmar que, faz-se necessário tentar compreender quais crenças são trazidas por nossos licenciandos para o Estágio, uma vez que muitos desses professores em formação baseiam a sua futura prática nessas crenças, que podem ser da falta da reflexão teórica ou, das construções e reconstruções das suas experiências. Levar esse futuro professor à reflexão das suas crenças por meio do estágio é de extrema importância pois “não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a 'mudança nas e/ou formação' de novas crenças.” (RICHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2006, p.8), acarretando assim em uma (re) construção identitária.

⁷ “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004b, p.20).

Como forma de verificarmos se de fato o estágio de monitoria atua como mola motivadora na (re) construção de crenças e na identitária, no nosso trabalho partiremos do pressuposto de que:

[Uma] motivação indireta acaba dando origem à motivação direta. Ou seja, a pessoa inicialmente impulsionada em seu ato por um objetivo indireto maior, acaba "tomando gosto", descobrindo valores antes desconhecidos, destruindo imagens estereotipadas, encontrando no "sacrifício" intermediário um objeto de motivação direta (SCHÜTZ, 2003).

3. LEITURA E LETRAMENTO

Ao falarmos em formação docente crítica reflexiva, seja ela inicial ou continuada, capaz de levar o docente a realização da sua autonomia, atrelamos isso à importância da leitura. Andrade (2007) afirma que um bom professor de língua também deveria ser um bom leitor, proporcionando a si mesmo momentos de reflexão sobre o saber docente. Logo, a sua experiência de leitor numa perspectiva crítica e social, o levaria a compartilhar dessa aprendizagem com os seus alunos. O professor leitor sairia do comodismo das teorias, técnicas e métodos prontos e se poria como autor ou ator principal nesse processo de ensino-aprendizagem. Saberá em que momento buscar outros conhecimentos em razão dos problemas encontrados em sala de aula.

Dessa forma, a leitura deveria ser um ato intrínseco a nossa profissão, ou seja, deveria estar presente durante toda a nossa formação e atuação. Porém, o que ainda temos encontrado nos cursos de licenciatura de letras são futuros professores que não tem o hábito de ler. Que chegam à universidade acreditando que aquela formação docente inicial servirá como um estoque de informações necessárias e suficientes para que ele possa realizar sua docência (ANDRADE, 2007). Logo, ao ver a leitura como um instrumento para a melhoria da prática profissional, o professor em formação se tornaria um profissional mais crítico, questionando o mundo, o contexto em que ele está inserido e também as leituras recomendadas. Nessa perspectiva, “os professores ressignificam o que leem com base em suas histórias de vida, suas práticas docentes e as leituras que realiza” (DUARTE, PINHEIRO e ARAÚJO, 2012, p.104).

E assim, ao analisarmos as concepções de leitura que os nossos alunos-professores trazem consigo para a academia e propor a eles um instrumento que possibilite o letramento crítico⁸, como o gênero diário de leitura, gostaríamos de enfatizar o fato de que

o professor, ao chegar à escola, [muitas vezes] nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Em vez de teoria/prática/teoria dinamicamente articuladas, o que o professor adquire no curso superior (louvem-se as exceções) são discursos e técnicas. Esse quadro denota a aguda necessidade de valorização profissional do professor, além da revalorização dos cursos de licenciatura e de uma revisão de sua estrutura, de seu funcionamento e de

⁸ Motta (2008) afirma que o letramento crítico busca o engajamento do aluno em uma atividade crítica através da linguagem, sendo encorajado a pensar, refletir, a explorar e negociar significados partindo de situações significativas.

sua articulação com a escola de ensino fundamental e médio e ensino superior (MARTINS 2003, apud DUARTE, PINHEIRO e ARAÚJO, 2012, p. 105)

Para embasar a nossa pesquisa e os nossos objetivos, discorreremos sobre as diferentes concepções de leitura existentes.

3.1 Concepções de Leitura

3.1.1 Leitura Ascendente

Entender o processo de leitura como uma decodificação linear dos sentidos previamente codificados no texto faz parte da concepção estrutural da leitura (CAVALARI, 2012). Desta forma, durante o processo de leitura a forma linguística se sobrepõe ao significado, e a leitura é dada de forma descontextualizada. Essa concepção é também conhecida como perspectiva ascendente de leitura; ou seja, o leitor é um decodificador. Sendo assim, para esse leitor, a língua é vista como um conjunto de estruturas, frases, vocábulos, sons, cujo sentido só é construído a partir dos elementos presentes no texto.

Representante dessa concepção de leitura, Gough (1976 apud SILVEIRA, 2005) afirma que o leitor não é um adivinhador, uma vez que o leitor caminha palavra por palavra para que haja alguma construção. Dessa forma, o conhecimento prévio e toda a vivência do leitor são postos de lado, pois durante a leitura ele apenas descobrirá “sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito” (CORACINI 2001, p. 143). Corroborando com a afirmação da referida autora, Leffa (1999, p.19) argumenta ainda que nessa concepção estruturalista, produto e processo são os mesmos, uma vez que “não só todos que leem as mesmas coisas sabem as mesmas coisas, mas também todos leem tudo do mesmo jeito”. Seria como se tivéssemos em sala de aula uma turma toda homogênea e esperar que todos utilizassem uma mesma concepção de leitura, lendo da mesma forma e no mesmo ritmo.

Na minha vivência enquanto docente, encontro estagiários que carregam consigo essa concepção de leitura. Logo, ao ler um texto, esperam encontrar informações exatas sem levar em conta o contexto. E, alguns professores que ainda passam para os seus alunos atividades centradas apenas na busca de informações específicas, por exemplo. No qual o aluno terá simplesmente que buscar a informação exata contida no texto, sem nenhum posicionamento

e/ou questionamento do que está sendo dito. Além do foco estar nos conteúdos gramaticais, o trabalho com a leitura realizado em uma concepção ou de leitura decodificadora, não modifica a visão de mundo do aprendiz. Professores que utilizam em sala uma concepção autoritária de leitura, descartam a contribuição do aluno e seu conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2012).

Também encontramos nas disciplinas de estágio supervisionado, alguns licenciandos que trazem essa concepção de leitura facilitada e reclamam quando é pedido que desenvolvam uma leitura mais crítica. Para esses, só vale o que está contido no texto, não há uso do conhecimento prévio, nem de experiências empíricas; não há indagações e nem diálogo, deixando de lado uma formação discursiva.

Por isso, concordo com Bortoni-Ricardo et al (2010) quando afirmam que esses futuros professores precisam ter acesso a uma “Pedagogia da Leitura” para que possam desenvolver as várias estratégias metacognitivas⁹ e assim melhorar o seu trabalho pedagógico. Como resultado, teremos sujeitos com uma formação reflexiva além de ler o mundo de forma crítica e além do conteúdo. De acordo com Carvalho (2002), a pedagogia da leitura não seria ministrada em uma disciplina específica, mas deveria ser experienciada ao longo do curso, uma vez que ela levaria em conta as características da comunidade de leitores formada por professores e alunos, bem como, as condições de produção e recepção da leitura em cada licenciatura. Seria uma preparação teórico-prática em relação à leitura.

Para que essa “Pedagogia da Leitura” ocorra, ainda durante a formação inicial o futuro professor deve ser/estar engajado durante toda a formação para que ao assumir as suas turmas, faça o mesmo. Como o foco da nossa reflexão se dá no ensino de língua inglesa, tomamos como base os PCNLEM (BRASIL, 1998), que nos mostra que o ensino de uma língua estrangeira serviria também para levar o aluno a se envolver discursivamente e a se ver como sujeito da ação.

3.1.2 Leitura Descendente

Em contrapartida, a perspectiva descendente da leitura ou concepção psicolinguística da leitura postulada por Goodman (1970 apud SILVEIRA, 2005) compara a leitura a um jogo psicolinguístico de predições em que, quanto mais domínio do assunto o leitor tiver, menos

⁹ De acordo com Carvalho; Joly (2008), as estratégias metacognitivas são estratégias conscientes utilizadas antes, durante e após a leitura propriamente dita. São utilizadas no momento de análise de um título; no momento da compreensão da mensagem e, posteriormente, no momento de reflexão sobre o que fora lido. Em outras palavras, as utilizamos para monitorar, regular, controlar, planejar e avaliar o que estamos lendo.

precisará das informações do texto. Sendo assim, o aluno-leitor passa de receptor de informações para um confirmador de significados.

Baseado na teoria gerativo transformacional de Chomsky, em que a criança, no processo de aquisição, não imita; ela interioriza regras que a capacitam a compreender e produzir a linguagem em uso (re)criando suas regras de comunicação com o mundo, Goodman traz uma valorização ao sujeito leitor, o vendo como um ser ativo e criador, desconsiderando, quase que por completo, as informações do texto. Em outras palavras:

Acima do texto, portanto, está o leitor. Quando, na teoria da leitura, põe-se a ênfase no leitor, concentra-se basicamente em algo que acontece na mente desse leitor. A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado. Poderíamos dizer que é um processo ilusoriamente consciente de compreensão do texto. (LEFFA 1999, p.2)

Logo, a compreensão é construída a partir do conhecimento prévio do aluno, deixando de lado os aspectos apresentados no texto; dessa forma, provavelmente o leitor não estaria em busca de adquirir novos conhecimentos e novas aprendizagens existentes nos textos, uma vez que esse leitor apenas se apoiaria no seu conhecimento prévio. Para Kleiman (2001), o conhecimento prévio seria o nosso conjunto de conhecimentos adquiridos e que fazem parte da nossa memória e inteligência utilizadas quando necessários na leitura.

Em um curso de formação de professores é necessário que ocorra discussões acerca das teorias subjacentes a essa formação, em que os professores em formação inicial poderiam questionar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o seu papel de professor, sobre a função da língua entre outros. Essa perspectiva descendente não dá conta dessa formação crítica, bem como a ascendente também não.

Encontro nas disciplinas de estágio supervisionado no curso de Letras inglês, alunos que por já serem professores antes da formação acadêmica, pautam suas leituras apenas em suas experiências e muitas vezes dicotomizam teoria e prática, pois para eles, os textos trazidos para as salas de aula são só teorias não aplicadas a prática. Logo, a leitura para eles passa a ser algo obrigatório e monótono, pois eles já sabem sobre determinado assunto.

3.1.3 Leitura (Sócio)Interacionista

Com as lacunas deixadas pelas duas concepções mencionadas anteriormente, surge então a perspectiva interacionista, mostrando que esses dois processos contribuem para a compreensão da leitura, ou seja, uma junção da capacidade de reconhecimento da palavra atrelado ao conhecimento linguístico e conceitual. De acordo com Silveira (2005), Rumelhart, representante principal da concepção interacionista, afirma que a interação entre os processos era exatamente o que faltava nas concepções lineares.

Essa perspectiva interacional pode ser dividida em duas fases. Na primeira fase, o leitor se utiliza dos seus vários conhecimentos para obter a informação do escrito, fazendo a reconstrução dos significados existentes no texto por meio dos seus esquemas conceituais e do conhecimento de mundo. Almeida (2008, p.72) afirma que “a leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido”. Porém, ela informa que mesmo levando em conta o conhecimento de mundo do leitor, na primeira fase dessa perspectiva, o ensino continuava voltado para técnicas de realizar leituras “corretas”, sem enfatizar o contexto sociocultural do leitor, uma vez que a interação levada em conta era apenas a existente entre leitor e texto.

Na segunda fase, mais conhecida como sócio interacionista, Leffa (1999, p.19) pontua que a leitura deixa de ser uma atividade individual para ser uma prática social, “onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”. Isto é, teríamos a leitura como um processo que leva em conta a interação entre leitor (e os seus aspectos sociais), autor e texto.

É interessante mencionar que se queremos que os professores de língua estrangeira, mais especificamente os professores de língua inglesa, se vejam como agentes de letramento¹⁰ que trabalham a leitura de forma interativa e crítica, levando em consideração o contexto sociocultural dos alunos e utilizam metodologias voltadas para estratégias do processo de leitura, como mencionados por Bortoni-Ricardo et al (2010); é importante que a leitura trabalhada com esses professores durante a sua formação docente e as suas práticas pedagógicas, seja uma leitura enquadrada em uma perspectiva de letramento crítico.

¹⁰ Diz-se que um professor é um agente de letramento, quando ele faz uso do seu contexto escolar para inserir seus alunos nas práticas de letramento. Kleiman (2006, p.08) afirma ainda que esse professor seria “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”.

Kleiman (2006, p.76) aponta para a importância da “transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados, segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos”.

Mais do que isso, o ensino do uso da língua no Ensino Superior não deve restringir-se a normas desvinculadas do uso; pelo contrário, deve-se priorizar o ensino que leve o professor em formação a *aprender* e a *desenvolver*, no sentido vygotskyano desses termos (VYGOTSKY, 1991), sua percepção do uso social da língua, com todas suas implicações (como o contexto sociocultural em que o escritor está inserido e o perfil do interlocutor para quem se escreve, entre outros) (TÁPIAS-OLIVEIRA et al, 20??, p 1118).

Que estratégias metacognitivas o professor de LI deve dominar? Bortoni-Ricardo et al (2010, p.23) classifica essas ‘habilidades’ em 3 blocos. O primeiro bloco seria o de recuperação de informação, em que o aluno-professor deverá ser capaz de localizar informações literais em gêneros diversos, além de integrar e/ou relacionar informações. O segundo bloco estaria voltado para a interpretação, logo, esse sujeito – em (trans)formação – saberia inferir um ponto de vista, identificar o objetivo e/ou a intenção do autor, bem como, formar generalizações e chegar a conclusões. Por último, no terceiro bloco, o da reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto, esse aprendiz universitário, seria capaz de avaliar e refletir sobre a forma de um texto, além de justificar o seu próprio ponto de vista.

Schlatter (2009, p.13) ainda acrescenta que estratégias como “decodificar, participar, usar e analisar” são importantes no processo de leitura, e “o conhecimento necessário para desempenhar essas ações de forma integrada pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e deve ser ensinado e sistematizado na escola.” A busca por leitores proficientes significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LI.

O PCNLEM (BRASIL, 1998) chama a atenção para o fato de que o professor de LE, além de estimular o aprendiz a desenvolver cada vez mais os processos de natureza cognitiva,¹¹ também deve levar o mesmo a ter domínio de estratégias de leitura de natureza metacognitiva, uma vez que quanto maior for o controle que esses aprendizes tiverem sobre o que estão fazendo durante a leitura, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem.

¹¹ As estratégias cognitivas são aquelas que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor (KATO, 2007)

O PCNLEM deixa claro que:

[...] o uso de certos padrões interacionais em sala de aula e a construção do conhecimento **constitui um tipo de conhecimento metacognitivo** que pode colaborar para que o aluno tome consciência das regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são **centrais na construção do conhecimento** [no processo de leitura] (BRASIL, 1998, p.63 grifo nosso).

Por fim, além dos aspectos metacognitivos, a atenção aos aspectos cognitivos e afetivos também devem ser levados em consideração, uma vez que pode interferir e/ou influenciar no futuro posicionamento do aluno quando for professor.

Dessa forma, a formação docente inicial deve proporcionar ao futuro professor atividades que exijam dele uma reflexão e uma criticidade sobre o seu papel como professor de língua inglesa, além da consciência de seu papel de leitores de uma LE. Será a partir da utilização da leitura constituindo práticas sociais que diversos tipos de letramento são determinados (ANDRADE, 2007).

3.2 Letramento como prática social

O termo letramento é utilizado por Terzi (2006, p. 3) para designar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a [leitura e a] escrita nas interações sociais”. Muitas pesquisas estão sendo realizadas acerca do Letramento e de suas concepções teóricas relacionadas ao uso da leitura e da escrita pelo sujeito na sociedade. Logo, para uma melhor compreensão dessa pesquisa, apresentaremos aqui alguns conceitos difundidos sobre Letramento¹², bem como apresentaremos algumas perspectivas de letramento, tendo como foco primordial o letramento crítico¹³.

A palavra e o conceito de Letramento eram até pouco tempo inéditos. Foram inseridos no vocabulário da educação e dos estudos em linguagem há pouco mais de vinte anos (SOARES, 2004).

¹² Compreendemos que letramento se refere a práticas de leitura e escrita envolvidas em práticas sociais, entretanto a nossa pesquisa tem como foco principal o uso da leitura.

¹³ Mesmo se dando na esfera acadêmica, o nosso objetivo não é enfatizar o letramento acadêmico (processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita acadêmica).

Na França, surgiu o termo *illettrisme*, caracterizando jovens e adultos do chamado Quarto Mundo que apresentavam um baixo domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho. Nos Estados Unidos, o termo *literacy* surgiu, como afirmam Kirsch & Jungeblut (1986 apud SOARES, 2004), do resultado da constatação de que jovens graduados no ensino médio não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvessem a escrita. Soares (op. cit) afirma ainda que, em ambos os países, o termo surge como forma de deixar claro que o domínio de competências de leitura e de escrita fosse além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. Porém, nesses países, há uma dissociação nos termos letramento (*illettrisme, literacy*) e alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*) como se houvesse uma relação de não-causalidade entre eles.

Já no Brasil o surgimento da palavra Letramento se deu na década de 1980 por uma necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (ibidem p.6).

Diferentemente dos outros países citados, os conceitos de alfabetização e letramento se misturavam, se superpunham e até mesmo se confundiam, uma vez que o surgimento do letramento entre nós se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países. Isso se deu exatamente por uma evolução nas definições do que era ser alfabetizado, uma vez que, pelo critério de anos de escolarização o indivíduo teria não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, o que já demonstrava uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (ibidem p.7).

Até mesmo na produção acadêmica brasileira, alfabetização e letramento estão quase sempre associados, a exemplo de Tfouni (1988), Roxane Rojo (1998) e Kleiman (1995). O problema nessa fusão dos dois processos, está na prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a desvalorização do conceito decodificador da alfabetização.

Porém, quando falamos no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança e também do adulto analfabeto no mundo da escrita deve ocorrer paralelamente por esses dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de

uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p.14).

De acordo com Scribner (apud SOARES 2009):

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social (...) O letramento é um produto da transmissão cultural (...) Uma definição de letramento (...) implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social ... Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER apud SOARES, 2009, p.66 – grifos do original).

Além de ser um fenômeno social, é algo em constante mudança. Barton (2007) afirma que é exatamente o uso do letramento no dia a dia que faz com desenvolvamos novas definições do que é letramento e do que está envolvido na leitura e na escrita¹⁴.

Barton (2007) utiliza o termo Letramento como uma metáfora ecológica, pois, para ele, as várias práticas de letramento são um sistema complexo que influencia e é influenciado pelo ambiente¹⁵. Essa abordagem tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem.

Porém, ele deixa claro que nem sempre o termo Letramento fora voltado para o fenômeno social. Vários conceitos já foram utilizados para definir o que ele seria; conceitos que incluíam termos como leitura, escrita, habilidade e analfabetos. Barton (2007) menciona as pesquisas de Sylvia Scribner e Michael Cole, Brian Street, e Shirley Brice Heath como bastante influentes para o campo do Letramento enquanto prática social. Fazendo assim, com que os estudos e as pesquisas no campo na linguagem saíssem do paradigma psicológico para um paradigma social.

Rojo (2009) também afirma que Street (1984) colaborou para os estudos do letramento quando propôs uma divisão entre dois enfoques do letramento, a saber, o modelo de letramento autônomo e o ideológico.

¹⁴everyday literacy gives a richer view of literacy which demands a new definition of literacy, a new way of thinking about what is involved in reading and writing (BARTON, 2007, p.4)

¹⁵Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment.(BARTON, 2007, p. 29)

Segundo Street (apud ROJO 2009, p. 99) o **enfoque autônomo** apresenta “o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social”. Para o autor, nesse tipo de letramento, seria o contato com a leitura e a escrita que levaria à aprendizagem gradual de habilidades que propiciariam o desenvolvimento intelectual e social. Logo, nesse enfoque, a escrita é vista de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, estabelecendo regras sobre outras práticas sociais e cognitivas, tais como o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social dos indivíduos.

Assim, passa-se a existir as dicotomias tão preconizadas no meio escolar, o de que temos alunos inteligentes e não inteligentes; letrados e iletrados entre outros. Oliveira (1996) citando Gee, afirma ainda que esse modelo autônomo é definido pela capacidade de ler e escrever, no sentido de que a leitura estaria para o processo de decodificação das palavras, assim como a escrita estaria para a decodificação da língua sob uma forma visual, o texto.

Como não se leva em conta tudo o que é relacionado à existência do aluno como ser social, isso acarretaria na exclusão social do indivíduo, caso ele não se moldasse aos padrões da norma culta. Pois, não fora levado em consideração os processos envolvidos no seu letramento.

Falando no poder de exclusão social causado pela falta de leitura e escrita, Senna (2010) nos mostra duas realidades distintas: de um lado a cultura científica cartesiana e do outro, o impacto que as novas tecnologias trouxe sobre os jovens. Jovens com o desejo de escapar da realidade, através dos espaços mentais, das representações espaciais tão possíveis através das mídias hipertextuais. Uma vez que esses jovens não conseguem seguir às regras, e as escolas, e por que não as universidades, não estão preparadas para verem seus alunos fugirem às regras de um sujeito cartesiano¹⁶, esse aluno poderá ser escanteado de alguma forma.

Será que isso poderia levar ao fracasso escolar? Silva & Senna (2010) argumentam que o fracasso escolar está baseado em um tripé *alfabetização e letramento - desigualdade social - exclusão cultural*, no qual os alunos mais carentes apresentam uma socialização diferente do padrão esperado na escola, logo são tidos como diferentes e se tornam excluídos do processo de alfabetização e letramento. O mesmo ocorre nas licenciaturas de ensino de línguas.

¹⁶ Sujeito cartesiano era compreendido como o sujeito da razão, da interioridade, da consciência (cf. Descartes) Bem diferente do sujeito como uma figura histórico-discursiva produzida na e pela linguagem e que não possui uma identidade fixa e estável.

Para os autores, a desigualdade social afeta de maneira considerável a educação, posto que os alunos mais carentes possuem um acesso menor ao mundo da leitura e escrita como visto na escola; e, muitas vezes, o que é visto e exigido na escola e/ou universidade é bem diferente do contexto sócio histórico deles. Logo, se eles não apresentam resultados esperados para aquele padrão, são tidos como avessos à educação e são postos à margem do ensino.

Porém, para uma concepção de letramento como conjunto de práticas sociais e mais inclusiva, Street (apud ROJO, 2009) apresenta um segundo enfoque, o de **letramento ideológico**. Terzi (2006) afirma que esse modelo é um facilitador de um processo dinâmico, uma vez que as práticas de leitura e escrita não estariam desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural, e como tal, o indivíduo faria parte de um letramento que varia de comunidade para comunidade, influenciando e se modificando com o passar do tempo.

Kleiman (2004, p.38), baseando-se em Street, declara que esse letramento “destaca o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Sendo assim, esse modelo não faz parte só da sala de aula, mas do mundo do aluno. Desta forma, ao pensarmos nos licenciandos de língua inglesa, principalmente quando cursando componentes curriculares de estágio e práticas docentes, não podemos vê-los como alunos que só aprenderão o passo a passo da docência na universidade, pois alguns deles já lecionam e os que ainda não lecionam, trazem consigo as histórias de vida, as concepções e contribuições para o momento da formação inicial.

Quando focamos no aspecto leitura como base teórica e também crítica e reflexiva para os futuros professores, acreditamos que essa leitura deva se dar na perspectiva do letramento. Uma perspectiva na qual professores em formação inicial sejam levados a fazer uso da leitura não apenas como mais uma teoria, mas como prática social, em que eles além de interligarem textos, também se posicionem sobre o que estão lendo, discutam e reflitam. Que os estimulemos a fazer uma ponte entre teoria e prática para que não cheguem à sala de aula com discursos prontos, mas com uma prática transformadora.

Sendo assim, utilizaremos como definição de letramento, um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em diversos contextos da linguagem em uso, e por tratarmos aqui como um conjunto de práticas, utilizaremos o termo letramentos (MARCUSCHI, 2001). É importante mencionar que nessa perspectiva, a aprendizagem de práticas de letramento vai além dos conhecimentos linguísticos, abrangendo assim conhecimentos socioculturais e ideológicos.

Seguindo essa heterogeneidade das práticas de letramento, Street (apud ROJO, 2009), ressalta a importância em reconhecer os vários letramentos existentes, os quais não são estáticos. Além disso, essa visão ideológica de Street que conduz ao termo letramentos, seria na verdade os letramentos múltiplos a que o sujeito fica exposto no seu contexto social.

Os letramentos múltiplos são a valorização do individual dentro do coletivo. É a observação da diversidade cultural e linguística existente nas várias culturas e ambientes locais. Sendo assim, esse tipo de letramento vê a língua como recurso dinâmico e mutável, sendo (re)construído conforme as necessidades que o indivíduo tem em alcançar determinado propósito (ROJO, 2009).

A valorização dos letramentos múltiplos traz, por conseguinte, uma valorização ao *eu* e o *outro* proposto por Bakhtin (apud FARACO, 2009).

O **eu** e o **outro** são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam [...] (FARACO, 2009, p.21).

Logo, devemos observar que cada indivíduo vive uma prática de letramento de maneira diferente (ROJO, 2009), mas devemos envolvê-los e expô-los aos multiletramentos para que nesse processo dialógico, ele (o professor em formação) seja inserido nas mais diversas *esferas de atividade* e de *circulação de discursos* como proposto por Bakhtin (apud ROJO, 2009).

No que tange ao **letramento crítico**, poderíamos afirmar que seria sair de um ensino meramente formal ou conteudista e levarmos os nossos licenciandos a uma formação mais discursiva, permitindo a interação e o diálogo com os mais diferentes textos, mídias, culturas, atuando de maneira crítica e reflexiva. Para isso, é preciso levar em consideração que eles são interlocutores situados em um mundo social, preenchido de valores e histórias.

Logo, ler em uma perspectiva crítica, é fazer uso de estratégias metalinguísticas, é ler nas entrelinhas, é refletir sobre o porquê do autor ter escrito sobre determinado tópico em detrimento de outros; é analisar em que situação e perspectiva o texto foi escrito.

Mas para que haja um envolvimento dos professores de língua inglesa em formação inicial em um letramento crítico, nós, enquanto formadores, devemos servir de agentes catalisadores¹⁷ de mudanças sociais e assim, mostrarmos a esses futuros professores que a sala

¹⁷ Estimulante, dinamizador, incentivador (Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/catalisador/>)

de aula é tão somente uma amostra da responsabilidade social que temos. Para isso, devemos estimular “a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.106).

Motta (2008) afirma que o letramento crítico busca o engajamento do aluno em uma atividade crítica através da linguagem, sendo encorajado a pensar, refletir, a explorar e negociar sentidos partindo de situações significativas. Desta forma, podemos afirmar que esse letramento propõe uma autonomia ao licenciando para que ele construa e compartilhe significados em um contexto sócio-histórico. E, em se tratando de formação docente inicial, acreditamos que uma vez inseridos nesse âmbito da reflexão, quando professores em ação, os mesmos ponham em uso com os seus alunos essa mesma prática.

Barton (2007) menciona, em suas pesquisas, Paulo Freire como um dos que fazia, no Brasil, o uso do Letramento dentro de uma perspectiva crítica. Trabalhando com adultos analfabetos, Freire nos mostra que o ensino do letramento começa com uma análise crítica da sociedade e da relação dos participantes para com essa sociedade.

McLaughlin e DeVoogd (2004) afirmam ainda, que o letramento crítico nos ajuda a estabelecer uma relação entre leitor e autor; a entender a função e o uso do texto escrito por determinado autor e a nos tornarmos usuários ativos das informações expostas em vez de nos tornarmos meros reprodutores das ideias expostas. Porém, os autores deixam claro que, o letramento crítico não promove somente reflexão, mas também deve promover transformação e ação. Desta forma, há de se afirmar que toda educação em que se trata de ensinar as pessoas a raciocinar, avaliar e pensar com clareza, faz parte de um letramento crítico (BARTON, 2007¹⁸).

Quando falamos no ensino de línguas, é importante notar que o MEC em suas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), propõe que os alunos do ensino básico sejam expostos ao trabalho de leitura com base no letramento crítico. Que o professor desenvolva em sala o uso de questões e gêneros textuais que busquem desenvolver a criticidade e reflexão nos alunos. Para isso, é necessário que o professor de línguas tenha desenvolvido isso na sua prática acadêmica, durante a sua formação inicial e/ou continuada.

Trabalhar com letramento crítico durante a formação docente é levar o futuro professor a questionamentos e ao desenvolvimento de consciência crítica. É levá-lo a adotar um comportamento proativo em relação ao seu desenvolvimento docente. Questionando sua função social e estabelecendo relações entre o que se aprende na licenciatura e sua função enquanto cidadão agente de transformações. Dessa forma ele passa a ser ator e não

¹⁸ There is a sense in which all education is critical, to the extent that it involves teaching people to reason, evaluate and think clearly (BARTON, 2007, p. 28)

coadjuvante na construção de significados, uma vez que, o significado é múltiplo, negociável, contestável,(re/co)construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (adaptado de BRASIL, 2006,p. 117).

É com base, portanto, em uma concepção de leitura como prática sociocultural e, com vistas ao letramento crítico, que acreditamos que o gênero diário de leitura promova uma interação entre leitor e texto, encorajando-o a pensar e refletir sobre o que está sendo discutido nas disciplinas de estágio supervisionado.

4. DIÁRIO DE LEITURA: Gênero e Instrumento

Em sala de aula, normalmente podemos fazer uso de diversos materiais e atividades para instigar a reflexão de nossos licenciandos. Um destes materiais, por exemplo, pode ser o gênero diário de leitura (DL), objeto de discussão desta pesquisa.

De acordo com Machado (1998), os diários são instrumentos utilizados nos mais diversos âmbitos: em pesquisas etnográficas, como forma de uma autoavaliação e autoanálise; na psicologia clínica, mostrando a individualidade de cada sujeito; nas ciências sociais; na história, permitindo uma reconstrução de épocas e. no campo educacional, como instrumento de pesquisa e também (e não menos importante) como instrumento de ensino e aprendizagem da docência.

Buzzo (2010) nos mostra que a escrita diarista não é algo da contemporaneidade. No séc X, as mulheres da corte de Heian (794 – 1185) no Japão, utilizavam os chamados **livros de travesseiro** (*pillow books*), onde relatavam suas experiências e convivências na corte, no mais íntimo. Ainda nesse mesmo século e local, surge o **jornal de viagem**, tido como de grande valor histórico, por apresentar registros importantes em forma de prosa e poesia do que ocorria durante todo o percurso da viagem. Entre tantos tipos de escrita diarista, a pesquisadora ainda menciona o *commonplace book*, que, no século XV, tinha registros de fatos importantes e era feito de recortes. Dessa forma, as pessoas não esqueceriam do que tinham aprendido. Entre outros exemplos, são mencionadas as **autobiografias** (memórias históricas) e os **diários íntimos**. Já no século XX surgem os **diários de pesquisa** proposto pelo professor formador aos estudantes como um ato de autoformação, de autoemancipação e por que não mencionar, no séc XIX, os **blogs**. Este último, caracterizado pela coletividade e a interação entre os internautas.

Esses exemplos de escrita diarista demonstram o uso da escrita reflexiva¹⁹, da autoafirmação, da memorização e do registro. A escrita diarista atrelada à formação docente, levaria o professor a aprender e (re)construir seus saberes, uma vez que esse professor analisaria os fatos ocorridos na sua prática, partindo da integração das dimensões referencial e expressiva (ZABALZA, 1994).

Zabalza (1994) destaca quatro características interessantes do diário que dão a esse tipo de gênero uma marca expressiva: exige o registro escrito, implica reflexão, integra o referencial e o expressivo, além de possuir caráter histórico e longitudinal. Mas um dos usos

¹⁹ deixamos claro mais uma vez que, mesmo sendo utilizado em muitas circunstâncias para a escrita reflexiva, nesta pesquisa, o diário será utilizado para a leitura reflexiva.

do diário também seria o de conciliar a escrita com a leitura de um texto, e então surge o diário de leitura (DL).

O diário de leituras pode ser um instrumento valioso de ação eficaz na atividade de leitura, uma vez que o gênero pode ser visto como ferramenta com o qual é possível exercer uma ação de linguagem em situação específica (SCHNEUWLY, 2004). Além disso, concordamos com Dolz (apud BUZZO, 2003 p. 59), quando afirma que o uso da escrita, de diversas formas, a exemplo do diário de leitura, pode contribuir para aumentar a interação entre leitor e texto.

Se, baseados em uma concepção sociointeracional de língua, somos “sujeitos [...] vistos como atores construtores sociais, [e] sujeitos ativos que – dialogicamente – [...] constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2006), precisamos, então, formar ou, pelo menos, estimular leitores reflexivos, que se tornem sujeitos da construção do conhecimento em parceria com o texto. Logo, o diário de leitura atuaria como um instrumento motivador para que ocorra essa reflexão sobre o que se é lido.

Além disso, há muitas maneiras de ler um determinado texto em diferentes situações. Logo, os vários textos são reconhecidos como distintos e são lidos de maneiras diferentes, pois há muitas maneiras de construir significado do texto (BARTON, 2007²⁰).

Logo, ao falarmos em vários textos, atrelamos a isso a concepção de gênero na perspectiva de Bakhtin (apud FARACO, 2009), para quem os gêneros do discurso são vistos como enunciados relativamente estáveis e que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional peculiares, permitindo assim que se estabeleça a diferença entre um gênero e outro. Além disso, os gêneros apresentam um caráter sócio-histórico uma vez que estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais. Dado esse caráter, os gêneros não são totalmente estáticos, imutáveis ou sem dinamicidade, como o próprio gênero diário e as suas mutações.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2006, p. 261).

²⁰ (There are many ways of reading in a particular situation with a particular text. The various texts are recognized as distinct and are read in different ways - there are many ways of taking meaning from the text (BARTON, 2007, 4).

Tomamos por base, também, Schneuwly e Dolz (2004), para quem o gênero é um instrumento importante para o ensino-aprendizagem na construção de práticas de linguagem. Os gêneros do discurso são categorizados como primários e secundários. Os diários são englobados aos gêneros do discurso secundário, uma vez que são constituídos em situações de comunicação cultural complexas e mais evoluídas, aproximando-se da modalidade escrita.

Mais do que isso, o gênero diário de leitura se torna um texto polifônico, uma vez que se refletem, pelo menos, a voz do próprio autor do diário e a voz do autor do texto lido. Confirmando assim o que Bakhtin (apud FARACO, 2009) afirmou sobre a existência de textos ou enunciados que “entabulam, inevitavelmente, uma relação dialógica entre si. Ficam em contato, no território de um tema comum, de um pensamento comum.”

Bakhtin, ao propor todos esses conceitos, instigava um leitor que diante do texto, se constituiria em um sujeito falante capaz de responder e de emitir juízo de valor.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 272).

Concordamos com Buzzo (2003, p.76), quando afirma que “os diários permitem a expressão da subjetividade e das diferentes interpretações”, uma vez que permite a heterogeneidade dos pensamentos de quem lê. A autora ainda afirma que “a ferramenta diário de leituras se diferencia radicalmente das atividades educacionais e tradicionais de leitura” uma vez que leva os alunos a uma discussão mais rica e reflexiva, levando o aluno a um letramento crítico. Corroborando essa ideia, Machado (1998, p. 8) afirma que:

Pelo que já foi exposto, isso implicaria criar condições para que os interlocutores se encontrem numa relação de igualdade, na qual suas pretensões à validade pudessem ser confrontadas e justificadas. Em relação especificamente ao ensino de leitura, portanto, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura. (MACHADO, 1998, p.8)

Além disso, Buzzo (2010) esclarece que quando utilizado como um instrumento pedagógico, seria importante deixar claro ao aluno que o objetivo do diário de leitura é estabelecer um diálogo imaginário com o autor do texto lido, além de refletir criticamente sobre o que é lido e produzir o diário, sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas.

Será por meio do DL e na discussão em sala que podemos observar, enquanto professores formadores, as impressões, reações, interpretações, questionamentos e reflexões expostas pelos professores em formação. E essa construção se dará partindo das informações, ideias, crenças ou conhecimentos prévios que eles trazem para sala de aula. Esse posicionamento enquanto cidadão crítico e reflexivo proporcionará uma formação mais embasada e menos dicotômica entre teoria e prática.

Baseado naquelas quatro características postuladas por Zabalza (1994) para um diário, em que ele menciona a escrita, podemos aplicá-las ao diário de leitura. No momento em que o professor em formação inicial é exposto ao letramento crítico, espera-se que ele faça uso de uma leitura reflexiva, recriando as experiências vividas em sala de aula. Provavelmente isso envolverá afetividade, crenças, motivações e emoções. E tudo isso será levado em conta no momento de estruturar o seu texto.

Uma vez que cremos que a escrita é pessoal e ativa, isso também seria levado para a leitura, selecionando as informações apresentadas nos textos acadêmicos, se pondo como um leitor ativo que faz releituras, reflete e faz uso da intertextualidade com outros textos já conhecidos.

De que modo a integração entre a vertente expressiva e a vertente referencial²¹ citados por Zabalza (1994) poderia ser encontrado no diário de leitura? No momento em que o professor em formação estiver refletindo sobre *o objeto narrado*: o textos, os documentos oficiais, os tópicos lidos sobre formação e abordagens de ensino, ou até mesmo a leitura que ele faz da escola em que ele está estagiando, etc. Isso será o componente referencial dos seus diários.

Porém, quando partindo da leitura, o professor em formação inicial fizer uma reflexão crítica sobre *si mesmo*, se impondo enquanto protagonista e tecendo relações da leitura para com a sua prática docente, isso será o componente expressivo dos diários de leitura.

O quarto ponto mencionado por Zabalza (1994), é relacionado com o fato do diário ser longitudinal e histórico. Se o professor em formação inicial mantiver o diário de leitura

²¹ essas vertentes seguem a terminologia de Jakobson (1975)

periodicamente, podemos fazer uma análise desse licenciando. Podemos avaliar se houve ou não uma evolução desse futuro profissional no que diz respeito ao letramento crítico. Ao seu posicionamento, questionamento, e contribuição frente aos textos lidos.

Assim sendo, a reflexão pode referir-se ao objeto narrado, como a condução da aula e o comportamento dos alunos; e ao narrador, ou seja, o próprio professor, suas ações docentes, seus conhecimentos, seus sentimentos e suas emoções. O autor destaca que, em alguns diários, uma vertente pode prevalecer, em detrimento da outra; em outros, pode haver casos mistos. Percebe-se que o caráter pessoal do diário é multidimensional e refere-se ao registro dos saberes, dos sentimentos, das ações, das tomadas de decisões do professor; remete também ao próprio sentido do diário: esse documento tem valor pleno para o seu autor, que também é destinatário do relato.

No Brasil, o DL tem sido usado em sala de aula tanto como gênero textual como instrumento ou artefato pedagógico. Pesquisadores como Machado (1998), Liberali (1999) e Buzzo (2003, 2010) têm desenvolvido pesquisas e influenciado outros pesquisadores a utilizarem o Diário de Leitura nas duas perspectivas. Em nossa pesquisa, utilizaremos o DL como gênero que estimula a prática de letramento e como instrumento de coleta de dados, onde poderemos analisar as concepções de leitura existentes entre os professores de LI em formação inicial.

5 METODOLOGIA

O método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado.[...] Ou seja, o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa GATTI (s/d: 11).

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia adotada durante a pesquisa, incluindo a descrição do contexto de pesquisa e dos participantes, bem como os procedimentos da coleta e da seleção dos dados. Também serão apresentados as instruções e os procedimentos didáticos utilizados e a descrição dos textos discutidos em sala de aula.

5.1 Contexto de pesquisa

Como o objetivo dessa pesquisa é discutir a contribuição do gênero diário de leitura para o letramento crítico dos professores de língua inglesa em formação inicial, esta pesquisa foi realizada durante as aulas de estágio do curso de licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês, em uma universidade pública localizada no interior da Paraíba.

A disciplina de Estágio Supervisionado, nessa instituição, é dividida em 4 semestres letivos; logo, temos os dois primeiros estágios (I e II) voltados para o ensino de língua inglesa no fundamental II, e os dois últimos (III e IV) direcionados para o ensino público médio. Quando falamos em estágio supervisionado, os nossos alunos ainda tem a visão da prática fora da teoria, ou o treinamento de técnicas de ensino, tão criticadas por teóricos como Moita Lopes (apud STURM, 2008). Porém, tentamos trabalhar durante os quatro semestres de estágio de forma a atrelar teoria e prática.

Os estágios I e III são chamados de estágios de monitoria. Durante esses dois semestres, consta na ementa da disciplina a discussão em sala sobre os fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, bem como considerações sobre a Língua Inglesa à luz dos PCNS. Além disso, ainda é proposto na ementa a verificação de interesses e necessidades dos aprendizes de LI.

A monitoria foi pensada como um instrumento para a melhoria do ensino público, promovendo a cooperação entre professores formadores, professores em formação inicial (estagiários) e professores em formação continuada (professores das escolas públicas). A monitoria durante o estágio visa fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos.

Assim, durante os estágios I e III, ao mesmo tempo em que os futuros professores estão na universidade discutindo sobre as teorias, também estão inseridos nas escolas públicas, sendo monitor de algum professor de língua inglesa uma vez na semana. Isso não permite que os estagiários assumam as turmas do professor. A monitoria permite que ele acompanhe o professor, auxilie o professor e reflita sobre o contexto de ensino em que estão inseridos, que traga para a universidade as suas inquietações sobre o ensino-aprendizagem de LI.

No início do estágio de monitoria (1ª unidade temática), os encontros são todos na universidade. Já durante a 2ª unidade temática, só há um encontro semanal na universidade, pois no outro os estagiários estão na monitoria. Os estagiários são alocados em duplas em diferentes escolas estaduais, previamente estabelecidas pelo professor formador. Vale salientar que nem sempre é fácil fazer essas alocações. Ao longo do estágio encontramos problemas como incompatibilidade de horário entre professores das escolas públicas e os estagiários; falta de professores em algumas escolas públicas; resistência de algumas escolas e até mesmo de alguns professores em receber estagiários em suas turmas, pois são vistos apenas como observadores.

E, quando conseguimos fazer todas as alocações, nem todas as monitorias são bem-sucedidas. Alguns estagiários conseguem, de fato, serem monitores, auxiliando o professor regente e refletindo juntamente com esse professor sobre as práticas docentes. Porém, alguns professores regentes se sentem 'ameaçados' pelos estagiários e não permitem que colaborem em suas aulas. Aos estagiários é permitido tão somente que fique sentado na última cadeira da sala fazendo suas observações.

Em todas essas ocorrências, levo os estagiários a refletirem sobre a ação docente. Isso ocorre para que, ao término desses estágios, ele possa elaborar um plano de ação, uma sequência didática para pôr em prática nos estágios II e IV, chamados de Estágios de Intervenção. Durante os estágios de intervenção, os professores em formação assumem as turmas como se fossem deles. Vivenciarão a rotina de um professor e relatarão ao término do estágio a vivência docente.

É por essa divisão dos quatro estágios supervisionados e as suas especificidades, bem a importância que damos ao estágio de monitoria como um momento de reflexão crítica, que

escolhi desenvolver a minha pesquisa em uma turma de estágio I. Aqui, assumo a visão de que a formação teórico crítica do professor de LI traga ao professor em formação inicial a visão do conhecimento como processo, em que ele veja a sala de aula como ponto de partida para reflexões sobre a prática docente, ou seja, professores autônomos com capacidade de refletir sobre as práticas e críticos do mundo que os cercam (STURM, 2008).

A turma de estágio escolhida é uma turma do turno da noite. A escolha entre os turnos da manhã ou noite se deu por experiências anteriores em que as turmas da noite, por serem compostas em sua maioria de alunos que trabalham durante o dia, às vezes, são mais reticentes nas leituras recomendadas durante o semestre letivo.

5.1.1 Os alunos sujeitos de pesquisa

A turma participante da pesquisa era composta inicialmente por treze alunos no Estágio I com carga horária total de 105 horas/aula, com 2 encontros semanais (6h/a). Entre os 13 participantes, 6 eram mulheres e 7 homens, com idade entre 18 e 40 anos, a maioria vindo de escolas públicas. Oito deles residentes na cidade onde se encontra a universidade em que estudam e os demais de cidades próximas, os quais se deslocavam todos os dias de ônibus. Não fora elaborado um questionário para obtenção do perfil dos professores em formação, mas conversas durante as aulas e anotações foram feitas. Devo mencionar que nem todos concluíram o estágio de monitoria.

Em relação ao ensino, pode-se afirmar que é uma turma atuante. Seis são professores de escola pública, 3 são professores de escolas de línguas, 1 já tinha sido professora, mas não se encontrava em sala de aula por enquanto, 1 envolvido com o PIBID²² e 2 que não lecionavam, mas expressavam o interesse em ser professor.

Os alunos que participaram desta pesquisa possuem a proficiência da língua inglesa no nível intermediário e avançado entre os quais, dois apresentavam certificação dos exames de Cambridge. Sobre a habilidade da leitura em língua inglesa, quase todos apresentavam um bom domínio linguístico, ou seja, eles conseguiam distinguir as ideias principais das secundárias, apresentando um domínio do vocabulário para compreender os textos de forma geral. Porém, deixamos claro que praticamente todos os textos trabalhados no estágio

22 Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (cf. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

supervisionado de monitoria são em português, uma vez que são voltados para as discussões do agir docente e a bibliografia encontrada ser em língua materna. Já nos estágios de regência (II e IV), há uma recorrência maior de textos em língua inglesa por ser mais trabalhado e discutido o ensino das habilidades em LI, mais especificamente a de leitura e as possíveis estratégias.

Notei no início do semestre letivo com essa turma, que a leitura dos textos teórico-metodológicos parecia não agradar muito. O discurso pronto de que na prática a teoria é outra, era muito forte na turma e por vários motivos. Fosse porque o professor em formação inicial já lecionava há mais de 8anos; fosse por acreditar que em escola pública o ensino não funcionava e isso só seria possível em escolas de línguas; fosse pelas experiências enquanto aluno ou até mesmo pelas experiências frustradas enquanto professor.

Outro fator observado foi o de que como quase todos trabalhavam, alguns argumentavam que não tinham muito tempo para fazer as leituras exigidas, e quando faziam, às vezes faziam minutos antes da aula. Não contribuindo durante as discussões.

Diferente de outras turmas de estágio que lecionei, essa foi atípica, pois a considerei não só como uma turma de professores em formação inicial mas também como uma turma de professores em ação, logo, teríamos durante o estágio a junção dos saberes da formação atrelado aos saberes da experiência, além dos saberes das disciplinas e dos currículos (TARDIFF apud ANDRADE, 2007), construídos ao longo da licenciatura pois não podíamos descartar as suas experiências enquanto professores que já eram.

5.2 Procedimentos para a coleta de dados

5.2.1 Instruções e procedimentos para a produção dos diários de leitura

Após o início do semestre letivo 2012.2, apresentei os primeiros textos a serem lidos e discutidos pelos professores em formação sem o auxílio do diário de leitura. Decisão tomada como forma de verificar o estímulo da turma em relação à leitura e de sentir se com a introdução posteriormente do diário de leitura haveria alguma mudança nas discussões em sala de aula.

As primeiras leituras eram relacionadas às concepções de estágio e a importância do estágio na (re)construção identitária docente (PIMENTA; LIMA, 2006). De fato, constatei pouca leitura e participação dos futuros professores.

Logo, na terceira semana de aula, sugeri o uso do DL entre os professores de língua inglesa em formação. Dessa forma, além de visar uma leitura reflexiva a partir dos textos selecionados por mim, utilizando o diário de leitura como um instrumento facilitador e motivador de um letramento crítico; eu também poderia analisar se havia motivação dos estagiários nas discussões em sala, proporcionados pelo uso do diário, e, também, poderia verificar as concepções de leitura existentes entre esses professores em formação inicial;

Antes que os professores em formação iniciassem o uso do diário de leitura, discuti com eles sobre o que seria um diário de leitura e os instruí em como usar esses diários. As instruções dadas foram baseadas em Machado (1998), ou seja, os estagiários teriam que escrever as impressões acerca dos textos acadêmicos indicados. A eles caberiam escrever as ideias consideradas como as mais importantes do texto; estabelecer relações entre os conteúdos dos textos e outro tipo de conhecimento que eles possuísem, bem como opinar sobre o texto, concordando, discordando ou levantando questionamentos.

Por último, eles também poderiam registrar as dificuldades de leitura que apareceram durante esse processo. Não quis intervir na construção do diário, desta forma, eles ficaram livres para desenvolver o diário da forma como parecesse melhor. Porém, a única intervenção que tive que fazer foi um esclarecimento entre o gênero diário de leitura e o gênero resumo, pois constatei que para muitos o diário teria a mesma função do resumo.

Vale salientar que o registro no diário não era desenvolvido em sala de aula, era estendido ao ambiente exterior da sala de aula, como uma prática de estudo. Em sala de aula caberiam as discussões acerca dos textos e as anotações feitas em seus diários.

Os textos foram escolhidos como forma de contemplar a Ementa da Disciplina que seriam: “Fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Verificação de interesses e necessidades dos aprendizes. Considerações sobre Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental à luz dos PCNs.”

Foram escolhidos seis textos para trabalhar a leitura crítica reflexiva com eles: “Os fins do trabalho docente” (TARDIFF; LESSARD, 2013) que versa sobre a profissionalização do ser professor; “Descrição das principais abordagens e métodos” (SILVEIRA, 1999) por ser tão discutido a existência ou não de um método soberano; “Crenças e ensino de línguas”(PEREIRA, 2006) por trazer a tona as crenças existentes na formação docente; Os “PCN” (BRASIL, 1998) para Ensino Fundamental, documento oficial do MEC que oferece instruções sobre o trabalho em sala de aula; “Ensinar língua estrangeira em escolas públicas

noturnas” (SCHEYERL, 2009) e “Reflexões interativas sobre o ensino de LI” (PESSOA, 2006) que traz uma discussão sobre a dicotimização teoria e prática.

Sendo assim, liam e faziam suas anotações em casa e nas aulas seguintes iniciávamos a discussão partindo das anotações em seus cadernos. Eram livres para escrever textos grandes ou pequenos, ou somente notas sobre citações específicas. Queria ver o posicionamento de cada um frente ao texto escolhido. Não um posicionamento de um discurso pronto, uma fala que não traz transformações às práticas dos professores (ANDRADE, 2007).

Chegam a aprender a dizer, mas não chegam a modificar o seu fazer como efeito dessa primeira aprendizagem. Entre discursos, práticas e desconhecimentos, as articulações parecem padecer de muitas defasagens. Os professores [em formação inicial ou continuada] dizem o que sabem, mas não fazem o que sabem. Fazem outras coisas sobre as quais não chegam a ter um discurso produzido. (ANDRADE, 2007, p.95)

A fala pronta foge a uma leitura feita numa concepção crítica. A escolha do diário se deu por acreditar que, uma vez inserido na leitura constante, os professores em formação poderiam fazer uso do DL para facilitar o letramento crítico, que nas palavras de McLaughlin e DeVogd (2004), seria estabelecer uma relação entre leitor e autor; a entender a função e o uso do texto escrito por determinado autor e a nos tornarmos usuários ativos das informações expostas em vez de nos tornarmos meros reprodutores das ideias expostas. Os autores frisam que o letramento crítico não promove somente reflexão, mas também deve promover transformação e ação. Desta forma, há de se afirmar que toda educação em que se trata de ensinar as pessoas a raciocinar, avaliar e pensar com clareza, faz parte de um letramento crítico (BARTON, 2007²³).

No término da disciplina, todos os diários foram recolhidos e atribuída uma nota para somar com as demais notas que foram a do relato de experiência e a dos relatos das impressões e reflexões feitos em um grupo privado de discussão na rede social *Facebook*²⁴. A nota do DL seria atribuída não por quem escrevesse melhor ou mais, mas pela responsabilidade e pontualidade²⁵ na escrita dos seus diários, bem como pelas discussões em

²³ There is a sense in which all education is critical, to the extent that it involves teaching people to reason, evaluate and think clearly (BARTON, 2007, p. 28)

²⁴ Por não fazerem parte dos objetivos desta pesquisa e os relatos de experiência e postagens no Facebook não fazem parte da nossa análise.

sala, uma vez que eram anotados os nomes de quem estava fazendo uso dos DL durante as aulas.

Ao término do semestre, os discentes tinham concluído o estágio de monitoria nas escolas públicas, bem como a discussão teórica na universidade. Sendo assim, todos os DL foram coletados e pedi que eles elaborassem um relato de experiência sobre a monitoria.

5.2.2 Tipo da Pesquisa e Método de análise

Partindo do princípio de uma formação docente crítica-reflexiva ((PIMENTA; LIMA, 2006; BARREIRO; GEBRAN, 2006), e no posicionamento do professor (em formação) como sujeito e objeto de pesquisas (GHEDIN e PIMENTA, 2002), este trabalho visa discutir a contribuição do gênero diário de leitura para o letramento crítico dos professores de língua inglesa em formação inicial.

De acordo com o objetivo mencionado, esta pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa, levando em conta que o ser humano (professores de língua inglesa em formação inicial) não é passivo, e a sua formação é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas (OLIVEIRA, s/d). Além disso, a pesquisa da formação docente será feita, levando em conta que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos uns com os outros.

A pesquisa qualitativa deve ter como características o ambiente natural como fonte direta dos dados, o que na nossa pesquisa é a própria sala de aula onde foi ministrada a disciplina de Estágio, e os ambientes em que os professores em formação escreveram os seus diários. Além disso, a abordagem qualitativa propõe-se, então, a conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade (HOLANDA, 2006) ou da formação docente.

Em outras palavras, essa abordagem é utilizada pelo pesquisador de forma indutiva e generalizante para pesquisar, abordar, explicitar, analisar fatos ou fenômenos (sejam eles crenças, motivações, representações, estratégias) que possuem características específicas do pesquisado (MUCCHIELLI, apud HOLANDA, 2006, p.363)

Essa pesquisa também é considerada de cunho descritivo-interpretativista, pois além de apresentarmos os dados, também os interpretamos (CALEFFE e MOREIRA, 2006), uma vez que os dados foram coletados com base no discurso dos alunos-professores. Ainda dentro da abordagem qualitativa, a mesma destaca-se como pesquisa-ação educacional, pois trará

²⁵ pontualidade era um dos fatores porque nem todos escreveram em seus diários antes das discussões em sala. Também não houve leitura dos seis textos por todos os estagiários.

uma reflexão sobre o desenvolvimento do professor pesquisador e dos professores em formação, participantes da pesquisa, de modo que a pesquisa sirva para aprimorar a prática e a formação docente e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

Ao recolhermos os dez diários dos professores em formação, e passando por uma primeira análise, observando a quantidade de textos lidos e se a escrita se deu antes ou depois das discussões, escolhemos 5 diários para análise. O *corpus* da pesquisa é composto de 118 excertos, divididos da seguinte forma:

TABELA 1: Quantidade dos excertos extraídos dos diários de leitura

Professores em formação²⁶	Número de textos lidos	Número de excertos extraídos	Situação docente
AMANDA	6 textos	24 excertos	professora de escola pública
CLÁUDIO	6 textos	27 excertos	bolsista PIBID
KLÉBER	4 textos	15 excertos	professor de escola de línguas
JOÃO	4 textos	13 excertos	não leciona
JÚLIA	6 textos	39 excertos	professora de escola pública

Fonte: dados da pesquisa

Os 5 diários foram analisados individualmente e para uma melhor resposta aos nossos objetivos, partimos de um método de análise interpretativista, utilizando o quadro de categorias de análise proposto por Buzzo (2003) que segue:

²⁶ Nomes fictícios para preservação dos nomes dos participantes da pesquisa.

TABELA 2: Categorias Teóricas de Análise

Categorias de interpretação	Categorias linguístico-discursivas
<i>Avaliações</i>	Termos avaliativos: advérbios, adjetivos, substantivos e verbos.
<i>Resumos</i>	Reprodução de conteúdo textual, que apresentam referências explícitas ao texto. Ex.: <i>Esse texto, o texto</i> ; e o aparecimento de elementos lexicais do texto lido.
<i>Comentários</i>	Asserções que expressam sugestão, conhecimento prévio, confissão (desejo, inveja...); até mesmo uma pergunta que expressa curiosidade.
<i>Dúvidas</i>	Frases interrogativas ou expressões de dúvida
<i>Relações</i>	Termos comparativos ou citações de outros textos, obras.
<i>Contribuições</i>	Asserções que tragam índices de consequência, expressando a ação do texto sobre o diarista.

Fonte: BUZZO (2003)

Podemos ver que ao propor essas categorias, Buzzo (2003) deixa claro que podemos encontrar nos diários de leitura, desde simples resumos (o que não é o mais indicado) até mesmo contribuições e avaliações, partindo muitas vezes da experiência do leitor.

Como não foi exigido que o professor de língua inglesa em formação inicial seguisse uma ou várias dessas categorias, ficando livre para escrever em seus diários da forma que lhes parecesse mais apropriado, pudemos notar que, nos diários coletados, alguns recaem muito mais sobre uma categoria do que sobre as demais. Por essa escolha, até mesmo inconsciente, dos professores em formação, podemos até usá-las como respaldo para analisarmos a concepção de leitura subjacente às suas leituras. Desta forma, no capítulo a seguir, a análise dos diários se dará pelas categorias, dividindo os diários de acordo com a recorrência das escolhas linguístico-discursivas desses professores em formação.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos, com a análise dos dados (trechos), realizada de acordo com os procedimentos apresentados no capítulo de metodologia.

Como já foi dito, os diários de leitura serão analisados de acordo com as seis categorias propostas por Buzzo (2003), a saber, categorias de avaliações, resumos, comentários, dúvidas, relações e contribuições. Analisaremos cada diário individualmente e a recorrência dessas categorias e, para uma melhor visualização, os trechos retirados dos diários, as palavras e/ou os termos que indiquem determinada categoria estarão marcadas por cores.

TABELA 3: Cores para indicar as categorias presentes nos diários.

CATEGORIAS	CORES
Avaliação	vermelho
Resumo	marrom
Comentários	azul
Dúvidas	verde
Relações	amarelo
Contribuições	rosa

Fonte: da pesquisa

Em seguida, analisaremos a relação entre os diários de leitura e a motivação dos alunos nas discussões em sala de aula. E, por fim, discutiremos a importância do uso do gênero diário de leitura como instrumento facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial.

6.1 Diários Resumo

O primeiro diário analisado é o de Amanda e é o que podemos chamar de diário resumo. Nos seis textos lidos por ela, há uma recorrência muito grande na reprodução de conteúdo textual, apresentando referências explícitas ao texto e marcadores textuais como: *o texto, esse texto*.

Observemos os trechos retirados do primeiro texto do seu diário e a recorrência da cor marrom, que nos leva a ver menções de trechos do texto sem quase interferência da sua parte.

Em poucos momentos da sua leitura, ela apresenta uma avaliação sobre o texto lido, por meio de adjetivos, e, pouco faz relação do texto com o seu cotidiano docente, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 1: O 1º texto lido por Amanda

1º Os Fins do Trabalho Docente

“**Esse** texto tem como objetivo de estudo e reflexão, um aspecto importante da docência: seus fins”

“**Sabemos** que os atores escolares ocupam posições diferentes na escola como também dispõem de poderes diferentes[...]”

“**Um pouco adiante**, uma pergunta **interessante** irá nortear as próximas páginas:

“Como os professores veem e experimentam seu mandato de trabalho em relação à tarefa recebida da escola e de seu objeto humano de trabalho?”

“**Um outro ponto importante**, é quando Durand (1996) insiste na ideia de que a tarefa docente tem um retorno a longo prazo, e que o processo é lento, contudo para os professores se auto-avaliarem, levando em conta o progresso em atingir os objetivos que tem, torna-se mais difícil.”

“**Fala-se ainda** que os professores devem respeitar os objetivos dos programas escolares, pois fornecem um auxílio seguro no planejamento de ensino.”

“**No texto**, o autor discorre sobre os planejamentos de longo, médio e curto prazo; da efetivação da sequência de conteúdos, assunto esse bastante discutido em nosso ambiente acadêmico.”

“**Um outro tópico bastante relevante** e que **já foi discutido em sala**, levando em conta o “conhecimento da matéria”, é a questão da transposição didática, que nada mais é do que pegar o conhecimento científico e transpor para os alunos de forma que eles compreendam.”

Fonte: DL de Amanda

No que diz respeito a questão de identidade do professor e sua opinião sobre o fazer docente, Andrade (2007) afirma que um bom professor de língua também deveria ser um bom leitor, proporcionando a si mesmo momentos de reflexão sobre o saber docente. Porém, pouco vemos de reflexão nesse diário. Mesmo quando Amanda utiliza o verbo em primeira pessoa do plural no trecho que ela inicia com ‘*sabemos*’, ela se coloca muito mais como uma observadora do que como uma professora. Por isso, parece apenas reproduzir uma fala pronta.

Mesmo fazendo uma menção rápida, mostrando que o que fora lido por ela já fora discutido em outros momentos, observamos aqui uma leitura em uma concepção ascendente.

Dessa forma, o conhecimento prévio parece tão somente teórico e a sua vivência foi posta de lado, pois durante a leitura ele apenas atribuiu “sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito” (CORACINI 2001, p. 143), em outras palavras, ela privilegiou as palavras do texto: “*levando em conta o ‘conhecimento da matéria’*”.

Nos fragmentos extraídos do 2º texto, essa mesma aluna apresenta uma avaliação inicial sobre o texto, mas em seguida dá continuidade a resumir o texto lido, simplesmente descrevendo as abordagens: “*Na abordagem estrutural...*”; “*Nessa abordagem...*”. Mesmo sendo um texto que fazia a descrição das abordagens e métodos de ensino de LE, um assunto tão discutido no segundo semestre do curso de Letras-Inglês, esse talvez fosse um momento para que ela traçasse paralelos ou relações com outros autores e com a própria vivência escolar e/ou profissional.

Quadro 2 : 2º texto lido por Amanda

2º Descrição das Principais Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras – Uma Perspectiva Evolutiva.

“**O texto é bem dividido e topicalizado**, porém **vou destacar**os que mais me chamaram atenção.”

“**Na abordagem estrutural**, a concepção de língua mostra que a língua oral deve ter prioridade sobre a língua escrita” [...] **Tem também** o método audiolingual [...] No método audiovisual [...].”

“**Nessa abordagem**[comunicativa], a concepção de língua é vista como uma atividade destinada a realização das interações sociais”.

Fonte: DL de Amanda

O terceiro texto lido por Amanda e escrito em seu diário falava sobre crenças no ensino de línguas, mais especificamente no ensino de língua inglesa. Um texto que poderia trazer à tona o seu posicionamento sobre as crenças que ela tem sobre o ensino de inglês, bem como traçar relações com o cotidiano dela, enquanto aluna e professora. A falarmos em crenças, partimos da concepção proposta por Barcelos (2004b, p.20) quando afirma que essas crenças surgem da – e na – nossa interação social e da capacidade de refletir sobre o que nos cerca. Aparentemente, não houve uma reflexão feita sobre o tópico abordado e não houve leitura nas entrelinhas do texto.

Quadro 3: 3º texto lido por Amanda

3º Crenças e Ensino de Línguas

“**O texto** trata-se de um artigo norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: - Como se dá a interação das concepções norteadoras do trabalho do professor como o contexto de ensino-aprendizagem?”

“Daí que **vários autores vão ressaltar** que a abordagem manifesta-se a partir das concepções de Língua, Linguagem, Ensino e Aprendizagem.”

“Diante dessa distinção [pragmático e mental] é que **Prabhu (1990) resalta ainda a importância da plausibilidade**, onde o professor deve desenvolver uma certa habilidade para que ele possa acomodar diferentes objetivos acerca do processo de ensino-aprendizagem”.

“**A autora do texto**, expõe seus instrumentos de coleta de dados e como ela analisou o discurso do professor em prática de sala de aula.”

Fonte: DL de Amanda

Para a professora de LI em formação inicial, a leitura não parece ter ocorrido de forma dialogada e em uma perspectiva crítica, pois, a sua escrita diarista foi de resumo, por meio do uso de redução de informação semântica: “*O texto...*”; “*...vários autores vão ressaltar...*”. Duarte, Pinheiro e Araújo (2012, p.104) afirmam que ao ler em uma perspectiva crítica, o professor em formação resignificaria o que leu baseado em sua história de vida, bem como em sua prática docente e nas leituras realizadas.

O que o diário de leitura de Amanda demonstra é uma leitura passiva, quando diz “*Prabhu (1990) resalta ainda a importância da plausibilidade...*”. Aparentemente, há cópias de termos sem compreensão dos seus significados. Talvez há também uma leitura feita por obrigação, onde não há questionamentos nem das leituras recomendadas, nem do contexto em que ela está inserida.

Em seu 4º texto, que foi um ponto retirado dos PCN, novamente encontramos reproduções das ideias principais quando Amanda menciona: “*...tem como objetivo...*”; “*De modo geral...*” feito do que um resumo do texto. Não houve posicionamentos ou questionamentos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4: 4º texto lido por Amanda

4º PCN (apresentação)

“Os parâmetros Curriculares Nacionais **tem como objetivo** orientar o trabalho cotidiano realizado pelos professores e especialistas em educação no nosso país.”

“Considerar o desenvolvimento de **habilidades orais como central no ensino de LE no Brasil, não leva em conta o critério de relevância social** para a sua aprendizagem.”

“**De modo geral**, os PCNs é um documento, com diretrizes voltadas sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos curriculares escolares de todo o Brasil, obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições privadas.”

Fonte: DL de Amanda

Em seu quinto texto, Amanda apresenta uma interação maior com o tópico discutido. Mesmo sendo uma leitora mais estrutural, aqui podemos visualizar momentos de interação. Almeida (2008, p.72) afirma que “a leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido”. Assim, quando ela menciona “...*fui exemplo disso porque presenciei cenas antidemocráticas...*”, ela traz à tona uma vivência enquanto aluna.

Quadro 5: 5º texto lido por Amanda

5º Ensinar Língua Estrangeira em Escolas Públicas Noturnas

“**Esse relato** retrata bem o ensino atual, bem como a negatividade no uso e na aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas, tendo em vista as crenças e mitos por parte tanto dos alunos quanto dos professores.”

“**Hoje em dia é notório a falta de interesse dos alunos, pensam eles que a disciplina de língua inglesa não tem o mesmo rigor que as outras.**”

“... **fui exemplo disso**[alunos tratados de forma não igualitária] porque **presenciei** cenas anti democráticas no momento de aula na escola na qual eu estudava em que certos professores desprezavam os alunos com dificuldade na aprendizagem, pena que isso ocorre também no ambiente acadêmico.[...] **Será mesmo que os alunos tidos como ‘atrasados’ sentem prazer em assistir uma aula na qual o professor dá atenção apenas dos alunos mais acelerados?**”

“**Uma pedagogia democrática e humanizadora** é de total importância, para o uso bem sucedido das práticas e objetivos escolares e o universo cultural dos aprendizes.

Fonte: DL de Amanda

A professora em formação se põe no lugar dos vários alunos tratados de forma homogênea. Ela faz uma relação clara entre o que leu e a sua experiência discente. É interessante notar, porém, que os raros momentos de reflexão e contribuição de Amanda é quando ela se posiciona como aluna (*presenciei cenas antidemocráticas no momento de aula na escola na qual eu estudava*) e não como professora em formação (seja inicial ou continua). Até mesmo o questionamento levantado por ela sobre o prazer em assistir à aula, ela se põe no lugar do discente.

Ela questiona se há prazer em assistir à aula de um professor que não trata a todos como iguais. Porém, não podemos afirmar que esse questionamento a levaria a se perguntar sobre a sua função social enquanto futura docente. Ela continua a se posicionar como coadjuvante na construção de significados. O significado é múltiplo, negociável, contestável, (re/co)construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (adaptado de BRASIL, 2006, p. 117).

Por fim, o último texto lido pela professora em formação trazia uma reflexão sobre o ensino de inglês na escola pública. Apresentava como um dos pontos a dicotomia teoria *versus* prática tão questionada. Porém, Amanda não traz contribuições feitas em sua leitura.

Novamente, ela se prende a resumir o texto, e em um resumo global. Quase no fim da sua escrita quando Amanda diz: “*Sabemos que na maioria dos casos isso não acontece*”, fazendo menção a habilidade oral em sala de aula; ela estabelece um paralelo com a realidade vivida, talvez por ela, enquanto aluna em alguma escola de ensino regular e o texto lido.

Quadro 6: 6º texto lido por Amanda

6º Reflexão Interativa: Desvelando e Transformando Teorias Práticas sobre o Ensino de Inglês na Escola Pública.

“**Este texto** é um estudo que tem como propósito mostrar o desenvolvimento das teorias práticas de quatro professores que lecionam a língua inglesa em escolas públicas[...]

“**A pesquisa mostra** a importância de serem ensinadas as quatro habilidades e que também é um direito do aluno aprender a falar inglês na escola pública.

“**Sabemos** que na maioria dos casos isso não acontece, a carência da habilidade oral no ensino é muito grande, o que é mais enfatizado é a questão da escrita bem como a gramática, **mais especificamente o uso do verbo to be.**”

Fonte: DL de Amanda

Segundo Gimenez (2005, p.193), a abordagem reflexiva deve levar o futuro professor a “criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos”. Colocando,

dessa forma, os conhecimentos científicos em constante análise. Porém, essa abordagem reflexiva tem que levar o professor em formação a uma (re)construção da identidade docente.

Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional (GUIMARÃES apud PIMENTA e LIMA, 2011, p. 64).

Ainda falando sobre diários de leitura na perspectiva de resumo, observemos agora os trechos do diário de Cláudio.

Quadro 7: 1º texto lido por Cláudio

1º Os Fins do Trabalho Docente

“**O texto de Tardif** faz abordagem aos fins da docência.”

“**O ensino é abordado** como uma atividade instrumental, na qual agimos em pró de objetivos específicos, determinados pela escola em seu mandato básico.”

“...**encontramos diversos autores expondo suas ideias** sobre a função da escola.[...] Os fins da escola tem diversas e controversas interpretações, mas, de modo geral, tem finalidade sociopolítica.”

“**No texto, o trabalho docente é comparado ao trabalho industrial**, no qual o resultado do trabalho por ser rapidamente conferido e verificado em oposição ao trabalho docente que não pode ser imediatamente mensurável ou verificado.”

“**Quanto ao planejamento**, pode ser feito a longo, médio ou curto prazo (uma aula, ou um ‘replanejamento de última hora’, sendo as vezes um processo mental)” (frase solta no último paragrafo)

Fonte: DL de Cláudio

Ao analisarmos os trechos do 1º texto, vemos claramente um resumo do texto lido, entretanto, ao sugerirmos aos professores em formação inicial o uso do diário de leitura, já imaginávamos que inicialmente eles fariam uso do diário muito mais para resumos, uma vez que esses futuros professores estão ainda se adaptando ao gênero textual adotado.

Porém, ao longo do tempo utilizando o diário de leitura, esperávamos que fosse feito o uso de uma leitura reflexiva, recriando as experiências vividas em sala de aula. Envolvendo assim, afetividade, crenças, motivações e emoções. E tudo isso seria levado em conta no momento da estruturação do texto (ZABALZA, 1994). Observemos os trechos do 1º texto.

Do início ao fim da sua escrita diarista de Cláudio nos trechos “ *O texto de Tardif...*”; “*No texto,...*” vemos o uso de partes que resumem as ideias principais do texto de

acordo com o autor. Em nenhum momento ele questionou sobre os fins da docência, nem se posicionou contra ou a favor do exposto por Tardif e Lessard (2013).

Mesmo tendo, em um momento, se utilizado da primeira pessoa (*Encontramos...*), o seu primeiro texto tem marcas de impessoalidade, colocando-o no lugar de um observador. No 2º texto escrito no DL, mesmo ainda tendo marcas de um texto resumido (*O texto traz uma visão geral...; Na abordagem estrutural a ideia é...*), Cláudio apresenta um julgamento pessoal sobre o texto, quando afirma “*A única coisa puramente nova...*”

Quadro 8: 2º texto lido por Cláudio

2º Descrição das Principais Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: Uma Perspectiva Evolutiva.

“**O texto traz uma visão geral** sobre, como diz o título, as principais abordagens e métodos no ensino de línguas.”

“**Temos a início a abordagem tradicional**, sem foco na oralidade, e onde a gramática é a única coisa que se deve aprender.”

“**Na abordagem estrutural a ideia é** ‘manipular comportamentos’ e fazer com que o aluno aprenda a LE como se fosse a materna”.

“**Seguem** as abordagens comunicativa e cognitiva. Em ambas a língua passa a ser trabalhada de maneira a construí-la em cima de conhecimentos prévios dos alunos [...] O aluno passa a ser o agente do seu aprendizado e os erros são vistos como ‘inevitáveis’.”

“**Na abordagem comunicativa o ‘objetivo’ é** desenvolver a ‘competência comunicativa’ através de contextos e situações.”

“**Por fim** temos o Ensino Instrumental e o método Funcional-Nocional.”

“**A única coisa puramente ‘nova’** que este texto me trouxe, foi este último método, o qual eu ainda não conhecia.”

“**Não tenho impressões a compartilhar sobre o texto**, uma vez que não vejo pontos ‘para discordar’. Como o título sugere, o texto traz uma descrição das abordagens. Acho que não tenho o que comentar.”

Fonte: DL de Cláudio

Algo que nos chama a atenção é o fato de ele mencionar que não há impressões a compartilhar, pois além de tratar de um assunto habitual, ele não tem pontos a discordar. Ele estaria concordando com as definições de cada abordagem ou concordando com o uso das abordagens? Isso não é deixado claro.

A sua leitura foi feita como uma decodificação linear dos sentidos previamente codificados no texto (CAVALARI, 2012), levando assim a uma leitura ascendente. Além

disso, ele deixa claro que a leitura sobre as abordagens segue uma concepção estruturalista, no qual, de acordo com Leffa (1999, p.19), “não só todos que leem as mesmas coisas sabem as mesmas coisas, mas também todos leem tudo do mesmo jeito”.

Quadro 9: 3º texto lido por Cláudio

3º Crenças e Ensino de Línguas

“**Este artigo traz um estudo de caso** que analisa as relações entre a abordagem contida no discurso de um professor e as concepções encontradas em sua prática, numa pesquisa etnográfica.”

“**A pesquisa traz resultados** que mostram uma diferença entre o discurso e a prática. Porém, estas diferenças são dadas pelo meio em que o professor age, pelas concepções de seus alunos, sua baixa motivação e falta de conhecimentos prévios e até mesmo pela impossibilidade de reorganizar a sala de aula.”

“Por fim, **gostei** deste texto por ser extremamente mais direto e **por me identificar com os problemas pelos quais o professor citado passou e também por saber o quanto é difícil ser ‘comunicativo’.**”

Fonte: DL de Cláudio

Em seu terceiro texto lido, Cláudio continua a fazer resumos (*Este artigo traz um estudo de caso...*), mas finaliza a escrita do seu diário explicitando uma opinião pessoal sobre o texto (*gostei deste texto*) e se posicionou como um professor, estabelecendo uma relação entre o que ele leu e a experiência pessoal, quando ele afirma no trecho “*por me identificar com os problemas pelos quais o professor citado passou*”.

Ao mencionar que ele se identifica com a situação retratada no texto, ele deixa um pouco de lado a posição de coadjuvante na construção de significados que, numa perspectiva crítica e reflexiva, podem ser múltiplos, contestáveis e (re)construídos (BRASIL, 2006). Nesse trecho escrito pelo Carlos, encontramos o que Zabalza (1994) chama de vertente expressiva, ou seja, é quando no diário de leitura o leitor-escritor se põe como protagonista e tece relações da leitura com a sua prática docente.

Ao lermos a 4ª escrita do Diário de Leituras de Carlos (no Quadro 10), observamos que a sua leitura ainda tem como característica uma leitura ascendente, leitura de natureza decodificadora nos trechos preenchidos pelos pontos apresentados pelo autor (*Esta seção dos PCN trata...*).

Quadro 10: 4º texto lido por Cláudio

4º PCN – Caracterização do Objeto de Ensino: Língua Estrangeira (Brasil)

“**Esta seção dos PCN trata** da caracterização da LE, ou seja, como ela deve ser tratada/vista pelo docente.”

“ **De modo resumido**, a LE deve auxiliar o aluno no seu processo metalinguístico, assim como na formação de sua identidade”.

“A mesma deve ser ensinada a partir dos conhecimentos já presentes no aluno, como o linguístico, conhecimento de mundo, cultural, textual etc. **Não sei o que comentar sobre esta parte**. Acho que concordo com estes pontos, a não ser com a parte que diz que a língua estrangeira deve ser usada para refletir sobre/melhorar na sua língua materna”

“**Me questiono** se as LE, no caso, o inglês é realmente valorizado.”

Fonte: DL de Cláudio

Ele faz uso de expressão de dúvidas sobre a própria produção do diário, no trecho “*Não sei o que comentar sobre esta parte*”. Provavelmente, ele lembrou das diretrizes recebidas antes do uso do diário sobre o objetivo desse instrumento, que não seria o de fazer resumos, mas o de refletir criticamente sobre o que foi lido (BUZZO, 2010).

Uma vez que cremos que a escrita é pessoal e ativa, isso também pode ser levado para a leitura, selecionando as informações apresentadas nos textos acadêmicos, se pondo como um leitor ativo que faz releituras, reflete e faz uso da intertextualidade com outros textos já conhecidos. Então, Carlos poderia ter traçado um paralelo entre o que é dito nos PCN e a sua vivência discente/docente.

Ao recomendar a leitura do 5º texto (quadro 11) , tínhamos em mente a escolha de um texto autêntico, no qual os professores em formação inicial pudessem refletir sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas e noturnas, o que seria a realidade daqueles estagiários durante a monitoria.

Quadro 11: 5º texto lido por Cláudio

5º Ensinar Língua Estrangeira em Escolas Públicas Noturnas

“**O texto, como diz o título, trata do ensino público noturno**, e é iniciado por uma professora explicitando seu caso, onde temos alunos que chegam atrasados e não mostram interesse nenhum em aprender uma LE.”

“**A resposta dada à professora** fala sobre humanismo. Nesse caso, o que tem sido feito é o uso da ‘compaixão’ (ao ser compreensivo com os alunos por eles trabalharem, etc) , mas a autora mostra outras formas de humanismo, como conscientizar os alunos de suas responsabilidades, e preparar um curso dentro da realidade na qual estão inseridos, incentivá-

los através de outras culturas.”

“Me questiono se denise Scheyerl já esteve em sala de aula. Vejo muito platonismo no que ela diz, principalmente na sugestão da ‘festa do halloween’.”

Fonte: DL de Cláudio

Cláudio continua na escrita do seu diário (resumo) de leitura (*O texto, como diz o título...*). Ao término da sua 5ª escrita, ele se questiona sobre uma sugestão de prática da autora. Em um texto anterior, Cláudio expressou a dificuldade em ser comunicativo. Comunicativo no sentido de *abordagem comunicativa*. Quando ele pergunta “...se Denise Scheyerl já esteve em sala de aula”, é muito mais relacionado à dicotomia teoria-prática.

De acordo com Gimenez (2005), oferecermos aos professores em formação inicial uma abordagem articuladora da teoria/prática é um desafio. Ela chama a atenção para o fato de que essa reflexão não deve ser voltada para um mecanismo que leve o professor a refletir se o que ele tem usado em sala de aula será bem-sucedido partindo do ponto de vista de um método específico ou referencial teórico. A abordagem reflexiva deve levar o futuro professor a “criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos” (p.193) colocando, dessa forma, os conhecimentos científicos em constante análise.

Essa inquietação em relação à dicotomia teoria-prática é retomada na escrita do 6º texto.

Quadro 12: 6º texto lido por Cláudio

6º Reflexões Interativa: Desvelando e Transformando Teorias Práticas sobre o Ensino de Inglês na Escola Pública

“Este artigo traz uma pesquisa realizada com quatro professores, baseada na análise, por parte dos mesmos, de suas aulas, gravadas em vídeo.”

“Esta análise os leva à discussão de vários pontos, o que ensinar, trabalhar textos ou não, oralidade ou não, relevância de projetos.”

“Alguns pontos interessantes seriam a aceitabilidade do trabalho com projetos, textos, oralidade, assim como a consciência por parte de um dos professores de que há casos em que o inglês será apenas ‘pano de fundo’ para o seu trabalho, de acordo com a realidade do aluno.”

“Acredito que as teorias deveriam ser criadas assim através da prática, assim como pesquisas que resultariam nas produções dos livros didáticos. Acho que isso traria resultados extremamente diferentes ao ensino, uma vez que muitas vezes os livros didáticos, assim como as teorias que visam colaborar com o ensino, são ‘criados’/‘desenvolvidos’ por ‘professores’ que nunca estivera, em uma sala de aula, ou ao menos não em uma turma de

ensino público.”

Fonte: DL de Cláudio

Cláudio diz: “*Acredito que as teorias deveriam ser criadas através da prática*”. E vai adiante mencionando a questão de alguns livros didáticos e ‘teorias’ serem formuladas por pesquisadores que nunca estiverem em uma sala de aula de ensino básico. Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação docente tem que ser pautada na teoria e na prática e que a nossa prática, enquanto professor formador, tende a influenciar os professores em formação, uma vez que eles tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência enquanto estudante do que provenientes de teorias expostas de forma descontextualizada e sem reflexão.

Esse tema posto em debate por Cláudio, em seu 6º texto, é um dos poucos momentos durante o diário de leitura em que ele se põe como questionador. Porém, o seu diário termina com traços de um diário de leitura resumo, como pudemos conferir no quadro 12.

Concluimos a análise do diário de Cláudio afirmando que a escrita do seu diário de leitura tem muitos traços do gênero resumo, uma escrita em terceira pessoa e com a apresentação de frases-tópico do texto lido. Frases como “*este artigo...*”; “*Esta analise...*” denotam isso. E, mesmo tecendo alguns comentários, ele apresenta uma leitura ascendente. Não houve um engajamento discursivo. Não houve questionamentos das implicações que estes textos poderiam trazer para ele enquanto professor em formação. Ou seja, ao analisarmos esses dois diários resumo, o de Cláudio e o de Amanda, vemos o uso de repetição de informação, em uma abordagem não reflexiva.

Os próximos dois diários a serem analisados vão além de um diário de leitura na perspectiva resumo.

6.2 Diários de Comentários

O 3º diário de leitura analisado foi o de Kléber, professor de língua inglesa em escolas de idiomas e que nunca havia dado aula em escolas de ensino regular, porém fora aluno de escola pública. Mesmo tendo a presença de trechos-resumo, encontramos em seu diário exposição de comentários sobre os textos lidos.

Em seu 1º texto (ver Quadro 13), Kleber inicia fazendo uso de um aposto “*cujo autor é desconhecido por mim,*” denotando um estabelecimento de relações entre o que ele estava lendo e outros textos lidos; e, em seguida opina de forma explícita sobre o texto lido.

Mesmo expondo sua opinião em vários momentos do texto, o professor em formação o faz partindo somente do seu conhecimento prévio. Quando ele afirma “*I loved his ideas*”; “*...particularly my favourite*”, ele deixou claro o seu posicionamento em relação à escolha de uma determinada abordagem, porém, não fora feita uma reflexão sobre o uso dessa ou das demais abordagens relacionados à sua prática docente. É interessante notar que Kleber foi o único que escreveu trechos em LI, talvez como uma forma de mostrar o seu domínio linguístico.

Provavelmente, a construção de significados apresentada por ele, não fora feita partindo do texto, mas partindo do seu conhecimento prévio, atribuindo ao texto um significado (LEFFA, 1999).

Quadro 13: 1º texto lido por Kleber

1º Descrição das Principais Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras – uma Perspectiva Evolutiva.

“Bem, ao meu ver esse texto, **cujo autor é desconhecido por mim**, foi **bem esclarecedor** ao tratar do desenvolvimento do ensino de Línguas ao passar dos anos.”

“ Vou brincar um pouquinho, vou tentar **resumir** em inglês a ideia principal do texto.

“**The text starts** handling with the traditional approach. [...] **Sequentially** the author discuss on the Structural Approach. The language conception in this one believes that the spoken language is somehow superior than the written language.”

“The cognitive approach by Noam Chomsky, I **loved his ideas**, spoke about communicative competences.”

“Eventually **the author explains** The communicative Approach, **particularly my favourite**. Language, in this approach, is seen as an activity destined to promote social interactions. Learners here are communicators [...]. Teachers in turn act like guides.

Fonte: DL de Kleber

Kléber vai além do resumo; e, além de expor sempre sua opinião ele estabelece relações entre os textos lidos. Isso ocorre na leitura do segundo texto (ver quadro 14) e fica evidente logo no início do texto, quando ele afirma: “*Algumas folhas atrás, eu falei um pouquinho sobre o texto...*”

Quadro 14: 2º texto lido por Kleber

2º Crenças e Ensino de Línguas

“ **Algumas folhas atrás, eu falei um pouquinho sobre o texto:**’Descrição das Principais Abordagens’. Neste texto de agora, **Karina Barbosa Pereira fala** como a inclinação de um professor a pelo menos uma das concepções mencionadas no texto acima pode alterar notoriamente suas práticas de ensino”.

“ A autora **conclui** que nem sempre o professor consegue implementar o que ele propôs. **Isso acontece muito.**”

“**O TCC de uma das minhas professoras de Prática Pedagógica fala de um estudo semelhante.** Uma professora que ensinava em uma escola de idiomas que acreditava em uma abordagem estrutural tinha uma inclinação para a abordagem comunicativa e introduzia práticas de ensino contraditórias às crenças estruturalistas, mas de forma totalmente inconsciente. **Muito interessante, não acha?**”

Fonte: DL de Kleber

De fato, a escolha da ordem dos textos para a leitura e a escrita no diário de leitura foram feitos intencionalmente. Ao escolher os textos a serem trabalhados com os professores em formação, além de tentar trazer textos autênticos, houve a preocupação em trazer textos em que era mencionado, também, a relação teoria e prática.

O texto sobre *Crenças e Ensino de Línguas* traz à tona as várias crenças que um professor tem, sobre as teorias e abordagens, quando se está ensinando.

Desta forma, os textos escolhidos para a leitura durante o estágio de monitoria visam levar o futuro professor de língua inglesa a questionamentos e ao desenvolvimento da consciência crítica. Como uma forma de levá-lo a adotar um comportamento proativo em relação ao seu desenvolvimento docente, ou seja, levá-lo a fazer uso do letramento docente, estabelecendo uma relação entre leitor e autor; a entender a função e o uso do texto escrito por determinado autor e a nos tornarmos usuários ativos das informações expostas em vez de nos tornarmos meros reprodutores das ideias expostas (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Ao adotarmos o diário de leitura como instrumento facilitador de um letramento crítico, criamos condições para que os professores em formação docente inicial “expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura” (MACHADO, 1998, 8).

No diário de Kleber houve exposições de opinião e de relações entre o lido e a prática docente quando ele afirma: “*Isso acontece muito* [não implementar o que se propôs]”. Em seguida, ele traça outra relação entre o discutido com o texto e a prática de uma professora formadora. A prática da professora pode ter levado Kleber a refletir sobre a sua própria

prática, mesmo não estando exposto no texto escrito. Guimarães (2004 apud PIMENTA e LIMA, 2011, p. 64) afirma que os cursos de formação, uma vez que possibilitam tanto a reflexão quanto a análise crítica das várias representações sociais construídas e praticadas na profissão docente, podem ter papel importante nessa construção ou fortalecimento da identidade.

Já no terceiro texto (ver quadro abaixo) encontramos um misto de resumo e opinião. É interessante mencionar que quando iniciam o estágio supervisionado, alguns professores em formação já trazem com eles pré-conceitos, crenças sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. E geralmente quando é pedido que argumente a sua opinião contrária aos PCN; não há argumentação coerente pois nunca nem leram os PCN. Kléber inicia a sua escrita sobre os PCN opinando sobre o texto, como vemos abaixo:

Quadro 15: 3º texto lido por Kleber

3º PCN – 3º e 4º ciclos

“Agora chegou a vez dos PCNs, **aff que saco**, além de ter que discutir em sala de aula esse **texto infinitamente redundante e tedioso, com algumas ideias até interessantes**, ainda tenho que escrever sobre. Que penitência!!!”

“**O tema principal abordado nesta parte** é a distribuição dos conteúdos nessas séries. Então, como considerar e o que considerar na hora de organizar os conteúdos anuais? A sugestão é considerar uma abordagem de conteúdos progressivos, sempre relacionando ao conhecimento de mundo dos alunos.”

“**Outro ponto mencionado pelos PCNs** é que se chama conteúdos atitudinais, que dizem respeito a atitude dos alunos em relação ao próprio aprendizado e a interação com o diferente em outra cultura.”

Fonte: DL de Kleber

Ele foi bem expressivo ao demonstrar um pesar em ter que ler e, também, escrever o texto: “*Aff que saco*”. As crenças trazidas por ele sobre o texto lido não permitem que ele se aprofunde em sua leitura. É uma leitura de predições, em que a compreensão é construída a partir do conhecimento prévio do aluno ou das crenças – baseados em conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, bem como em fatores afetivos – deixando de lado os aspectos sociais e discursivos da leitura, dessa forma, provavelmente Kleber não estava em busca de adquirir novos conhecimentos e novas aprendizagens existentes no texto, denotando assim, o uso de uma leitura descendente (GOODMAN apud SILVEIRA, 2005).

“*Que penitência!*”, é uma frase bem expressiva, partindo do leitor; e mesmo sem fazer uso de uma reflexão atrelada à sua prática, Kléber fez uso da subjetividade, característica do gênero diário de leitura (BUZZO, 2003).

O quarto texto (apresentado no quadro abaixo) lido pelo professor-estagiário, diferente do que esperávamos, trouxe mais características de resumo (*Silva faz uma pergunta; Por fim...*) por mais que ele seja um leitor muito mais com características descendentes.

Quadro 16: 4º texto lido por Kleber

4º Ensinar Língua Estrangeira em Escolas Públicas Noturnas

“**Este é um texto bem interessante** escrito por Neivande Dias da Silva e Denise Scheyerl em formato de entrevista”.

“**Silva faz uma pergunta para Scheyerl** baseando-se em algumas informações, como o fato de que 50% dos alunos do 1º ano de escolas que funcionam à noite, nunca estudarem LE. Outro caso é o fato dos alunos chegarem atrasados, também o do grande desafio de lidar com a heterogeneidade conteudística das turmas. “Então o que fazer?” Finaliza Silva.”

“**Denise começa a propor soluções** através da ‘educação humanística’ que propõe ‘direitos’ aos alunos como indivíduos ativos no ensino-aprendizagem, algo que lhes é negado no que ela chama de ‘programas alienados de ensino de LE.’”

Por fim, a autora **dessa resposta enorme**, propõe uma ligação entre os princípios humanísticos a uma pedagogia de ensino crítico que desmistifica a ideia de professor ‘sabe-tudo’ e da voz do aluno. [...] É isso aí Denise, **concordo plenamente com você!!!**”.

Fonte: DL de Kleber

O professor em questão aparentemente gostou do texto indicado ao dizer que era um texto interessante, no entanto, a sua avaliação não apresenta justificativa. Ele apresentou pouca capacidade de avaliar o texto de forma consistente, uma vez que não apresentou razões para tal opinião. Teria ele concordado com a pesquisadora por ter vivido algo similar? Ele não traça paralelos com a sua vivência docente ou até mesmo discente.

Sendo o diário de leitura um gênero considerado longitudinal e histórico (ZABALZA, 1994), Kleber poderia ter finalizado o seu diário apresentando uma evolução em relação à forma de se posicionar e/ou questionar o texto lido, fazendo uma reflexão crítica sobre a contribuição do texto sobre a sua formação docente, o que não fora feito.

Um outro diário que se enquadra nessa categoria de comentários (e avaliação) é o diário de João (a partir do quadro 17). João começa o seu diário com um resumo global: “*No referido texto [...]. O autor inicia descrevendo...*” Em seguida, ele destaca algo em relação à

abordagem tradicional, deixando claro a sua opinião contrária a ela, porém, ele reproduz um discurso propagado na academia e não acrescenta algo a mais.

Quadro 17: 1º texto lido por João

1º Descrição das Principais Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: Uma perspectiva evolutiva.

“**No referido texto** trata-se de teorias e abordagens de ensino de LE. **O autor inicia descrevendo** a abordagem tradicional.”

“**Gostaria de destacar nessa abordagem** [tradicional] a assimetria no que diz respeito a relação professor-aluno e principalmente a sua concepção de ensino **o que eu acho absurda** tendo em vista que ao afirmar que o professor é o detentor do conhecimento desvaloriza totalmente o conhecimento de mundo do aluno.”

“Em relação à última abordagem que é a comunicativa, para ela apenas o conhecimento gramatical não é suficiente para nos comunicarmos eficazmente, **eu concordo com tal assertiva** uma vez que a língua envolve aspectos sociais. Por exemplo, eu posso estar conversando com alguém, utilizando estruturas gramaticalmente corretas e ela não estar compreendendo nada.”

Fonte: DL de João

Em um outro parágrafo, o professor em formação resume a ideia sobre a abordagem comunicativa expondo o seu ponto de vista favorável à mesma e menciona a existência dos aspectos sociais tão discutidos durante as disciplinas de prática e estágio. Não há estabelecimento de relações entre o que fora lido e alguma experiência dele enquanto discente. Em nenhum momento ele se pôs como o sujeito da ação, mesmo utilizando conhecimentos previamente discutidos na universidade em outros momentos.

No segundo texto lido por João (quadro 18), ele inicia a escrita com uma avaliação e justifica o porquê desse ponto de vista. Mesmo utilizando, em alguns momentos, a 1ª pessoa do singular durante a escrita, supomos que por não ser professor ainda, ele faz a análise teórica mas não traça paralelos com a experiência de vida²⁷. Ele lê os textos do ponto de vista de um observador se baseando em conhecimento enciclopédico, como podemos ver no quadro a seguir:

²⁷ As vezes, nem mesmo os professores traçam esses paralelos.

Quadro 18: 2º texto lido por João

2º Crenças e Ensino de Línguas

“Ao meu ver, **o texto em foco é bastante interessante**, uma vez que fala sobre a influência que o contexto exerce sobre a abordagem de ensino-aprendizagem adotada pelo professor em sala de aula.”

“Baseada em uma pesquisa, **a autora do texto mostra** a discrepância entre o discurso do professor pesquisado e a prática do mesmo”.

“**Eu concordo plenamente** que tais fatores irão afetar a abordagem do professor, **por exemplo**, é bastante complicado para um professor por em prática o princípio de relação aluno-professor pregado pela abordagem comunicativa se a turma é muito grande e barulhenta, desse modo, ainda que o professor tenha tal crença, ele será obrigado a adaptá-la ao contexto.”

Fonte: DL de João

Ele demonstra características de um leitor impaciente com detalhes do texto, pois em seu resumo ele apresenta apenas os tópicos que embasem o seu conhecimento prévio, assuntos ora discutidos durante a formação docente: “*a autora do texto mostra a discrepância entre o discurso do professor pesquisado e a prática do mesmo.*” Seria como fazer um jogo psicolinguístico de predições em que, quanto mais domínio do assunto o leitor tiver, menos precisará das informações do texto (GOODMAN apud SILVEIRA, 2005).

Vemos, porém, que enquanto no primeiro texto João deixa claro os pontos positivos da abordagem comunicativa, nesse segundo texto ele já mostra a dificuldade que há em aplicá-la em sala de aula: “*é bastante complicado para um professor pôr em prática o princípio de relação aluno-professor pregado pela abordagem comunicativa*”. Vemos assim a não existência de uma ponte entre teoria e prática.

E essa articulação entre teoria e prática deve se dar numa vertente reflexiva, o que é um desafio na formação docente inicial. Gimenez (2005) chama a atenção para o fato de que essa reflexão não deve ser voltada para um mecanismo que leve o professor a refletir se o que ele tem usado em sala de aula será bem-sucedido partindo do ponto de vista de um método específico ou referencial teórico. A reflexão deve ser em uma perspectiva na qual professores em formação inicial sejam levados a fazer uso da leitura não apenas como mais uma teoria, mas como prática social, em que eles além de interligarem textos, também se posicionem sobre

o que estão lendo, discutam e reflitam, para que não cheguem à sala de aula com falas prontas, mas com uma prática transformadora.

Ao lermos os trechos do 3º texto, vemos, só que agora de forma explícita, a opinião de João em relação à dicotomia teoria e prática: “...*existe uma grande diferença entre o que se propõe nos PCN e a realidade*”.

Quadro 19: 3º texto lido por João

3º Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental

“Na minha opinião, os PCN trazem **algumas ideias bem interessantes** no que diz respeito à concepção de língua.”

“**Acho** que é extremamente importante não levar em conta apenas o conhecimento sistêmico da língua, mas também o de mundo e o que abrange o conhecimento de gênero [textual].

“ **Todavia existe uma grande diferença entre o que se propõe nos PCN e a realidade, isso é fato.**”

“**Um ponto negativo que vejo nos PCN** é que ao supervalorizar os temas transversais ligado à realidade do aluno, termina deixando a língua em segundo plano. É óbvio que não podemos desconectar a língua da nossa realidade, mas acredito que não podemos explorar os extremos.”

Fonte: DL de João

O professor em formação inicia a escrita fazendo comentários avaliativos em relação ao texto (...*algumas ideias bem interessantes*); aparentemente, a construção do significado foi feita partindo do próprio leitor, que não extraiu, mas atribuiu ao texto um significado (LEFFA 1999, p.2).

Os nossos futuros professores de língua inglesa trazem com eles diversas crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem; às teorias; às leis que regem a educação; e à relação entre teoria e prática. Porém, levar esse profissional, quando no estágio supervisionado, a refletir sobre as suas crenças é importante para que haja uma (re)construção identitária, pois como Richardson (apud BARCELOS, 2006) afirma: não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar na mudança ou na formação de novas crenças.

Não basta apenas concordar ou discordar sobre determinada teoria, ou fazer uso do achismo (*Acho...*). O futuro professor de língua inglesa tem que ter uma “ação vivenciada, reflexiva e crítica” (BURIOLLA apud PIMENTA, 2012, p. 63).

O último texto de João segue características híbridas, ou seja, categorias de avaliação e comentários, porém, em seus comentários podemos ver traços de resumo do texto., como é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 20: 4º texto lido por João

4º Ensinar Língua Estrangeira em Escolas Públicas Noturnas

“A **situação retratada pelo texto é bem comum, e reflete** a situação vivida por várias pessoas que trabalham o dia todo e chegam exaustos a noite na escola, a grande questão é o que fazer para motivar tais alunos?”

“**Eu gostaria de ressaltar** também essa crença de que, se você ‘não sabe’ sua língua mãe, então nunca irá aprender uma língua estrangeira. **Eu discordo**, pois primeiramente acho devemos definir o que é aprender uma língua? Penso que as pessoas que possuem tal crença, acreditam que aprender uma língua consiste em saber regras gramaticais.”

“Em relação a definição de ‘humanismo’, **não gosto do termo** ‘filosofia da compaixão’, não nesse contexto, penso que **a definição mais apropriada** seria a de Stevick (1990, 23-24), que abarca componentes como sentimentos, relações sociais, responsabilidade, intelecto e autorrealização.”

Fonte: DL de João

O seu texto inicia com um comentário que ao mesmo tempo é um estabelecimento de relações entre o que ele leu e a ação coletiva. Ele comenta sobre a situação dos alunos que estudam à noite e chegam exaustos à sala de aula por terem passado o dia trabalhando. Supomos que ao falar isso, mesmo falando na terceira pessoa como um observador, a fala tenha a ver com a sua experiência pessoal enquanto discente, uma vez que a licenciatura era a noite.

O estagiário reproduz um questionamento apresentado no texto lido “... *o que fazer para motivar tais alunos?*” Ele poderia ter ido além e tecido relações das leituras com a sua prática discente ou futura prática docente, fazendo uso da vertente expressiva que o diário de leitura permite. Mesmo expondo sua opinião em determinado momento quando ele diz que gostaria de ressaltar algo ou discordar de algo; ao longo dessas quatro leituras, ele fizera uso muito mais de uma vertente referencial (ZABALZA, 1994) que está ligada à reflexão (não aprofundada) dos textos, documentos oficiais, tópicos lidos sobre formação e abordagens de ensino.

Saindo dessas duas categorias analisadas até agora, o último diário em questão, o de Júlia, tem traços de uma outra categoria, a de relações. Mesmo contendo trechos de resumo.

6.3 Diário de Relações

Como todo início de escrita em um diário de leitura, encontramos as marcas de resumo, porém ao longo das leituras, acreditamos que o leitor possa aumentar o diálogo e interação com o texto lido. Júlia, assim com os outros, iniciou o seu diário (quadro 21) com escolhas linguísticas que denotam um resumo: “...o texto ‘*Os fins do trabalho docente*’ busca...” (quadro 21). Mas, ela menciona algo interessante antes de tudo: “*De acordo com a MINHA leitura...*” ou seja, ficou claro que o que ela iria expor partiu de uma compreensão dela, das vivências dela e que poderia haver outras interpretações. Além disso, a professora em formação apresenta ao longo do seu diário, trechos que em sua leitura foram ressignificados com base em sua história de vida, suas práticas docentes, bem como em outras leituras já realizadas (DUARTE, PINHEIRO e ARAÚJO, 2012).

Quadro 21: 1º texto lido por Júlia

1º Os fins do Trabalho Docente

“De acordo com a minha leitura percebi que **o texto ‘Os fins do Trabalho Docente’, busca** abranger e organizar as diversificadas visões a respeito da relação existente entre teoria e prática.”

“ **No decorrer da leitura observei a necessidade de buscar novos caminhos** de desenvolvimento que esteja condizente com a forma de ensino adequada.”

“ **Os programas oficiais visa** ressaltar a importância de avaliar os métodos de ensino e para isso precisamos conhecer os métodos existentes para poder criar estratégias de planejamento.”

“**O trabalho docente constitui** com o compromisso social e ético. É preciso preparar os professores para a mediação entre o aluno e a sociedade, criando condições para planejar, desenvolver suas aulas e avaliar o processo de ensino.”

“**Quanto ao trabalho docente a característica mais importante** da atividade profissional do professor é criar condições para planejar, desenvolver suas aulas e avaliar o processo de ensino.”

“ **Um dos pontos positivos que encontrei no texto** foi ‘sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento’. [...] É como imaginar cada professor lecionando em diversificadas turmas propondo assuntos aleatoriamente”.

“**Cabe ao professor adaptar os programas a suas necessidades**, é através da experiência que vamos ter uma concepção de mundo, ideias, valores [...]”

“**por fim**, existe cinco elementos importantes no âmbito do trabalho docente.”

“[...] observando um novo paradigma que exige novas competências dos professores e alunos pois vivem em constante mutação e por isso devem ser adaptados de acordo com as situações vividas.”

Fonte: DL de Júlia

Ela traz em seu DL, além do primeiro trecho já mencionado, trechos que retomam o que foi lido em uma progressão de início, meio e fim: “*Os programas oficiais visa... [sic]*”; “*Quanto ao trabalho docente...*”; “*...por fim...*”. Contudo, ela expressa a contribuição que o texto lido teve sobre o refletir da sua prática docente, quando afirma: “*No decorrer da leitura observei a necessidade de buscar novos caminhos...*”, como pudemos ler.

Baseada em trechos do texto apresentados no quadro acima, Júlia tece um comentário em primeira pessoa, voltado à prática docente: “*... é através da experiência que vamos ter uma concepção de mundo, ideias, valores [...]*”, deixando de lado um pouco o papel de coadjuvante e verificando que há uma (re)construção de significados nas práticas sociais, uma vez que, os significados são múltiplos, negociáveis, contestáveis e (re)formulados cultural e historicamente (adaptado de BRASIL, 2006,p. 117).

No segundo texto lido (ver quadro 22) e que tratava sobre os métodos e abordagens no ensino de línguas, a professora-estagiária não teve muito a dizer. Provavelmente uma leitura mais rápida, sem relacionar às suas experiências. Suponho que isso possa ter ocorrido pelo fato de Júlia se identificar muito mais com o ensino regular do que com o ensino de língua inglesa em escolas de língua.

Quadro 22: 2º texto lido por Júlia

2º Descrição das Principais Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: Uma perspectiva Evolutiva

“[O texto] **propõe uma reflexão** sobre as principais características acerca do ensino de línguas estrangeiras.”

“**Cabe ao docente** fazer a escolha adequada e determinar de que forma inferir o novo em busca de fazer o aluno refletir e construir sua opinião tornando um ser crítico participativo nas aulas.”

“**Por fim**, o professor deve fazer as adaptações necessárias, para isso **precisamos conhecer** os métodos existentes e se preparar para dirigir competentemente o processo de ensino”

Fonte: DL de Júlia

Foram apresentados praticamente só trechos resumo como: “[O texto] *propõe uma reflexão sobre...*”; “*Por fim...*”. Mesmo assim, ela ainda teceu comentários relacionados ao papel do professor. Em um primeiro momento como observadora (*Cabe ao docente fazer a escolha...*), mas posteriormente se vendo como esse docente, quando afirma: “...*precisamos conhecer os métodos.*”

É a partir da leitura do terceiro texto (quadro 23) que observamos que, além de resumos e comentários, Júlia começa a estabelecer relações explícitas entre o que o texto diz e a sua vivência enquanto professora de língua inglesa. Almeida (2008, p.72) afirma que “a leitura, percebida por esse ângulo [sócio interativo], é um ato construtivo, o leitor segue as ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido”.

Quadro 23: 3º texto lido por Júlia

3º Crenças e Ensino de Línguas

“Considerando as crenças e qual a influência delas, observei que **o enfoque do texto é direcionado** a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.”

“Podemos perceber no texto **diversificados pontos de vista de acordo com vários autores cujo objetivo** foi investigar as dificuldades tanto do processo de lecionar quanto ao de aprender”.

“**Alguns dados revelam o contraste** entre a teoria (o dizer) e a prática (ofazer) a cerca de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE.

“**Algo que me chama bastante atenção e não vi no texto é a triste realidade das escolas que não dispõe de materiais didáticos, em que até os livros adotados são escassos [...].**”

“**A leitura deste texto contribuiu para** mostrar aos professores e alunos o que mais motivava e chamava atenção sobre a importância em se aprender a Língua Inglesa e os dados coletados visa estimular e repensar a prática para um ensino de qualidade, transformando os alunos em cidadãos críticos [...]”

O que me chamou a atenção no texto foi: “**Os professores recém-formados saem das universidades ainda despreparados para enfrentar uma sala de aula.**”

Fonte: DL de Júlia

Podemos observar em Júlia ao longo das leituras feitas, o fato dela utilizar-se de estratégias metacognitivas mencionadas por Bortoni-Ricardo et al (2010). Estratégias de recuperação de informação em que a professora em formação localizou informações literais no texto lido(*...alguns dados revelam o contraste...*); estratégias de interpretação no qual a

leitora soube identificar o objetivo e/ou a intenção do autor(...*observei que o enfoque do texto é direcionado...*); e, por último,, estratégias de reflexão, uma vez que ela foi capaz de avaliar e refletir sobre a forma de um texto, além de justificar o seu próprio ponto de vista, como nos trechos: “*A leitura deste texto contribuiu para mostrar...*” e “*Algo que me chama bastante atenção e não vi no texto...*”

Este último trecho, aliás, é o que mostra o estabelecimento de relações entre o que ela leu no texto (e até mesmo o que ela gostaria de ler) e o seu cotidiano como professora de inglês em escola pública, que é a falta de materiais didáticos; e em seguida expressou a contribuição que o texto trouxe à sua prática, pois como ela mesmo afirma: “*A leitura deste texto contribuiu para mostrar...*”

Ao término da escrita do terceiro texto, Júlia termina copiando um trecho literal do original, dizendo que foi o que mais chamou a sua atenção: “*Os professores recém-formados saem das universidades ainda despreparados para enfrentar uma sala de aula*”. Que reflexões foram feitas por ela no momento dessa leitura?

Em se tratando de formação docente inicial, supomos que, ao inserir esses (futuros) professores de língua inglesa em um âmbito de reflexão, quando professores em ação, os mesmos poderão pôr em uso com os seus alunos essa mesma prática.

Ao analisarmos o próximo quadro referente à leitura do 4º texto, podemos ver que novamente ela inicia e finaliza com trechos de resumo; entretanto no meio do seu texto ela deixa explícito as relações feitas entre o texto e a sua vivência. Ela deixa claro que os contextos socioculturais, os ambientes de ensino não são os mesmos (... *[o]ambiente [...] que leciono, a realidade é outra*). Logo, adaptações deverão ser feitas para que os alunos não sejam mais prejudicados ainda.

Quadro 24: 4º texto lido por Júlia

4º PCN: Orientações Didáticas

“**Nesse texto buscamos discutir sobre** os procedimentos didáticos, ressaltando a forma de como poderiam ajudar para o desenvolvimento das habilidades comunicativas a serem trabalhadas em sala de aula.”

“**[...] partindo para a minha prática de ensino ou melhor referindo ao ambiente (escola) que leciono**, a realidade é outra, realmente podemos encontrar todos estes materiais que foi citado no texto na escola, mas a revista que recebem mensalmente armazenam dentro de uma gaveta e não temos acesso e o argumento é de está guardando para o próximo ano[...]

“**Os equipamentos eletrônicos e tecnológicos permanecem apenas para enfeitar a escola** pois ao tentar fazer uso, a diretora coloca vários obstáculos e faz críticas achando que o professor quer fazer uso destes materiais para passar tempo”

“**Mais isso não impede que eu leve de casa meus materiais** (tipo CD, micro system, aparelho de DVD, etc)”

“**As orientações didáticas permite** facilitar a aprendizagem do ensino de LE através do conhecimento prévio dos alunos envolvendo os fatores cognitivos e sociais.”

“**Os PCNS de língua estrangeira dos 3º e 4º ciclos a leitura aparece como a principal habilidade** a ser desenvolvida na sala de aula de LE. [...] Já que estamos nos referindo a leitura em sala, quero chamar atenção para um ponto importante de como a leitura é vista de forma desprezível, os alunos estão acostumados a fazer tanta cópia que ao pedir para fazer a leitura de um texto se recusam.”

“[...] **nem todos os alunos possuem livros didáticos de LE e os que possuem não fazem uso e não leva para sala de aula, fica difícil de lecionar uma vez que o docente planeja sua aula com base no livro didático**”.

“O processo da compreensão escrita e oral **envolve três tipos de conhecimento**, são eles: o conhecimento de mundo, de organização textual e o conhecimento sistêmico[...].”

“**Desse modo os PCNs ‘representam** um meio explícito de diálogo entre os profissionais de Língua Estrangeira’ servindo de orientação, agora cabe ao corpo docente adequar os parâmetros a realidade de cada turma”.

Fonte: DL de Júlia

Ela apresenta inquietações docentes durante a leitura. Ao mesmo tempo que comenta que o não uso dos equipamentos eletrônicos da escola não interfere na sua prática, pois ela termina levando os dela próprio para sala de aula; ela menciona que a falta de livros didáticos ou o descompromisso dos alunos em levar o LD para a sala de aula, atrapalha o ensino da língua inglesa.

Durante os estágios supervisionados, estimular os professores em formação a ter essa postura reflexiva e dialogada, é propiciar momentos de questionamento e investigação para que depois eles possam intervir na realidade em que atuam (PIMENTA; LIMA, 2006; BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Júlia, diferente dos outros professores de inglês em formação, não vê os PCN como uma regra a ser seguida, mas como um parâmetro a ser adaptado de acordo com os diversos contextos de sala de aula: “...servindo de orientação, agora cabe ao corpo docente adequar os parâmetros a realidade de cada turma.”

O penúltimo texto analisado por Júlia retrata uma realidade bem conhecida pela professora em formação. Ela apresentou as ideias principais do texto e depois fez uma relação com a sua vivência profissional, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 25: 5º texto lido por Júlia

5º Ensinar Língua Estrangeira em Escolas Públicas Noturnas

“**De acordo com o texto**, o ensino de língua inglesa no âmbito da escola pública é um desafio para os docentes em busca de soluções para o ensino-aprendizagem que carecem de atenções para a questão da qualidade do ensino público no qual nos deparamos com jovens e adultos pouco escolarizados , e ver a disciplina de forma desprezível”

“**O ensino de inglês no período noturno termina fugindo do foco principal**, se resumindo apenas em oferecer uma formação para o exercício de cidadania, pois os alunos visa apenas estudar para conseguir melhor oportunidades de trabalho e não em aprender realmente o que as disciplinas oferecem.”

“**Ao fazer uma observação quando lecionava a noite a maioria dos alunos frequentava a escola apenas para adquirir a carteira de estudante já que muitos se deslocam para outra cidade para trabalhar, então quando acontecia a entrega das carteirinhas de estudantes, o fluxo de abandono era enorme.**”

“**O foco não continua no interesse** de aprender algo mais sim de apenas concluir o ensino médio para conseguir um espaço no mercado de trabalho.”

Fonte: DL de Júlia

Ela menciona que lecionar à noite era marcada por desistências, uma vez que alguns dos alunos matriculados estavam tão somente em busca das carteiras de estudante. Assim, ela reflete sobre o tipo de ensino que ocorre e os vários tipos de alunos existentes.

Freitas (2007), em uma pesquisa feita sobre a política de formação de professores, deixa claro que a situação atual da formação ainda exige que haja uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple além da formação inicial e continuada, condições de trabalho, salários e carreira. Pois é a falta de condições favoráveis que tem afastado os jovens dos cursos de licenciatura.

Júlia, além de se estar em um curso de licenciatura, também é professora, e busca na graduação refletir sobre a formação docente. Sendo assim, Guimarães (2004) argumenta que

os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente

construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. (GUIMARÃES apud PIMENTA e LIMA, 2011, p. 64).

Em seu último texto (quadro 26), a aluna-estagiária não faz estabelecimento de relações de forma explícita, mas pela escrita dos outros textos e pela sua vivência de aluna, ao mesmo tempo de professora, nos momentos em que tece um comentário, podemos ver, além das inquietações, a sua prática refletida.

Quadro 26: 6º texto lido por Júlia

6º Reflexão Interativa: Desvelando e Transformando Teorias Práticas sobre o Ensino de Inglês na Escola Pública

“[o texto] **revela concepções de quatro professores** que ensina a Língua Inglesa e falam sobre sua prática pedagógica e como essas práticas interferem na vida dos alunos promovendo uma reflexão sobre a necessidade de nós professores nos reciclarmos, nos reavaliarmos, embora acreditamos que estamos agindo corretamente.”

“**É fácil ministrar uma aula, mas fazer o aluno compreender, acredito ser uma tarefa mais difícil.**”

“[...] cada um com um objetivo em comum que é o ensino de LE na escola pública, voltado para o inglês, afim de se trabalhar em sala de aula, as quatro habilidades (reading, writing, listening and speaking), **entretanto há diferenças entre os professores selecionados** em relação a prática de ensino.”

“[...] **mesmo sabendo** que desenvolver as quatro habilidades no contexto das escolas públicas é quase algo impossível”.

“**Márcia, Jonas e Pedro Henrique defendem** o foco na leitura embora não descarte a possibilidade de focar também nas habilidades orais, já Ana Clara defende o foco nas habilidades orais, ao decorrer da leitura vamos perceber a influência dos PCN sobre a prática pedagógica desses professores.”

“**Um dos principais assuntos enfatizados no texto** é a forma como deve se trabalhar as quatro habilidades [...], levantando discussões a respeito da necessidade de organizarem outros métodos como foco sempre na melhor forma de aprendizagem”.

“**Em resumo**, fazendo uma comparação entre o texto e a prática de muitos professores que se encontram na rede estadual de ensino, muitos ainda usam apenas o aspecto gramatical ou até mesmo o texto como pretexto para o ensino da gramática.”

Fonte: DL de Júlia

Além das dificuldades atreladas ao uso de matérias de apoio, livro didático, horário e desistências, Júlia comenta ser difícil desenvolver as quatro habilidades no contexto das escolas públicas; estabelecendo uma relação com os participantes da pesquisa (no texto), que também mencionavam privilegiar mais uma habilidade do que outra.

A universidade deve ser *locus* de discussão dos problemas que assolam a nossa educação, e, o estágio supervisionado não deve ser visto como um componente reduzido à hora da prática, a técnicas, “ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas [...] [ou simplesmente] atividades de micro-ensino, mini-aula, [e] dinâmica de grupo” (PIMENTA; LIMA, 2006). Vai muito além; o estágio supervisionado, mais especificamente o de monitoria, deve propiciar ao professor em formação momentos de discussão para que ele compreenda o seu papel crítico/social no ensino e que ações e reflexões se façam necessárias.

Logo, ao estabelecermos como objetivo específico verificar as concepções de leitura existentes entre os professores de língua inglesa em formação inicial na turma de estágio supervisionado, concluímos que as concepções mais presentes foram as ascendentes e descendentes. Notamos também que os ascendentes foram aqueles que geralmente estavam no estágio supervisionado esperando pela forma correta de se ensinar; construíam o significado a partir dos dados do texto e fizeram pouca leitura nas entrelinhas. Por outro lado, os descendentes geralmente são aqueles em que professores em formação, baseados em suas crenças, usaram mais o conhecimento prévio do que a informação efetivamente dada pelo texto.

É interessante dizer que os professores em formação inicial que lecionavam em escolas de línguas tinham a tendência a ser leitores mais descendentes e pautavam as suas leituras em uma realidade diferente do ensino de escola pública. Isso talvez os levassem a dicotomizar mais a relação teoria e prática, uma vez que no ensino regular muita coisa tem que ser adaptada, se levada em consideração o aprendizado em uma escola de idiomas.

Porém, além dos dois tipos encontramos também, em uma parcela menor, leitores sóciointeracionistas. Leitores que fazem da leitura uma prática social, “onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA 1999, p.19). Ou seja, o processo envolvido leva em conta a interação entre leitor (e os seus aspectos sociais), autor e texto.

Baseado nessa heterogeneidade e no nosso segundo objetivo específico que é o de analisar se houve motivação dos alunos nas discussões em sala de aula, devido utilização do diário de leitura, podemos afirmar que sim.

Ao escolher trabalhar com o diário de leitura com os professores de língua inglesa em formação inicial, parti da minha prática como professora formadora e senti entre os alunos de estágio o pouco hábito da leitura. Logo, durante as discussões, ou ficavam calados, as vezes, por não terem conhecimento, ou falavam baseados nas crenças trazidas, muitas vezes, de suas experiências, seja como discente ou como docente.

Percebi, então, que ao trabalhar com o diário de leitura, isso poderia mudar. Eles se motivariam a ler e com o passar das leituras, eles apresentariam uma leitura mais crítica e reflexiva. Pude observar que não seriam seis textos, ou melhor dizendo, um período pequeno de uso do diário de leitura que os levariam a mudar a concepção de leitura deles, o que não era um objetivo imediato também. Entretanto, só pelo fato de eles terem, em sua maioria, lido e utilizado o gênero proposto e da forma proposta, posso afirmar que durante as aulas de estágio as discussões foram mais proveitosas. Além do que, pude observar que as diferentes vertentes apresentadas na escrita do diário fizeram com que uns crescessem com os outros.

Zabalza (1994) afirma que a reflexão em um diário de leitura pode referir-se ao objeto narrado, como a condução da aula e o comportamento dos alunos; e ao narrador, ou seja, o próprio professor, suas ações docentes, seus conhecimentos, seus sentimentos e suas emoções. Além disso, ele deixa claro a heterogeneidade do gênero quando afirma que em alguns diários uma vertente pode prevalecer, em detrimento da outra; em outros, pode haver casos mistos.

Sendo assim, como o autor afirma, podemos perceber que o caráter pessoal do diário é multidimensional e refere-se ao registro dos saberes, dos sentimentos, das ações, das tomadas de decisões do professor; remete também ao próprio sentido do diário: ao mesmo tempo que o professor em formação foi o autor, ele também foi destinatário do relato.

Ainda falando sobre motivação, é interessante mencionar que uma motivação indireta (o uso do diário) pode dar origem à motivação direta (leitura e reflexão) (SCHÜTZ, 2003). Ou seja, o professor em formação, impulsionado em seu ato de ter que escrever um diário de leitura, poderia tomar gosto pela leitura e descobrir valores antes desconhecidos, e (re)construir suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino regular.

Verificando que o diário de leitura contribuiu para que durante as discussões eles se apresentassem mais motivados; discutimos então o objetivo principal da nossa pesquisa, que é

apresentar a importância do gênero diário de leitura como um instrumento motivador e facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial do professor de Língua Inglesa.

Se esperamos que esses (futuros) professores de inglês se vejam como agentes de letramento (BORTONI-RICARDO et al, 2010) e trabalhem com os seus alunos em uma perspectiva que trabalhe a leitura de forma interativa e crítica, levando em consideração o contexto sociocultural dos alunos, bem como o uso de metodologias voltadas para estratégias do processo de leitura, como professora formadora, devo trabalhar a formação docente e as suas práticas pedagógicas, enquadradas em uma perspectiva de letramento crítico.

Para isso, proponho o trabalho com o diário de leitura como um instrumento que traga contribuições a esse letramento, uma vez que, no que tange ao letramento crítico, seria levarmos os nossos licenciandos a uma formação mais discursiva, permitindo a interação e o diálogo com os mais diferentes textos, mídias, culturas, atuando de maneira crítica e reflexiva. Tudo isso levando em consideração que eles estão situados em um mundo social, preenchido de valores e histórias.

Pensarmos, assim, em uma formação pautada numa concepção de leitura crítica que nos ajuda a estabelecer uma relação entre leitor e autor; a entender a função e o uso do texto escrito por determinado autor e a nos tornarmos usuários ativos das informações expostas em vez de nos tornarmos meros reprodutores das ideias expostas. Mais do que isso, pensamos no letramento crítico, que nas palavras McLaughlin e DeVogd (2004) fica claro que o esse tipo de letramento não promove somente reflexão, mas também deve promover transformação e ação e durante a nossa pesquisa-ação pudemos sentir algumas mudanças durante a monitoria propriamente dita. Mudanças nos planejamentos de monitoria e nas discussões que ocorriam posteriores a essas monitorias nas escolas públicas.

Além de fazerem uso dos diários de leitura, durante as monitorias os alunos tinham que socializar em um fórum virtual as suas experiências docentes, assim todos os outros estagiários acompanhavam a experiência uns dos outros e postavam suas inquietudes, desabafos, dúvidas, reflexões sobre a formação docente, o que para Barton (2007) também faria parte de um letramento crítico, uma vez que, de acordo com ele, toda educação que se trata em ensinar as pessoas a raciocinar, avaliar e pensar com clareza faz parte desse tipo de letramento²⁸.

²⁸ There is a sense in which all education is critical, to the extent that it involves teaching people to reason, evaluate and think clearly (BARTON, 2007, p. 28)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal discutir a contribuição do gênero *diário de leitura* como um instrumento motivador e facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial dos professores de LI nas disciplinas de estágio supervisionado. Para tanto, foi inicialmente verificado as concepções de leitura existentes entre esses professores e analisado a motivação dos alunos nas discussões em sala de aula devido à utilização do diário de leitura.

Desta forma, nesta parte final apresentaremos a partir dos dados obtidos neste estudo as conclusões dessa pesquisa; não só relacionada à questão de pesquisa levantada na introdução, mas também em relação a outras conclusões não previstas inicialmente. Além disso, refletiremos sobre os procedimentos didáticos utilizados durante a pesquisa, as contribuições desse estudo para a área de formação de professores de língua inglesa para o ensino básico, e, as limitações da pesquisa.

A nossa pesquisa se deu de forma a refletir sobre a seguinte questão de pesquisa: O diário de leitura seria um facilitador no processo de letramento crítico do professor de língua inglesa em formação inicial?

Baseada na concepção de que leitura e formação docente caminham juntas (ANDRADE, 2007), a minha escolha pelo uso do diário de leitura se deu inicialmente pela necessidade de tentar engajar os meus alunos de estágio supervisionado em LI nas discussões sobre os textos indicados para leitura; uma vez que em semestres anteriores constatei a falta de leitura desses textos, ou apenas uma leitura superficial.

A experiência com o uso dos diários de leitura em uma turma de estágio supervisionado e no turno noturno mostrou-se proveitosa. Mesmo nem todos tendo produzido o gênero, os que produziram trouxeram à sala de aula uma discussão menos superficial sobre a formação docente. Observei, porém, que mesmo utilizando de uma heterogeneidade no uso das categorias (BUZZO, 2003), eles apresentavam características parecidas no que diz respeito ao uso de sequências explicativas e descritivas. Talvez isso tenha se dado pela confusão que muitas vezes os estagiários faziam sobre o que de fato escrever nos diários. Mesmo tendo explicado várias vezes de que forma eles podiam utilizar o gênero escolhido e o que registrar durante a leitura, eles se utilizavam muito de trechos resumo, talvez por ser o resumo um dos gêneros mais utilizados no contexto escolar, e porque não dizer, no contexto acadêmico. Assim, constatei a complexidade da escrita do gênero diário de leitura, pois como

Machado (1998) afirma, esse gênero tem como característica central, a ausência de modelos rígidos.

Mesmo sabendo que eles não seriam avaliados pelo que escreveriam nos diários e sim pela pontualidade na escrita e pelas discussões causadas pela leitura e registro, o fato de eles saberem que o diário seria recolhido posteriormente talvez tenha contribuído também para a escrita impessoal e o não posicionamento em muitos momentos. Notamos no início das discussões que alguns estagiários não opinavam ou argumentavam como uma forma de não questionar o texto lido ou o professor formador. Porém, com o passar das aulas comecei a notar alguns posicionamentos, opiniões e exemplificações da própria prática.

Como professora formadora objetivo ver os meus estagiários em uma formação na qual haja questionamentos sobre a profissão escolhida e reflexões sobre a prática docente. E assim, levá-los a notar que o profissional não se forma de uma vez por todas na academia, mas que aquele momento no curso de licenciatura é apenas o início da (re)construção identitária docente. Que haja reflexão sobre a sua escolha e que antes de reclamar sobre a profissão ou sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI nos diferentes contextos de ensino, mas mais especificamente no contexto de ensino básico, haja consciência sobre a sua função social.

Sendo assim, mesmo encontrando entre os participantes da pesquisa uma predominância de leitores ascendentes ou descendentes, que durante a leitura, faziam suas observações ou baseados nos textos ou mais em seus conhecimentos prévios, constatei que através do uso do diário de leitura, havia uma maior motivação por parte dos alunos durante as discussões em sala de aula. Eles traziam à tona seus processos mentais e durante as discussões eram levados a terem que se posicionar, permitindo-lhes pensar sobre as ações do outro e sobre as suas próprias ações.

Durante a leitura e discussão dos seis textos escolhidos, os professores em formação tinham que, além de analisar a teoria apresentada, refletir sobre as temáticas apresentadas a eles, sabendo que o início do estágio de monitoria seria o embasamento para a segunda parte do estágio que seria monitorar um professor de língua inglesa em uma escola pública durante a noite e a eles não seria exigido o domínio de teorias, mas o posicionamento crítico reflexivo de um aluno-professor. Desta forma, pude observar um engajamento maior por parte desses estagiários.

Logo, para se posicionarem como agentes de letramento, esses futuros professores devem vivenciar nas disciplinas de estágio (bem como nas outras disciplinas) práticas de

leitura enquadrada em uma perspectiva de letramento crítico; leitura crítica e interativa envolvendo textos que levam em consideração os vários contextos socioculturais. Nesse sentido, o DL, atrelado às discussões em sala de aula, contribuiu para esse letramento uma vez que propôs ao licenciando discussões para que ele construísse e compartilhasse de diferentes significados partindo do seu próprio contexto sócio histórico. Atrelado a isso, a própria produção diarista pode ser vista como uma prática de letramento, permitindo que por meio de reflexões, a identidade profissional seja constantemente (re)construída ao longo do processo de leitura e escrita.

Além dos objetivos propostos, faço uma observação sobre o impacto do diário de leituras sobre a minha formação de professora formadora. Este gênero me proporcionou uma (re)leitura da minha própria prática docente. Ler e reler cada um desses diários e enquadrá-los por categorias de produção nessa pesquisa, me levou a ver a dissertação como o meu diário de leituras, na qual além de extrair trechos dos diários que li, também tive que me posicionar, questionar, avaliar e, por muitas vezes, me por no lugar do estagiário para tentar entender o processo de leitura e também de formação.

Foram esses diários que me fizeram refletir sobre o meu percurso profissional e poder afirmar que a formação docente por um viés sócio-histórico nos leva a vários questionamentos sobre o que estamos fazendo em sala de aula. Ao ler esses diários, me questionei várias vezes sobre as instruções que eu passei sobre o uso do DL. Por vezes pensei se as instruções tinham sido dadas de forma correta, se eu deveria ter feito interferências no processo de leitura e escrita, e por que além do uso do diário de leitura, não utilizei notas de aula como forma de ter deixado registrado todos os momentos importantes e ter feito até mesmo uma análise comparativa entre a leitura do 1º e do último texto. Essa talvez tenha sido a maior limitação da minha pesquisa, um aprofundamento metodológico para a análise dos dados. Questionamentos que surgem nas várias leituras que fiz enquanto pesquisadora e formadora. Leitura essa que funcionou como um espelho da minha ação docente durante a interação social com os estagiários. Vejo esses questionamentos sobre o processo metodológico, além de inquietações sobre o meu próprio agir docente, também como as limitações da minha pesquisa.

Diante do que foi exposto, apresentei a leitura como uma prática básica e essencial à formação docente, mais do que isso, como algo intrínseco à formação, mostrando aos futuros professores que a formação docente não deve ser feita baseada em métodos e/ou abordagens, mas na reflexão sobre o agir docente. Pautada nessa afirmação, espero que essa pesquisa

contribua para a área de formação inicial de professores de língua inglesa promovendo um posicionamento crítico e reflexivo, pautados em uma prática de um letramento crítico.

Respondendo à nossa questão de pesquisa, concluo que o diário de leitura é um motivador e facilitador no processo de letramento crítico do professor de língua inglesa em formação inicial. Sendo assim, como ação pedagógica, proponho aos professores formadores de professores de LI para o ensino básico, uma abordagem metodológica que faça uso do letramento crítico. Como facilitador dessa abordagem metodológica, sugiro o uso desse gênero como um instrumento que possa facilitar os professores em formação a um posicionamento autônomo e reflexivo, buscando respostas adequadas às necessidades específicas de cada contexto de sala de aula.

Finalizamos nossa pesquisa concordando com a ideia de Bortoni-Ricardo (2008, p.33) quando afirma que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI - RICARDO, 2008, p. 33).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. **As Multifaces Da Leitura: A Construção Dos Modos De Ler.** Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2004 – ISSN 1516-1536. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/4304/3255>> Acesso em: 31/Mar/2013.
- ABREU, M (2001). **Diferentes formas de ler.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>> Acesso em: 31/Mar/2013.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores Leitores e sua Formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** Trad. P. Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261- 306 [1950-51]
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/217/184>>. Acesso em: 22/Jun/2013.
- _____. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRAABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e ensino de línguas.** SP: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARTON, David. **Literacy: An introduction to the ecology of written language.** USA: Wiley, 2007.
- BRASIL. Secretaria e Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 20/jun/2013.
- BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.
- CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. Teias: Rio de Janeiro, nº5, jan/jun., p.7-20, 2002. Disponível em:

<periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/93/94 >. Acesso em: 20/dez/2013.

CAVALLARI, Juliana Santana. **Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 51, n. 2, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 June 2013.

CORACINI, M.J. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO. A leitura acadêmica na formação docente: Dificuldades e possibilidades. Rev. de Letras - No. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. - 2012. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/15_Artigo%2013_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf> Acesso em: 12/maio/2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Helena C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/abr/2014.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>> Acesso em: 20/jun/2014.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Análise Psicológica (2006), 3 (XXIV): 363-372. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>> Acesso em: 20/dez/2013.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do Letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 14.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V & PEREIRA, Aracy. **O Ensino da Leitura e Produção Textual**. Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, p. 13 - 38, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A relação oral/escrito e a noção de gênero. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

McLAUGHLIN, Maureen; DeVOOGD, Glenn L. **Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text**. New York: Scholastic, 2004.

MOITA LOPES, L. F. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Londrina, 2008. Disponível

em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_aracelle_palma_favaro_motta.pdf> Acesso em: 12/Ago/2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias ed. 04 ISSN 1982-5935 Educação, Cultura, Linguagem e Arte. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias> Acesso em: 20/dez/2013.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>. Acesso em: 20/Mai/2013.

PEREIRA, Karina Barbosa. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira Barcelos; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006, p. 163-175.

PESSOA, Rosane Rocha. **Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1): 75-86, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a05.pdf>> Acesso em: 10/Jun/2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>> Acesso em: 22/Maio/2012.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. 3.ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

REIS, Simone. Educação como ação moral: uma história de experiência na educação de professores de inglês. In: MATEUS; QUEVEDO-CAMARGO; GIMENEZ. **Ressignificações na formação de professores**: rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SENNA, L.A.G. (2010). **Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita**. In: IX Colóquio sobre questões curriculares, Atas do. Universidade do Porto, PT. 2010. Meio físico: CD-Rom. ISBN 978-972-8746-90-2. pp: 3587-3598.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. pp. 125

SCHLATTER, Margareth. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. Disponível em: <www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/.../2109 >. Acesso em: 22/jun/2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHUTZ, Ricardo (2003). **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 20/jun/2011.

SILVA, P S; SENNA, L A G (2010) **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas**. In: Anais Do XV Endipe – Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **Línguas Estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478

STURM, Luciane. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de Línguas Estrangeiras. In: VIEIRA-ABRAHÃO; GIL. **Educação de professores de Línguas**: OS desafios do formador. São Paulo: Pontes, 2008. pp339-350.

TÁPIAS-OLIVEIRA et al (20??). **A metacognição e a metafetividade na formação do professor.** Disponível em: <www.cce.ufsc.br/.../99_Eveline_Mattos_Tapias-Oliveira_et_al.pdf> Acesso em: 01/Dez/2012

TARDIF; LESSARD. Os fins do Trabalho Docente. In: _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2013.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados,** 2006. Disponível em:
<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaeterzi.pdf>. Acesso em: 22/Jun/2013.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>> Acesso em: 10/Mar/2014.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula:** um Instrumento. USA: Artmed, 1994.