

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
HERCILIZA MARIA CELSO DE CASTRO**

**DISCIPLINA PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA A
FORMAÇÃO ESPECÍFICA (LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL)
DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**

**TAUBATÉ - SÃO PAULO
2008**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
HERCILIZA MARIA CELSO DE CASTRO**

**DISCIPLINA PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA A
FORMAÇÃO ESPECÍFICA (LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL)
DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.
Área de Construção: Língua Materna.
Orientação: Prof^a Dr^a Eveline Mattos Tápias Oliveira.

**TAUBATÉ - SÃO PAULO
2008**

HERCILIZA MARIA CELSO DE CASTRO

**DISCIPLINA PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO
ESPECÍFICA (LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL) DO PROFESSOR DE LÍNGUA
MATERNA**

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Eveline Mattos Tápias Oliveira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª Drª Marlene Silva Sardinha Gurpilhares

Faculdade Técnica Teresa Ávila

Assinatura _____

Profª Drª Elzira Yoko Uyeno

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª Drª Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa

Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir até este momento tão importante de minha trajetória.

Às Professoras Dr^a Solange Ricardo, Dr^a Vera Batalha, Dr^a Marlene Gurpilhares, Dr^a Elzira Uyeno, Dr^a Tânia Romero. Dr^a Márcia Mascia, Dr^a Maria Aparecida Lopes Rossi, Dr^a Eliana Brito e Dr^a Graziela Zamponi, pelos ensinamentos repassados.

Em especial à Prof^a Dr^a Eveline Mattos Tápias Oliveira, pelas suas valiosas contribuições para meu processo de aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa.

Ao meu marido, amado e companheiro Paulo, que sempre me apoiou e incentivou nos desafios e embates da nova caminhada.

À minha filha Pollyanna, por me compreender, apoiar e participar do meu projeto profissional e afetivamente.

Ao meu genro Sydney Marssal de Oliveira, pela força, apoio e carinho.

À minha mãe Herciliza, meus irmãos e a todos os meus familiares, amigos e pessoas especiais que, de várias formas, possibilitaram e incentivaram mais este desafio.

Aos meus alunos que apostaram em meus sonhos, especialmente, aos participantes desta pesquisa.

Ao IDEPA/IDENN pela oportunidade a nós oferecida com o Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU / SP. Meu obrigado especial à Profª Sueli Menezes, à Karina Menezes, à Beatriz Padovani e à Profª Eunice.

Aos colegas do Mestrado em Lingüística Aplicada, em especial Nilma, Maura, Ayvania, Ângela Pena, Raquel, Cíntia, Fátima, Maria do Carmo e Nisreene e aos funcionários do IDEPA que sempre nos deram apoio em tudo, durante as aulas do mestrado.

“Aprender a ler é entrar na funcionalidade de um modo de comunicação escrita; é entrar, portanto, nas razões e redes dessa comunicação. As aquisições técnicas são consequência dessa entrada, não sua causa; não podem, pois, ser separada dela. Para aprender a ler, é preciso estar integrado a um grupo heterogêneo que realmente utiliza a escrita (ou seja, aprender a ler lendo): a leitura é uma função social”.

(FOUCARMBERT apud RENDA, 2006, p. 73).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo avaliar o impacto da disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica, no caso, leitura e produção textual do futuro professor de língua materna enquanto em formação. Exercemos a função docente em uma universidade particular de Belém (PA), ministrando disciplinas da área pedagógica em cursos de formação de professores nas diversas licenciaturas e vimos percebendo a dificuldade dos alunos em ler com entendimento os textos acadêmico-científicos trabalhados na disciplina. Esse problema não é restrito aos acadêmicos em formação, como também, está presente nos demais níveis e nas modalidades de ensino da Educação Básica e Superior, como nos relata a mídia, ao falar do desempenho de alunos em diversos exames nacionais como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o “Programme for International Student Assessment” (PISA), entre outros. O estudo foi realizado com alunos universitários que cursam o terceiro semestre do Curso de Língua Portuguesa de uma universidade particular do Pará, através de suas anotações em diários de aprendizagem, no decorrer das aulas da Gestão da Sala de Aula. Ancoramos a pesquisa no diálogo com alguns autores que abordam a temática sobre leitura, produção textual, letramento e uso do diário, como instrumento para o autoconhecimento e, também, nos pressupostos teóricos na construção do conhecimento dentro da perspectiva sócio-interacionista e discursiva. Apoiamo-nos também no conceito de reflexão crítica e no uso do diário como instrumento de pesquisa. A metodologia adotada na pesquisa foi do tipo qualitativa, de natureza etnográfica e de cunho interpretativista. Dessa maneira, os diários de aprendizagem foram instrumentos metodológicos bastante coerentes na formação dos futuros professores, pois foram eles, os grandes responsáveis pelo estudo em sala de aula, ou seja, o meu corpus de pesquisa. Analisamos as marcas lingüísticas reveladoras da construção identitária dos alunos, isto é, como os alunos relatam em seus diários o modo de apreensão da disciplina para sua formação profissional. Os resultados obtidos, por meio das análises dos enunciados elaborados pelos sujeitos em seus diários, evidenciam a mudança de crença dos alunos, a valoração, a assertividade, a transitividade, o jogo passado presente e futuro e, a interação dos alunos, por meio da realização das multiplicidades de vozes que apareceram no debate. A construção de novos saberes deu-se através de atividades individual e coletiva, levando os alunos a se apropriarem de novas descobertas, estimulando-os a pesquisar mais. Os alunos vivenciaram novas experiências e perceberam a importância do letramento, da leitura e produção de escrita, como uma grande contribuição positiva para o desenvolvimento e fortalecimento de identificação profissional atual e futura. Os diários serviram como uma ponte que conseguiu unir as teorias com as respectivas práticas pedagógicas, desenvolvidas no contexto do ensino da leitura e da produção escrita, foco do trabalho do futuro professor.

Palavras-chave: *disciplina pedagógica, formação do professor, linguagem, diário, construção identitária.*

ABSTRACT

This study aims to assess the impact of educational discipline as a tool for specific training, particularly, reading and textual production, for the future professor of mother tongue while in training. We exercise the teacher function in a private university in Belém (PA), ministering disciplines in the educational area for training courses of teachers in different degrees, and we realized the student's difficulty to read and understand the academic and scientific texts from the discipline. This problem is not restricted to academics in training, but also, is present in other forms of education, basic and higher, as reported by many students' performance national examinations as the National High School Examination (ENEM) and the "Programme for International Student Assessment (PISA), among others. The study was conducted with university students who study the third semester of Portuguese Language Course, in a private university in the state of Pará, through your personal notes in learning diaries, during the lessons of Classroom Management. The research was based in some authors that address the topics; reading, textual production, literacy and the daily use as a tool for self-knowledge and also in theoretical assumptions in the construction of knowledge within the socio-interactionist perspective and discursive. We also support the concept of critical thinking and the use of the learning diaries as a search tool. The methodology adopted in the research was qualitative, with ethnographic nature and based on interpretation. Therefore, the learning diaries were used as methodological tools of learning were fairly consistent in the training of future teachers because they were largely responsible for the study in the classroom, our object of research. We analyzed the revealing linguistic marks from the pupil's identity construction that is, as the students reported in their learning diaries how to contain the discipline to their professional formation. The results obtained by the analysis of texts in the students diaries, highlight the change of belief, valuation, assertiveness, transitivity, the game past present and future, the interaction of students through the implementation of multiplicities of voices that appeared during the discussion. The construction of new knowledge happened through individual and collective activities, leading students to take ownership of new discoveries, encouraging them to research more. Students had new experiences and realized the importance of literacy, reading, writing production, as a great positive contribution to the development and strengthening of current and future professional identification. The diaries served as a bridge to unite the theories with their teaching practices, developed for teaching of reading and writing production, the focus of future work of these teachers.

Keywords: educational discipline, teacher training, language, diary, identity construction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Conceções de leitura presentes na prática docente	21
1.2 Abordagens de leitura	23
1.3 Estratégias de leitura: considerações sobre seu uso	26
1.4 Gêneros do discurso: uma abordagem discursiva	28
1.5 Letramento na perspectiva de práticas sociais	31
1.6 Pensamento e linguagem na visão dos teóricos russos Vygotsky e Bakhtin	34
1.7 A (re) construção da identidade em sala de aula	36
1.8 Identidade e <i>ethos</i>	39
1.9 A relação entre afetividade e construção de conhecimento na formação do professor	43
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA	46
2.1 Contexto da instituição e dos participantes	49
2.2 O diário como um instrumento de pesquisa	50
2.3 A pesquisa	52
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS	57
3.1 Percepção das Atividades de Sala de Aula Mudando o Profissional	58
3.2 Percepção de Si Mesmo Levando à Mudança do Profissional	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

Ler é uma arte e, como toda a arte, requer do seu artista uma sábia flexibilidade, a capacidade de utilizar os meios de acordo com a finalidade primordial a ser alcançada. No caso, leio para crescer. Diante de um livro que se torna obstáculo da aprendizagem, que, na metade da leitura, decepciona por qualquer motivo, ou que se torna contraproducente e prejudicial, devo tomar a decisão mais acertada: largá-lo. Poderei retomá-lo no futuro, quem sabe? No momento, porém, estarei agindo em concordância com os fins que tenho em vista. Gabriel Perissé (1998, p. 20)

O domínio da língua materna tanto falada quanto escrita é fundamental para a participação social efetiva do sujeito nas sociedades letradas; é por meio dela que o homem se comunica, tendo acesso à informação, expressando e defendendo pontos de vista, partilhando e construindo visões de mundo, produzindo novos saberes. Assim, cabe a escola cumprir, dentro de sua função social e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienáveis de todos (p. 15).

Crescemos dentro da nossa família ouvindo - na maioria das vezes - nossos pais a falarem conosco, seja por meio da fala ou através de gestos e sinais. Nosso pensamento, a forma de entendermos as coisas, a realidade, a linguagem, o nome das coisas existentes no mundo começam, então, a ter como prioridade as palavras. Nesse sentido, estamos mergulhados no mundo da linguagem.

Segundo Souza (2002, p. 15) o que as obras do Círculo¹ nos mostram é o esforço de descobrir qual o papel da linguagem em cada acontecimento da existência humana: na vida cotidiana, na arte, na ciência, na religião de uma época determinada. Para o autor, essa compreensão sincrônica da linguagem nos permite identificar, diacronicamente, pelo conhecimento de fatos anteriores dessa sociedade, sua evolução, do ponto de vista econômico, da realidade lingüística, das relações sociais, dos gêneros, do discurso e do conhecimento.

Entendemos nossa prática nesse contexto. Exercemos a função docente em uma universidade particular de Belém (PA), ministrando disciplinas da área pedagógica em cursos de formação de professores nas diversas licenciaturas, e vimos percebendo a dificuldade dos alunos em ler com entendimento os textos acadêmico-científicos trabalhados na disciplina. Esse problema não é restrito aos acadêmicos em formação, como também, está presente nos demais níveis e nas modalidades de ensino da educação básica e superior, como nos relata a mídia ao falar do desempenho de alunos em diversos exames nacionais através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e internacional “Programme for International Student Assessment” (PISA), entre outros.

Como professora formadora, entendemos que é nossa responsabilidade promover a formação do professor enquanto leitor, pois, para nós, “a compreensão de um texto é um processo e, se caracteriza, pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN 2004, p. 13). Kleiman justifica que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o

¹ É um grupo de intelectuais russos em torno de uma mesma concepção de linguagem e do seu produto: a obra verbal. Cujas bases de investigação do círculo é o pensamento concreto. Ele é constituído por Bakhtin/Volochinov/Medvedev. Esse grupo de intelectuais era liderado por Mikhail Bakhtin.

conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Dessa forma, intensificamos os estudos da leitura de textos na própria disciplina pedagógica, contribuindo assim, para a vida profissional do professor de LM.

É *objetivo* do presente estudo avaliar o impacto da disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica, no caso, leitura e produção textual, do futuro professor de língua materna enquanto em formação. Esse estudo terá como participantes alunos universitários que cursam o terceiro semestre do Curso de Língua Portuguesa de uma universidade particular do Pará, através de suas anotações em diários de aprendizagem, no decorrer das aulas da Gestão da Sala de Aula. Por meio da análise da materialidade lingüística, *buscaremos verificar*, as marcas lingüísticas reveladoras da construção identitária dos alunos, observando nos dados coletados, como os alunos relatam, em seus diários sobre: o impacto da disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica do professor de língua materna e o uso do conteúdo da matéria pedagógica seja em sua prática atual, seja em prospecção, nas anotações dos diários. Nesse sentido, esta pesquisa pretende investigar o processo de aprendizagem dos conceitos da disciplina pedagógica e responder às seguintes *questões*:

- a) O que os alunos pensam sobre a disciplina?
- b) Como os alunos percebem a disciplina na futura prática?
- c) O diário pode ser um instrumento interessante para compor as atividades da disciplina?

Assim, compreendemos que é fundamental inovarmos nossa prática Pedagógica pesquisando e propondo ações que contribuam para a formação de professores leitores proficientes. Concordamos com Kleiman (2005, p. 203),

quando ela diz que a formação do professor transformou-se em um “objetivo prioritário” de grande número de programas de pesquisa e de ações, tanto por parte do governo, quanto da universidade. A autora acredita que parte dos enormes problemas que assolam a escola pública brasileira será atenuada e, até remediada, em decorrência de uma formação renovada desse profissional. Nesse cenário, o papel das disciplinas pedagógicas em um curso de formação específica pode também vir a contribuir mais para a formação do professor. Conforme Abud (2001 p. 17):

O aluno, ao ingressar no ensino superior, está na fase mais crítica de sua formação, tanto no que respeita às questões de suas formas de inserção na vida social e profissional, como no que se refere à sua identidade pessoal face ao mundo que o cerca.

Na ótica da autora, o aluno, ao ingressar na universidade, está tanto se preparando para ser um profissional qualificado, quanto para assumir essa identidade nova que a profissão lhe confere. A partir dessa perspectiva, nós educadores, não devemos desprezar as diferenças e os conflitos existentes nesse momento. Devemos, sim, respeitar sua construção profissional no tocante ao que for registrado no diário de aprendizagem, já que esse instrumento se presta como um recurso pedagógico, como uma estratégia de observação do professor sobre o ensinar e o aprender na universidade.

Em função, portanto, da formação profissional do aluno universitário, (futuro professor), concordamos com Abud (p.13) quando afirma que a prática profissional do professor se faz *com* e *na* vida, todos os dias, junto a seus alunos. A sala de aula é um ambiente singular onde se reúnem pessoas para a apropriação de um conhecimento mais elaborado, com troca de experiências, de informações e, inclusive de vivências. Nessa perspectiva, a autora comenta que a ida à universidade

faz parte do cotidiano do aluno, assim como faz parte do cotidiano do seu professor e, como todo ato cotidiano, está sujeita a uma relação contraditória que é, ao mesmo tempo, alargamento e estreitamento, inesperado e programado, prazer e desgosto, limitação e ampliação. Esses processos envolvem de tal modo professores e alunos, que muitas vezes eles não conseguem fazer uma reflexão sobre a realidade.

Ainda segundo Abud (2001, p.14), muitos professores do ensino superior deixam, não raro, de refletir com criatividade e/ou com criticidade sobre tais recursos e não oferecem atendimento singularizado, porque seus métodos de ensino são unificados e simplificados. A autora explica que nesse fazer diário, interdisciplinaridade e contexto são aspectos importantes, mas negligenciados, pois, para a autora, “a educação, no cotidiano, é (...) configurada como burocrática, na maioria das vezes, mesmo que muitos professores pensem o contrário”. Ressaltamos que é nesse contexto da sala de aula, que se proporciona a construção identitária pessoal e profissional do aluno.

Moita Lopes (2006b) diz que nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro. Citando Shotter e Gergen ele explica que “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso - no seu próprio e nos discursos dos outros” (MOITA LOPES, 2006b, p.32). Ainda nessa perspectiva, e citando Foucault, Moita Lopes (p. 35) argumenta que as identidades não são escolhidas, mas inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Ele (p. 37) explana que a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas. Nesse cenário, entendemos ainda que as identidades estão em permanente processo de

movimentação, em função das formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado pelos sistemas culturais que os rodeiam.

A respeito da construção identitária profissional, Kleiman (2005, p. 203-204) fala, ainda, da importância da “inserção de professores em formação inicial ou continuada nas práticas de leitura e produção da escrita das diversas instituições de prestígio”. Na visão da autora, a formação de professores envolve transformações identitária decorrentes do processo de socialização profissional. Dessa forma, pensa-se que a discussão e a reflexão poderão suscitar algumas mudanças na educação por se tratar de um vasto campo de conhecimentos, pois o processo de formação profissional vai além da educação científica, tanto na relação professor-aluno, quanto no tratamento metodológico e nas práticas docentes.

Concordamos com os autores elencados, pois, para nós, na formação profissional, não basta a um curso superior dar conteúdos aos futuros professores, mas também fazer com que eles pensem sobre a validade e o uso que farão desses conteúdos que estão aprendendo, para sua futura vida profissional. Nesse sentido, o presente trabalho fará a análise de diários produzidos pelos alunos, durante as aulas da matéria pedagógica que lecionamos, levando em consideração o conceito de letramento e a questão da formação identitária dos futuros professores. Nossa curiosidade, como já foi dito, advém da observação de que existe um grande contingente de alunos que apresenta muitas dificuldades, entre elas, as de leitura e produção de textos, que são atividades que serão o centro de sua prática pedagógica depois de formados. Talvez essas dificuldades possam ser diminuídas com um ensino diferenciado da disciplina pedagógica com o foco na linguagem.

A opção pelo diário deve-se ao seu papel de instrumento de conscientização sobre si mesmo e sobre a própria prática. Segundo Tápias-Oliveira (2005 p.177-178):

(...) o diário funciona como um instrumento que reordena as concepções dos próprios alunos ao terem a oportunidade e o tempo para pensar e refletir sobre sua vivência acadêmica em função de sua prática profissional (...). Independentemente da intenção que eles tenham tido ao anotar suas reflexões no diário (...), foi no registro propriamente dito que aconteceu o processo entre o que eles pensam (forma) e a identidade (sentido) que está sendo construída. (...).

Nessa perspectiva, a autora propõe o uso do diário de aprendizagem como uma ferramenta inovadora, que terá a função de ajudar os alunos a se observarem ainda na sala de aula, bem como, auxiliá-los a reordenar as próprias concepções, ao proporcionar o exercício de escrever após as aulas, o que eles aprenderam e o que esse aprendizado vai influenciar em sua prática, suscitando um momento de observação e reflexão enquanto aprendem.

Ancoramos nosso trabalho, também, no conceito de reflexão crítica de SMYTH (*apud* LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003), que apresenta o diário como um gênero que tem por objetivo auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição e interpretação da prática, à luz de teorias de ensino-aprendizagem, para assim, criticá-la e reconstruí-la.

Assim, como instrumento do trabalho, propusemos o diário, da forma como foi mencionado acima, levando os alunos à elaboração de suas anotações, à informação por meio delas, o confronto e a reconstrução de novos saberes, propiciando assim, uma percepção e a construção de uma ponte que una a teoria discutida na disciplina pedagógica, ministrada por nós nas aulas de Gestão de Sala

de Aula, com a prática a ser desenvolvida no ensino de leitura e de produção escrita. Esperamos com o presente trabalho, lançar bases para repensar o papel da disciplina pedagógica em um curso de formação de professores. Nesse sentido, entendemos o diário como um gênero, como Tápías-Oliveira (p. 70 -71), ancorada no círculo de Bakhtin:

Os gêneros “correspondem a situações típicas da comunicação discursiva”, sendo uma “forma típica de enunciado” (2003, p. 293) “da comunicação no contexto da vida e através dos signos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 43), em uma determinada época, por um determinado grupo social, sendo organicamente compartilhados na interação verbal. Eles compõem um acervo que varia conforme a situação de comunicação (o lugar, o espaço, o entorno) (...). Cada enunciado possui tom (tonalidade discursiva, entonação expressiva ou valor atribuído pelos interlocutores), tema (como o conteúdo temático-assunto é tratado), e estilo (meios lingüísticos) que lhe são próprios (...). (BAKHTIN, 2003, TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006 p. 70-71).

Tápías-Oliveira explica que para Bakhtin “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, tendo ambos percorridos, na evolução, um “complexo e longo caminho de experimentação e elaboração” (p. 268). Na visão da autora:

Os gêneros são apresentados a nós por outros enunciados (...) e, na inserção social, adquirimos novos gêneros, novos temas, estilos, tons, valores. Souza (2002, p. 142) cita uma passagem de Bakhtin, em que o pesquisador russo diz que na voz materializada o pensamento torna-se idéia, isto é, é na “consciência dos outros expressa em palavras” que o pensamento torna-se idéia, porque “a idéia é interindividual e intersubjetiva, a esfera de sua existência não é a consciência individual, mas a comunicação dialogada entre as consciências”. Zoppi-Fontana (2005, p. 111) explica que essa dialogia é formada por “vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados”. (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006 p. 71-72).

A partir desse pressuposto, Tápías-Oliveira (p. 72) diz que ao estarmos em interação com outros, estamos tornando-nos conscientes “ou ficando mais

conscientes, ou em ampliação das nossas consciências, ou em mudança/negação de consciência porque as interações estão repletas de valores, de intuítos dos falantes, de temas (sentidos) dos inúmeros conteúdos temáticos (assuntos)”.

É a partir dessas premissas que construímos a metodologia do presente estudo. Conforme Moita Lopes (2006a, 86-87) podem-se encontrar dois tipos de pesquisa na escola: a primeira é a pesquisa de diagnóstico, que é uma pesquisa centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme o que é realizado nas salas de aulas; a segunda é uma pesquisa de intervenção, em que o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo realizada em sala de aula. Moita Lopes justifica-se dizendo que embora os dois tipos estejam centrados na observação da sala de aula de línguas, diferenciam-se quanto ao modo de realizar a observação e quanto à interpretação dos dados: a primeira é centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme é ensinado na sala de aula, e, na segunda, o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. Acreditamos no envolvimento da pesquisadora na realidade de sua área de investigação com intuito de desvendar os processos que envolvem a matéria pedagógica, a leitura e a produção escrita e, assim sendo, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa de cunho interpretativista, com a proposta de análise de diários de aprendizagem, realizados por alunos universitários do terceiro semestre do Curso de Letras, do turno da noite de uma Universidade particular do Estado do Pará. Tápias-Oliveira explica que:

Uma pesquisa que vise observar a construção identitária dos sujeitos necessita saber não só sobre o perfil dos sujeitos, mas qual sua bagagem e quais suas representações sobre o conteúdo a ser

tratado, a fim de se obter um parâmetro de que possibilite o início e o andamento dos trabalhos. (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.89).

Na concepção da autora, uma pesquisa desse porte precisa ir a além do perfil da clientela, precisando da observação *in loco* para vivenciar a construção identitária dos sujeitos, saber qual a sua bagagem cultural, fazer levantamento das suas expectativas em relação ao conteúdo a ser tratado na disciplina e sua contribuição para o futuro profissional do aluno. Em consonância com a autora, iniciaremos a pesquisa fazendo um levantamento da vida dos sujeitos, visando conhecê-los por meio das informações contidas nos questionários, perfil e diários.

Assim, a presente pesquisa está estruturada em quatro partes, distribuídas da seguinte forma: Capítulo I, que tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa; Capítulo II, em que exporemos a Metodologia utilizada; Capítulo III, que conterà a Análise dos Dados; por fim, a Conclusão a que chegamos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A arte de ler bem gera em nós, com o tempo, uma segunda natureza. Ao nosso “eu” acrescentam-se e mesclam-se contribuições vivas de outras cabeças e corações humanos. Assimilando, digerindo estas contribuições, estaremos nos auto-educando em vista de um aperfeiçoamento pessoal que, por sua vez, se refletirá nas nossas ações, e, dentre elas, em tudo aquilo que dizemos e escrevemos. Gabriel Perissé (1998, p. 22)

Entendemos que uma das competências mais importantes a ser desenvolvida entre os alunos, é a da leitura. Uma das maiores deficiências, senão a maior, entre os estudantes, é o ato de ler. As escolas, principalmente as públicas, ensinam a decodificar as palavras, sem dar o devido significado a elas. Para que isso não ocorra, compreender, interpretar e, relacionar, devem ser as primeiras ações a serem realizadas pelos professores para ensinarem seus alunos a ler. Concordamos com Kleiman quando diz: “todos sabemos que o bom leitor é aquele que lê muito, e que gosta de ler. Também sabemos que o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta” (2004, p. 8). Apesar de todas as dificuldades, as escolas desenvolvem seus projetos de leitura, porém, observa-se que não satisfazem os objetivos.

Vejamos, a seguir, algumas práticas adotadas nas escolas, com a finalidade de evidenciar a concepção de leitura implícita nas atividades.

1.1 Concepções de leitura presentes na prática docente

Koch e Elias (2006, p. 9), expõem as concepções de leitura decorrentes do sujeito, da língua, do texto e do sentido que se adote. Essas concepções possuem foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. No primeiro foco, as autoras enfatizam a concepção de língua como “representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (p. 9). Nessa concepção, o texto é tido “como produto do pensamento e das intenções do autor, e o leitor teria apenas de captá-las, desempenhando um papel passivo no processo de leitura. A leitura, desse modo, é uma atividade de apreensão das idéias do autor”. Assim, percebemos que o autor não leva em consideração a experiência do leitor, nem os conhecimentos prévios do leitor.

No segundo foco, as autoras (p.10) mencionam “à concepção de língua como estrutura, que corresponde à de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema”. Elas relatam que, nessa concepção, “o texto é visto como simples produto” a ser decodificado pelo leitor. Ainda nessa mesma perspectiva, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que” “tudo está dito no dito”. Na visão de Kleiman (1996, p. 20): “a leitura como decodificação é uma prática muito empobrecedora”, pois está baseada numa concepção equivalente à realização de atividade de decodificação.

Entendemos que esse tipo de atividade não muda a visão de mundo do aluno, ou seja, faz da leitura uma atividade mecânica. Nesse processo existe pura decodificação, repetição dos elementos, que se encontram no texto, não havendo entendimento por conta do aluno. Esse tipo de leitura utilizada na escola é conhecido

como “verificação da compreensão”, e, nos livros didáticos conhecidos como “interpretação” (KLEIMAN, 1996, p.20). Assim, entendemos como resultado desse tipo de concepção de leitura, adotada na maioria das escolas públicas, que ela forma leitores passivos, pois lhes faltam conhecimentos necessários para tornarem-se leitores proficientes.

No terceiro e último foco, ou seja, na interação autor-texto-leitor, Koch e Elias (2006, p.12) revelam que a concepção de língua é entendida como interacional, em que os sujeitos são vistos como atores que constroem e são construídos no texto, considerando-se o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Na visão das autoras, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura, portanto, é interativa, envolvendo a produção complexa de sentidos (p. 10-11). Percebemos que a leitura, nessa mesma concepção, é sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...]” (BRASIL, 1997, p. 53).

Partimos do pressuposto de que a leitura funciona como um processo permanente na vida do indivíduo, uma habilidade que deve ser adquirida desde cedo e constantemente executada de várias maneiras. O ser humano lê para compreender a vida ao seu redor, para conhecê-la, para ter prazer ou para sanar alguma curiosidade. Segundo Koch e Elias (2006, p.19), “São, pois os objetivos do leitor que nortearão o modo da leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou menor interação, enfim”.

As autoras (p. 12) se fundamentam numa “concepção sociocognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação”. Elas apontam que “o lugar de interação é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se que o leitor, durante todo o processo de leitura, deve assumir”, conforme Bakhtin, uma atitude “responsiva ativa” (KOCH e ELIAS, 2006, 12).

Vejamos, de modo mais detalhado, em que modelos de leitura as autoras fundamentam-se.

1.2 Abordagens de leitura

Kato (1985, p. 39-40) examina “os processos de decodificação propostos pelos teóricos das áreas de ciências da cognição e da inteligência artificial e o papel desses processos, na integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já dada no texto”. Para a autora, “os estudiosos dessas áreas referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação: o que chamam de *top-down* (descendente) e que chamam de *bottom-up* (ascendente)”.

Conforme a autora:

O processamento descendente (top-down) é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (bottom-up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. A lingüística estruturalista tem privilegiado esse segundo tipo, fato que se justifica pela sua própria história, na qual se partiu das unidades menores para maiores. A psicologia cognitivista, por outro lado, tem enfatizado a abordagem descendente em seus modelos de aprendizagem. (KATO, 1985, p. 40),

Percebemos, na abordagem descendente, que o leitor adéqua o texto aos seus conhecimentos culturais, sintáticos, lingüísticos e/ou históricos, ou seja, nessa abordagem, o leitor constrói significado, ele consegue ler um pouco nas entrelinhas e, depois, pode voltar ao texto para confirmar suas expectativas de leitura ou para verificar se aparece uma informação nova, etc. Nesse sentido, a leitura é concebida como verificação de informações. Na abordagem ascendente, o leitor se aproxima do texto por meio de pequenas unidades, como letras, palavras, frases, sentenças. Nessa abordagem, decodificar é uma prática fundamental.

Na terceira abordagem, em que acontece a integração dos modelos *top-down* e *bottom-up*, há o uso, de forma adequada e no momento apropriado, dos dois processos, complementarmente; nela, o leitor que faz uso das duas estratégias é considerado um leitor maduro: um leitor que utiliza a estratégia metacognitiva, isto é, o leitor que tem um controle consciente de seu comportamento (KATO, 1985, p. 41).

Ainda de acordo com Kato, "esses dois tipos de processamento podem servir de base para descrever tipos de leitores". Nessa perspectiva, teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente: é o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto (p. 40).

De acordo com Solé (1996, p. 23), no processamento ascendente — *bottom up* —, considera que o leitor faz o processamento do texto começando pelas letras, continuando com as palavras, frases...em processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva ao entendimento do texto. A autora comenta que as propostas

de ensino, nesse modelo, atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois considera que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

Já no processamento descendente — *top down* — para Solé (p.23-24) acontece o contrário: o leitor não lê letra por letra, mas sim usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

Na concepção de Moita Lopes (2006a) o modelo interacional de processamento das informações está apoiado na teoria de esquema. Para o autor,

Diferentemente dos modelos de leitura de decodificação (centrado no texto) e psicolingüístico (centrado no leitor), em que o fluxo da informação toma as direções ascendentes e descendentes, respectivamente, o modelo de leitura por esquema é baseado em teorias de esquema, ou seja, apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psico-sociais. (MOITA LOPES, 2006a, p. 138-139).

Ainda segundo a visão do pesquisador, “o modelo interacional não considera a leitura como um ato comunicativo, a partir da perspectiva de como a linguagem é usada na interação” (p. 139), além de desconsiderar aspectos sociais e psico-sociais envolvidos no processo de leitura. Ele sugere então “que esse modelo seja complementado com questões de análise do discurso”, teoria que entende que o texto é uma unidade recuperada do processo real de negociação do significado entre participantes, nesse caso, leitor e escritor, em uma interação comunicativa (p. 139). Seguindo uma seqüência lógica, abordaremos, a seguir, algumas estratégias de leituras.

1.2 Estratégias de leitura: considerações sobre seu uso

KLEIMAN (1996, p. 49-50) diz que “quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto”. Para a autora, “essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez, é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor”. Ela explica que: ao usarmos para a “compreensão do texto um procedimento de caráter inconsciente, teremos as estratégias cognitivas, porém, se for de caráter consciente, aparecerão às estratégias metacognitivas”.

Kato (1985, p.102), referenciada em Flavell, distingue duas categorias relacionadas ao conhecimento metacognitivo, que são: “conhecimento de aspectos da cognição e conhecimento que controla e condiciona aspectos da atividade cognitiva”. A autora afirma que “a primeira categoria refere-se a reflexões sobre o próprio saber, ao passo que a segunda, refere-se ao controle deste conhecimento”. De acordo com a mesma autora: as “estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”.

Entendemos a inferência como os complementos que o leitor fornece ao texto a partir de seus conhecimentos prévios, portanto, o processo de inferência, varia entre os indivíduos por ser uma operação cognitiva, já que depende do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na memória. De acordo com Koch e Travaglia (1993, p.70), inferência é “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. É resultante da ativação dos esquemas do leitor e permite que este infira, com base no conhecimento prévio,

a respeito do desconhecido.

Previsão é outra estratégia cognitiva utilizada na leitura. Determina-se pela capacidade do leitor em prever e antecipar o que está escrito no texto, com base tanto nas informações explícitas como nas inferidas, de modo que o leitor, no decorrer do processo, dificilmente tem consciência se determinado conteúdo estava explícito ou se foi previsto.

Nesse contexto, o professor ao trabalhar com leitura deve ativar o conhecimento do aluno por meio de determinadas perguntas que tenham relação com o que vai ser lido. Deve levar o aluno a distinguir o essencial do que é pouco relevante, esquematizando uma hierarquização, construindo o significado global do texto, levando o aluno a utilizar a leitura por prazer, e não por obrigação. Concordamos com Renda e Tápias-Oliveira (2007, p. 325) quando relatam que: “o conhecimento adquirido por meio de atividades obrigatórias acaba na própria sala de aula, enquanto que os conhecimentos por prazer perpetuam-se em interações sociais e extra-classe”. Ainda nessa mesma perspectiva, Kleiman, citando Bellenger diz:

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. (...) Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com os seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa (KLEIMAN, 1996, p.15).

Bellenger evidencia que “ler é um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que vai amar”. Para ele, “pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer”. Conforme Kleiman: “a atividade árida e tortuosa de decifração de palavras, que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa descrita por Bellenger. E, de fato, não é leitura, por

mais que esteja legitimada pela tradição escolar” (KLEIMAN, 1996, p. 15-16). A leitura é fundamental para o ser humano e a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito de ler, apesar das dificuldades encontradas nas instituições de ensino. Portanto, a escola precisa adotar as concepções do saber lingüístico e as novas estratégias já mencionadas neste tópico. As aulas de leitura serão eficientes na medida em que o professor “criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real” (LOPES ROSSI, 2002, p. 30).

Concordamos com Lopes Rossi, pois numa sociedade globalizada e tecnológica, as escolas precisam desenvolver nos alunos as habilidades intelectuais no que tange à leitura e à escrita, para garantir a eles o domínio e a habilidade da leitura e da escrita. Assim teremos no futuro leitores proficientes e a garantia do exercício da cidadania e do acesso aos bens culturais e à inclusão social. A partir das Estratégias de Leitura nos remeteremos aos gêneros discursivos que, são maneiras específicas de ser dos textos de determinada esfera de atividade.

1.4 Gêneros do discurso: uma abordagem discursiva

Bakhtin percorre a relação entre o uso da linguagem e os enunciados para chegar ao conceito de gênero discursivo. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261) e isso se faz “em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (p. 261), produzidos por integrantes de determinado grupo. Esses enunciados refletem/refratam² “as

² Segundo Tápías-Oliveira (2006, p.70), para Bakhtin, esses conceitos referem-se ao que é aceito integralmente (há reflexo) e ao que é aceito parcialmente ou negado (refração) pelo interlocutor na vivência social.

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).

Os enunciados se materializam nesses três elementos (construção composicional, estilo e tema) e são marcados pelas particularidades de cada um que determina a esfera da comunicação: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 261-262).

Fiorin (2006, p. 61-62), baseando-se em Bakhtin diz que “os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”. Ainda Fiorin (2006, p. 61-62), referendando-se em Bakhtin explica: “falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade”. A partir da mesma perspectiva, Fiorin: “estabelece o gênero como uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”. Segundo o autor: “os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo e/ou refratando suas condições específicas e suas finalidades”. Fiorin justifica,

Basta comparar uma notícia de um jornal do início do século XX e uma de um jornal de hoje para constatar que o gênero notícia mudou radicalmente. Os gêneros estão em contínua mudança. Por outro lado, qual é a fronteira que delimita a crônica do conto? Temos, nos jornais crônicas que são verdadeiros contos. Isso não ocorre porque o cronista deixou de lado seu ofício, mas porque os limites entre esses dois gêneros são mais fluidos do que gostaria nossa alma taxonômica. (FIORIN 2006, p. 65)

Para Bakhtin (2006, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais ele denomina de: “gêneros do discurso”. Segundo o autor: “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso, são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana, e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros dos discursos, que cresce e se diferencia” (p. 262) à medida que as relações sociais evoluem.

Sobre isso, Fiorin (2006, p. 65) comenta que: “não só cada gênero está em incessante alteração”, como também, seu repertório está em contínua mudança, pois, “à medida que, as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, os gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido”. Conforme o autor: “com o aparecimento da Internet, novos gêneros surgem: o Chat, o blog, o e-mail, etc. A epopéia desaparece e dá lugar a novos gêneros” (FIORIN, 2006, p. 65).

Nesta pesquisa, consideramos como tema (conteúdo abordado por cada indivíduo em seu enunciado, como explica Tápías-Oliveira (2006, p. 71), referenciada em Bakhtin), o sentido que cada aluno produz nos excertos. O conteúdo das manifestações dos alunos é observado nos excertos, em que comentam as questões abordadas em sala de aula, as quais refletem e/ou refratam as atividades propostas. Esse acabamento específico é alcançado pelas escolhas lexicais e gramaticais feitas pelo falante, como veremos na análise.

1.5- Letramento na perspectiva de práticas sociais

Antes de começarmos a discussão de alguns autores que abordam as concepções de letramento, faremos algumas considerações a respeito da palavra letramento. O que vem a ser letramento? E o porquê do termo? O dicionário de Língua Portuguesa Caldas Aulete³ define o termo letramento como: “A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social”.

O termo Letramento, de uso recente no campo da educação, deriva do inglês *literacy*, em sua acepção de condição de vivências com leitura e escrita. Na verdade, não se refere à condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo alfabetismo ou alfabetização), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever usá-la socialmente para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc⁴.

Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização e é por ele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura⁵.

Essa nova perspectiva de letramento tem por base uma definição voltada a um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. Segundo Hamilton (BARTON, HAMILTON, IVANIČ, 2000,

³ Disponível em < [http:// www.auletedigital.com.br/-8K](http://www.auletedigital.com.br/-8K)>.

⁴ Idem

⁵ Idem

p. 01) “letramentos são situados. Todos os usos de linguagem escrita podem ser vistos como localizados em tempos e lugares particulares”⁶.

Para Soares letramento é:

(...) o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento (SOARES, 2002, p.145).

Nesse contexto, a autora afirma que a capacidade deve ser compreendida numa perspectiva mais ampla e não em termos de habilidades estabelecidas por um grupo dominante sobre ser ou não ser capaz de exercer práticas de leitura e escrita significativas apenas no interior de suas relações. Em suma, a capacidade para o exercício das práticas sociais deve ser compreendida a partir da competência do sujeito de responder às demandas de uso de leitura e da escrita nos vários grupos sociais. Kleiman (2006), apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. SCRIVNER e COLE, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (2006, p. 19).

A autora explica que o letramento pode ser oriundo de um conjunto de práticas sócias mais abrangentes, que indicam à escola como agir, e culmina com a classificação de sujeitos por meio da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado. O

⁶ As traduções referentes ao livro de BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova York: Routledge (2000) são traduções livres de Glícia Azevedo Tinoco, a quem agradecemos.

letramento, entendido nesse sentido, está a serviço de uma prática dominante. A autora continua sua explicação, comparando a escola a outras agências de letramento:

(...) a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2006, p.20).

Esse modelo de letramento, denominado por Street (KLEIMAN, 2006 p. 21) como modelo autônomo de letramento, é, segundo a autora, considerado por vários pesquisadores como parcial e equivocado. Para ela: letramento extrapola o mundo das práticas escolares tradicionais e avança em direção às práticas do modelo ideológico de letramento, que são práticas sociais reais de uso da escrita e da leitura. Isso nos remete a uma outra situação: a de que muitos educadores ainda não estão preparados para orientar-se por essa concepção, pois, para grande parte deles, o “letramento está ligado somente à alfabetização e à escolarização tradicionais”. Ainda nessa mesma perspectiva, a autora afirma: “que a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional” (2005, p. 204). Trataremos disso na análise deste trabalho.

Ainda nessa mesma perspectiva, entendemos que a alfabetização é um componente do letramento, pois, a partir dela, o processo de letramento é formado. Quando o indivíduo está sendo alfabetizado, significa que está sendo conduzido para o domínio da escrita e da leitura (aprendizagem da tecnologia, como nos explica Kleiman), para, a partir daí, poder ter acesso a práticas sociais em que estão

embutidas a leitura e a escrita, ou seja, acesso a práticas de letramento diversas. As práticas sociais estão permeadas pela linguagem e pela expressão do pensamento.

A seguir, expomos o entendimento da linguagem e da expressão do pensamento na presente pesquisa.

1.6 Pensamento e linguagem na visão dos teóricos russos Vygotsky e Bakhtin

O objetivo deste tópico é tecer algumas considerações a respeito de pensamento e linguagem na concepção de Vygotsky e Bakhtin que fundamentam nosso trabalho.

Para Vygotsky (2005, 149-150), “o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que se modifica e se desenvolve”. Segundo ele, “o fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças”, e “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento”. Nesse sentido o autor diz que: “as curvas de crescimentos de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente” (p.41).

Vygotsky (2005, p. 62) afirma que: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem”, colocando a grande importância do uso dos instrumentos lingüísticos para o pensamento. Segundo o autor: “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado,

então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (p. 5). Para o autor,

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras, permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 2005, p.190).

A comunicação permite a interação social e organiza o pensamento. Oliveira (1993, p. 42), parafraseando Vygotsky, diz que a “linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos”; ela continua dizendo que percebemos que esse sistema simbólico se destaca dos outros. A sociedade utiliza muitos outros sistemas simbólicos específicos e completamente convencionais para a comunicação, uma vez que os símbolos não têm, pelo menos no caso das línguas alfabéticas, qualquer relação com os objetos que representam. A linguagem está interligada num sistema coerente, cujas regras permitem construir um número praticamente infinito de mensagens. É por isso que através da linguagem, podemos explicar todos os outros símbolos ou sistemas simbólicos. Por exemplo: como poderíamos aprender os sinais do código Morse, sem que eles nos sejam explicados por palavras?

Na visão de Vygotsky (2005, p. 156-157) “a relação entre pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional”. Para o autor, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. No dizer de Vygotsky: “cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra

coisa, a estabelecer uma relação entre as coisas. O pensamento não é formado por símbolos como acontece com a linguagem”. O pensamento reflete a realidade e, essa realidade, é expressa por meio da linguagem que, advém do pensamento. Ao conduzir o pensamento através da palavra pode-se alcançar aquilo que em geral é inacessível à percepção e à representação. Ao generalizar, o indivíduo possibilita conclusões sobre o que não consegue perceber de imediato.

Tápias-Oliveira (2006, p.67), referenciando-se em Bakhtin explica que a “linguagem — a palavra compartilhada em sociedade, prática discursiva — possibilita a mudança dos indivíduos, a alteração de seu modo de ver o mundo”. Isso porque, para o autor, a linguagem é considerada como fenômeno social, é formada historicamente, estratificada e dilacerada socialmente no tempo, na evolução; ela sofre transformações históricas e é socialmente contraditória (BAKHTIN, 1988, p. 129, 132).

A seguir, discutiremos com alguns autores a (re) construção da identidade em sala de aula.

1.7 A (re) construção da identidade em sala de aula

Nós somos a diferença... nossas identidades são as diferenças das máscaras. (Foucault, 1972 p.131).

Se entendermos que, nas nossas relações sociais, a linguagem vai alterando nossa vida, nosso pensamento e nossa forma de ver o mundo, também aceitamos que podemos mudar em nosso modo de ser, com o passar das experiências, em função de vivências em lugares diferentes, permeadas pela

linguagem. Assim, concordando com vários autores da contemporaneidade (MOITA-LOPES (2006b), KLEIMAN (2005), TÁPIAS-OLIVEIRA (2006) entre outros), durante a vida de um ser humano, ele poderá assumir várias identidades. Algumas delas serão escolhidas, conscientemente; outras, porém, ocorrerão/aparecerão de acordo com uma série de fatores sociais que ele viva. Moita Lopes (2006b, p. 38) esclarece que: “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperenciadas ou reposicionadas”.

Concordamos com Moita Lopes, pois ajudar o aluno no decorrer da construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das suas habilidades sejam elas, no campo da compreensão, da comunicação e no emocional, é papel inerente à escola, a fim de que ele possa encontrar seus próprios espaços e se torne um cidadão realizado e produtivo.

Segundo Moita Lopes (2006b, p. 16) ao falar-se hoje em dia em identidades fragmentadas, o autor entende: “as identidades sociais envolvendo classe social, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, idade etc. Todas essas identidades coexistem, ao mesmo tempo, na mesma pessoa”.

Para o autor (p. 16) “dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes espaços na construção de quem somos”. Ele diz que a escola: “é um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família”. É nesse espaço que a criança vai encontrar com “outros modos de ser humano, diferentes daqueles adotados e homogeneizados em seu núcleo familiar”. Conforme o autor,

O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro: “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso dos outros”. (SHOTTER e GERGEN apud MOITA LOPES, 2006b, p. 32).

Moita Lopes (2006b, p. 59), citando Bruner, explica que a educação é fundamental na nossa construção como seres sociais através dos “significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, a escola desempenha um papel central na legitimação das identidades sociais”. Tápias-Oliveira (2006, p. 35) enfatiza que:

Os indivíduos, na concepção e entendimento atuais, não são mais os sujeitos do iluminismo, de identidade estabilizada e permanente, como nos mostra Hall (2003 p. 46); são atualmente percebidos como sujeitos descentrados, que possuem identidades “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas”.

Nesse sentido, a autora (p. 35-36) justifica que, há identidades e mais identidades aflorando, mostrando-se presentes, ou sendo devassadas, incorporadas, assimiladas, aparecendo nos diversos contextos dialógicos em que interagem. Tápias-Oliveira, apoiada em Holland et al., afirma que os discursos são: “ferramentas vivas do eu” (p. 28), que manifestam os indivíduos e suas possibilidades de ser. Dessa forma, percebemos que as pessoas vão construindo e reconstruindo suas identidades por toda a vida. Tápias-Oliveira (2006, p. 200), explica:

(...) que a identidade profissional pode ser construída, que ela não é uma nem eterna, mas em constante mudança e se aceitamos que ela representa, como imagens, nossas várias faces nas diversas situações de comunicação, temos que o curso de graduação, que forma futuros professores, é um grande mundo figurado, em que a nova faceta das identidades do sujeito, a profissional, é construída. Usando da nomenclatura proposta por Holland et al. (1998), cabe a esse mundo figurado da graduação acolher as vozes, os posicionamentos que vêm com os graduandos em sua história, dialogando com eles, questionando-os, inserindo-os em outras

realidades, instituindo-os de outras vozes e posicionamentos, para que tenham responsabilidades e certeza da própria capacidade para a ação, como futuros professores.

Concordamos com a autora, ao mencionar que a identidade profissional pode ser construída, pois o ser humano não está pronto e acabado. Ele está em constante formação desde o nascer até o morrer, interagindo ao longo de sua existência com outros sujeitos, aprendendo novos saberes.

1.8 Identidade e *ethos*

Concordando com Hall (2003, p. 38) quando afirma que: “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Assim, entendemos identidades como características próprias que constituem uma pessoa, ou seja, como formas de ser de uma pessoa ou de um grupo que vão sendo construídas ao longo de sua existência. As identidades nos mostram as formas, dentro das quais as pessoas utilizam os recursos disponíveis na sua cultura, sua história e sua linguagem, para se constituírem como sujeitos sociais.

MAINGUENEAU (2005, p.97), citando Roland Barthes explica que *ethos*: “são os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que a pessoa assume ao se apresentar, o orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo”. Segundo o autor: “a eficácia do *ethos* se deve ao fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado”.

Na concepção de Amossy (2005, p. 9),

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas, são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.

Nas palavras da autora, o modo de dizer está associado a uma maneira de ser e também a uma maneira em que *se acredita* ser, e em ambos os casos, os *ethé* são construídos no discurso.

De acordo com Amossy (p. 120), o *ethos* não é uma característica “puramente linguageira” e, nem tampouco, uma característica exclusivamente institucional. Trata-se de uma característica discursiva que se dá na relação entre o lingüístico e o institucional. Partindo do mesmo pressuposto de Amossy, Maingueneau (2005, p. 85-86) relaciona *ethos* à “cena de enunciação”. Para o autor a cena de enunciação integra de fato três cenas, que ele dividiu entre “cena englobante, cena genérica e cenografia”. De acordo com o autor: “a cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso”. Assim sendo, essa cena confere ao discurso seu estatuto pragmático literário, religioso, filosófico. A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma instituição discursiva: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, “é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra, ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce à fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria”, ela não é imposta

pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc.

Conforme o autor: "são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*, pelos quais esses conteúdos surgem" (2005 p. 77). Para ele (2005, p. 98), o caráter é o conjunto de traços psicológicos que o leitor atribui à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer e da corporalidade que remetem a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva. Não se trata de traços psicológicos ou da presença física dos enunciadores, mas do que o leitor atribui a eles em função de seu modo de dizer. Esse modelo de apresentar-se é contrário ao que acontece no modelo pré-existente, quando o enunciador parte de um ponto, expressando-se desta ou daquela maneira diferentemente do que acontece na abordagem clássica; aqui o enunciador não é um ponto de origem estável, que se expressa desta ou daquela maneira. Dessa forma o autor afasta-se da concepção de *ethos* como *procedimento* ou como estratégia, pois a cena é construída pelo enunciante através do texto.

TÁPIAS-OLIVEIRA (2006), referenciando-se em Maingueneau, explica que a qualidade do *ethos* remete à imagem de um "fiador", entendido como,

a imagem de si que cada um de nós faz nos textos (orais ou escritos) ou nos silêncios que produz, a imagem que cada um quer, projeta, tem para si, constrói, ou, ainda, que gostaria de ter, ou pensa que têm nos mais variados contextos. É a imagem que se instancia nos mais variados gêneros, nos inúmeros contextos sociais, esteja o sujeito consciente disso ou não. Percebendo-se os indivíduos como constituídos de múltiplas identidades, o ethos seria também múltiplo. (TÁPIAS OLIVEIRA, 2006, p.39)

Assim, a autora, exemplifica:

uma mulher que escolhe para si um ethos autoritário e determinado ao defender seu cliente, na sua argumentação em um júri, quando em sua função de advogada; esse ethos difere do ethos que a mesma mulher apresenta em conversas íntimas, que pode ser o ethos sedutor; também difere do ethos de insegurança que transmite aos demais, por exemplo, ao não saber o que falar em uma situação de perigo ou de acidente. (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 39)

Segundo a autora, esses *ethé* da mulher “tomarão forma nos discursos”, dependendo de seus interlocutores e dos variados contextos, “esteja ela consciente deles ou não” (p. 39).

Entendemos que o leitor constrói a imagem do fiador a sua maneira e, que este por sua vez, se investe de um caráter e de uma corporalidade. O caráter e a corporalidade do fiador fazem parte de formas sociais ou representações sociais que são valorizadas ou desvalorizadas por quem o assiste. Nesse caso, o *ethos* (conjunto das características morais, afetivas, sociais e comportamentais de um indivíduo não pré-existe à enunciação), será legitimado pela sua maneira de se expor quando transmite seu enunciado.

A seguir, abordaremos a relação entre afetividade e construção de conhecimento na formação do professor, pois, pretendemos, com o próximo tópico, ressaltar as idéias defendidas por autores/pesquisadores provenientes de áreas de conhecimento diferentes com intuito de reforçar a importância dos sentimentos e das emoções — afetividade — para a formação do professor.

1.9 A relação entre afetividade e construção de conhecimento na formação do professor

O objetivo deste tópico é abordar a importância da afetividade atrelada à cognição na formação do professor. Sabemos que a afetividade pode ser vista de diferentes maneiras, como a filosófica e a psicológica, mas, aqui, enfocaremos a afetividade dentro do espaço pedagógico a partir da relação professor aluno em sala de aula. Conforme Romero (2007, p. 210), “a relação entre a afetividade e a construção de conhecimento vem sendo objeto de atenção de estudiosos há séculos, mas recentemente tem merecido discussão renovada, uma vez que o tema parece não ter se esgotado” (p. 210). Para Romero: “no século XVII, a filosofia cartesiana fazia prosseguir a tendência de separação entre o corpo e a mente (ou corpo e alma), sendo essa perspectiva dualista ratificada na teoria das emoções de James Lange, no século XIX” (p. 211). Ela esclarece que: “em ambas, as emoções são tidas como imutáveis praticamente inatas, ou seja, não se alterariam em função de desenvolvimentos cognitivos” (p. 211).

Assim, percebemos que, influenciada pelo pensamento cartesiano, a escola não considerava a dimensão afetiva dentro da relação ensino aprendizagem. Nesse contexto a escola privilegiava o conhecimento científico lógico-dedutivos, comparáveis, racionais e objetivos em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula. Mesmo dentro dessa contradição a escola tem procurado nos últimos anos, harmonizar a relação afetividade/aprendizado.

Renda e Tápias-Oliveira (2007) dizem que para haver relação entre cognição e afetividade é preciso definir primeiro cada um dos termos para melhor

entendimento. As autoras entendem o aspecto cognitivo relacionado às funções psicológicas superiores, “definidas por Vygotsky como percepção, atenção, operações sensório-motoras, memória, escolha, atribuição de sentido e significado do mundo, adaptação, criação e uso de estímulos artificiais (...) e também associação, formação de imagens, inferência” (2007, p. 306). Por aspectos afetivos, as autoras entendem, “a partir de Chacón (...), o conjunto de interesses, curiosidades, valores, crenças, atitudes e sentimentos” (p. 306). Elas resumem dizendo que o cognitivo está associado ao *pensar* e, o afetivo, ao *sentir*, e apontam para sua característica comum: “os dois mudam, se transformam ao longo de nossas vidas” (p. 306).

Apesar de se guiar por outro pressuposto teórico, a Análise do Discurso Francesa, entendemos que o trabalho de Coracini (2007), explique essa relação cognição-afeto de modo complementar às idéias aqui apresentadas, atendo-se à relação professor-aluno. Ela diz que: “todo professor deveria ser um educador; deveria estar preocupado em despertar interesse em seu aluno por um dado conhecimento, através do interesse do aluno, do envolvimento que ele, professor, tem com o saber e com o aluno”. (p. 24). Segundo a autora: “o professor deve funcionar para o aluno como o sujeito-suposto-saber — aquele em quem o outro deposita confiança, porque crê que sabe mais do que ele e sabe mais sobre ele —, aquele que é capaz de despertar no aluno o desejo de ser seu objeto de amor” (p.24). Na visão da autora: “parece que é nisso que consiste a educação. Um técnico dificilmente funcionará como sujeito-suposto-saber!” (p. 24).

Nessa perspectiva entendemos que as experiências trocadas com outras pessoas irão marcar e definir o sentido afetivo. Na etapa inicial do processo de aprendizagem, estabelece-se um vínculo afetivo entre professor e aluno que irá sustentar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se supor que, no

processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. Entendemos ainda que a relação entre ensino e aprendizagem transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. .

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia que foi adotada na pesquisa do tipo qualitativa, de natureza etnográfica e de cunho interpretativista. Haverá a descrição do contexto de pesquisa, dos participantes, dos procedimentos da coleta de dados, incluindo as instruções e os procedimentos didáticos que foram utilizados. Iniciamos falando do ambiente da sala de aula focando a Pesquisa Etnográfica. Nesse contexto, embasaremos-nos em Moita Lopes (2006a) que diz,

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. (MOITA LOPES, 2006a, p. 88).

Assim compreendemos que a etnografia se caracteriza por dar prioridade ao estudo dos padrões do pensamento e do comportamento humano que estão presentes na rotina diária dos participantes, no caso, alunos e professores, por meio da descrição de fatos ou acontecimentos que são realizados no seu contexto interativo, em seu cotidiano, objetivando a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, é necessário o professor tomar parte da aula como um “observador participante” seja em entrevistas, seja nas escritas de diários, para registrar o que acontece na sala de aula, em que seqüência (a organização dos acontecimentos), e para entender o significado das ações para as pessoas

envolvidas no contexto (professor e alunos). Segundo Moita Lopes (2006a) podem-se encontrar dois tipos básicos de pesquisa:

a) pesquisa de diagnóstico, isto é, centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo realizada em sala de aula. No Brasil, são exemplos deste tipo de pesquisa os trabalhos de Fernandes (1992), uma dissertação de mestrado da PUC-SP, em que a autora investiga os tipos de perguntas colocadas pelo professor de LE (...).

b) pesquisa de intervenção, em que o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. São exemplos deste tipo de pesquisa no Brasil os trabalhos de: Magalhães (1992), em que a autora relata pesquisa de natureza colaborativa no ensino de LM (MOITA LOPES, 2006a, p. 86-87).

O autor (p. 87) diz que, embora os dois tipos estejam “centrados na observação da sala de aula de línguas, diferenciam-se quanto ao modo de realizar a observação e, quanto à interpretação dos dados” (p.87), pois o primeiro “é centrado na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme é ensinado na sala de aula” (p. 86), e o segundo tem como foco a “investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (p-86-87)

Na concepção de Cançado (1994),

Etnografia é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural. É um método muito utilizado em antropologia e enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa. (CANÇADO, 1994, p. 55-56).

Para a autora, a pesquisa etnográfica é o estudo e registro descritivo de povos e etnias, percebidos como portadores de homogeneidade e identidade cultural

enquadrando-se dentro de um modelo de qualidade ou interpretativista. Cançado (1994) menciona que os métodos utilizados em trabalhos etnográficos são variados e dependem do tipo de *corpus*, da preferência do pesquisador e dependem também das disponibilidades técnicas existentes no contexto brasileiro. Cançado, citando Erikson,

Sugere que existem duas fontes principais de se obter um corpus: “olhar” e “perguntar”. “Olhar” se refere a várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subseqüentes transcrições). “Perguntas” referem-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professores, diários de alunos, estudo de documentos, etc (CANÇADO, 1994, p.56).

Nessa perspectiva, o autor justifica que o “olhar”, refere-se às técnicas de observação, tais como: anotações de campo, gravações de áudio e vídeo. Já o “perguntar”, o autor se refere à utilização de questionários, entrevistas, diários de professores, diários de alunos e estudos de documentos.

Conforme Moita Lopes, “tem havido um interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, da cognição” (p.88). Ele evidencia ainda que:

Esse interesse pelo estudo da interação em contexto de aprendizagem ou no contexto de ação da sala de aula de línguas é parte de um interesse mais amplo em várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivistas, educacionais etc.) pela questão da interação, baseando-se na premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação (cf. HANKS, 1991: 15), onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social. (MOITA-LOPES, 2006a, p. 88)

O autor aponta que atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.

Dessa maneira, os *diários de aprendizagem* parecem ser bastante coerentes sobre a formação dos professores, pois foram os diários de aprendizagem os grandes responsáveis pelo estudo em sala de aula, ou seja, o corpus de pesquisa.

2.1- CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO E DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual Vale do Acaraú, no Estado do Pará, com alunos universitários que cursam o terceiro semestre do Curso de Língua Portuguesa, no decorrer das aulas de Gestão da Sala de Aula.

Essa instituição teve início na cidade de Belém, Estado do Pará, no ano de 2001, com o Curso de Pedagogia em Regime Especial, destinado aos professores de séries iniciais que não possuíam curso superior. Ela emergiu como alternativa de formação de professores em serviços que, com a promulgação da Lei nº 9394/96, em seu artigo 62, foram obrigados, até o final da década 1996/2006, a ter uma formação de nível superior. Atualmente, a Universidade desenvolve o Programa de Licenciaturas Integradas (PLI), que é um programa de formação de professores, em Nível Superior, para profissionais que irão atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio). O PLI é organizado por eixos temáticos e áreas de conhecimento, conforme preconizam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É importante ressaltar que o PLI é um curso de três anos de duração, distribuídos em seis semestres.

Uma parcela dos universitários está afastada do ambiente escolar há muitos anos e apresenta alguns problemas de leitura e produção textual, o que nos faz hipotetizar que poucos têm contato com leitura e escrita de forma mais sistemática. São alunos trabalhadores, alguns de baixa renda, na faixa etária entre 25 a 50 anos, residentes em diferentes bairros de Belém.

2.2 O DIÁRIO COMO UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Entendemos o diário como um instrumento de pesquisa que proporciona o ecoar de “vozes que fornecerão possibilidades de construção de conhecimentos dos sujeitos” (LIBERALI, 1999, p. 5); uma ferramenta de reflexão e organização de enunciados elaborados pelos alunos, por meio de uma atividade docente. Na visão de Liberali,

O diário é visto como fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática (Bartillet, 1990); torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem (ZEICHNER, 1981); e permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (ZABALZA, 1994). Mas, acima de tudo, o diário como um gênero (MACHADO, 1998), age como um megainstrumento para a reflexão. (LIBERALI, 1999, p. 4)

A partir dessa perspectiva evidenciamos que o diário é um instrumento reflexivo, pois proporciona ao educador um repensar sobre a realização de suas ações, quando define sobre o que *sabe*, o que *sente*, o que *faz* e *por que faz*.

Liberali explica que “para entender o uso do diário como megainstrumento, é importante atentarmos para a forma como o conhecimento é aprendido” (p. 4). Liberali citando Vygotsky, que afirma: “numa visão sócio-interacionista, como a adotada por este estudo, os processos de formação/transformação de processos mentais passariam pela reconstrução interna de atividades externas, ou seja, seria aprendida em interações sociais entre pares de conhecimentos diferenciados” (p. 4). A autora ressalta que, nesse caso:

... os diferentes interagentes atuam como vozes (BAKHTIN, 1929a) que fornecerão possibilidades de construção de conhecimento variadas para os sujeitos. Textos, palestras, discussões, exemplos e a própria ação atuam como um espectro de possibilidades (GÓES, 1994) para esse praticante. Em outras palavras, criam a possibilidade — ou não — da construção e transformação de processos cognitivos, como a reflexão. (LIBERALI, 1999, p. 4-5.)

Segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003: p. 143),

Os diários, na formação de professores, podem ser realizados como reações a materiais lidos, palestras, seminários, projetos sobre desenvolvimento de materiais, observações de sala de aula e preparações de cursos (PORTER et al. 1990). Esses diários agem como documentários que estimulam elevados graus de pensamento e uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes.

De acordo com a autora, os diários seriam os instrumentos mediadores desse processo de aprendizagem, pois o diário age como ferramenta na organização de processos mentais. Com isso concordamos com Tápias-Oliveira (2006), ao dizer que entende o diário:

Como um instrumento, um artefato cultural, uma ferramenta que auxilia os alunos em sua construção identitária, ao propiciar-lhes um espaço-tempo para o pensar sobre o mundo figurado do Ensino

Superior, em que estão inseridos, para sua formação profissional. (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 108)

No dizer de Tápías-Oliveira, o diário, assim entendido, configura-se em um *diário de aprendizagem*, pois foi proposto e realizado com a intenção de se autoperceber *durante* os processos de aprendizagem, ou seja, para possibilitar

Aos alunos se exercitarem como observadores críticos de si mesmos, do contexto de aprendizagem, do conteúdo, das relações sociais existentes durante as atividades, (2006, p. 112),

Além de permitir que se instaure o “processo de construção identitária decorrente dessa auto-observação da aprendizagem, durante as aulas” (p. 112).

Liberali, Romero, Machado e Tápías-Oliveira, cada uma com seu enfoque, concordam no uso do diário como instrumento para proporcionar uma reflexão crítica. Concordamos com esse enfoque: para nós, os diários se justificam na formação dos alunos, futuros professores, por levá-los a uma reflexão crítica, quando ainda em formação.

2.3 A PESQUISA

A seguir, apresentamos os passos que foram adotados para a realização da pesquisa.

A pesquisa teve início com as seguintes ações:

- 1ª etapa - Envio dos Termos de Consentimento ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté para autorização da pesquisa;

- 2ª etapa - Convite aos alunos para participação na pesquisa e coleta dos Termos de Consentimento dos alunos, com a preservação do anonimato garantida;
- 3ª etapa - Coleta dos diários produzidos pelos alunos após as aulas.

É interessante observar que os alunos participantes, ao assinarem o Termo de Consentimento, foram informados de que a elaboração dos diários não faria parte da avaliação da disciplina, sendo somente um trabalho de pesquisa.

A carga horária da disciplina Gestão da Sala de aula era de 60 horas, que foram ministradas em 15 dias letivos, sendo 4 horas/aula por dia. Nessa turma, os 15 minutos finais das aulas foram disponibilizados para que os alunos que optaram por participar da pesquisa pudessem elaborar o diário.

O conteúdo programático da disciplina foi distribuído em 10 unidades, da seguinte forma:

Unidade I - Os Elementos da Ação Pedagógica;

Unidade II - Interações Fundamentais;

Unidade III - A Importância de Planejar a Ação Pedagógica;

Unidade IV - Em Dia com a Rotina Escolar;

Unidade V - Como utilizar os recursos didáticos;

Unidade VI - Por que Avaliação faz Parte da Aprendizagem?;

Unidade VII - Diferentes Métodos de Avaliar;

Unidade VIII - A Importância de Observar os Alunos e Registrar a sua Aprendizagem;

Unidade IX - O Trabalho Coletivo e as Reuniões Pedagógicas;

Unidade X - A docência Pede um Aprendizado Permanente.

A turma era composta de 25 alunos e, desses, nove optaram por participar da pesquisa. Para eles foi elaborado um questionário com o intuito de

diagnosticar seu perfil. Tivemos essa intenção, porque concordamos com Tápias-Oliveira quando diz que:

Uma pesquisa que vise observar a construção identitária dos sujeitos necessita saber não só sobre o perfil dos sujeitos, mas qual sua bagagem e quais suas representações sobre o conteúdo a ser tratado, a fim de se obter um parâmetro de que possibilite o início e o andamento dos trabalhos. (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.89).

Na concepção da autora, uma pesquisa necessita ir além do perfil da clientela: precisa observar a sua bagagem cultural, fazer levantamento das suas expectativas em relação ao conteúdo a ser tratado na disciplina. Em consonância com a autora, iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento da vida dos sujeitos, visando conhecê-los por meio das informações contidas nos questionários, perfil e diários. As questões elaboradas foram:

- a) O que os alunos pensam sobre a disciplina?
- b) Como os alunos percebem a disciplina na futura prática?
- c) O diário pode ser um instrumento interessante para compor as atividades da disciplina?

Após a análise dessas questões, temos que a faixa etária dos participantes situa-se entre 25 e 50 anos, o que nos mostra um perfil variado de idades entre os participantes. Desses, 04 (quatro) são do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino. Os alunos são todos oriundos da região metropolitana de Belém, e há uma variação muito grande entre as atividades profissionais exercidas por eles: temos três professores de educação infantil, dois professores de ensino médio, um

comerciário, e três são estudantes universitários. Todos são de classe média e foram estudantes de Escolas Públicas Estaduais e Municipais. No questionário, uma das perguntas envolve a escolha profissional e a escolha do curso. Com exceção de um aluno, que diz precisar somente do diploma, o restante respondeu que quer atuar no magistério.

Explicamos aos participantes sobre o valor inestimável da participação deles no processo de ensino-aprendizagem e sobre o valor da elaboração dos diários para que eles pudessem ter a possibilidade de adquirir e expressar novos saberes, pois, no trabalho de elaboração dos diários de aprendizagem, existe uma dinâmica embasada no refletir e questionar sobre as questões abordadas e relatadas, permitindo assim, um aprimoramento ao conhecimento do aluno.

Assim, a esses alunos que aceitaram participar da pesquisa, foi proposto o diário de aprendizagem, realizado de modo retrospectivo, conforme explica Tápias-Oliveira (2006, p. 109). As questões a que eles deveriam observar ao longo da disciplina foram:

A - Como o conteúdo da aula de hoje pode ser usado em sua prática no ensino de leitura/produção escrita, atual ou futura?

B - Em que o conteúdo alterou sua forma de ver o ensino de leitura/produção escrita?

C - No processo de construção de sua própria identidade, seja acadêmica, seja profissional, como você justificaria a sua participação nessa construção?

D - Ao perceber-se como uma pessoa em construção, ao ampliar sua visão como leitor e produtor de textos, como você justificaria a sua participação nessa construção?

A amostra analisada compõe-se de 34 diários elaborados por 09 alunos que serão futuros professores de Língua Materna. A produção desses diários foi no período de 30 de Março a 16 de Abril de 2007.

Vejamos, no próximo Capítulo, como eles se perceberam em seus diários, ao efetuarmos a análise dos dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentaremos a análise dos diários, tendo como foco os excertos dos alunos. Observaremos, conforme expusemos na Introdução do trabalho, as “marcas lingüísticas reveladoras da construção identitária dos alunos”, sob o olhar investigativo, observando os seguintes itens lingüístico-discursivos: presença de transitividade verbal (segundo a Gramática Sistêmica Funcional⁷), uso de modalização deôntica, de adjetivações, de advérbios, do “eu”, da embreagem enunciativa (MAINGUENEAU, 2005, p. 108).

Nesse sentido, para efetuarmos a análise, não estaremos observando *o que é dito*, mas *como o que é dito é dito*. Assim, reportaremos a Tápias-Oliveira (2006), que realizou seu trabalho análise da construção identitária de seus sujeitos de pesquisa, e também a Maingueneau (2005) e Amossy (2005) em seu estudo sobre *ethos*. Os itens que sublinhamos nos enunciados serão os itens sobre os quais teceremos a discussão.

Nossos sujeitos serão identificados não por seus nomes, mas por letras (Sujeito A, B, C...) e por números que significam a seqüência dos dias trabalhados. Por exemplo: Sujeito A (1) Excerto que significa o primeiro excerto elaborado pelo aluno A, (2) será o segundo excerto elaborado pelo sujeito e assim sucessivamente.

⁷ No dizer de Tápias-Oliveira (2006, p. 139), a Gramática Sistêmica Funcional, de Halliday (1985), pauta-se nas escolhas realizadas pelas pessoas ao se expressar. Na transitividade verbal, do modo como é entendida nessa gramática, observam-se os “significados do mundo, das experiências e como percebemos e experimentamos o que está acontecendo.” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 139). A autora comenta que os processos verbais podem ser de vários tipos, interessando-nos o processo material (processos de ação) e o mental (processos da percepção (ver, ouvir...)),

E finalmente a data em que o conteúdo foi trabalhado. Também, exporemos seus enunciados dividindo-os em dois grandes eixos, a saber:

- Quanto à percepção das atividades de sala de aula mudando o profissional
- Quanto à percepção de si mesmo levando à mudança do profissional

Observamos que, como o interesse da presente pesquisa está na análise lingüística, não efetuamos correções dos enunciados dos sujeitos.

Vejamos cada um desses eixos analisados em suas particularidades.

3.1- PERCEPÇÃO DAS ATIVIDADES DE SALA DE AULA MUDANDO O PROFISSIONAL

3.1.1. QUESTÃO DA MUDANÇA PESSOAL AO OBSERVAR O TEMPO

Sujeito A

(1) Excerto.

Data: 30/03/07

Atividade: Leitura global do tema - Os elementos da ação pedagógica.

A leitura sobre esse tema foi muito importante, pois gerou um debate sobre o espaço da sala de aula, já que os elementos visam fornecer subsídios para o reconhecimento dos fatores nessa ação, tendo em vista que a primeira meta da escola é o ensino e a aprendizagem. Essa leitura proporcionou a nós, futuros educadores, uma reflexão positiva, levando-nos a perceber formas de articular esses elementos e de que maneira melhorar o ensino e a aprendizagem para os nossos futuros alunos, orientando-os e incentivando-os a lerem mais as teorias de nossos grandes educadores como Piaget, Wallon e Paulo Freire entre outros, e que, em cima disso, apresentem em forma de uma resenha crítica sua opinião sobre tais teorias fazendo uma relação com aquilo que se chama de gestão educacional. Eu achei a aula muito produtiva, pois como futuro educador percebi que o conteúdo trabalhado veio aumentar a minha percepção de efetivar a minha prática em sala de aula, mostrando que é de suma importância trabalhar com esses elementos da ação pedagógica.

Observamos através do discurso do Sujeito A (excerto 1) uma mudança de tempos verbais, indo do passado ao presente. O enunciador começa no tempo

passado (*foi... gerou...*) contextualizando o que aconteceu na sala de aula; a seguir no presente do indicativo (*visam... é...*) quando racionaliza o que aconteceu. A marca temporal também se apresenta no uso de advérbios (*Futuros educadores, futuros alunos, futura educadora*), mostrando que o aluno percebe que a sua vivência em sala terá conseqüências para sua vida profissional. Essa mudança temporal, segundo Tápias-Oliveira (2006) está relacionada a autopercepção de construção profissional do futuro profissional. Vejamos outro excerto.

Sujeito D

(1) Excerto.

Data: 30/03/07

Atividade: Leitura global do tema - Os elementos da ação pedagógica.

Na aula de hoje identificamos os elementos que fazem parte da prática educativa no processo ensino-aprendizagem, que nos fez praticar a leitura e a escrita de forma prazerosa. Onde o conteúdo abordado enquadrou-se em nossa prática enquanto futuros educadores.

O Sujeito D (excerto 1) aborda a leitura global do tema adjetivando a prática de leitura e escrita, como prazerosa e analisando o conteúdo como prática para os futuros educadores. Notamos que o enunciador também usa valores temporais, quando diz: “na aula de hoje” e “em nossa prática enquanto futuros educadores”. Nesse sentido, o sujeito utiliza-se das marcas do presente e futuro, evidenciando sua mudança por tempos verbais.

Sujeito E

(2) Excerto.

Data: 02/04/07

Atividade: O método de leitura intensiva do texto do fascículo - Interações fundamentais.

Hoje os professores adquiriram uma nova postura: de acompanhar novas maneiras de ensino e aprendizagem, sintonizada com os meios de comunicação

de massas, privilegiando o trabalho em grupo e, o uso de imagem, inclusive como estratégia para renovar antigos conteúdos.

Quanto ao conteúdo, sua forma alterou no que diz respeito como a leitura e a escrita eram observadas. Podia-se notar uma forma rígida, nas escolas do início do século XX, onde eram separados homens e mulheres para atividades de leituras e outras, com tempo cronometrado e exigindo do aluno uma oralidade perfeita. Os alunos ficavam esperando o comando do mestre. Este modo de ser do professor impedia os alunos de se descobrirem e de descobrir outras coisas.

Evidenciamos no Sujeito E (excerto 2), o uso dos embreantes⁸ temporais dentro da relação das marcas de tempo (MAINGUENAU, 2005, p.108), quando o aluno faz o “jogo” do tempo presente para o tempo passado, quando destaca a postura dos professores de hoje: “de acompanhar novas maneiras de ensino e aprendizagem, sintonizada com os meios de comunicação de massas, privilegiando o trabalho em grupo e, o uso de imagem, inclusive como estratégia para renovar antigos conteúdos”. E no passado: “Podia-se notar uma forma rígida, nas escolas do início do século XX, onde eram separados homens e mulheres para atividades de leituras e outras, com tempo cronometrado e exigindo do aluno uma oralidade perfeita. Os alunos ficavam esperando o comando do mestre”. O enunciador ao mencionar sobre as diferentes épocas faz a relação entre os tipos de avaliação, mostrando sua percepção sobre as formas de ensinar em diferentes concepções.

⁸ Segundo Maingueneau, (2005, p. 108), “chama-se embreagem ao conjunto das operações pelas quais um enunciado se ancora na situação de comunicação, e embreantes (também chamados de “elementos dêiticos”, “dêiticos”, ou às vezes, “elementos iniciais”), os elementos que no enunciado marcam essa embreagem. São embreantes de pessoas, os tradicionais pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas: eu, tu/você (s), nós, vós; os determinantes meu/teu, nosso/vosso, seu e suas formas femininas e plurais; os pronomes o meu/ o teu, o nosso/ o vosso, o seu e suas formas feminino e plural. Mas existem também outros embreantes, temporais e espaciais, geralmente designados dêiticos temporais e dêiticos espaciais: as marcas de presente, passado e futuro acrescentadas ao radical do verbo, ou as palavras e grupos de palavras com valor temporal como: ontem, amanhã, hoje, há dois dias, dentro de um ano etc., (...). Os embreantes espaciais são menos numerosos; eles se distribuem a partir do ponto de referência constituído pelo lugar onde se dá a enunciação: aqui, designa o espaço onde falam os coenunciadores; lá, um lugar distante; isso, um objeto inanimado mostrado pelo enunciador etc (...).”

Sujeito B**(5) Excerto.****Data: 10/04/07****Atividade: Aula - vídeo com o Filme: O sorriso de Mona lisa**

Na aula de hoje assistimos ao filme “O Sorriso da Mona lisa”, que vai contribuir na minha prática de leitura visual e posteriormente com a escrita quando for feita uma redação fazendo comparação da escola tradicionalista do passado com a do presente. O conteúdo somou com a minha forma de ver e entender a concepção do professor, pois a inovou, rompendo os muros da escola, promovendo uma aula extra classe. Dessa forma, dando um novo ressignificado nos conhecimentos das aulas.

Evidenciamos no enunciado do Sujeito B (excerto 5), uma reformulação das crenças do enunciador à luz dos conhecimentos atuais quando ele além de afirmar da contribuição que o filme vai lhe acrescentar: “vai contribuir na minha prática de leitura visual e escrita”, e, “quando for feita a redação”, ele fala da sua nova visão e entendimento com relação ao rompimento do modelo tradicional, dando a ele (aluno), a dimensão de um novo formato de ser professor.

Sujeito G**(3) Excerto.****Data: 09/04/07****Atividade: socialização do painel integrado**

Essa aula proporcionou a viabilização e a socialização dos grupos com suas respectivas unidades estudadas, apontando a importância da interação entre professor x aluno e aluno x aluno, explicitando que o professor não é detentor do saber e que pode sim, aprender com seus alunos, dando a importância ao conhecimento prévio do aluno.

Mas para que os objetivos sejam alcançados é importante que haja um planejamento, pois sem um planejamento, as metas não serão alcançadas. A rotina escolar se tornará mais sociável e prazerosa, dependendo dos procedimentos com que o professor utilizará para que os objetivos sejam atingidos.

Após abordar a interação professor-aluno através da socialização do painel integrado, nesse excerto, o Sujeito G destaca como de fundamental

importância do planejamento, e para alcançá-lo, faz uma projeção para o futuro utilizando os tempos verbais: “a rotina escolar se tornará”, “para que os objetivos sejam alcançados”, “que o professor se utilizará”. Ainda dentro da sua análise o sujeito nos mostra através de adjetivos a forma como ele vê o futuro da rotina escolar. Por meio dessa análise, o sujeito, a partir de sua experiência em sala de aula, expressa a sua opinião de maneira processual, como podemos perceber pelo uso dos verbos no gerúndio, no seu primeiro parágrafo (apontando, explicitando). O uso do gerúndio, conforme Tápias-Oliveira (2006, p. 175), demonstra a ação em andamento, ou seja, a percepção do aluno em mudança.

3.1.2. A INTERAÇÃO COMO APOIO DAS APRENDIZAGENS

Sujeito A

(2) Excerto.

Data: 02/04/07

Atividade: O método de leitura intensiva do texto do fascículo - Interações fundamentais.

O método de leitura intensiva, isto é, onde várias pessoas fazem a leitura de um mesmo assunto e, assim, apresentam as suas opiniões, leva os educadores a fazer tal atividade no decorrer do trabalho, pois é sabido que o método tem resultados positivos. Muitos professores consideram que apesar de necessário, o trabalho em grupo não gera bons resultados. Entretanto, o trabalho de leitura em grupos, desenvolvido em sala de aula, contraria essa idéia, já que se percebeu um alto rendimento ao analisar um mesmo texto e ter diferentes opiniões.

No excerto acima, o Sujeito A menciona que a atividade por meio da “leitura intensiva”, possibilita um rico entendimento através do debate, com resultados positivos. Nesse sentido, nos ancoramos em Pontecorvo (2005, p.74-75) quando diz:

A dimensão que melhor caracteriza a discussão é dada pelo papel da oposição (...) fazendo “avançar” o discurso-raciocínio

e provocando desdobramento e aprofundamentos. Surge então um sentido muito significativo entre pensar e argumentar. Percebemos, cada vez com mais clareza, quanto o pensar (...) apresenta uma dimensão e uma gênese argumentativa: o ato de pensar procede por meio de asserções que distinguem de outras, que contêm um posicionamento, mesmo que implícito, um expressar os prós e contras, pelas categorizações e juízos de valor, pelas analogias, semelhanças e exemplos, pela busca de razões e/ou de justificações (...).

Concordamos com a autora, pois a discussão proporciona aos sujeitos confrontação de pontos de vista, eles podem expressar e ouvir argumentos prós e contras, emitir juízo de valores, e isso os faz avançar, pois, ao interagir, os sujeitos raciocinam, refletem, argumentam, justificam, ou seja: defendem seus pontos de vista e contribuem para um debate, uma discussão rica e significativa para os interlocutores; também promove a interação social e a construção de conhecimentos. O sujeito analisado faz questionamentos a respeito dos resultados da própria atividade, ao fazer o contraste de idéias quando comenta: “muitos professores consideram que o trabalho em grupo não gera bons resultados”. Através de uma nova percepção o sujeito afirma que há controvérsias na idéia, pois ele observa que: “já que se percebeu um alto rendimento ao analisar o mesmo texto e ter diferentes opiniões”. Dessa forma, “a atividade da leitura passa a ser compreendida sob um novo ângulo” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.174).

Observamos uma mudança de posicionamento profissional quando o aluno percebe um alto rendimento ao analisar o texto. Assim, observamos a mudança servindo de base para a mudança de paradigmas, de atitudes na vida desse sujeito.

Sujeito F**(1) Excerto****Data: 30/03/07****Atividade: Leitura global do tema - Os elementos da ação pedagógica.**

Sabe-se que tudo o que vem para acrescentar ao nosso conhecimento e para melhorar o desenvolvimento da leitura/escrita é muito bom. Então hoje foi bom dialogar com a professora e com os colegas, pois cada um tem algo de novo para contribuir.

Hoje foi discutido: os elementos da ação pedagógica, trabalhando dois textos na visão de dois autores (Libâneo e Haidt). Eles com seus textos só vieram contribuir. Os autores mostram que um professor para desenvolver um bom trabalho, precisa planejar a ação pedagógica articulando conteúdo, as interações, contexto e ter criatividade.

Durante esta aula ficou um grande conhecimento que muitas vezes já tínhamos, só precisando de algo para por em prática.

Aqui o Sujeito F ressalta o conteúdo da aula através da adjetivação (“bom”), referindo-se à qualidade da interação em sala de aula e isso mostra que o sujeito é aberto ao debate e tem uma concepção dialógica. Ele faz isso se servindo do verbo impessoal, “sabe-se”: o sujeito se oculta e, ao mesmo tempo, mostra um posicionamento marcado na escola: o que é realizado na escola. O sujeito nos diz, no primeiro parágrafo, que o diálogo com a professora e os colegas é uma soma de novos conhecimentos: “pois cada um tem algo de novo para contribuir”. Observamos na fala do aluno que existe uma “multiplicidade de vozes” conforme Bakhtin (BRAIT, 2005, p.194), quando o sujeito menciona o dialogo com a professora e os colegas. No discurso, o aluno destaca dois autores que segundo ele, contribuem para o desenvolvimento de um bom trabalho, desde que se planeje a ação através de articulações; nesse sentido, ele demonstra perceber a importância da disciplina pedagógica, observando que seu uso na sala de aula é possível. Finaliza sua fala referindo-se à aula assistida como um acréscimo de conhecimentos a serem colocados em prática. Ainda nessa mesma perspectiva, Pontecorvo (2005, p. 68) afirma:

Há alguns anos, o nosso interesse de pesquisa vem se voltando para a discussão em sala de aula, visando especificar e verificar as condições que tornam cognitivamente produtivo esse tipo específico de interação verbal, inclusive no contexto escolar. (...), verificamos como a situação específica de interação social em sala de aula – que definimos como discussão – pode comportar processos lingüísticos e sociocognitivos sobremaneira relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos. Em cada caso, a discussão de pequeno e grande grupo, regulada de forma direta pelo professor, é o modelo ideal de uma interação com objetivos cognitivos que pode ser realizada também por meio de formas menos elaboradas.

Concordamos com a citação acima, pois notamos que tal pesquisa se concretiza por comprovar a importância da discussão em sala de aula. Culminando com uma interação social que a autora define como discussão em sala de aula pode comportar processos lingüísticos e sociocognitivos. Acreditamos que o debate promova novas estratégias e novos conhecimentos, mais complexos, por meio dessas discussões.

Sujeito H

(2) Excerto.

Data: 02/04/07

Atividade: O método de leitura intensiva do texto do fascículo - Interações fundamentais.

O tema despertou um certo interesse a respeito da interação professor-aluno e aluno-aluno. Mostrando que a sala de aula é o local da reciprocidade, uma vez que na sala de aula estão envolvidos três elementos: o conteúdo, o professor e o aluno.

Essa troca de conhecimentos faz com que a interação contagie a todos e a sala de aula torna-se um espaço acolhedor, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa.

Nesse excerto, o Sujeito H comenta sobre a interação que pode existir na relação aluno-professor e o interesse despertado através dessa interação pela troca de conhecimentos, tornando o espaço da sala de aula acolhedor. Para Oliveira (1993, p.26), referenciando-se em Vygotsky, mediação em termos genéricos é o

processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada, por esse elemento. No diário, percebemos que a interação entre indivíduos, no processo da troca de saberes, propicia a consciência do sujeito a respeito desse processo e das habilidades, estratégias e recursos necessários para o desempenho efetivo de uma tarefa. O sujeito evidencia isso ao expor, no tempo passado, o que foi vivido na sala de aula (“despertou”) e trazendo a experiência vivida para o tempo presente de racionalização sobre o que foi vivido (“faz”, “torna-se”, “é”).

Sujeito B**(4) Excerto.****Data: 09/04/07****Atividade: socialização do painel integrado**

O conteúdo da aula de hoje é de fundamental importância para a minha prática de ensino de leitura e produção escrita, pois foi trabalhado o painel integrado. Socializamos de uma forma prazerosa nosso entendimento do estudo realizado em grupo. Essa dinâmica é essencial para a classe, pois expomos nossas opiniões e aprendemos com as opiniões dos nossos colegas sobre aquele assunto em pauta.

Do transcrito acima, percebemos que o Sujeito B revela a importância da aula ao usar o pronome possessivo “minha”, quando diz: “o conteúdo da aula de hoje é de fundamental importância para a minha prática de ensino, de leitura e produção escrita”. Ele ressalta a importância do painel integrado, como uma atividade que proporciona uma socialização de “forma prazerosa” no grupo, enfatizando o potencial da “dinâmica para a classe”, por meio de opiniões, questionamentos, etc. Valoriza, ainda, as opiniões dos colegas sobre o assunto discutido. Nessa perspectiva, percebemos a valorização do debate como instrumento riquíssimo de avaliação, pois proporciona reflexões e construção de conhecimentos, culminando

com uma interação social entre os sujeitos, que é realizada de modo positivo, com prazer. Para Oliveira, segundo Vygotsky (1993, p.99), “a interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas de atividade de cada grupo cultural: o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura”. Conforme Renda e Tápias-Oliveira (2007, p. 326),

“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, complementando-se o circuito comunicativo (indivíduo/sociedade).

Concordamos com as autoras quando associam o pensar ao prazer, pois essa associação é um dos pontos principais a serem desenvolvidos nas salas de aula, dando um novo direcionamento nas licenciaturas. Dessa forma, proporcionando ao aluno articular o saber com os seus interesses por meio de sua própria voz.

Sujeito H

(4) Excerto.

Data: 04/04/07

Atividade: Referente ao conteúdo trabalhado no painel integrado (a importância de planejar a ação pedagógica, por que avaliação faz parte da aprendizagem? E diferentes métodos de avaliar).

Na aula de hoje, realizamos o painel integrado onde houve troca de informações a respeito dos temas estudados. Sendo que a contribuição de cada componente das equipes tornou a sala um espaço familiar. Foi notório o desempenho de cada um, trocando idéias e fazendo do painel o mais integrado possível.

Hoje o despertar foi para todos, onde percebemos que conviver com o outro é difícil, mas, o grande desafio, é interagir e mostrar interesse pelo tema.

Nesse excerto, o discurso do Sujeito H demonstra que o espaço da sala de aula é um lugar ideal para a interação através da troca de informações, avaliando inclusive como um espaço familiar. Ele percebe que o convívio entre os componentes do grupo é difícil, mas o desafio a ser vencido é a interação. Observamos que o sujeito não impõe condições com relação a atitudes dos colegas e de professores, mas, ao contrário, elogia a contribuição dos demais colegas quando afirma que "foi notório o desempenho de cada um". Tem uma visão, positiva da escola, adequando-se ao meio de forma prazerosa. Por fim, ele faz a embreagem temporal no tempo presente da sala de aula, ao referir-se à atividade realizada "hoje" e ao comentar sobre a convivência e as relações na sala de aula. Segundo Tápias-Oliveira (2006, p.195),

O debate foi um dos eixos do processo de aprendizagem (...), outros sujeitos remetem em sua sala, ao debate (...) por estarmos tratando de mundos figurados, novos mundos, posicionamentos e vozes, o debate é um espaço-tempo, assim como o diário, que favorece a atitude responsiva. Nele, aprende-se a ouvir e a falar, aprende-se a ver outros pontos de vista, desenvolve-se o senso crítico a partir da diversidade de opiniões – sobre um conteúdo temático em foco, vários temas. Nesse contexto, a palavra, a língua e a linguagem servem para a troca, o plural, os diferentes. Esse é o espaço-tempo embreado, de sala de aula, valorizado pelos sujeitos.

Assim, concordamos com a autora quando ela afirma que "o debate é um espaço tempo assim como o diário, que favorece atitude responsiva", pois se aprende a ouvir e a falar, desenvolve-se o senso crítico a partir da diversidade de opiniões. Dessa forma, percebemos a importância do debate na sala de aula, pois favorece o aprendizado através de uma "orquestração de vozes" , como diz a autora, referenciando-se em Bakhtin (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 148).

3.1.3. COMO O QUE É OBSERVADO PODE SER USADO FUTURAMENTE

Sujeito I

(4) Excerto.

Data: 04/04/07

Atividade: Referente ao conteúdo trabalhado no painel integrado (a importância de planejar a ação pedagógica, por que avaliação faz parte da aprendizagem? E diferentes métodos de avaliar).

Muitas das propostas incluídas no planejamento prevêm diversidade de variadas atividades; como assistir a filmes, desenhar, debates, ouvir músicas, ler textos, trabalhando assim, o senso crítico dos alunos.

Assim como na sala, deve-se mesclar o ensino em outros lugares como: cinema, teatro, museu, etc. A teoria gramatical pode ser introduzida a partir de pequenos textos de propagandas, charges, manchetes e notícias de jornais. Com esses recursos usados também em exercícios, é possível associar o conteúdo gramatical à linguagem do cotidiano do aluno, tornando o estudo mais fácil e atraente.

Interagir os alunos com os recursos disponíveis e maximizá-los, é potencializar o processo de aprendizagem. Os jornais, por exemplo, são ótimos recursos de aprendizagem para os alunos, pois, possibilita maior interesse e auxiliam na implementação da norma culta da língua e inserem o aluno no contexto jornalístico.

No excerto acima, o Sujeito I através da modalização de obrigação “deve-se”, destaca os recursos a serem utilizados nas mais variadas formas, e como podem ser desenvolvidos, não só em sala de aula, mesclando o aprendizado em outros espaços, com o intuito de desenvolver o senso crítico dos alunos. Vale-se do operador modal “pode ser”, ao fazer referência à introdução de gêneros textuais: “pequenos textos de propagandas, charges, manchetes e notícias de jornais”, a fim de: “tornar o estudo mais fácil e atraente” (assertiva).

Evidenciamos uma assertividade quando o sujeito diz: “é potencializar o processo de aprendizagem. Os jornais, por exemplo, são ótimos recursos de aprendizagem para os alunos”, pois, possibilita maior interesse e auxiliam na implementação da norma culta da língua e inserem o aluno no contexto jornalístico.

Observamos o que é aprendido pode ser usado, como nos reporta o sujeito, quando ressalta: “*Interagir os alunos com os recursos disponíveis e maximizá-los (...)*”. Vygotsky (2004, p. 448) afirma:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimentos quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho.

Assim, entendemos que uma aula que o professor dá de forma acabada, não educa o aluno da mesma maneira que a pesquisa e a busca de conhecimentos através dos recursos disponíveis e da interação entre os sujeitos, pois o aluno não interage, ele apenas absorve o que lhe é passado, o que está pronto, Ao passo que, ao buscar o conhecimento através da pesquisa e da interação, o aluno adquire habilidade e autonomia na busca pelo saber, atuando como sujeito na construção do seu conhecimento.

3.2 PERCEPÇÃO DE SI MESMO LEVANDO À MUDANÇA DO PROFISSIONAL

3.2.1. AUTOCRÍTICA

Sujeito B

(1) Excerto.

Data: 30/03/07

Atividade: Leitura global do tema - Os elementos da ação pedagógica.

A aula de hoje pode ser usada em minha prática de ensino de leitura e de produção escrita, desde que os seguintes elementos não sejam separados: conteúdo, professor e aluno, pois é condição essencial que o professor considere tais condições na coordenação de sua ação pedagógica.

No excerto acima, o Sujeito B utiliza-se de um operador modal de possibilidade ao mencionar que: “a aula de hoje *pode ser* usada em minha prática” fazendo uso de uma condição: “desde que os elementos não sejam separados”, e, explicando: “pois é condição essencial que o professor considere tais condições na coordenação de sua ação pedagógica”.

É apontada, nesse excerto, a disposição do aluno no reconhecimento das ações e nas críticas. Para nós, o uso da crítica e da pesquisa, exigem competência e autonomia do aluno. Ao se expressar dessa forma, entendemos que o sujeito supera seus limites, usando o conhecimento escolar, e assim, amplia e valida a sua visão de mundo.

Sujeito C

(5) Excerto.

Data: 16/04/07

Atividade: Correção de um texto escrito pelo colega

A atividade em questão é muito importante quando mostra que o olhar de outras pessoas sobre os textos que escrevemos, traz o olhar crítico, de correção, que muitas das vezes não temos a capacidade de observar, envolvidos que estamos através da criação de idéias para transportar para o papel.

O Sujeito C (excerto 5), avalia a atividade sob o ponto de vista de novas percepções, através da crítica e da correção textual, justificando a importância de outros olhares como um método de correção textual. Observamos uma autopercepção do sujeito ao observar que, ao escrevermos a mente está direcionada para as idéias que vão surgindo e automaticamente repassadas para o papel através da escrita, tornando-se a escrita, um mero acompanhante do pensar, daí porque, a necessidade de outro olhar (crítico), para que as duas partes se encontrem e se

relacionem com lógica. Nesse excerto percebemos uma avaliação, ou apreciação valorativa (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 155, ao falar dos aspectos valorativos conforme Bakhtin), a partir do momento em que ele expressa e atribui valor a essa atividade. Também realçamos a crítica do sujeito ao dizer: “o olhar de outras pessoas sobre os textos que escrevemos, traz o olhar crítico”.

3.2.2. AUTOPERCEPÇÃO DURANTE AS ATIVIDADES: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE UM PROFESSOR

Sujeito A

(5) Excerto.

Data: 09/04/07

Atividade: socialização do painel integrado

Os alunos expõem sua opinião sobre diferentes assuntos e discutem a respeito deles. Podemos utilizar tal dinâmica em todas as séries e escolas, aproveitando também para aplicar o diário de aprendizagem junto à prática.

Durante a exposição de vários assuntos e discussões dos mesmos, percebemos o quanto é importante à leitura e a escrita no que diz respeito ao ensino.

No Sujeito A (excerto 5) menciona a socialização do painel integrado como uma dinâmica a ser aproveitada em todas as séries e escolas, ressaltando ainda, a importância da leitura e da escrita para a educação. No primeiro parágrafo percebemos uma autopercepção gerando a consciência e mudança de percepção da vida profissional do enunciador quando afirma usando do verbo em primeira pessoa do plural que: “podemos utilizar tal dinâmica em todas as séries e escolas”, dando a entender que no futuro poderá utilizar a dinâmica estudada. Observamos ainda um reforço de crença na fala do enunciador quando fala que o diário de aprendizagem também poderá ser utilizado — o que denota seu amadurecimento na percepção de

uma ferramenta nova na/para a aprendizagem -. Assim, nesse excerto percebemos uma mudança de crença, quando o sujeito se propõe a utilizar no futuro, novas praticas em suas aulas, bem como, o reforço na crença da importância das práticas de leitura e escrita no ensino.

Sujeito G

(2) Excerto.

Data: 02/04/07

Atividade: O método de leitura intensiva do texto do fascículo - Interações fundamentais.

Este conteúdo “Interações fundamentais”, fez-me refletir a importância de desenvolver as habilidades e proporcionando novos conhecimentos para os alunos, fazendo com que, eu enquanto professor, não seja apenas um mero repassador de conteúdos, mas sim um educador ensinando novos conhecimentos e aprendendo também com os alunos, interagindo com eles e, possibilitando assim, novas perspectivas de ensino – aprendizagem. Com isso, evitando a indisciplina e melhorando a relação entre professor e aluno.

Ao comentar o conteúdo da atividade, o Sujeito G (excerto 2) *reflete* (verbo de processo mental) sobre a importância de desenvolver as habilidades. O enunciador se coloca como sujeito da ação (eu) que segundo Maingueneau (2005, p.137), “em geral, o indivíduo que fala e se manifesta como ”eu” no enunciado é também aquele que se responsabiliza por esse enunciado” (p. 137). O enunciador estabelece que, por meio da reflexão, ele, ao contrário do professor tradicional, será um agente de interação enquanto docente, repassando os seus conhecimentos ao mesmo tempo em que, através da interação, aprende com os alunos, tendo como resultados a melhora na relação professor aluno. De acordo com Vygotsky: “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 24). Assim, percebemos que o aluno terá futuramente a

possibilidade de ser um professor mediador diferente do professor tradicional que não é aberto ao diálogo, ao debate, a discussão, não proporcionando a interação entre os sujeitos.

Sujeito H

(7) Excerto.

Data: 11/04/07

Atividade: Leitura para apresentação em seminário

Hoje reunimos as equipes e discutimos os temas do seminário a ser apresentado, contribuindo para um bom entrosamento entre professor e aluno, mostrando que é importante saber escutar o que o outro fala, tornando o encontro muito agradável, e aprendendo com os conhecimentos de todos.

Tudo o que foi visto desde o 1º dia de aula, tudo o que foi abordado dentro do contexto a que se refere à gestão da sala de aula, contribuiu de maneira eficaz para o meu modo de ver a escola. Com bastante entusiasmo, passei a olhá-la por um novo ângulo somando novas informações e conhecimentos.

É evidente que nós professores somos os mediadores para que nossos alunos percebam que a sala de aula não é só um espaço que possui quatro paredes e um quadro negro. O professor inovador procura mostrar que esse espaço específico é o lugar onde todos os dias as experiências são trocadas, os afetos são sentidos e a interação contagiante. Professor e aluno devem estar no mesmo patamar para que esse espaço torne-se mais prazeroso. Mesmo diante das adversidades, ser docente é quem olha as dificuldades e procura resolver de maneira inteligente.

*“Fica sempre um pouco de perfume nas mãos de quem só cultivou rosas”
(Indira Gandhi).*

Percebemos nesse excerto, que o Sujeito H se apresenta otimista em relação à discussão realizada com colegas e o professor na sala de aula. Em seu ponto de vista, o estudo em grupo é altamente positivo a partir do momento em que a sala de aula torna-se um espaço de interação e construção de conhecimentos através dos discursos dos participantes, o que é mostrado através dos verbos no gerúndio: “contribuindo para um bom entrosamento”, “tornando o encontro muito agradável” e “aprendendo com os conhecimentos de todos”.

Em seguida o aluno relata o seu entusiasmo quando se refere à interação e ao novo olhar que passou a ter em relação à escola. Mostra-nos ainda, que um professor inovador pode transformar o espaço da sala de aula (quatro paredes e um quadro negro), em um espaço de troca de experiências e de troca de afetos: “as experiências são trocadas, os afetos são sentidos e a interação contagiante”.

Notamos no discurso do aluno uma visão ideológica positiva da escola, dessa forma apresentando uma avaliação baseada na afetividade e nos sentimentos, expressando opiniões positivas, refletindo valores e construindo novos saberes. Silva (2007, p. 242) explica:

A identidade profissional vai sendo desenhada pelo resultado das diversas interações que aos poucos se estabelecem entre o universo profissional e os demais universos sócio-culturais (família e social) que permeiam a vida afetiva do indivíduo. Para identificar, analisar e compreender as interações existentes entre o processo de construção da identidade profissional e o processo mais global de formação pessoal é necessário considerar a pessoa como um suporte afetivo de relações entre os vários espaços nos quais se desenvolvem as diversas facetas de sua vida.

Concordamos com a autora, ao mencionar que a identidade profissional vai se desenhado aos poucos ao se estabelecer entre as diversas interações, pois o processo de construção da identidade profissional vai se estabelecendo ao interagir com vários segmentos, entre eles a escola, por meio das relações sociais, culturais e afetivas.

Sujeito C**(1) Excerto.****Data: 30/03/07****Atividade: Leitura global do tema - Os elementos da ação pedagógica.**

Inicialmente houve uma leitura de um texto reflexivo do autor Augusto Cury, onde descreve os sete pecados cometidos pelo educador em sala de aula.

Gostei muito da leitura global da unidade 1 – os elementos da ação pedagógica foram lidos e discutidos na sala de aula. Foi discutido o conteúdo com o intuito de fornecer uma reflexão do educando quanto a sua prática na sala de aula, pois é importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, abordando temas que envolvam a realidade dos alunos.

Observei que este conteúdo tornou-se mais expressivo após o debate em sala de aula, (ampliado na relação professor – aluno), para que haja o aprimoramento do conhecimento do discente.

Entretanto é necessário a dedicação e o interesse do professor ao passar o conteúdo de forma mais prática, para que os seus alunos despertem o interesse e a curiosidade na construção do próprio conhecimento através de sua realidade cotidiana.

Podemos analisar no segundo parágrafo, quando o Sujeito C (excerto 1) comenta: “*gostei* muito da leitura global da unidade 1...”, como uma forma de promover uma reflexão para sua futura prática de ensino através da discussão dos Elementos da Ação Pedagógica. Segundo Bakhtin (SOUZA, 2002, p. 86), “a avaliação do sujeito compreende o aspecto emotivo-valorativo sobre o objeto” (*gostei*). Em seguida, o sujeito observa a expressividade do conteúdo, por meio do debate em sala de aula. Ele menciona o aprimoramento do aluno envolvido no processo. Percebemos que o enunciador se opõe ao processo (através da conjunção, entretanto), ao mesmo tempo em que utiliza um comportamento assertivo ao expressar a sua opinião de forma direta: “é necessário a dedicação e o interesse do professor ao passar o conteúdo de forma mais prática para que os seus alunos despertem o interesse e a curiosidade na construção do próprio conhecimento através de sua realidade cotidiana”. Quando o enunciador afirma: “é necessário a dedicação e o interesse do professor ao passar o conteúdo de forma mais prática, com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade, para que o sujeito construa o

seu próprio conhecimento, levando em conta a realidade cotidiana”, evidenciamos uma auto-percepção gerando a consciência e mudança de percepção da vida profissional.

3.2.3. O NOVO PROFESSOR E A VELHA RETÓRICA

Sujeito E

(3) Excerto.

Data: 03/04/07

Atividade: Estudo em grupo do tema - Como utilizar recursos didáticos.

O professor tem que aproveitar os recursos didáticos; descobrir e criar novas possibilidades de organização do tempo e do espaço de modo a favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos e encontrar novos e mais adequados caminhos para desenvolver seu trabalho e, conseqüentemente, desenvolver seus alunos.

Notamos que ao analisar o perfil do docente, o Sujeito E (excerto 3) demonstra que tem conhecimento sobre a didática a ser empregada. Entretanto, percebemos que o sujeito utiliza-se da modalização deôntica, quando usa *tem que*, e determinar o que deve ser feito, “o professor *tem que aproveitar* os recursos didáticos... *descobrir e criar... encontrar... desenvolver...*”. Conforme Tápias-Oliveira (2006, p. 178), “a modalização deôntica, ligada ao dever e ao necessário é um dos recursos mais utilizados: verbos que indicam necessidade deôntica para modalizar os enunciados, como *ter que*; tempos verbais que expressam verdades atemporais, universais, como o presente do indicativo (...),” como evidenciamos no excerto acima. Entendemos que o enunciador utiliza-se da ideologia dominante e da modalidade deôntica.

Sujeito E**(1) Excerto.****Data: 30/03/07.****Atividade: Leitura global do tema - Os elementos da ação pedagógica.**

O conteúdo de hoje foi trabalhado de forma muito importante, pois foram destacados pontos interessantes de como trabalhar a ação pedagógica, por exemplo: trabalhar através de diversos textos referentes a diferentes questões históricas, e também de acordo com o conhecimento do aluno. O professor tem que conhecer o aluno, ou seja, o meio em que ele está inserido. E assim poderá aplicar práticas em seu exercício profissional.

Observamos a forma como o Sujeito E (excerto 1) enfatiza o “trabalho de forma muito importante”; nesse mesmo contexto adjetiva as ações envolvidas: “pois foram destacados pontos interessantes”. Ao se posicionar, o aluno ressalta pontos importantes no trabalho de ação pedagógica: “trabalhar através de diversos textos referentes a questões históricas de acordo com o desenvolvimento do aluno”. Identificamos neste excerto, a modalização deôntica, quando o sujeito afirma que existe uma obrigação do professor em relação ao aluno: “o professor tem que conhecer o aluno”. Esse discurso é típico da escola tradicional, que não dá abertura aos envolvidos, sendo sempre uma “ditadura” de ordens. Quando o sujeito fala que o professor tem que, ele está mostrando que possui internalizada, a voz dessa escola tradicional. Essa presença é explicada por Tápias-Oliveira (2006) como sendo comum a todos que fazem parte do discurso da escola.

Sujeito A**(3) Excerto****Data: 03/04/07****Atividade: Estudo em grupo do tema - Como utilizar recursos didáticos.**

O conteúdo mostrou que devemos buscar outros recursos além dos mais modernos como data-show. Como por exemplo: dar importância ao quadro de giz, que é um recurso que está quase esquecido por professores e alunos. Aproveitando para fazer com que os alunos escrevam ao invés de digitarem seus trabalhos. O fato ensino de leitura/produção escrita estar acoplado ao método atual de ensino fez com que fosse repensada a tese de que cartazes e trabalhos

manuscritos não tem o mesmo valor de um data-show e trabalhos digitados. A discussão de hoje nos fez entender que tudo o que diz respeito a ensino deve ser utilizado e nunca esquecido.

Nesse excerto, percebemos novamente a modalização deôntica⁹, quando o Sujeito A diz que: “devemos buscar” e “deve ser”. É interessante observar que a valoração realizada pelo sujeito é pertinente, mas o discurso da velha escola permeia todo seu dizer: e assim o sujeito vai se construindo, novos olhares, velhas concepções; velhas formas de dizer, novas tecnologias.

Sujeito I

(3) Excerto.

Data: 03/04/07

Atividade: Estudo em grupo do tema - Como utilizar recursos didáticos.

Devemos levar para sala de aula, recursos modernos de forma a facilitar a total compreensão do que se desejar transmitir a respeito das observações por nós coletadas. O uso adequado e coerente desses recursos é o segredo para o sucesso da idéia, porém, apenas o seu uso não garante o aprendizado do aluno, portanto, sabedores que somos de nossos objetivos em relação aos educandos, que é o de possibilitar seu aprendizado embora com diferenças entre si de capacidade, potencialidade e outras, estamos conscientes que nossa atuação é fundamental para o sucesso de todo um projeto, levando a realidade, pensada, praticada e refletida, ao alcance de todos: aluno, comunidade escolar e comunidade social.

O Sujeito I (excerto 3) se utiliza da modalização deôntica ao destacar a importância dos recursos modernos como um facilitador da compreensão daquilo que se deseja transmitir: “Devemos levar para sala de aula, recursos modernos de forma a facilitar a total compreensão do que se desejar transmitir”. Paralelamente a esse

⁹ Para Tápías-Oliveira (2006, p. 178), são vários os recursos utilizados pelos alunos para expressar o valor e a verdade de seus posicionamentos. A *modalização deôntica*, ligada ao dever e ao necessário, é um dos recursos mais utilizados. Eles podem ser percebidos em verbos como *ter que*; em tempos verbais que expressam verdades atemporais, universais, como o presente do indicativo; advérbios que, em conjunção absolutas, que ampliam o domínio temporal da asserção, como *sempre*; advérbios de modalizadores assertivos ou epistêmicos (KOCH, 2000, p. 136), como *com certeza*.

discurso autoritário, vemos, novamente, a outra possibilidade de ação, introduzida pelo marcador adversativo “porém”, quando o sujeito afirma que: “porém apenas o seu uso não garante o aprendizado do aluno, portanto, sabedores que somos de nossos objetivos em relação aos educandos”.

Sujeito I

(2) Excerto.

Data: 02/04/07

Atividade: O método de leitura intensiva do texto do fascículo - Interações fundamentais.

Leituras em classe, histórias contadas, recomendações de leituras, confecção de jornais da turma, são alguns dos meios que devemos usar na prática pedagógica. A avaliação dessa prática deve ser diária e constante observando empenho, frequência e interesse do aluno para com o projeto em pauta. Procuraremos envolver os alunos com tarefas que tornem como parceiras a escola e a comunidade que cerca o ambiente escolar. Passeios pela redondeza que permitam aumentar nosso conhecimento através de anotações como: nome de ruas (possibilitando estudos de sua origem), número de casas comerciais etc. De posse desse material, podemos fazer um mapa, quase completo do contexto onde a escola está localizada. Em seguida, através de aulas expositivas, dramatização e outros, podemos repassar esses conhecimentos adquiridos a todas as classes envolvidas no estudo.

O Sujeito I (excerto 2), comenta sobre as formas e maneiras de como envolverá os alunos com tarefas que tornem como parceiras a escola e a comunidade se utilizando da modalização deôntica, segundo Tápias Oliveira (2006, p.178), “a modalização deôntica, ligada ao dever e ao necessário é um dos recursos mais utilizados: verbos que indicam necessidade deôntica para modalizar os enunciados, como: tem que; tempos verbais que expressam verdades atemporais, (...)”, como percebemos no enunciado do sujeito: “devemos usar na prática pedagógica...” , e, “deve ser diária e constante observando empenho, frequência e interesse do aluno (...)”. O sujeito acredita num futuro envolvimento entre comunidade-escola, através de tarefas preestabelecidas ao citar: “Procuraremos

envolver os alunos com tarefas que tornem como parceiras a escola e a comunidade que cerca o ambiente escolar”. O sujeito ainda demonstra a possibilidade de passar os conhecimentos adquiridos a todas as classes envolvidas, utilizando-se novamente da modalização deôntica: “Poderemos repassar esses conhecimentos adquiridos”.

3.2.4. PERCEPÇÃO DA ESCRITA COMO GÊNERO: MUDANDO O FOCO

Sujeito E

(5) Excerto.

Data: 16/04/07

Atividade: Correção de um texto escrito pelo colega

Quem escreve, na maioria das vezes, não atenta para as escrita envolvido que está pela idéia central. Quer escrever como pensa, e às vezes a leitura do texto feita por quem escreve, não é suficiente para detectar falhas na ortografia e mesmo na sistematização das idéias, portanto, a ajuda de outro leitor e de extrema importância para a correta apresentação de um texto.

O Sujeito E (excerto 5) ao utilizar a locução adverbial “às vezes”, aponta para circunstâncias que envolvem a elaboração de um texto. O enunciador diz que, nem todo escritor, ao desenvolver um texto, tem a devida habilidade e exatidão em relação à temática desenvolvida e a gramática utilizada. Assim, o sujeito mostra a necessidade do auxílio de outro leitor: “é de extrema importância para a correta apresentação de um texto”.

Percebemos que o sujeito utiliza a estratégia metacognição do processo de escrita, no momento que relata que pode haver interações construtivas nos textos através da mediação de outro colega, que assim, o leva ao aprimoramento a partir do desenvolvimento de procedimentos metacognitivos, que segundo Kleiman (1989 p. 34): “é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”.

Sujeito D**(6) Excerto.****Data: 16/04/07****Atividade: Correção de um texto escrito pelo colega**

A atividade em questão foi muito boa, pois sabemos que ao escrever textos, cometemos erros (de pontuação, concordância etc), erros que na maioria das vezes, não percebemos, e que o olhar do outro, ao fazer a leitura, capta imediatamente coisas que lemos e relemos sem que percebêssemos os erros. Portanto a aula de hoje somou bastante aos meus conhecimentos.

O Sujeito D (excerto 6) mantém uma atitude crítica sobre o próprio processo da escrita, apontando os erros cometidos pelo escritor ao desenvolver um texto. De acordo com Renda e Tápias-Oliveira (2007), esse processo é um processo metacognitivo, isto é, de percepção de si mesmo enquanto aprende, um processo que evidencia a maturidade do sujeito. Entendemos essa avaliação, como um trabalho de metaconsciência quando o sujeito se insere no processo: “cometemos erros”, assumindo uma atitude consciente frente aos erros cometidos durante o processo de escrita, ao mesmo tempo em que tem a consciência do que deve ser feito para que o texto se desenvolva de forma correta. Ainda dentro dessa mesma visão ele aponta a aula como um acréscimo aos seus conhecimentos, que serão usados em sua futura vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir, responderemos ao objetivo deste trabalho, a saber, “avaliar o impacto da disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica, no caso, leitura e produção textual, do futuro professor de língua materna enquanto em formação”, após termos conduzido a análise lingüística dos enunciados escritos pelos alunos nos seus diários.

Percebemos que o impacto da disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica, no caso, a leitura e produção textual do futuro professor de língua materna enquanto em formação, por meio das anotações em diários de aprendizagem, no decorrer das aulas da Gestão da Sala de Aula, foi alcançado como evidencia o excerto abaixo:

Sujeito H (excerto 7)

Tudo o que foi visto desde o 1º dia de aula, tudo o que foi abordado dentro do contexto a que se refere à gestão da sala de aula, contribuiu de maneira eficaz para o meu modo de ver a escola. Com bastante entusiasmo, passei a olhá-la por um novo ângulo somando novas informações e conhecimentos.

É evidente que nós professores somos os mediadores para que nossos alunos percebam que a sala de aula não é só um espaço que possui quatro paredes e um quadro negro. O professor inovador procura mostrar que esse espaço específico é o lugar onde todos os dias as experiências são trocadas, os afetos são sentidos e a interação contagiante. Professor e aluno devem estar no mesmo patamar para que esse espaço torne-se mais prazeroso. Mesmo diante das adversidades, ser docente é quem olha as dificuldades e procura resolver de maneira inteligente.

Dessa forma, evidenciamos que o objetivo foi alcançado conforme o enunciado acima, quando o sujeito reporta que, “desde o 1º dia de aula”, tudo o que foi trabalhado proporcionou uma mudança de crença, de atitude, o sujeito passou a

olhar a escola sob um novo ângulo. O enunciador enfatiza que “o professor inovador procura mostrar” que esse espaço de troca de experiência é realizado todos os dias, os afetos são sentidos e a interação contagiante. Notamos que o enunciador possui percepção do valor da educação.

Nossa constatação deu-se por intermédio da análise dos diários dos alunos, pois percebemos as marcas lingüísticas deixadas pelos sujeitos, no tocante aos temas trabalhados, já que foi enfatizado em diversos enunciados a importância dos elementos da ação pedagógica (conhecimento, as interações e o contexto), conforme o enunciado do Sujeito B (excerto 4) que diz:

Sujeito B (Excerto 4)

O conteúdo da aula de hoje é de fundamental importância para a minha prática de ensino de leitura e produção escrita, pois foi trabalhado o painel integrado. Socializamos de uma forma prazerosa nosso entendimento do estudo realizado em grupo. Essa dinâmica é essencial para a classe, pois expomos nossas opiniões e aprendemos com as opiniões dos nossos colegas sobre aquele assunto em pauta.

Partindo dessa premissa, evidenciamos por meio das análises dos diários que a disciplina foi de suma importância, como analisados em diversos excertos e, como o citado acima, pois o sujeito enfatiza que o conteúdo e o prazer são de fundamental importância para a sua prática futura. Também citamos um trecho do Sujeito G (excerto 2) que afirma:

Sujeito G (Excerto 2)

Este conteúdo “Interações fundamentais” fez-me refletir a importância de desenvolver as habilidades e proporcionando novos conhecimentos para os alunos, fazendo com que, eu enquanto professor, não seja apenas um mero

repassador de conteúdos, mas sim um educador ensinando novos conhecimentos e aprendendo também com os alunos, interagindo com eles e, possibilitando assim, novas perspectivas de ensino – aprendizagem. Com isso, evitando a indisciplina e melhorando a relação entre professor e aluno.

Nesse contexto, percebemos que o sujeito possui consciência que o bom professor é aquele que interage com os alunos, possibilitando novas perspectivas de ensino, desenvolvendo habilidades e construindo novos conhecimentos, pois ser educador é ensinar e também aprender com o aluno.

A seguir, responderemos às questões de pesquisa, que escrevemos novamente, a seguir:

- a) O que os alunos pensam sobre a disciplina?
- b) Como os alunos percebem a disciplina na futura prática?
- c) O diário pode ser um instrumento interessante para compor as atividades da disciplina?

Respondendo a questão à questão a), transcrevemos o enunciado do Sujeito A (excerto 4) que afirma:

Sujeito A (Excerto 4)

Percebi que essa disciplina é muito importante na minha formação acadêmica, pois está sendo trabalhado um conteúdo que tem tudo a ver com minha prática futura na sala de aula.

Notamos também durante a atividade do painel integrado, no decorrer do debate, que alguns alunos percebem que a interação entre eles é difícil, entretanto, a troca de idéias e as discussões fazem com que o grupo torne-se cada vez mais

coesos, levados pelo interesse da troca de informações referentes aos conteúdos trabalhados. Pontecorvo (2005, p.78) justifica:

Uma modalidade opositivo-argumentativa parece sobremaneira relevante em todos os momentos em que se verificam desdobramentos significativos do argumento em discussão. Essa modalidade é caracterizada pela manifestação explícita de uma discordância, muitas vezes ativada pela pergunta “polêmica” de um interlocutor qualquer, ao qual atribuímos o papel de “cético” (segundo a terminologia proposta por Toulmin, 1958), isto é, daquele que não se satisfaz com as respostas oferecidas para o problema e que quer entender melhor o que está em jogo. O aspecto interessante desse fenômeno é que, quando um dos interlocutores opõe-se ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz mais análises mais acuradas do problema.

Concordamos com a autora quando diz que ao utilizarmos uma modalidade opositivo-argumentativa estaremos produzindo uma análise mais apurada, a partir do momento em que a divergência de idéias no discurso leva os participantes a produzir um desdobramento na argumentação, somando os conhecimentos já adquiridos, facilitando assim, a solução dos problemas apresentados.

Apesar das dificuldades de relacionamento apresentado por parte de alguns alunos durante o estudo em grupo, evidenciamos que para grande parte dos alunos existe a convicção de que é de suma importância que esses trabalhos envolvendo a interação, a socialização e a troca de saberes façam parte do conteúdo programático das disciplinas que trabalham a formação de futuros docentes, até porque, servem de aprimoramento para que eles, futuros educadores, levem essa prática adiante. Em relação às divergências de opiniões, nos apoiaremos em Fiorin (2006, p. 24) que ancorado em Bakhtin afirma que:

Todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso.

Nesse sentido o autor nos revela que todo o enunciado é dialógico, pois nele, existem vozes, como percebemos na sala de aula através das divergências de idéias. Concordarmos com o autor, pois ao trabalhar o conteúdo programático de uma forma que proporcione a interação entre os sujeitos, ou seja, promovendo o debate e o diálogo, estamos aplicando o princípio constitutivo, como mencionado na citação acima. Conforme Tápias-Oliveira (2006, p.154), “essa atribuição de valor à atividade da troca, do diálogo em sala de conferência demonstra que os sujeitos valorizam a interação social e mostra como essa interação pode levar à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao autoposicionamento social”. Nesse sentido, evidenciamos nos enunciados dos sujeitos, suas vozes, seus dizeres, por meio das marcas lingüísticas, no momento da elaboração dos diários de aprendizagem, ao se referirem à disciplina, aos conteúdos, as dinâmicas do painel integrado, ao estudo em grupo, enfim, a tudo que tange a disciplina. Ainda nessa mesma perspectiva, Fiorin (2006, p. 55), explica:

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas.

Nesse contexto, o autor enfatiza a constituição do sujeito por meio do discurso, aprendendo através das vozes sociais, que estão imersas na realidade do indivíduo. Ainda em relação à questão, a) *O que os alunos pensam sobre a disciplina?* Apontamos o Sujeito A (excerto 1) quando diz:

Sujeito A, Excerto 1

Eu achei a aula muito produtiva, pois como futuro educador percebi que o conteúdo trabalhado veio aumentar a minha percepção de efetivar a minha prática em sala de aula, mostrando que é de suma importância trabalhar com esses elementos da ação pedagógica.

Oliveira (1993, p.38), fundamentando-se em Vygotsky, explica que:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do ser humano.

Concordamos com o enunciado acima, porque fica evidente a importância da interação na construção do ser humano, pois o homem é um ser social e, como tal, precisa viver em sociedade interagindo por meio de uma cultura pré-estabelecida, contendo regras, normas, padrões de comportamentos psicológicos. Dessa forma, acreditamos que a disciplina tenha colaborado para a constituição dos sujeitos, por vivenciarem um espaço colaborativo, por meio da troca de experiências, de idéias, ou até mesmo de divergências de pontos de vista;

acreditamos, pelo que disseram os sujeitos que a disciplina tenha propiciado um ambiente de reflexão entre os participantes de um grupo social.

Respondendo à questão, *b) Como os alunos percebem a disciplina na futura prática?* Verificamos que alguns sujeitos enfatizaram a importância de aplicar o que foi aprendido na disciplina pedagógica, durante sua formação acadêmica. De acordo com análise de alguns excertos, notamos no discurso dos sujeitos que o conteúdo abordado é de extrema importância para a prática futura na sala de aula, conforme o enunciado do Sujeito E (excerto 1):

Sujeito E excerto 1

O conteúdo de hoje foi trabalhado de forma muito importante, pois foram destacados pontos interessantes de como trabalhar a ação pedagógica, por exemplo: trabalhar através de diversos textos referentes a diferentes questões históricas e também de acordo com o conhecimento do aluno. O professor tem que conhecer o aluno, ou seja, o meio em que ele está inserido. E assim poderá aplicar práticas em seu exercício profissional.

Sobre essa perspectiva, Abud (2001, p. 20) explica:

Está evidenciada a necessidade de uma prática cultivada e fundamentada que possibilite o olhar aguçado sobre essa mesma prática, para enxergar e compreender o cotidiano com suas contradições e apresentar possibilidades para sua transformação. A possibilidade de mudança nas condições e relações sociais contextualizadas resulta da individualidade consciente, crítica e criativa do professor, revelada em seu modo de ser, ao aceitar seus alunos como são e ao ajudá-los a perceberem tal como são para que eles se superem em suas capacidades e qualidades.

Concordamos com a autora, pois o professor deve atuar de forma a aguçar o olhar do aluno, levando-o a enxergar as contradições e aceitando seus

alunos como são e promovendo seu auto-aprendizado. Ainda nessa mesma perspectiva mencionamos o discurso do Sujeito D (excerto 1) que diz:

Sujeito D excerto 1

Na aula de hoje identificamos os elementos que fazem parte da prática educativa no processo ensino-aprendizagem, que nos fez praticar a leitura e a escrita de forma prazerosa, onde o conteúdo abordado enquadrou-se em nossa prática enquanto futuros educadores.

Abud (2001, p.23), sobre isso, diz:

A prática do professor deve ser objeto de reflexão fundamentada. Suas decisões e ações conseqüentes devem estar voltadas para a análise e para a solução de problemas identificados, tanto nas condições sociais do seu exercício docente, quanto no processo de apreensão e apropriação ativa dos alunos.

Concordamos com Abud, pois o professor deve fazer uma reflexão sobre a sua atuação dentro do contexto escolar, político, cultural e social no exercício do fazer docente, como também, dentro do processo de aprendizagem dos alunos, pois o trabalho do professor extrapola o repassar dos conteúdos programáticos. Dessa forma, ele atua como agente de transformação da sociedade e contribui para a transformação social dos alunos. E parece ser isso que os extratos analisados permitem inferir.

Em resposta à questão, c) *O diário pode ser um instrumento interessante para compor as atividades da disciplina?* Temos a seguinte opinião: ao adotar o diário como instrumento de pesquisa, percebemos a influência do diário na prática pedagógica como um instrumento de apoio que concretiza essa prática:

agindo como um instrumento de expressão e de questionamento dos processos pessoais; possibilitando construção e elaboração de planejamento, de recursos didáticos e instrumentos avaliativos durante o processo em curso; favorecendo a discussão e explicitação de teorias, atitudes, normas, concepções e valores. O diário mostrou ser um instrumento interessante e inovador na prática do professor, por promover a relação entre os sujeitos. Conforme o discurso do Sujeito E (excerto 3):

Sujeito E excerto 3

O professor tem que aproveitar os recursos didáticos; descobrir e criar novas possibilidades de organização do tempo e do espaço de modo a favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos e encontrar novos e mais adequados caminhos para desenvolver seu trabalho, como é o caso do diário de aprendizagem, e, conseqüentemente, aumentar o conhecimento dos seus alunos.

Deixando de lado o aspecto deôntico do enunciado, notamos, no excerto acima, que o aluno percebe o diário como uma nova possibilidade para organizar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Ele mostra que tem nesse instrumento um auxiliar para as atividades docentes. Entendemos que o diário reflete e refrata as ações desenvolvidas durante o processo de aprendizagem, ou, segundo o próprio sujeito, oferece “caminhos para desenvolver o seu trabalho”. Nessa concepção, Tápias-Oliveira (2006, p. 196-197) explica:

O diário, como instrumento ou ferramenta, no sentido vygotskyano do termo, é o espaço-tempo em que diversos gêneros são constituídos pelo seu locutor para expressar-se, para evidenciar seu olhar para as atividades – e isso faz toda a diferença: o diário, nesse contexto, é um suporte especial para variados gêneros e, nessa busca, é um instrumento que permite a busca de facetas da identidade do professor.

Concordamos com a autora, porque nossos dados mostram que o diário possibilita a construção de novos conhecimentos no decorrer de sua elaboração. Nesse sentido, a prática do diário de aprendizagem pode ser adotada como um meio para intensificar o diálogo entre os sujeitos; para ampliar os conhecimentos; para propiciar troca de experiências e enriquecimento das teorias trabalhadas ao longo da disciplina.

Consideramos que é de suma importância inovarmos nossa prática pedagógica pesquisando e propondo ações que contribuam para a formação de professores, leitores e produtores de textos proficientes. Neste trabalho, discutimos algumas teorias que favorecem a aprendizagem do sujeito, por meio da utilização do diário de aprendizagem como um instrumento de reorientação, sistematização e reflexão. Apresentamos os resultados da análise à luz das teorias que embasaram o trabalho, respondendo, questionando e refletindo no momento da elaboração dos diários. Acreditamos que esse estudo atingiu os objetivos propostos, entre eles: o impacto positivo que a disciplina proporcionou aos alunos por meio dos enunciados efetuados pelos alunos no decorrer das aulas; as observações dos sujeitos sobre as situações vivenciadas por meio de estudo em grupo, de pesquisas; as discussões; as reflexões; os debates; as divergências de opiniões, etc. Isso tudo registrado nos diários dos sujeitos, que são pequenas amostras de mais uma etapa em sua construção identitária.

REFERÊNCIAS

- ABUD, M.J.M. Professores de ensino superior: características de qualidade. Taubaté-SP: Cabral Editora Universitária, 2001.
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- AULETE, Caldas. Dicionário de Língua Portuguesa. Dicionário Digital. Disponível em < [http:// www.auletedigital.com.br/-8K](http://www.auletedigital.com.br/-8K)>, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética. São Paulo: Unesp e Hucitec, 1988.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec, 2006.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. (Org.). 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. - Brasília: 1997.
- CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em Lingüística. Campinas, p. 55-69, Jan./Jun. 1994.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo. Ática. 2006.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de Leitura na (pós) modernidades. In: PASCHOAL LIMA, Regina Célia de (Org.). *Leitura Múltiplos Olhares*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Unifeob, 2005. p.15-44.
- _____. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA - Tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p.21-51.
- _____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira) plurilingüísmo e tradução*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CUNHA, Patrícia Januária Silva. *Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: Um Estudo na Escola Técnica Estadual*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 1998.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *The archeology of knowledge*. Londres, Tavistock, 1972.

ERALDINI, A.F.S. *Crenças na sala de aula de leitura*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1995.

KATO, Mary A. *Estratégias em interpretação de sentenças e compreensão de textos*. Cadernos PUC 16. São Paulo: EDUC, 1983.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 39 – 50.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas-SP: Pontes. 2. ed. 2004.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.

_____. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.15-61.

KLEIMAN, Ângela. As Metáforas Conceituais na Educação Lingüística do Professor: Índices da Transformação de Saberes na Interação. In: KLEIMAN, Ângela, MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e Formação do Professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005, p. 203-228.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMILTON, Mary. Introdução: explorando letramentos situados. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 01-06.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado - PUC/SP. 1999.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C.; ROMERO, T.R.S. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: Atividades na formação Crítica - Reflexiva de Professores. In: L. Bárbara e R. C. G. Ramos (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2003, p. 131-165.

LOPES - ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O Desenvolvimento de Habilidades de Leitura e Produção de Textos a Partir de Gêneros Discursivos. In: LOPES - ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002, p. 19-40.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel de pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ethos, Cenografia, Incorporação. In: Amossy, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção dos ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-91.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 6. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. 2. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, Pensar e Escrever*. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, Pensar e Escrever*. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. Criando situações para o desenvolvimento da oralidade: literatura e cotidiano na Educação Infantil. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de & SILVA, Elisabeth Ramos (Org.). *Formação do Profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p. 73-88.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Primeiro a obrigação, depois a devoção? In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 305-329.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. *A Interação Coordenador e Professor: Um Processo Colaborativo?* Tese de Doutorado. 1998. PUC-SP.

_____. *Gramática e Construção de Significados*. Revista Claritas, v. 10. Nº 1. p. 7-25, PUC-SP. 2004.

_____. *Narrando a Construção de Professores de Inglês*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Brasília. 2004.

_____. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 209-234.

SANTOS, Lucíola. L.C.P. Dilema e perspectiva relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel de pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 3. ed. 2004, (p. 11-25).

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. Aspectos sócios-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 235-259.

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

_____. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, Campinas: Cortez, vol.23, n.81, p.143-160, dez.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria enunciativa do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP: 2002.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *A Construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista*. In: KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. – (Coleção idéias sobre Linguagem).

_____. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas-SP: 2006.

_____; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; AIRES, Maria de Jesus Ferreira; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. *A metacognição e a metaafetividade na formação do professor*. Anais do Congresso de Latino Americano de Formação de Professores de Línguas. CLAFPL. Florianópolis-SC. 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para a escrita de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo por Paulo Bezerra – 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1	Cópia do Termo de Consentimento assinada pelos alunos
ANEXO 2	Cópia da aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté

ANEXO 1:**TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELOS ALUNOS**

Nome do projeto: Disciplina Pedagógica como Ferramenta para a Formação Específica (Leitura e Produção Textual) do Professor de Língua Materna

Pesquisadora: Prof^a. Herciliza Maria Celso de Castro

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eveline Mattos Tápias Oliveira

É objetivo deste estudo avaliar o impacto da disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica, no caso, leitura e produção textual, do futuro professor de língua materna enquanto em formação, como alunos universitários que cursam o terceiro semestre do Curso de Língua Portuguesa de uma universidade particular do Pará, em suas anotações em diário de aprendizagem, no decorrer das aulas da Gestão da Sala de Aula. Assim, por meio da análise da materialidade lingüística, temos os seguintes objetivos de pesquisa: 1) Verificar se/como os alunos percebem a presença do conteúdo dado na matéria pedagógica, seja em sua prática atual, seja em prospecção, nas anotações dos diários; 2) Analisar (conforme aponta TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006) a construção identitária dos alunos no seu dia-a-dia em relação à disciplina pedagógica. Assim, esta pesquisa se propõe a investigar o processo de aprendizagem dos conceitos da disciplina pedagógica e a responder às seguintes questões: a) O que os alunos pensam sobre a disciplina? b) Como eles a percebem na futura prática? c) O diário pode ser um instrumento interessante para compor as atividades da disciplina? Os diários serão produzidos todos os dias de aula, 15 minutos antes do encerramento, na disciplina de Gestão da Sala de Aula.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro estar ciente das condições as quais me submeterei no experimento acima citado, detalhadas a seguir: I) Participarei das atividades de produção escrita, cujas notas não serão computadas para meu desempenho oficial na Universidade. II) Terei minha identidade preservada em todas as situações que envolvam discussão, apresentação ou publicação dos resultados das pesquisas, a menos que haja uma manifestação da minha parte, por escrito, autorizando tal procedimento. III) Não receberei qualquer forma de gratificação pela minha participação no experimento, e o resultado obtido a partir dele será propriedade exclusiva da pesquisadora e de sua orientadora, podendo ser divulgado de quaisquer formas, de acordo com critérios estabelecidos, desde que resguardado o item II do presente Termo de Consentimento. Sendo assim, concordo em participar do estudo acadêmico acima descrito, como sujeito-pesquisado. Fui devidamente informado e esclarecido pela professora-pesquisadora sobre a pesquisa a ser realizada, bem como os procedimentos nela envolvidos.

Belém – PA: _____ / _____ / _____

Nome do aluno: _____

Assinatura do aluno ou do pai/responsável: _____

ANEXO 2:**Cópia da aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética da
Universidade de Taubaté****PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Comitê de
ética em Pesquisa**Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 - 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br**DECLARAÇÃO N° 0159/07**

Protocolo CEP/UNITAU n° 0106/07 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Disciplina pedagógica como ferramenta para a formação específica (Leitura e produção textual) do professor de Língua Materna.*

Pesquisador(a) Responsável: Herciliza Maria Celso de Castro

Pesquisadores/Alunos:

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de 15/06/2007, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **aprovado**, após atendimento às pendências.

Taubaté, 22 de junho de 2007

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté