



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PROLING

FABIANA RAMOS

**LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL
EM DIÁRIOS DE LEITURA: FORMANDO PROFESSORES PARA FORMAR
LEITORES**

JOÃO PESSOA - PB

2015

FABIANA RAMOS

**LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL
EM DIÁRIOS DE LEITURA: FORMANDO PROFESSORES PARA FORMAR
LEITORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann

João Pessoa-PB

2015

R175l Ramos, Fabiana.
Letramento e construção identitária acadêmico-
profissional em diários de leitura: formando professores para
formar leitores / Fabiana Ramos.-- João Pessoa, 2015.
206f. : il.
Orientadora: Carla Lynn Reichmann
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Letramento. 3. Diário de leituras.
4. Formação inicial – professor. 5. Interacionismo
sociodiscursivo. 6. Literatura infantil.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

FABIANA RAMOS

**LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL
EM DIÁRIOS DE LEITURA: FORMANDO PROFESSORES PARA FORMAR
LEITORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann (UFPB)
Orientadora

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes Pinto (UNICAMP)
Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo (UFCG)
Examinadora

Prof^a Dr^a Betânia Passos Medrado (UFPB)
Examinadora

Prof^a Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)
Examinadora

Dedico este trabalho à professora Anna Rachel Machado (*in memoriam*), que, com os seus estudos sobre o gênero diário de leituras, inspirou a realização da pesquisa que lhe deu origem. E, na pessoa dela, dedico-o a todos os professores formadores de leitores do texto literário infantil no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força constante de que me dotou, em todos os momentos da realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Carla L. Reichmann, pelo apoio constante, pela orientação permeada sempre pela confiança em minha capacidade de trabalho e, sobretudo, pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos comigo. Sem a sua parceria, este trabalho não seria possível.

À professora, Dr^a. Betânia Passos Medrado, com quem muito aprendi durante o Doutorado e cujas sugestões na banca de qualificação deste trabalho iluminaram seu percurso. Mais uma vez, agradeço pelas suas contribuições na banca de defesa desta tese.

À professora, Dr^a. Maria Augusta Reinaldo, que esteve sempre presente nos momentos mais importantes da minha formação docente e me orientou nos meus primeiros passos como pesquisadora. Obrigada por suas contribuições como examinadora deste trabalho.

Às professoras, Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa e Dr^a. Ana Lúcia Guedes-Pinto, por terem aceitado compor a banca de defesa desta tese, contemplando-me com suas valiosas contribuições.

Às professoras, Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira e Dr^a Maria de Fátima Alves, interlocutoras constantes, por terem, gentilmente, aceitado a suplência da banca de defesa deste trabalho.

Aos meus pais, José de Souza Ramos (*in memoriam*) e Odaci Sousa Ramos, cujos ensinamentos e amor a mim dedicados me fizeram o que sou. Obrigada por tudo.

Ao meu esposo, Ricardo Wagner, amor e amigo de sempre, pelo apoio e estímulo incansáveis à realização deste trabalho e por compreender as muitas ausências que esta jornada exige.

Ao meu filho, Miguel Wagner, pelo amor de filho, pelas perguntas desconcertantes de criança e pelos sorrisos abertos, que tantas vezes suavizaram as dificuldades enfrentadas ao longo do Doutorado.

A Náheda, Geralda e Rui (sobrinha, cunhada e irmão), pelo apoio familiar constante, que me proporcionou segurança e tranquilidade para estudar e pesquisar.

Às amigas e colegas de profissão e Doutorado, Iara Francisca Araújo Cavalcanti e Marta Anaísa Bezerra Ramos, pela amizade sincera, pelos diálogos produtivos, enfim, pelo apoio que tornou essa jornada muito mais leve.

A todos os colegas membros do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), pelas discussões efervescentes e inspiradoras, que tanto fomentaram minhas reflexões a respeito desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, pela disponibilidade e contribuições ao longo dos quatro anos de Doutorado.

Às professoras Regina Celi Mendes Pereira e Luciene Espíndola, que, como coordenadoras da Pós-Graduação em Linguística da UFPB, sempre se mostraram solícitas quando precisei de ajuda.

À colega de trabalho e amiga, professora Fabíola Cordeiro Vasconcelos, que, generosamente, abriu sua sala de aula para que eu realizasse a pesquisa que deu origem a esta tese.

Aos colegas de trabalho da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, em especial a Fernanda Leal, Fabíola Cordeiro Vasconcelos, Maria de Fátima Alves e Kátia Campos Benevides, pelo companheirismo e a amizade com que me contemplaram no percurso de realização desta pesquisa.

Enfim, aos alunos da turma de *Literatura infantil* do Curso de Pedagogia da UFCG, que participaram desta investigação e autorizaram a utilização de seus diários como *corpus* desta investigação. Com eles, também aprendi a ser professora!

"Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva." (Miguel Zabala, 2004)

RESUMO

A presente tese de doutorado tem como objetivo investigar como o gênero diário de leituras, enquanto evento de letramento acadêmico, pode promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos em formação docente inicial. A pesquisa, de caráter qualitativo, enfoca dados gerados na disciplina *Literatura Infantil* do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina (UFCG), por meio da produção diarista de cinco participantes da pesquisa, durante um semestre letivo, em 2013. Inserida na campo da Linguística Aplicada, reúne contribuições teóricas de três correntes de estudo: os Estudos Culturais (HALL, 2011, 2012) e a perspectiva sociológica de Bauman (2001, 2005); os Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995, 2007, 2008; BARTON e HAMILTON, 2000, entre outros) e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BRONCKART e MACHADO, 2009). Partindo da premissa de que a construção da identidade é uma atividade social e discursiva (SILVA e MATÊNCIO, 2005), analisamos o nível enunciativo dos diários de leitura à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como a tematização dos elementos constitutivos do trabalho do professor (BRONCKART e MACHADO, 2009)), tendo em vista a construção da identidade acadêmico-profissional das alunas diaristas. A análise dos diários de leitura revelou a emergência de três categorias identitárias: i) *Eu leitora de obras infantis*; ii) *Eu aluna-leitora em formação docente inicial*; e iii) *Eu professora-leitora formadora de leitores de obras infantis*. Tais identidades são construídas a partir de uma rede de vozes, na qual as autoras empíricas dos diários operam deslocamentos para o passado, presente e futuro, resgatando suas experiências como alunas da Educação Básica e projetando o seu papel de futuras professoras formadoras de leitores, a partir da apropriação dos discursos que se firmam como norteadores da formação no âmbito da academia ou no gênero profissional (CLOT e FAÍTA, 2000; FAÍTA, 2004), a exemplo das orientações de documentos oficiais e de professores formadores, ou mesmo das concepções e práticas de um coletivo de professores. Desse modo, o diário de leitura se mostrou como um importante instrumento de construção da identidade docente, uma vez que proporcionou a mediação formativa (BRONCKART, 2006) para o desenvolvimento de dimensões identitárias socioprofissionais das alunas em formação (como leitoras, graduandas e formadoras de leitores), à medida que se posicionavam enunciativamente em seus diários.

Palavras-chave: identidade; letramento; diário de leituras; formação inicial do professor; interacionismo sociodiscursivo; Literatura Infantil.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to investigate how the genre reading journal, understood as an academic literacy event, can enhance academic professional identity of undergraduate students in initial teacher education. This qualitative study focuses on the Children's Literature course in the Pedagogy undergraduate program at the Federal University of Campina Grande (UFCG), and the *corpus* consists of journals produced by five participants during one semester, in 2013. Situated in the Applied Linguistic field, this piece of research is grounded in Cultural Studies (HALL, 2001, 2012), Bauman's (2001, 2005) sociological perspective, New Literacy Studies (KLEIMAN 1995, 2007, 2008; BARTON & HAMILTON, 2000, among others), Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, BRONCKART & MACHADO, 2009), and the Work Sciences (CLOT, 1999[2006]). Based on the underlying assumption that identity construction is a sociodiscursive activity (SILVA & MATÊNCIO), and on the textual analysis model proposed by Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, op.cit), I will focus on the enunciative level of the reading journals, as well as on the thematization of the constitutive elements of teachers' work (BRONCKART & MACHADO, op.cit), in light of SDI. The reading journal analysis revealed three identity categories: (i) *reader* of children's books; (ii) *undergraduate student* in initial teacher education, and (iii) *teacher* developing readers of children's books. Such identities are (re)constructed in a network of voices in which the empirical authors of the journals shift to the past, present and future, reframing their experiences as school students, undergraduate students and beginning teachers, underscoring the appropriation of university discourses and the professional genre (CLOT & FAÏT, 2000; FAÏTA, 2004), such as the official Brazilian guidelines and teacher education, as well as concepts and practices of the teachers' collective. In sum, this study highlights the reading journal as an important tool for teacher identity construction, enabling developmental mediation (BRONCKART, 2006) and enhancing socioprofessional identities of university students by means of enunciative positioning in the journals -as readers, as undergraduate students and as teachers developing readers.

Key words: identity, literacy, reading journals, initial teacher education, sociodiscursive interactionism; children's literature.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo investigar cómo el género diario de lecturas, cual evento de letramento académico, puede promover espacios de construcción identitaria académico-profesional de estudiantes en formación inicial de profesorado. La investigación, de cuño cualitativo, se centra en los datos generados de la asignatura de Literatura Infantil del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Campina (UFCG) a través de la producción diaria de cinco participantes en la investigación, durante un semestre lectivo, en 2013. Insertada en el campo de Lingüística Aplicada, reúne aportaciones teóricas de tres corrientes de estudio: Estudios Culturales (HALL, 2011, 2012) y la perspectiva sociológica de Bauman (2001, 2005); los Estudios de Letramento (KLEIMAN, 1995, 2007, 2008; BARTON e HAMILTON, 2000, entre otros) y el Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BRONCKART e MACHADO, 2009). Suponiendo que la construcción de la identidad es una actividad social y discursiva (SILVA e MATÊNCIO, 2005), analizamos el nivel enunciativo de los diarios de lectura a la luz del Interaccionismo Sociodiscursivo así como la tematización de los componentes del trabajo del profesor (BRONCKART e MACHADO, 2009), con miras a la construcción de la identidad académico-profesional de las estudiantes diaristas. El análisis de los diarios de lectura reveló la aparición de tres categorías identitarias: i) *Soy lectora de libros infantiles*; ii) *Yo, alumna lectora en formación inicial de profesorado*; e iii) *Yo profesora-lectora formadora de lectores de obras infantiles*. Estas identidades se construyen a partir de una red de voces, en la que las autoras empíricas de los diarios operan desplazamientos al pasado, presente y futuro, rescatando sus experiencias como estudiantes de Educación Básica y proyectando su papel de futuras profesoras formadoras de lectores, a partir de la apropiación de los discursos que se firman como ejes de la formación en ámbito académico o en el género profesional (CLOT e FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004), como ejemplo de las directrices de los documentos oficiales y de profesores formadores, o incluso de las concepciones y prácticas de un colectivo de profesores. Así, el diario de lectura resultó ser un instrumento importante de construcción de la identidad, visto que proporcionó la mediación formativa (BRONCKART, 2006) para el desarrollo de las dimensiones identitarias socio-profesionales de las estudiantes en formación (como lectoras, graduandas y formadoras de lectores), a la medida en que se posicionaban enunciativamente en sus diarios.

Palabras clave: identidad; letramento; diario de lecturas; formación inicial del profesorado; interaccionismo sociodiscursivo; Literatura Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os mundos discursivos	54
Quadro 2: Nível de escolarização dos alunos diaristas.....	73
Quadro 3: Descrição do <i>Corpus</i>	89
Quadro 4: Questões de pesquisa e procedimentos de análises de dados.....	90
Quadro 5: Parâmetros dos mundos físico e sociosubjetivo dos diários de leituras.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do trabalho do professor em sala de aula	63
Figura 2: Categorias identitárias emergentes dos diários de leitura.....	99
Figura 3: As identidades leitoras das alunas em formação.....	106
Figura 4: A construção da identidade do aluno em formação docente	117
Figura 5: A construção da identidade de professora formadora de leitores.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I	22
1 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E LETRAMENTO DOCENTE	
1.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	22
1.2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	27
1.2.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA.....	30
1.3. LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL?.....	34
1.4 OS DIÁRIOS DE LEITURAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	39
CAPÍTULO II.....	46
O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DOCENTE	
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: O QUADRO EPISTEMOLÓGICO DE BASE.....	46
2.2 O MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD.....	53
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE PARA O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE.....	59
2.4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE.....	62
CAPÍTULO III.....	67
3 DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	67
3.2 O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
3.3 OS PARTICIPANTES.....	71
3.3.1 CLARA.....	74
3.3.2 EMÍLIA.....	75
3.3.3 EVA.....	77
3.3.4 HELENA.....	79
3.3.5 MARIANA.....	80
3.3.6 A PESQUISADORA.....	82
3.4- A GERAÇÃO DOS DADOS: PRODUZINDO OS DIÁRIOS DE LEITURA.....	83
3.5-PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	89
CAPÍTULO IV.....	92
4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL EM DIÁRIOS DE LEITURA	
4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS.....	93
4.2 ANÁLISE DO NÍVEL ENUNCIATIVO DOS DIÁRIOS.....	98
4.2.1"EU LEITORA DE OBRAS INFANTIS": DE ALUNA LEITORA NA ESCOLA BÁSICA A ALUNA LEITORA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	99
4.2.2 "EU ALUNA-LEITORA EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL": A ALUNA DE GRADUAÇÃO.....	107
4.2.3 "EU LEITORA FORMADORA DE LEITORES DE LITERATURA INFANTIL": A PROFESSORA FORMADORA DE LEITORES DO LIVRO INFANTIL.....	118

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

6 REFERÊNCIAS.....142

7ANEXOS.....150

ANEXO I.....151

ANEXO II.....163

ANEXO III.....164

ANEXO IV 165

INTRODUÇÃO

A questão da formação docente no Brasil tem se imposto, ao longo das últimas décadas, como objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia, da Educação e da Linguística Aplicada, em virtude da necessidade de preparar o professor para atuar no contexto de grandes transformações sociais, políticas, e culturais, como a democratização do ensino e a emergência de novos artefatos tecnológicos. Nesse contexto, tais mudanças têm apontado para a construção da identidade como um aspecto fulcral da formação do professor.

No campo da Linguística Aplicada, no qual se insere este trabalho, muitos estudiosos têm voltado seus estudos para a questão da identidade do professor de línguas (RAJAGOPALAN, 1998; KLEIMAN, 2001, 2007; MOITA LOPES, 2002; BOHN, 2005; SIGNORINI, 2006; CELANI, 2002, dentre outros), contribuindo para fortalecer tal campo de investigação. Uma das vertentes de estudo da identidade docente é aquela que se volta para a relação entre os processos de construção identitária do professor e o letramento no plano profissional ou pessoal, a exemplo de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa denominado Letramento do Professor, do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP (ALMEIDA, 2001; GUEDES PINTO, 2002; KLEIMAN e MATÊNCIO, 2005; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006; TINOCO, 2008; DE GRANDE, 2010). Tais estudos têm apontado para a importância de se investigar o letramento do professor em formação, inicial ou continuada, para compreender os processos pelos quais são construídas suas identidades, considerando que suas práticas de leitura e escrita influenciam o modo como se representam e se posicionam no exercício da docência.

Alinhando-se a essa compreensão, a construção deste trabalho está estreitamente relacionada à trajetória de sua autora como formadora de professores na Universidade Federal de Campina Grande, durante quase doze anos de atuação no Curso de Pedagogia do campus de Campina Grande-PB, nos quais a preocupação com o letramento docente dos alunos se tornou uma constante, compartilhada, por vezes, com outros professores do curso, tendo em vista a indiscutível contribuição das práticas de leitura e escrita do professor para a construção da sua identidade acadêmica e profissional.

Trabalhando com o letramento acadêmico de alunos em formação inicial, em diversas disciplinas do referido curso (*Leitura e produção de textos, Análise e produção de textos*

acadêmicos, Literatura infantil, Língua materna na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II), observamos as suas dificuldades para se inserir nos eventos de letramento¹ do domínio discursivo acadêmico tanto no que diz respeito às práticas de leitura dos textos teóricos que embasam o processo formativo em sala de aula, como também nas atividades de produção textual. A esse respeito, Marinho (2009, p.22) adverte:

Algumas situações observadas indiciam uma relação tensa, conflituosa nas interações mediadas pela escrita na universidade. Esse é o campo de estigmas e de violência simbólica. Professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem, talvez serem amenizadas se houver um investimento na compreensão dessa temática e em ações propositivas.

A referida autora destaca que o principal argumento para que haja uma maior atenção a essa problemática por parte dos professores formadores se fundamenta numa concepção enunciativa da linguagem, particularmente na teoria dos gêneros de Bakhtin (1992 [2000]), considerando que, para este autor, o domínio de um determinado gênero está diretamente relacionado à inscrição dos indivíduos na sua esfera de produção e de utilização. As dificuldades com o letramento acadêmico inevitavelmente precarizam o processo de formação docente, uma vez que é por meio dos gêneros desse domínio que nossos alunos têm acesso aos saberes específicos e pedagógicos da formação e é também por meio deles que podem ressignificar seus conhecimentos e posicionamentos.

Para além disso, nossos alunos, por vezes, reclamam da dissociação entre as atividades de cunho teórico solicitadas por seus formadores (como leitura de textos, escrita de resumos e artigos) e a prática pedagógica que os espera no exercício de sua atividade docente. Por outro lado, não raramente ouvimos nossos colegas, professores formadores, queixarem-se de um certo distanciamento dos alunos em formação inicial das discussões teóricas que se relacionam à prática profissional do professor, o que pode inviabilizar uma formação consistente, calcada no diálogo entre teoria e prática. A esse respeito, Pimenta (1997) ressalta que os cursos de formação inicial, por vezes, ao privilegiarem um currículo formal, com conteúdos e atividades apartados da realidade escolar, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e, assim, pouco contribuem para a formação de uma nova identidade do profissional docente.

¹ O conceito de evento de letramento por nós adotado será abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

² As noções de *artefato* e de *instrumento* serão abordadas no segundo capítulo deste trabalho.

Desse modo, considerando a necessidade de propor eventos de letramento que façam sentido para o professor em formação, bem como favoreçam a sua inscrição na esfera acadêmica, como sinaliza Marinho (2009), tomamos essa problemática como uma preocupação constante no nosso trabalho de formar professores. Isso porque acreditamos que a construção identitária do professor, que se faz ao longo de sua formação inicial e continuada, demanda espaços formativos que possam propiciar o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico, ao mesmo tempo em que promovam oportunidades para refletirem sobre sua futura prática profissional, projetando os diferentes papéis que este indivíduo precisará exercer para tornar-se um profissional crítico e autônomo.

Assim, defendemos a posição de que as práticas de letramento promovidas no contexto da formação inicial têm um papel fundamental na construção identitária acadêmico-profissional do professor. A esse respeito, Kleiman (2008) adverte que o conhecimento de uma determinada teoria não é suficiente para fazer do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área. Para a autora (op. cit. p, 510),

um novo saber pode ser aprendido pelo professor que transita tranquilamente pela prática de leitura de textos acadêmicos, ou de divulgação científica, ou de análise do livro didático, ou que consegue coordenar um projeto pedagógico...,enfim pela via da ação em diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, propusemos a pesquisa que aqui relatamos, desenvolvida junto a alunos do curso de Pedagogia da UFCG, no curso da disciplina *Literatura Infantil*, durante um semestre. Enfocamos a produção escrita do gênero textual diário de leituras, partindo da premissa de que a construção da identidade é “uma atividade social e discursiva, contextualmente situada, em que os sujeitos assumem papéis sociais, por meio dos quais emergem e constituem um posicionamento identitário” (SILVA e MATÊNCIO, 2005, p.253).

A escrita do diário de leituras, gênero de utilização relativamente recente no contexto acadêmico, foi proposta por nós com o propósito de fomentar um instrumento para a escrita situada acerca dos textos teóricos lidos ao longo de *Literatura Infantil*, considerando que, segundo Machado (2009), o diário de leituras demanda a produção textual pelo leitor a respeito do texto lido, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar como o autor desse texto de forma reflexiva. Nesse sentido, corroboramos a posição de Machado (1998, 2009) de que tal gênero e sua discussão podem se constituir como artefatos² que, uma vez apropriados

² As noções de *artefato* e de *instrumento* serão abordadas no segundo capítulo deste trabalho.

pelos alunos, configuram-se como “instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura.” (p.72). Assim, esperávamos que o processo reflexivo desencadeado pela escrita diarista pudesse contribuir na construção das representações do ser professor formador de leitores do texto literário infantil no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo a constituição da identidade e do gênero profissional do professor iniciante (SAUJAT, 2002 apud FAÏTA, 2004).

Com base nessa compreensão, defendemos a tese de que o diário de leituras é um gênero fundamental à construção da identidade acadêmico-profissional na formação inicial, uma vez que promove o espaço para a reflexão sobre aspectos cruciais do ser professor, a partir do diálogo com diferentes interlocutores, constituindo como essencialmente dialógico (BAKHTIN, 1992 [2000]).

Cabe destacarmos que os diários de leituras dos alunos participantes do estudo foram lidos por nós, ao longo da pesquisa, com o objetivo de dialogarmos, de forma mais estreita, com cada um deles a respeito de suas leituras e posições a respeito dos textos lidos. Desse modo, com frequência, fizemos comentários acerca de suas posições e respondemos a questionamentos que se apresentaram sobre o que foi lido nos diários. Essa prática de mediação formativa (BRONCKART, 2006) propiciou um diálogo dos futuros professores com os autores dos textos lidos, ao mesmo tempo em que favoreceu o seu diálogo com a pesquisadora.

Ao dar enfoque à importância do gênero diário de leituras, assumimos também a noção de gênero textual “como instrumento de desenvolvimento humano, não só no que diz respeito aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006). Nesse caso, advogamos a essencialidade da produção desse gênero vinculada a eventos de letramento no âmbito da formação docente, para a construção da identidade acadêmico-profissional, tendo em vista o seu potencial como catalisador dos processos de inserção nas práticas de letramento acadêmico-científico e de (re) configuração de representações sobre o trabalho docente. Desse modo, nosso trabalho se alinha a um conjunto de trabalhos desenvolvidos no contexto nacional e internacional que se voltam ao estudo do desenvolvimento profissional revelado nos e pelos textos, a partir do aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse ponto, realçamos nossa inserção como membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho

(GELIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), cujos estudos têm se debruçado sobre a formação e o trabalho docentes, a exemplo dos trabalhos de Perez (2009), Pereira (2011), Rodrigues (2011), Medrado e Pérez (2011), Pereira (2012), Reichmann (no prelo), entre outros.

Ressaltamos, também, o nosso papel como agente de letramento dos alunos em formação que participaram de nossa investigação, considerando que buscamos mobilizar os alunos-professores, reunindo as condições de cada um para se tornarem atores sociais, à medida que a leitura e a produção do gênero em foco foram propostos como práticas sociais. Nessa direção, Kleiman (2007, p.12) pontua que a representação do professor como agente de letramento evidencia “a agência humana, a agência institucional e a prática social situada de uso da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional”.

Nossa proposta de pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), vista conforme Moita Lopes (2006), como área indisciplinar, de caráter híbrido, mestiço, por receber contribuições de outros campos das ciências humanas e sociais. Aderimos à posição do autor de que uma única disciplina ou área de investigação, por vezes, não é “elucidativa para nos ajudar a compreender as questões que nos confrontam no cotidiano” (p.98), quando pensamos numa LA comprometida com a vida social contemporânea. Assim, compreendemos a construção de conhecimento na perspectiva de integrar diferentes áreas de estudo que possam contribuir na tarefa de investigar as relações entre letramento acadêmico e construção identitária acadêmico-profissional, a saber: os Estudos Culturais, a perspectiva sociológica, os Estudos de Letramento e o Interacionismo Sociodiscursivo.

Desse modo, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que vozes estão presentes nos diários de leitura das participantes da pesquisa e o que indicam sobre a sua construção identitária acadêmico-profissional?
- 2) Que marcas de avaliação/julgamento ocorrem nos diários de leitura e de que maneira essas marcas revelam o posicionamento identitário das participantes da pesquisa?
- 3) Quais são as (re)-configurações e avaliações dos elementos constitutivos do trabalho do professor reveladas nos textos em análise?
- 4) Quais identidades são reveladas nos diários de leitura das participantes?

Para dar respostas a tais questões, lançamos nosso olhar investigativo para os dados da pesquisa com o propósito de alcançar o **objetivo geral** de investigar como os diários de leitura, vinculados a eventos de letramento acadêmico, podem promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos no curso de Pedagogia. Como **objetivos específicos**, buscamos:

- 1) Analisar o gerenciamento das vozes nos diários de leituras e o que revelam sobre sua construção identitária acadêmico-profissional;
- 2) Investigar as marcas de avaliação/julgamento que ocorrem nos diários reveladoras dos posicionamentos identitários das participantes da pesquisa;
- 3) Analisar as (re)-configurações e avaliações dos elementos constitutivos do trabalho docente reveladas nos diários de leituras.
- 4) Identificar as identidades reveladas nos diários de leituras das participantes.

Ao reunir elementos para alcançar os objetivos aqui propostos, aspiramos contribuir para o campo da LA no Brasil, no que diz respeito especificamente às discussões sobre a relevância de práticas de letramento significativas no contexto da formação inicial do professor, por meio das quais seja possível o desenvolvimento de uma identidade acadêmico-profissional.

Desse modo, organizamos esta tese em quatro capítulos. No primeiro, articulamos as noções de identidade e letramento, tendo como objetivo discutir o conceito de identidade com o qual operamos, a partir de Hall (2011, 2012) e Bauman (2001, 2005), ao mesmo tempo em que apresentamos incursões nos estudos de letramento e suas implicações para o trabalho com a língua na escola e para a formação docente (KLEIMAN, 1995, 2007, 2008), além de abordarmos o gênero textual em foco na pesquisa: o diário de leituras (MACHADO, 1998, 2009) e o seu papel na formação docente.

No segundo capítulo, temos o propósito de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos do ISD utilizados por nós para análise dos dados gerados durante a pesquisa. Assim, em primeiro lugar, expomos as bases epistemológicas dessa corrente de estudo (BRONCKART, 1999, 2006); em seguida, evidenciamos seu modelo de análise textual, do qual nos utilizaremos para analisar nossos dados de pesquisa; e, por fim, discutimos as contribuições da Clínica do trabalho, da Ergonomia e do próprio ISD para o estudo do trabalho docente (AMIGUES, 2004; CLOT e FAÏTA, 2004; BRONCKART e MACHADO, 2009).

Por sua vez, no terceiro capítulo, ocupamo-nos de apresentar o percurso metodológico adotado por nós para a realização da pesquisa, destacando a sua natureza qualitativa, o contexto e os participantes da investigação, além do processo de geração e análise dos dados.

No quarto capítulo, voltamo-nos para a análise linguístico-enunciativa dos diários de leitura, ressaltando o estudo das vozes neles reveladas, bem como os elementos modalizadores do discurso, ao passo em que abordamos também os elementos do trabalho do professor tematizados pelas alunas participantes da pesquisa. A partir de tal análise, são reveladas as categorias identitárias que permeiam a construção da identidade docente das participantes de nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais a respeito do objeto de estudo deste trabalho, buscando articular os nossos resultados de pesquisa em prol de um aprofundamento da discussão sobre a relação entre o letramento no contexto da formação inicial e a construção identitária docente.

CAPÍTULO I

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E LETRAMENTO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos de nossa pesquisa no que diz respeito à relação entre letramento do professor e sua construção identitária profissional, considerando que é sobre ela que nos debruçamos mais especificamente, assumindo que é na e pela linguagem que ocorre o processo de construção da identidade docente.

Em um primeiro momento, abordamos a questão da identidade, para apresentar o conceito utilizado por nós neste estudo; e, em um segundo momento, tratamos dos estudos de letramento e sua contribuição para a formação identitária docente, enfatizando o letramento como caminho para contribuir com a construção da identidade docente no âmbito da formação inicial do professor, para, por fim, abordamos o gênero textual diário de leituras, para o qual nos voltamos neste trabalho.

1.1 O conceito de identidade

Há algumas décadas a questão da identidade não era central nos debates científicos, porém, recentemente, ganhou uma importância capital, passando a se constituir como um desafio para o pensamento contemporâneo das ciências da linguagem e das ciências sociais em geral, encarada por diferentes prismas. Alguns teóricos assumem como perspectiva a identidade pessoal, do nível psíquico das identidades e das subjetividades modernas. Outros apresentam como discussão a noção de identidade coletiva ligada a sistemas culturais específicos. Inserem-se nesta última perspectiva autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Nestor Garcia Canclini e Douglas Kellner, dentre outros que se debruçaram sobre o assunto. Em que pese tal diversidade de enfoques, para nosso estudo, utilizaremos-nos da perspectiva dos estudos culturais de Stuart Hall, articulada à noção de identidade do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, considerando a pertinência dessas contribuições para a tese que aqui desenvolvemos.

Para Hall (1992 [2011]), a questão da identidade está sendo amplamente discutida na atualidade em virtude do declínio daquilo que ele chama de "velhas identidades" e da

ascensão de "novas identidades", fato que apontaria, segundo ele, para a fragmentação do indivíduo moderno, que até então era visto como um sujeito unificado. Dessa forma, destaca que essa "crise de identidade" é encarada como parte de um processo maior de mudanças, que opera o deslocamento de "estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (1992 [2011], p.07). Nesse contexto, tem-se operado a desconstrução do conceito de uma identidade integral, originária e unificada.

Considerando as diferenças de concepção de identidade ao longo dos tempos, o autor apresenta três diferentes concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira delas relaciona-se à compreensão da pessoa humana como indivíduo centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, de consciência e ação. O centro desse indivíduo era considerado sua identidade, que nascia com ele e permanecia essencialmente idêntico ao longo do seu desenvolvimento.

A concepção do sujeito sociológico, por sua vez, coloca a identidade como sendo construída na "interação" entre o eu e a sociedade, tendo em vista a compreensão do sujeito não como autônomo e autossuficiente, mas como alguém formado na relação com o outro, que funcionaria como mediador de sua relação com a cultura (valores, sentidos e símbolos) dos mundos por ele habitados. Dessa forma, nessa visão, o sujeito continuaria a ter um núcleo essencial, porém este seria formado e modificado num diálogo permanente com mundos culturais "exteriores", bem como com as identidades oferecidas por eles.

Já a concepção do sujeito pós-moderno parte do entendimento de um indivíduo que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas está se tornando fragmentado e detentor de várias identidades, "algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 1992 [2011], p.12). Essa identidade é formada e transformada em um processo contínuo, em relação aos modos como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais.

Hall (1992 [2012]), por sua vez, utiliza o termo "identidade" para significar o ponto de *sutura* entre os discursos e as práticas que nos convocam para assumirmos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e os processos produtores de subjetividade. Ao discutir o conceito de identidade ao qual se vincula, esclarece que sua concepção de identidade não adota como referência a noção do eu que permanece sempre o mesmo ao longo do tempo, como também não remete à noção de eu coletivo ou verdadeiro que um povo, que partilha uma história ou uma ancestralidade, mantém em comum. Ao contrário, enfatiza a

natureza "fragmentada" e "fraturada" das identidades, uma vez que, segundo ele, elas nunca são singulares, mas "multiplemente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos" (p.108), relacionando-se com a questão da utilização de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual nos tornamos. Portanto, segundo Hall (1992 [2012], p.109), as identidades

Têm a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

Sendo assim, conforme o mesmo autor, as identidades são construídas no discurso e, por isso mesmo, precisam ser compreendidas a partir de sua produção histórica e institucional, dentro de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas também específicas.

O surgimento das identidades, para Hall (1992 [2012]), ocorre no interior de um "jogo de modalidades específicas de poder", sendo, muito mais, um construto "da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional..." (p.109-10).

Assim, na perspectiva de Hall (1992 [2012]), a identidade cultural pode ser compreendida sob dois enfoques diferentes. O primeiro relaciona-se à cultura compartilhada, ao papel unificador nos sistemas culturais, unindo os sujeitos sob uma mesma identificação com quadros de referência. O segundo refere-se à diferença como um elemento constitutivo da identidade, à medida que esta se constrói por meio da diferença e não fora dela. Em outras palavras, para o autor, é por meio apenas da relação com o Outro, com aquilo que falta ou com aquilo que não é que o termo identidade pode ser construído, pois "toda identidade tem necessidade daquilo que lhe 'falta' - mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado." (p.112).

Desse modo, a diferença emerge como uma categoria central para a discussão do conceito de identidade, pois permite que esta última seja compreendida não como um conceito que encerra oposições fixas, mas como um construto sempre aberto a outros sentidos complementares.

Bauman (2001), por sua vez, a partir de seu posicionamento sobre a "modernidade líquida", põe em relevo um panorama das identidades culturais marcado pela crise e pela

dúvida. Para ele, a modernidade líquida é a época atual em que vivemos, quando a sociedade avança em vários sentidos, sendo permeada por uma fluidez, típica dos líquidos que se moldam conforme os recipientes nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos, que são rígidos e precisam de uma tensão de forças para moldar-se a novas formas:

Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-las (BAUMAN, 2001, p.8)

Assim, a contemporaneidade é uma época de liquidez, de volatilidade, atravessada pela incerteza e pela insegurança, na qual todos os referenciais morais da época anterior, denominada pelo autor modernidade sólida, dão lugar à lógica do consumo, do gozo e da artificialidade. Nela, o conjunto das relações interpessoais e profissionais está cada vez mais desgastado e frágil, aderindo à fluidez do todo. Diante de tal liquidez, o autor destaca o caráter ambíguo das identidades na modernidade:

...flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p.35).

Na citação anterior, Bauman demonstra a necessidade do indivíduo líquido-moderno de se posicionar de forma ambivalente, uma vez que, embora tenha necessidade de ter uma identidade fixa, segura, necessita, ao mesmo tempo, estar aberto à flexibilidade para não ser “malvisto”. Assim, para o autor, as identidades são portadas como “um manto leve” pronto a ser despido a qualquer momento. Nessa direção, ele defende que a liquidez da modernidade confere ao sujeito uma posição de mal-estar que não lhe permite enxergar uma identidade cultural fragmentada que estabeleça uma posição dialógica de abertura e constante transformação (ROSA, s/d).

Nesse contexto, Kleiman, Viana e De Grande (2013), dialogando com Bauman, ressaltam que os indivíduos estão sempre à procura de identificação com um “nós”, ao qual possam pertencer, sendo possível, portanto, compreender o conceito de identidade como um

construto que é ideológico e político que, a depender das necessidades do momento, permanentemente se refaz, pois se torna negociável, manipulável. A esse respeito as autoras observam, com base em Holland *et al.* (2003), que as identidades são construídas nas relações sociais em constante tensão “entre a experiência vivida e sedimentada do passado e os novos mundos que dão uma direção ou um novo caminho” (p.03).

Dessa forma, com base nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e da Sociologia aqui apresentados, assumimos no presente trabalho de tese a compreensão das identidades como fragmentadas, dinâmicas e "multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos" (HALL, p.108), relacionando-se com a questão da utilização de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual nos tornamos. Nesse sentido, aderimos às lingüistas aplicadas Kleiman, Viana e De Grande (2013, p.03), quando afirmam que a identidade é uma categoria múltipla e relacional, construída pelo indivíduo nas suas reivindicações e negociações “*na e pela* linguagem, em seus usos cotidianos, situadamente, nos contextos sócio-históricos em que as interações acontecem.”

Dessa forma, considerando a relevância da linguagem no processo de construção das identidades, ao longo deste capítulo buscamos tecer as relações entre construção identitária e letramento no que se refere especificamente à formação inicial do professor. Nesse sentido, abordamos primeiramente os estudos de letramento.

1.2 Os estudos de letramento

Os estudos de letramento, na década de 80 do século XX, passaram por significativa transformação, superando a compreensão anterior, que vigorou nas décadas de 60 e 70, de que a escrita é independente dos processos sócio-históricos que são condicionantes das relações que construímos com o outro por meio dela. Assim, uma nova visão de letramento surgiu no contexto das ciências linguísticas e da Educação em meados da década de 80, segundo a qual ler e escrever são atividades que só fazem sentido, quando examinadas no âmbito das práticas culturais e sociais das quais fazem parte.

Conforme Kleiman (1995), essa nova perspectiva de estudos do letramento foi alavancada por três importantes pesquisas, desenvolvidas a partir de uma visão sociocultural da escrita: a de Scribner e Cole (1981), a de Heath (1983) e a de Street (1984).

Scribner e Cole (1981) estudaram comunidades da cultura *Vai*, na Libéria. A partir da observação de que os membros dessa comunidade utilizavam-se de diferentes tipos de escrita (vai, inglesa e árabe) para atender a diferentes propósitos comunicativos e necessidades cotidianas (escrita de correspondências e transações comerciais, de atividades escolares e leitura de textos religiosos), os estudiosos chegaram à conclusão de que o letramento somente pode ser verificado nas práticas sociais, nas quais os indivíduos ou grupos sociais fazem uso da escrita. A concepção de letramento como prática social decorre dessa constatação.

Heath (1983), em pesquisa de cunho etnográfico, investigou as comunidades americanas de Maintown, Roadville e Trackton. Constatou diferentes práticas de letramento, na comunidade e no lar, e as relacionou ao desempenho escolar das crianças. A pesquisadora demonstrou, segundo Kleiman (1995, p.40), que o modelo universal de orientação letrada, que predomina na escola, representa a continuidade de desenvolvimento linguístico para crianças que foram sociabilizadas por grupos com um alto grau de escolarização, enquanto se constitui como “ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita” para aquelas que estão fora desses grupos. Em seu estudo, a autora utiliza como unidade de análise o *evento de letramento*, encarado como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p.40), conceito que se tornou fundamental aos estudos da área.

Em 1984, Street, por meio da publicação do livro *Literacy in theory and practice*, oferece outra importante contribuição para os estudos de letramento, ao evidenciar o letramento a partir de suas dimensões sociais e culturais. Nesse trabalho, o autor explicita as características do modelo autônomo de letramento, segundo o qual o texto escrito é uma forma autônoma que não demandaria do leitor a interpretação do seu contexto de produção, uma vez que esta estaria determinada pelo seu funcionamento lógico interno. Street (1984), em oposição ao letramento autônomo, propõe o letramento ideológico, segundo o qual as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, o que implica dizer que o significado da escrita pode variar para um grupo social, a depender dos contextos e das instituições nos quais se faz uso dela. Desse modo, contrariamente ao modelo autônomo,

segundo Kleiman (1995), tal modelo, ao invés de reforçar a divisão entre grupos orais e letrados, antes pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e escritas, propondo-se a investigá-las.

Tomando com referência as pesquisas aqui mencionadas, os estudos sobre letramento, conforme Kleiman (1995), historicamente, têm se debruçado sobre as transformações políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso da escrita nas sociedades tecnológicas. Assim, assumindo o modelo ideológico de letramento, os estudos têm se ampliado, por meio da pesquisa etnográfica, para dar conta dos efeitos do letramento correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que utilizam a escrita, pondo em relevo os múltiplos letramentos associados a essas práticas.

Barton e Hamilton (2000, p.8) ³ apresentam o letramento como prática social por meio de seis proposições acerca da sua natureza, quais sejam: 1) O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas dos eventos que são mediados pela escrita de textos; 2) Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida; 3) As práticas de letramento são determinadas pelas instituições e as relações de poder, sendo algumas práticas mais dominantes, visíveis e influentes que outras; 4) As práticas de letramento são incorporadas e incluídas em objetivos sociais mais amplos e também em práticas culturais; 5) O letramento é historicamente situado; e 6) As práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas por meio de aprendizagem informal e que faça sentido.

Segundo os referidos autores, as práticas de letramento, tal qual são definidas nos estudos mais recentes sobre o tema, são modos culturais de mobilizar o letramento, que não podem estar contidos em atividades ou tarefas observáveis. Para eles, por sua natureza cultural, as práticas de letramento possuem raízes no passado. E, desse modo, para compreender o letramento contemporâneo, é necessário documentar os modos pelos quais ele é historicamente situado, considerando que as “práticas de letramento são fluidas, dinâmicas e mudam com as vidas e sociedades das quais elas fazem parte” (p.13). A noção de eventos de letramento, por sua vez, conforme Barton e Hamilton (2000) diz respeito às atividades, nas quais o texto escrito ou a conversa em torno dele são centrais, constituindo-se aqueles como

³ A obra de Barton e Hamilton (2000) foi publicada originalmente em inglês. As ideias que se reportam a sua obra neste trabalho são resultado de nossa tradução.

episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldadas por elas. Para eles, tal noção destaca, assim, a natureza situada do letramento, existente no contexto social.

No âmbito nacional, os trabalhos de Paulo Freire (1967) foram precursores da perspectiva do letramento pelo viés sociocultural, considerando que esse estudioso propõe um modelo de educação que articule a palavra aos contextos socioculturais dos quais os sujeitos fazem parte, buscando propiciar a estes, por meio da escrita, o desenvolvimento da consciência crítica que pode promover a transformação da realidade social. No dizer do autor, é preciso promover

o aprendizado da leitura e da escrita como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem afinal no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero objeto (FREIRE, 1967, p.108).

Após essa breve exposição sobre os estudos de letramento, passamos a discutir na próxima seção o conceito de letramento no Brasil e seus desdobramentos no que diz respeito ao ensino de língua.

1.2.1 O conceito de letramento no Brasil e suas implicações para o ensino de língua

Letramento (versão para a palavra em inglês *literacy*) é um termo que não apresenta uma concepção única, razão pela qual cabe observarmos, neste estudo, a posição de alguns estudiosos brasileiros a respeito dele, bem como refletirmos sobre as implicações desse conceito para o ensino de língua.

No Brasil, o termo letramento foi cunhado por Mary Kato, que o utilizou, pela primeira vez, em 1986, em “No mundo da escrita”. Na referida obra, a autora já destacava a importância da formação de um indivíduo letrado, capaz de fazer uso da linguagem escrita tanto para o seu crescimento cognitivo, como para o atendimento de várias demandas sociais.

O letramento é definido por Kleiman (1995, p.19), com base em Scribner e Cole, (1981), “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Segundo a autora (1995), inicialmente, o conceito de letramento foi utilizado nos meios acadêmicos com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto social da escrita daqueles

estudos voltados à alfabetização, com tendências evidentes para o destaque das competências individuais no uso da escrita.

Essa é, pois, a posição adotada por Tfouni (1995), uma vez que esta autora afirma que a alfabetização refere-se à “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem” (p.9), pertencendo ao âmbito do individual, e é levada a efeito por meio da escolarização. Para a autora, o letramento, por outro lado, é um campo de estudo que tem como foco os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, objetivando investigar tanto alfabetizados como não alfabetizados, o que o faz descentrar-se do individual para se concentrar no social.

Soares (2001, p. 18), por sua vez, advoga que letramento é

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, em oposição à alfabetização, vista como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a autora defende firmemente a posição de que aprender a ler e escrever não é o bastante, uma vez que, para responder às frequentes exigências de leitura e escrita da sociedade, faz-se necessário também saber fazer uso da leitura e da escrita.

Na mesma direção, e aproximando-se da perspectiva adotada por Tfouni (1995), Rojo (2009) distingue os termos alfabetismo e letramento, enfatizando que o primeiro tem o foco no individual, ditado pelas capacidades e competências escolares e valorizadas de leitura e escrita, enquanto o termo letramento abrange os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita, independentemente de serem valorizados ou não, nas suas dimensões locais ou globais. Assim, segundo a autora, recobre diferentes contextos sociais, a exemplo da família, da igreja, do trabalho e da escola, entre outros, a partir de uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Ao discutir a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento, Britto (2005) enfatiza que o conceito de alfabetização, sobretudo considerando-se as contribuições da Psicolinguística e das teorias não-comportamentalistas, passou por significativas transformações nos anos 1970 e 1980, deixando de ser visto apenas como o processo de ensino e aprendizagem do sistema da escrita. Entretanto, o autor esclarece que a inserção do conceito de letramento na educação trouxe à tona a noção de alfabetização como mera aquisição do código escrito,

como se alguém pudesse aprender a ler e a escrever sem aprender simultaneamente objetivos culturais e comportamentos cognitivos associados a essa aprendizagem ou como se houvesse tecnologia neutra (p.14).

Para ele, na sociedade contemporânea, evidencia-se a supervalorização de competências individuais, desconsiderando-se, dessa forma, que a construção do conhecimento é um produto social e, mais ainda, que aquilo que o indivíduo sabe e faz está diretamente relacionado às condições históricas objetivas de sua situação.

Kleiman (1995) esclarece que as práticas de uso da escrita no contexto escolar tradicionalmente têm se pautado no modelo de letramento denominado por Street (1984) como autônomo, segundo o qual o texto escrito não demandaria do leitor a interpretação do seu contexto de produção, uma vez que esta estaria determinada pelo seu funcionamento lógico interno. Com base na concepção de que a aquisição da escrita é um processo neutro, independente de fatores contextuais e sociais, a escola, historicamente, atribuiu o fracasso escolar ao indivíduo, sob a alegação de que o não aprendizado da escrita se deve unicamente às condições de pobreza ou marginalidade dos que fracassam em tal aprendizagem. Nesse sentido, Matêncio (1998, p 21) nos alerta para o fato de que na escola existe um ocultamento da variabilidade constitutiva do relacionamento da leitura com a escrita em diferentes grupos sociais, predominando nela o “estilo comunicativo que é culturalmente valorizado”.

Na contramão das práticas de uso da escrita tradicionais na escola, a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento faz emergir a ideia de que o aprendizado da leitura e da escrita deve estar associado aos usos sociais da língua, se efetivamente se quer favorecer o trânsito social do aprendiz. Partindo de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas e não meramente como um conjunto de competências e habilidades individuais, os estudos do letramento colocam como objetivo central do estudo da língua, no âmbito da escola, o uso social da língua escrita, em situações comunicativas diversas da vida em sociedade. Sendo assim, a prática social é entendida como o ponto de partida e de chegada para a produção textual na sala de aula (KLEIMAN, 2007).

Com base nessa compreensão, Kleiman (2007) propõe o trabalho com os projetos de letramento como forma de integrar as atividades de leitura e escrita de gêneros textuais os mais diversos na escola ao agir socialmente, constituindo-se estas últimas como ferramentas para a agência social, uma vez que podem propiciar o verdadeiro exercício da cidadania (OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2011). Para a referida autora,

Um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um com sua capacidade (KLEIMAN, 2007, p.16).

Dentro dessa ótica, a escrita é utilizada para objetivos que vão além da aprendizagem de seus aspectos formais, estando vinculada diretamente a uma determinada prática social. Assim, a efetiva participação nesta prática social só é possível quando o aluno sabe como agir discursivamente, o que implica saber qual gênero textual utilizar para atingir o objetivo pretendido.

Em nosso estudo, embora, a princípio, não tenhamos pensado o conjunto de atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante a disciplina *Literatura Infantil*, nosso contexto de pesquisa, como um projeto de letramento, podemos assim considerá-lo, uma vez que tais atividades se constituíram como fundamentais ao desenvolvimento dos professores em formação no que diz respeito às capacidades para ler o texto literário infantil e apreciá-lo criticamente, bem como no que se refere à leitura e à escrita de textos no contexto da formação docente inicial.

Nesse contexto, Kleiman (2007, p. 07) destaca a representação do professor como um agente de letramento, “um promotor dos recursos e capacidades de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. Segundo a autora, desempenhando a função de mobilizador das capacidades dos alunos, o professor cria condições para que eles se tornem atores nas práticas de letramento, com papéis diversos, conforme as necessidades e potencialidades do grupo onde se inserem.

Em suma, na presente tese, aderimos ao conceito de letramento com o foco no uso social da leitura e da escrita, especificamente no contexto da formação do professor, investigando a sua relação com o processo de construção identitária. Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita propostas ao longo da pesquisa estiveram vinculadas ao propósito comunicativo de desenvolvimento do aluno-professor tanto no que diz respeito à dimensão acadêmica, enquanto aluno-leitor crítico dos textos que orientam sua formação docente, como no que se refere à construção discursiva de uma identidade de futuros profissionais comprometidos com a formação do leitor de textos literários infantis no contexto escolar. Enfatizamos, desse modo, a pretensão de atuar como agente de letramento dos

participantes de nossa pesquisa, à medida que buscávamos durante as interações nos diários de leitura promover as suas capacidades e recursos para participarem de eventos de letramento no contexto da formação inicial que consideramos fundamentais à construção de sua identidade acadêmico-profissional, a exemplo da leitura crítica dos textos teóricos objetos de estudo na disciplina *Literatura Infantil*, bem como a produção diarista sobre tais textos.

Na seção a seguir, considerando a especificidade de nossa investigação, buscamos refletir sobre as relações entre letramento e formação docente, a partir da ótica de pesquisadores brasileiros.

1.3. Letramento e formação docente: o que nos dizem as pesquisas no Brasil?

Sobre o letramento docente, Kleiman (2008) chama a nossa atenção para o fato de que a condição de letrado do professor no Brasil, desde a década de 1970, tem sido alvo de várias críticas, por meio das quais a mídia, as secretarias de educação e, por vezes, as universidades questionam não somente a capacidade do professor para ensinar a ler e a escrever, mas também a sua própria competência linguístico-enunciativa-discursiva. A esse respeito, Vóvio e De Grande (2010) observam que os discursos que colocam o professor ora como vítima da crise da leitura e da escola, ora como colaborador para a manutenção dela, têm apontado esse profissional como principal culpado dos “maus resultados” dos alunos nos sistemas de avaliação, a exemplo da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no âmbito nacional, e do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), no âmbito internacional.

Entretanto, Kleiman (2008) ressalta que tais estereótipos com relação ao letramento do professor e sua competência para ensinar a ler e a escrever não encontram eco nas pesquisas que têm como suporte teórico-metodológico e político a abordagem teórica dos estudos do letramento, uma vez que, nessa perspectiva, adota-se uma visão pluralista e multicultural das práticas de uso da escrita. Isso significa dizer que, no campo dos estudos do letramento, reconhecem-se as múltiplas formas de uso da escrita sociocultural e historicamente determinadas, em detrimento de uma visão que põe em relevo apenas uma forma de usar a língua escrita, aquela reconhecida e legitimada pelo poder e que tem dado sustentação aos discursos preconceituosos sobre o letramento docente no Brasil.

O olhar analítico adotado na perspectiva do letramento, com base nas metodologias etnográficas, permite ao pesquisador se despir das “racionalizações preconceituosas que

justificam o fracasso na escola de grande parcela dos estudantes e o fracasso do professor na realização de sua tarefa” (KLEIMAN, 2008, p. 491). Assim sendo, para a referida autora, os estudos do letramento dos professores, ao evidenciar os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da escrita, orientam o olhar do pesquisador para as situações sociais nas quais os textos são lidos e produzidos, como também para os valores e representações que lhes são conferidos. O estudo dos contextos de uso da escrita, segundo a autora, possui o importante papel de revelar as diferentes orientações de uso da linguagem, a partir de demandas, metas, objetivos, relações e necessidades dos seus participantes. Nessa perspectiva, defendemos a importância de estudarmos a formação inicial do professor como um contexto de uso da escrita em que emergem posicionamentos identitários essenciais à construção da identidade acadêmico-profissional dos graduandos.

Desse modo, Kleiman (2008) defende a ideia de que o conhecimento sobre as histórias de leitura dos professores que inserem o aluno em diversas práticas do uso da escrita é fundamental para a formação docente na Universidade voltada para atender às suas demandas profissionais. Neste trabalho, assumimos essa posição como referência, ao colocarmos em evidência a relação entre as práticas de letramento do professor no contexto da formação inicial e sua construção identitária acadêmico-profissional, partindo da premissa de que tais práticas e as representações que se fazem delas influem no modo como os sujeitos se percebem e se constroem identitariamente como docentes. Assim, no contexto de nossa pesquisa, tivemos a preocupação de conhecer as práticas de leitura e escrita dos professores em formação inicial, dentro e fora da esfera acadêmica, buscando investigar, de forma especial, como a produção do diário de leituras pode promover espaços de construção da identidade docente.

Com base nesse entendimento, um conjunto de trabalhos tem sido desenvolvido nas últimas décadas, no âmbito da Linguística Aplicada, colocando em relevo as práticas de letramento de professores e sua importância para a formação docente. Nesse sentido, ressaltamos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Letramento do Professor, do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. No presente estudo, iremos abordar cinco desses trabalhos de pesquisa, tendo como intenção refletir sobre o papel das práticas de letramento promovidas no âmbito da formação docente para a construção identitária do professor.

Um primeiro trabalho a ser aqui destacado é o de Almeida (2001), que investigou as histórias de leitura de um grupo de professores do Ensino Médio da rede pública de São Paulo, bem como sua correlação com a construção da identidade profissional e da práxis pedagógica. Para a realização do seu trabalho, a autora parte da crença de que as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, uma vez que tais leituras vinculam-se à construção das representações das práticas pedagógicas feitas por ele e, dessa forma, podem produzir efeitos positivos na prática profissional. Almeida (2001) conclui de sua investigação que as práticas de leituras dos professores investigados são elementos centrais de sua identidade profissional, que vieram a ter efeitos relevantes nas suas práticas de ensino. Segundo a autora, eles transitaram com facilidade pelo mundo letrado, não se limitando à leitura de textos de suas áreas disciplinares, mas lendo textos artístico-literários, filosóficos e acadêmicos, que podem ancorar a construção de uma prática intertextual/transdisciplinar. Considerando tais resultados, a autora advoga a necessidade de “resgate ou intensificação de práticas culturais de prestígio nos cursos de formação inicial/licenciaturas e nos de formação continuada de professores” (p.119), como forma de contribuir para a construção de uma identidade profissional marcada pela autoestima, autoconfiança, autonomia e pela capacidade crítico-reflexiva.

Também tendo como foco a leitura do professor constituiu-se o estudo de Guedes-Pinto (2002), que teve como objetivo resgatar as trajetórias de leitura de professoras alfabetizadoras, a partir de um enfoque transdisciplinar, que comportou os referenciais da História Oral, da História Cultural e da Linguística Aplicada. Como um primeiro aspecto evidenciado na pesquisa, a autora observa que a maior parte das práticas de leitura das professoras não se enquadra no quadro de leituras autorizadas e legitimadas pelo discurso didático-escolar, pelos cursos de formação docente e pela sociedade em geral. Por outro lado, revelaram-se, por meio da análise dos discursos das professoras, os conflitos e movimentos de resistência aos modelos de leitura legítima. No percurso metodológico da pesquisa, a autora apontou como um ganho o fato de as leituras antigas das alfabetizadoras terem sido resignificadas e re-dimensionadas por elas, a partir de um novo conceito de leitura, construído durante a pesquisa. Assim, “através da vivência do diálogo, da cumplicidade construída na relação pesquisadora-pesquisada, pela narração das histórias de leitura, as professoras autorizaram-se leitoras, podendo, então, elas mesmas, legitimarem suas práticas” (GUEDES-PINTO, 2002, p.240-1).

Os dois primeiros estudos mencionados colocam em evidência a relevância das práticas de leitura do professor para a construção do seu processo identitário profissional, relacionando-se, no primeiro estudo, com a repercussão dessas práticas no trabalho docente em sala de aula; e, no segundo, diretamente com os conflitos que se estabelecem no acolhimento daquilo que se propõe como leituras legítimas para o professor.

Na perspectiva de estudar a construção identitária profissional de professores em formação, Tápias-Oliveira (2006) desenvolveu sua pesquisa, intitulada *A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista*, cujo objetivo era, por meio da análise linguístico-enunciativo-discursiva, buscar evidências da construção identitária profissional no mundo figurado do ensino superior. O estudo constituiu-se numa pesquisa-ação voltada à prática de letramento de produção de diários de aprendizagem, nos quais alunos primeiranistas dos cursos de Letras de uma universidade do interior paulista registravam fatos, impressões, observações e sentimentos em relação à construção de suas aprendizagens nas suas práticas de leitura, produção textual e estudo em uma determinada disciplina do curso. Segundo a autora, a ideia era que o diário pudesse funcionar como uma ferramenta para a formação e reflexão, por meio da qual os alunos pudessem pensar sobre suas ações verbais. Constitui-se, assim, como uma prática de letramento ecológica, ou situada, “visão das práticas e dos eventos em que as atividades psicológicas das pessoas estão em contato com contextos sociais diferentes e dinâmicos (BARTON, 1994 apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). A autora ainda destaca no seu trabalho o papel do “agente de letramento” (KLEIMAN, 2007), aquele que promove as capacidades e recursos dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento. Ressalta, ainda, a visão de Ivanic de que as pessoas “assumem determinadas identidades ao produzir e receber representações da realidade que são culturalmente reconhecidas e ideologicamente formadas” (IVANIC, 1997 apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). Segundo a autora, a análise dos dados revela que a forma como os sujeitos veem a si mesmos também configura a imagem do seu interlocutor nos diários, o professor. Os dados evidenciam também que a construção identitária acontece de forma que a orquestração das vozes dos sujeitos muda ao longo do tempo. A autora conclui que foi no registro propriamente dito que aconteceu o processo entre o que eles pensam (forma) e a identidade (sentido) que está sendo construída e, ainda, que os aspectos metacognitivos e a autopercepção acionaram todo o movimento de construção identitária dos sujeitos durante a pesquisa.

Ainda na linha dos trabalhos que articulam letramento e formação docente, destacamos o estudo de Tinoco (2008), intitulado *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*, uma pesquisa-ação cujo objetivo principal foi depreender princípios de re-significação do ensino da escrita por graduandos de Letras no Rio Grande do Norte, já com atuação em sala de aula, a partir do trabalho com projetos de letramento por eles desenvolvidos. A análise dos projetos permitiu à autora a verificação de que a prática social é um princípio estruturante do ensino da escrita, que apresenta, segundo ela, quatro categorias: a interatividade e a dialogicidade; a situação social e suas pluralidades; a agência social; e a pluralidade cultural. Dessa forma, Tinoco (2008) conclui que os projetos de letramento são modelos interessantes no que diz respeito à formação docente que tem como propósito a ampliação dos letramentos, enfatizando, porém, que a indicação desse modelo exige um maior investimento no diálogo entre a escola básica, os interesses de professores e estudantes e a reflexão acadêmica, no intuito de sobrepujar os desafios do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

O trabalho de Tinoco (2008) possui, em relação aos demais, a peculiaridade de por em destaque o papel dos projetos de letramento na formação de professores de Português, à medida que demonstra a re-significação do ensino de escrita dos sujeitos envolvidos em seu estudo, a partir da proposição de práticas autênticas de leitura e escrita, que tiveram como norte o interesse e a participação compartilhada de professores em formação e seus alunos, e não, simplesmente, conteúdos curriculares fragmentados.

Assim como Tápias-Oliveira (2006), De Grande (2010), ao investigar a construção das identidades no âmbito da formação, trouxe à tona a dinâmica das vozes que circulam nos ambientes de formação e trabalho do professor e a importância de conhecê-la para compreender o processo de construção identitária do professor em formação. A autora, em sua pesquisa, intitulada *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*, articulou letramento, formação docente e construção identitária profissional. A partir da compreensão de que as identidades são construídas e reconstruídas nas práticas discursivas e ancorada na perspectiva dos Estudos do Letramento e na concepção dialógica e social de linguagem do Círculo de Bakhtin, seu objetivo foi investigar a construção das identidades profissionais de professores em uma experiência de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo juntamente com o Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). Na análise das estruturas de participação nas interações do referido curso de formação, a autora demonstra que os professores pesquisados

fazem uso de vozes que circulam na formação e na prática docente para se legitimarem enquanto grupo profissional, frente ao formador, à academia e à opinião pública. Assim, ora dialogam com vozes de outros cursos de formação, ora se alinham à perspectiva do curso de que estão participando. Desse modo, conforme a autora, ao mostrar que a construção identitária que se faz na interação está também atrelada a experiências anteriores, convicções e discursos disponíveis aos professores pesquisados, o seu trabalho coloca em destaque os saberes, crenças e necessidades trazidas pelos professores que já atuam para os cursos de formação continuada.

Evidentemente, os estudos aqui apresentados constituíram-se como uma amostra das diversas pesquisas que têm abordado a relação entre letramento e formação docente no Brasil. Entretanto, sem sombra de dúvidas, é possível vislumbrar a relevância do aporte de conhecimentos de tais estudos para se conhecer o papel das práticas letradas do professor brasileiro, sobretudo, no âmbito de sua formação, inicial ou continuada, na construção da sua identidade profissional. Cabe destacar que compreendemos, com base em Vóvio e De Grande (2010, p.54), a construção de identidades “como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são”.

Sendo assim, advogamos a necessidade de que outros estudos sejam desenvolvidos nessa perspectiva, com o fito de que nós, pesquisadores e formadores do profissional professor, possamos contribuir para as reflexões em torno dos efeitos das diversas práticas letradas do professor no percurso de sua formação para a construção de representações, concepções e práticas, que delinearão a sua identidade profissional. A esse respeito, Kleiman (2014, p.13) afirma que

os valores atribuídos a práticas de leitura pelos professores são constitutivos de suas identidades profissionais, pois diferentes formas de ler e escrever estão associadas, entre outros fatores, a identidades e expectativas sociais acerca de modelos de ação e papéis desempenhados.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de tese alinha-se a esse conjunto de pesquisas, à medida que articula construção identitária e letramento na formação docente inicial, enfocando a produção do diário de leituras vinculada a eventos de letramento acadêmico.

Na seção a seguir discutimos a importância do letramento desenvolvido no contexto da formação de professores para sua construção identitária profissional, especialmente, no que

diz respeito à disciplina *Literatura Infantil* do Curso de Pedagogia da UFCG, na qual desenvolvemos nosso estudo.

1.4 O diário de leituras e a formação do professor

Até aqui evidenciamos em nosso texto a centralidade da questão da formação docente marcada por práticas situadas de letramento que possam ter reflexos no modo como os professores abordam a leitura e a escrita na sala de aula e, conseqüentemente, para a construção de sua identidade acadêmico-profissional. Nessa direção, Kleiman, Viana e De Grande (2014) ressaltam a necessidade de que a academia proporcione, aos professores em formação, espaços para que constituam comunidades de práticas que favoreçam “relações autônomas, críticas, conscientes”, entre os alunos e entre estes e as atividades de leitura e escrita efetivamente relevantes para a prática pedagógica.

Com base nesse entendimento, no âmbito da disciplina *Literatura Infantil*, para a qual se volta a presente investigação, empenhamo-nos em propiciar aos professores em formação o letramento por meio de gêneros textuais que favorecessem sua inserção nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico, assumindo que tal inserção é fundamental para sua formação e atuação profissionais. Nesse sentido, Silva e Matêncio (2005) destacam a necessidade de que, no processo de formação do professor, os gêneros acadêmicos sejam abordados a partir da ênfase na sua emergência e no seu funcionamento nas práticas discursivas, o que exige do professor formador a promoção de “situações de ensino/aprendizagem em que os textos sejam estudados do ponto de vista tanto da configuração formal dos gêneros que atualizam como das suas condições de produção, recepção e circulação” (p.246).

Nessa direção, durante o curso dessa disciplina, foram propiciados eventos de letramento diversos que envolveram a leitura e a escrita de textos acadêmico, com vistas ao letramento neste domínio discursivo, mas também ao letramento para a esfera profissional. Assim, trabalhamos com gêneros como o artigo e a resenha, ao mesmo tempo em que investimos na leitura de textos literários infantis que pudessem ampliar o letramento literário dos futuros professores, considerando-se que a literatura infantil constitui-se como o importante instrumento pedagógico do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ponto, é importante frisar que entendemos letramento literário

como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON e PAULINO, 2009, p.67).

Dentre os gêneros de textos ⁴ produzidos pelos professores em formação inicial participantes da nossa investigação, debruçamo-nos especificamente sobre o diário de leitura, tendo em vista o seu papel como espaço de construção da identidade acadêmico-profissional desses indivíduos.

Segundo Machado (2009), o diário de leituras é um gênero textual cuja produção implica uma escrita reflexiva, tendo em vista que é construído por um leitor, à medida que lê um texto, com o propósito maior de estabelecer com seu autor um diálogo permeado pela reflexão.

Pérez-Gómez (apud PIMENTA, 2005) observa que a reflexão não consiste apenas em um processo psicológico individual, tendo em vista que demanda a imersão do indivíduo no mundo de sua existência, “um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.” (p.24)

Vista por essa ótica, a reflexão é um processo essencialmente coletivo e com uma forte dimensão política. Para Pimenta (2005, p.26), nesse processo, a teoria desempenha papel fundamental, uma vez que, aliada à prática, ressignifica-a e é ressignificada por ela. Dessa forma,

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Sendo assim, para além de um processo mecânico e individual, a reflexão, segundo Pimenta (2005), deve ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na construção de sua identidade profissional. A referida autora defende, portanto, a superação da identidade dos *professores reflexivos* ⁵ pela de *intelectuais críticos e reflexivos*, profissionais intelectuais e fundamentalmente cidadãos, em processo contínuo de formação e capazes de articular a

⁴ Sobre a relação entre gênero textual e formação inicial, ver Bueno, Lopes e Cristovão (2013)

⁵ Grande parte dos estudos sobre formação reflexiva derivam da proposta de Donald Schön, que, por sua vez, tem como base o trabalho de John Dewey. Schon se opõe ao modelo de racionalidade técnica, segundo o qual as ações pedagógicas restringem-se à escolha, pelos professores, de meios necessários à realização de objetivos estabelecidos fora da sua prática. Tal proposta centra-se sobre uma formação profissional calcada numa epistemologia da prática, isto é, na tese de que a prática docente se constitui como momento de produção de conhecimento, “através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2005, p.19).

teoria à prática, tomando esta última como objeto de reflexão. A respeito da formação do professor nessa perspectiva, Ghedin (2005) ressalta que refletir criticamente exige posicionar-se “no contexto de uma ação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas.” (p.138).

Sendo assim, considera-se que a produção do conhecimento na formação docente de cunho reflexivo está associada à capacidade de articular os saberes teóricos aos saberes práticos, buscando a mobilização desses saberes para responder às questões que se afiguram nas situações concretas de ensino. Por essa ótica, podemos vislumbrar o diário de leituras como um evento de letramento que pode propiciar essa articulação, à medida que sua escrita exige do professor em formação o diálogo com autores que estudam a prática de ensino e a colocam em perspectiva.

A exemplo de outros tipos de diário, o diário de leituras, segundo Machado (2009), é dotado das seguintes características: a) um destinatário empírico ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais; b) o papel mais acentuado do superdestinatário; c) o estabelecimento de um contrato de confiança entre o produtor e o superdestinatário; d) a atribuição de franqueza por parte do produtor do discurso; f) um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade; g) a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação material de comunicação; h) a ausência de preocupação com a textualidade, o que lhe confere a característica de fragmentado; e i) a criação de um espaço que permite a constituição de subjetividades.

A produção de tal gênero exige dos leitores/produtores de textos uma postura ativa, travando uma conversa com o autor do texto na qual, segundo Machado (2009, p.86), algumas operações são necessárias para a interação acontecer:

- a) indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) exporem suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe; c) explicitarem que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura produção; d) relacionarem as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc.

Dessa forma, a autora enfatiza que o gênero em questão, embora no processo inicial tenha um caráter privado, possui características dialógicas acentuadas, configurando-se como

um artefato que pode vir a ser um instrumento de reflexão, uma vez que provoca diálogos do leitor consigo mesmo e com o outro.

Sobre a noção de gênero como instrumento, Liberali (1999, p.31) esclarece que Schneuwly aponta na concepção de gênero bakhtiniana três elementos centrais (o sujeito, a ação e o instrumento) que auxiliam a sua caracterização como

um instrumento, uma vez que um sujeito, o enunciador, age discursivamente numa situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico: o gênero (um tipo de escrita prescritiva que permite tanto a produção como compreensão de textos).

A autora destaca que, a partir do aprofundamento dessa discussão, Dolz e Schneuwly (1994) propõem a noção de gênero como (mega) instrumento para agir em situações de linguagem.

Encarado assim, o diário de leitura pode ser vislumbrado como um gênero catalisador, ou seja, “que favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p.8), razão pela qual se propõe sua utilização como ferramenta para a formação crítico reflexiva do professor.

Reichmann (2011) ressalta a relevância da escrita diarista em contextos de formação docente, vislumbrando o diário de cunho reflexivo como um espaço narrativo pessoal, protegido, no qual o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, críticas, anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças, atitudes e práticas (p.74).

Sendo assim, o gênero diário vem sendo utilizado nos mais variados contextos e tem conquistado cada vez mais espaço na formação inicial e continuada de professores, como também no trabalho com a leitura e a escrita dos alunos, enquanto instrumento capaz de fomentar a reflexão e o registro de impressões de textos os mais diversos (Cf. REICHMANN, 2013).

Machado (2009) observa que, nas pesquisas em educação no Brasil, vários estudiosos têm demonstrado a importância de que seus alunos produzam diários de aprendizagem, considerando que sua escrita seria eficaz para a aprendizagem de diferentes atividades de linguagem e ainda que a produção de diários pelos professores seria um instrumento essencial à reflexão sobre suas próprias práticas.

Na mesma direção, Zabalza (2004) destaca que os diários podem ser empregados na formação docente tanto com o objetivo de investigar o campo educacional como com uma finalidade de fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Assim, o autor aponta quatro âmbitos sobre os quais os diários teriam um impacto formativo: acesso ao mundo pessoal, explicitação dos próprios dilemas, avaliação e ajuste de processos, e desenvolvimento profissional.

Com respeito ao âmbito pessoal, Zabalza (2004) observa que os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que permanecem inacessíveis à sua percepção enquanto estão em situações cotidianas de trabalho. A propósito, o autor destaca que as instâncias de formação docente têm negligenciado o investimento no desenvolvimento pessoal dos professores.

Quanto à explicitação de dilemas, o autor frisa que, por meio dos diários, os professores costumam evidenciar quais são os seus dilemas⁶ no exercício da profissão, como cada um os constrói cognitivamente e emocionalmente e através de que mecanismos os resolve.

Os diários são utilizados também como importantes recursos para o registro do andamento das aulas e de pesquisa e avaliação dos processos didáticos, considerando-se a “continuidade” e a “sistematicidade” dos registros feitos, que propiciam o acompanhamento da experiência escolar e da aprendizagem.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, Zabalza (2004) evidencia que a escrita dos diários viabiliza um processo de aprendizagem que envolve duas categorias de fenômenos: a) a conscientização sobre a própria atuação por meio da identificação dos componentes para narrá-los e b) a recodificação da atuação (transformação da ação em texto) possibilita “a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, passíveis de melhorar).” (p.27)

Nesse sentido, Liberali (1999, s/p) esclarece que, “utilizado de forma adequada, ele contribui para que os docentes e discentes possam correlacionar observação e conduta e, a partir disso, refletir, retrospectiva e prospectivamente, sobre os momentos de ensino-aprendizagem por que passam”. A referida autora, em sua tese de doutorado, estudou o gênero diário como ferramenta para reflexão crítica. Ao final do estudo, concluiu que as instruções do responsável pela condução do projeto são fundamentais para que efetivamente ocorra o processo reflexivo, bem como destacou a importância do ensino da linguagem reflexiva-crítica como uma forma de colaborar para a construção desse tipo de reflexão.

⁶ Cabe esclarecer que Zabalza (2004) conceitua dilema como “todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p.18)

Na mesma direção, Hila (s/d) desenvolveu um estudo que tinha como objetivo investigar o papel do gênero diário como instrumento de interlocução entre professor formador e professor em formação, evidenciando, em suas conclusões, a importância desse gênero para o desenvolvimento de diferentes formas de reflexão (técnica, prática e crítica) e para uma interação mais efetiva entre formador e formando.

Nos dois estudos supracitados, destacam-se, portanto, não apenas a importância do gênero em questão como ferramenta para a reflexão crítica, mas também o papel fundamental que deve desempenhar o professor formador no processo de construção desta postura reflexiva.

Mazillo (2004), por sua vez, desenvolveu um trabalho de Mestrado em que analisou os modos de agir docente, em diário de um professor-aluno. Concluiu que o diário de aula, elaborado numa situação real, pode se constituir como importante instrumento para a formação inicial e contínua de professores, à medida que o sujeito, a partir das interpretações de um outro, “questiona, infere, compara, avalia e apropria-se do papel social que lhe cabe” (p.323).

No que diz respeito especificamente às pesquisas que enfocam a utilização do diário de leitura, Machado (1998) desenvolveu, como tese de Doutorado, uma teorização sobre o gênero diário de leituras que abriu caminhos para outros trabalhos de pesquisa que têm como foco central a utilização desse gênero em práticas de leitura no contexto escolar. Ela observa que tais estudos demonstram benefícios como a detecção de dificuldades individuais de cada aluno, a promoção do aprendizado autônomo, a ampliação do contexto de avaliação do professor, a possibilidade de uma discussão mais produtiva em sala de aula e a criação de uma interação mais forte dentro e fora dela.

Nessa linha de estudos, encontra-se, por exemplo, o trabalho de Mestrado de Buzzo (2003), uma pesquisa com adolescentes, alunos do 8º ano de EJA, numa escola pública de São Paulo, que tinha como objetivo central verificar se a experiência didática de produção de diários de leitura havia atingido os objetivos propostos nas orientações que para ela foram dadas. A autora conclui que os diários produzidos pelos alunos possuem características individualizadas no que se refere à forma como foram seguidas as instruções para sua produção e postula a introdução do gênero como instrumento essencial no ensino interdisciplinar.

Alves (2007) relata uma experiência com diários de leitura em uma turma do curso de Letras da UFRN, no semestre 2006.1, cujo interesse era investigar as diferentes formas do exercício da responsividade por parte dos alunos. A autora conclui que a introdução desse

gênero na sala de aula proporciona aos alunos, além do exercício da contrapalavra e do registro das leituras feitas em situação institucional, o acompanhamento da leitura do aluno, pelo professor, tendo em vista a revelação das estratégias para construir a compreensão responsiva.

Também focando a introdução do diário de leitura na sala de aula, Magalhães (2009) desenvolveu uma intervenção pedagógica com a utilização de tal gênero por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo por objetivo verificar a construção de um conceito de diário de leitura, bem como a sua produção pelos alunos envolvidos na proposta. Como resultado da intervenção, a autora conclui que os seus objetivos foram atingidos, ressaltando que a prática de registro e reflexão, mediante a construção de diários de leitura, favoreceu o rompimento com o modelo passivo de leitura que ainda predomina na escola.

Bortolazzo e Camargo (2009), por sua vez, relatam conclusões do seu estudo, cujo objetivo é a produção de diários de leitura por alunos de 6 a 14 anos acerca dos atos de escrever e ler. Em suas conclusões, destacam a contribuição desse gênero para a disseminação de práticas que estreitam as leituras de mundo e da palavra pelos sujeitos da pesquisa, evidenciando a necessidade de trabalhos que ampliem a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na escola.

Como é possível observarmos, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos até o presente momento sobre o gênero diário de leitura, em específico, têm se debruçado ora sobre as práticas de leitura de professores em formação, ora sobre as práticas de leitura realizadas por alunos no ensino básico, com vistas à construção de aluno leitor capaz de interagir com os textos que leem, assumindo uma postura reflexiva diante deles.

Considerando, dessa forma, que há uma lacuna de estudos que contemplem o papel do gênero em questão na formação docente de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a presente pesquisa volta-se para a formação inicial desses profissionais, com vistas a ampliar o aporte de conhecimentos da Linguística Aplicada em torno das contribuições de tal gênero para construção da identidade acadêmico-profissional do professor.

No capítulo a seguir, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo que orientam a realização deste trabalho.

CAPÍTULO II

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DOCENTE

No presente capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que servem de lastro para nossa discussão a respeito das práticas de letramento e sua relação com a construção identitária docente dos participantes de nossa pesquisa.

Para tanto, em primeiro lugar, traçamos um panorama mais geral sobre as influências em que se assentam tais pressupostos; para, posteriormente, adentrarmos no campo específico das contribuições do ISD para as pesquisas que se debruçam sobre o trabalho do professor.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: o quadro epistemológico de base

A orientação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo originalmente evidenciou-se nos trabalhos do chamado grupo de Genebra, constituído por pesquisadores, como Jean-Paul Bronckart (1999; 2004; 2006; 2008), Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz (2004). No Brasil, os trabalhos desses pesquisadores têm influenciado, sobremaneira, as pesquisas de grupos como o ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), sediado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEG/LAEL//PUC-SP); o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL); e o GELIT (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFCG), no qual a autora deste trabalho se insere como pesquisadora.

Definido por Jean-Paul Bronckart (2006), como "uma corrente da ciência do humano", o ISD apresenta a especificidade de conceder à linguagem um estatuto de centralidade em sua teorização, partilhando com Saussure e Vygotsky a tese de que os signos languageiros são fundantes na constituição do pensamento consciente do homem, postulando, dessa forma, que

"as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas" (BRONCKART, 2006, p.10).

Nessa direção, alinhamo-nos ao pensamento de Bronckart, ao defendermos neste trabalho que a produção dos diários de leitura é fundamental ao desenvolvimento da identidade acadêmico-profissional de professores em formação inicial, tendo em vista o seu potencial como catalisadores dos processos de inserção nas práticas de letramento acadêmico e de (re) configuração de representações sobre o trabalho docente.

Em seu quadro teórico de base, considerando a complexidade do estudo das práticas languageiras, o ISD congrega influências do interacionismo vygotskyano, da teoria da atividade de Leontiev, da Sociologia de Habermas e do pensamento de Bakhtin/Volochinov, das quais trataremos de forma breve a seguir.

Do quadro epistemológico do interacionismo social, como já destacamos, o ISD adere à hipótese de Vygotsky de que a interiorização dos signos sociais possui um papel decisivo na constituição do pensamento consciente humano. O estudioso postula que o desenvolvimento do homem ocorre a partir de duas raízes distintas: o “estágio pré-verbal da inteligência” e o “estágio pré-intelectual da linguagem”. Conforme ele, em um dado momento desse desenvolvimento humano, tais raízes se fundem, dando origem à linguagem, que se desenvolve em dois outros eixos: uma produção com função social e uma outra com função individual, organizadora do funcionamento psicológico da criança (BRONCKART, 2006). Nas palavras do próprio Vygotsky (1987 [2000], p.62-63),

...o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Bronckart (1999) deixa evidente a sua adesão a Vygotsky, ao defender que a transformação do psiquismo elementar em um pensamento consciente passa necessariamente pela atividade social mediada pela linguagem. Desse modo, considera que é pela apropriação das unidades de significação de sua língua pela criança, por meio do contato com o outro culturalmente mais maduro, que se institui o funcionamento psíquico autônomo. Assim, podemos vislumbrar o interacionismo social como um dos importantes pilares de sustentação

do ISD, quando põe em destaque a importância das experiências sociais humanas e, especificamente, da linguagem para o seu desenvolvimento intelectual.

De Leontiev, vem a noção de atividade no ISD, que designa as "organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento sobre esse mesmo ambiente" (BRONCKART, 1999, p.31). Segundo Bronckart (1999), a espécie humana é caracterizada por formas de organização e de atividade diversas e complexas, que estão, necessariamente, relacionadas à emergência da linguagem. Ao contrário do que acontece nas espécies animais, a espécie humana tem a peculiaridade de ter suas atividades reguladas e mediadas por interações verbais, aspecto que configura aquilo que Habermas denominou de agir comunicativo.

Conforme a teoria do agir comunicativo, outro importante pilar do ISD, uma atividade coletiva apresenta pretensões de validade em relação ao mundo, constituindo-se, assim, como objeto de avaliação de um determinado grupo, baseada em configurações de conhecimento denominadas de mundos representados: os *mundos objetivo, subjetivo e social* (HABERMAS, 1999b [2012]). O mundo *objetivo* relaciona-se ao meio físico, sobre o qual é necessário possuímos um aporte de conhecimentos que nos sirvam de parâmetros do ambiente para sermos eficazes em uma dada atividade. Já no mundo *social*, pesam os conhecimentos coletivos acumulados sobre as modalidades de cooperação de um grupo em uma determinada atividade. Por outro lado, o mundo *subjetivo* é constituído por conhecimentos coletivos acumulados sobre características particulares de cada um dos indivíduos envolvidos em uma atividade.

Assim, para Habermas (1999b [2012b], p.221), o agir comunicativo depende de um processo de interpretação cooperativo no qual seus participantes se referem a algo com base simultaneamente nesses três mundos, que funcionam como sistema de referência por meio do qual falantes e ouvintes “tecem e interpretam definições comuns relativas à situação da ação”. Nas palavras de Habermas (1999b [2012b], 231):

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos

das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo.

Considerando tal formulação habermasiana, Bronckart (2006, 49) destaca o fato de que a atividade, em permanente avaliação, só é atestável nas e pelas avaliações do grupo: “avaliações das pretensões à verdade quando se trata do mundo objetivo; pretensão à adequação às normas, quando se trata do mundo social; pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo.”

Nesse contexto, a linguagem humana é vista como uma "produção interativa" que está associada às atividades sociais, constituindo como instrumento por meio do qual os indivíduos envolvidos na interação manifestam suas pretensões à validade (BRONCKART, 1999).

Na perspectiva do ISD, a atividade de linguagem constitui-se em uma forma autonomizada de atividade social e, como toda ação humana, torna-se objeto de avaliações coletivas, de caráter metadiscursivo. Tais avaliações produzem ações específicas, as ações de linguagem. A esse respeito, Bronckart (1999, p.46) esclarece que

as produções vocais iniciais são objetos de avaliações permanentes do meio social; e é a apropriação, pela criança, dos critérios dessa avaliação que transforma as produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e motivos de seu dizer.

Sendo assim, é possível deduzir que a avaliação social é fundamental para o desenvolvimento do homem como agente verbal capaz de agir por meio do seu dizer, impelido por intenções e motivos. Para tanto, segundo Bronckart (1999), o homem deve dispor, como para outras ações, de um conhecimento dos mundos representados, do qual se apropria durante as interações sociais e verbais. Esses conhecimentos são apropriados à medida que os seres humanos conservam “vestígios internos” ou representações de suas interações com o mundo, a partir “de unidades representativas delimitadas (imagens mentais, ideias, sentimentos etc)” que se organizam em um sistema de pensamento potencialmente consciente (BRONCKART, 1998). Segundo o autor, essas representações ocorrem nos mundos formais de Habermas (1999b [2012]).

Para Bronckart (1999, p.188), os três mundos habermasianos anteriormente citados constituem-se como *sistemas de coordenadas formais*, em relação aos quais qualquer agir

humano exhibe *pretensões à validade e a partir dos quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos*.” Desse modo, para o referido autor, qualquer agir possui pretensões à verdade dos conhecimentos, dada a sua produção acontecer no contexto do mundo objetivo, o que implica uma dimensão denominada de *agir teleológico*. Sobre tal dimensão, o autor ressalta que pode transformar-se em um *agir estratégico*, quando a situação envolver participantes humanos a respeito dos quais é necessário ter um conhecimento objetivo. Por outro lado, pelo fato de ser produzido em determinado contexto social, todo agir se pretende em conformidade com as regras e valores do mundo social, o que configura uma *agir regulado por normas*. Por fim, segundo o autor, qualquer agir, por acontecer no contexto do mundo subjetivo, pretende-se autêntico ou sincero em relação àquilo que as pessoas dão a entender de si mesmas, originando a dimensão do *agir dramático*.

As ações de linguagem envolvem, portanto, conhecimentos, que vão desde o aspecto socio-subjetivo (representações relativas às normas sociais e à imagem que convém mostrar de si mesmo), passando pelo aspecto físico (representação dos parâmetros objetivos do ato verbal) até o aspecto verbal (conhecimento que se tem sobre a língua e sobre os gêneros de texto em uso). Constituem-se, dessa forma, em textos, materializados em gêneros textuais que exibem características relativamente estáveis e estão disponíveis como modelos indexados para as gerações contemporâneas e futuras (BRONCKART, 1999).

A noção de gênero adotada pelo ISD e a importância que a perspectiva confere à interação verbal são tributários de outra importante influência: os trabalhos de Bakhtin/Volochinov. Assim, o ISD, com base nessa vertente de pensamento, advoga que a linguagem é dialogicamente constituída, uma vez que não pode prescindir da presença do “outro”, sendo, assim, uma construção eminentemente social. Nesse ponto cabe apresentarmos os conceitos de dialogismo e polifonia⁷.

Para Brait (1996), a questão do dialogismo na obra de Bakhtin guarda uma dupla e indissolúvel dimensão, uma vez que se, por um lado, o termo refere-se ao permanente diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade; por outro, diz respeito às relações estabelecidas entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente instaurados pelos sujeitos. Para ela, na primeira acepção, o dialogismo funciona como “o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da

⁷ Os conceitos de dialogismo e polifonia foram cunhados a partir dos estudos de Bakhtin sobre a obra do romancista russo Dostoiévski.

linguagem.” (p.98), enquanto na segunda destaca-se “o eu que se realiza no nós, ou melhor, o caráter polifônico exibido pela linguagem. A propósito, é oportuno refletir sobre as palavras do próprio Bakhtin (1992, [2000], p. 291), ao discutir as relações dialógicas que se estabelecem na cadeia de enunciados:

...O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua, mas também a existência de enunciados anteriores - emantes dele mesmo ou do outro - aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. . .

A polifonia, assim, diz respeito à multiplicidade de vozes por meio das quais são expressos pontos de vista sobre um determinado assunto. Ela pressupõe a existência de vários sistemas de referência, diferentes vozes e pontos de vista ideológicos a respeito do mundo.

Portanto, os dois conceitos se relacionam à medida que o dialogismo é resultante de um diálogo de vozes, enquanto a polifonia consiste na menção a essas vozes no texto. Em outras palavras, pode-se dizer que todo texto é essencialmente dialógico, porém, nem todo texto é polifônico⁸, considerando-se que a polifonia é uma estratégia discursiva.

No programa teórico do ISD, uma ação de linguagem procede do lançar mão dos construtos teóricos disponíveis em uma dada formação social: os gêneros textuais, que estão em permanente evolução em relação aos aspectos sociocomunicativos, sendo, por isso mesmo, portadores de múltiplas indexações sociais. Nesse sentido, outro conceito bakhtiniano foi tomado de empréstimo por Bronckart (1999): a noção de gênero do discurso. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados presentes nas diferentes situações de uso da língua, cuja constituição é sócio-histórica, e apresentam características temáticas, composicionais e estilísticas específicas. Variam de acordo com as transformações da sociedade e dos diferentes contextos em que são utilizados, sendo, dessa forma, susceptíveis a adaptações.

Sendo assim, segundo Bronckart (2006), com base nas influências teóricas anteriormente apresentadas, o quadro de trabalho do ISD pode ser resumido articulando três níveis de análise. O primeiro se refere às dimensões da vida social, constituindo-se para o indivíduo em *pré-construídos históricos*: a) *as formações sociais*, seus processos de constituição e os fatos por ela gerados (instituições, valores, normas); *as atividades coletivas*

⁸ O texto polifônico se opõe ao texto monofônico, aquele em que as diferentes vozes se ocultam sob a aparência de uma única voz.

gerais ou não-linguageiras, como quadros que estruturam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente; c) *as atividades de linguagem*, que se materializam em diversas categorias de textos; e d) *os mundos formais*, estruturas de conhecimento coletivo, nas quais se baseiam os indivíduos para sua avaliação social.

O segundo nível diz respeito aos processos de *mediação formativa*, definidos por Bronckart (2006, p.129) como “processos deliberados por meio dos quais os adultos integram os ‘recém-chegados’ ao conjunto de pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural.” O autor esclarece que esse nível de análise relaciona-se tanto com os processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais do indivíduo, como com os processos educativos explícitos realizados, sobretudo, pela escola. No presente trabalho de tese, enfatizamos esse nível de análise, à medida que nos propomos a, por meio da produção mediadora de diários de leitura, contribuir para o reposicionamento do profissional em formação em relação ao modo como pensa a abordagem da literatura infantil na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, ao longo da produção diarista das participantes da pesquisa, as nossas intervenções escritas como professora-pesquisadora tinham o objetivo de orientar o processo reflexivo dessas futuras professoras no que diz respeito à importância de conhecer bem o texto literário infantil para abordá-lo adequadamente, de forma a propiciar a formação de leitores do literário infantil.

Por fim, o terceiro nível de análise considera os efeitos que a mediação formativa exerce sobre os indivíduos. Conforme Bronckart (2006), esse nível guarda duas problemáticas. A primeira diz respeito às condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em pensamento consciente, processo que resulta da interiorização das propriedades estruturais e funcionais do signo lingüístico. A segunda refere-se às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito das relações entre representações individuais e representações coletivas. Nesse sentido, esperávamos como efeito da mediação formativa nos diários de leitura produzidos ao longo da pesquisa a reconfiguração das representações individuais a respeito do ser leitor e professor formador de leitores do livro infantil por parte das alunas diaristas.

Uma vez tendo sido apresentados os pilares teóricos do ISD, cabe agora examinarmos o modelo de análise textual por ele proposto, do qual nos utilizaremos parcialmente para analisar os dados gerados em nossa investigação.

2.2 O modelo de análise textual do ISD

Partindo do pressuposto de que o texto é materialização de uma ação de linguagem e considerando, dessa maneira, a importância da análise textual para compreender as ações de linguagem em diferentes contextos, Bronckart (1999, 2006, 2008; BRONCKART e MACHADO, 2009) propõe a análise do texto já a partir de seu contexto de produção, chegando à organização textual propriamente dita.

O contexto de produção textual, conforme o autor, pode ser determinado pelo conjunto dos parâmetros passíveis de influenciar o modo como um texto é organizado. Nesse sentido, o autor apresenta dois conjuntos de fatores que exercem influência sobre a organização textual: o primeiro relaciona-se ao mundo físico e o segundo, aos mundos social e subjetivo.

Quanto ao contexto físico, no qual uma ação de linguagem se desenvolve em um determinado espaço e tempo, quatro são os parâmetros a serem considerados na produção textual: o lugar físico da produção, o momento (extensão de tempo) da produção, o emissor e o receptor do texto. Já no que se refere ao contexto sociossubjetivo, deve-se considerar outros quatro parâmetros, relacionados aos aspectos sociais (regras, valores, normas etc) e subjetivos (imagem que se dá de si) da interação comunicativa: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, bem como o objetivo da interação.

Considerando a complexidade da situação de produção, Machado e Bronckart (2009) sugerem que o seu analista deve atentar mais especificamente para algumas questões. Primeiramente, segundo eles, é preciso observar que, no processo de produção, o emissor pode assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, que não se confundem com o seu papel social. No caso específico de nossos dados, foi possível enxergar as alunas graduandas assumindo também os papéis diferenciados de leitoras e de professoras em formação nos diários de leitura por elas produzidos. Em segundo lugar, os autores destacam o fato de que, por vezes, a situação de produção envolve mais de um destinatário, passível de assumir papéis sociais e praxiológicos diferentes. Em terceiro lugar, observam que a multiplicidade de destinatários gera a possibilidade da produção textual destinar-se a um ou a outro destinatário, direta ou indiretamente. Por último, ressaltam que é possível que o produtor do texto tenha representações de mais de um objetivo a ser atingido, em função dos papéis diferenciados que pode assumir. Para a produção dos diários de leitura, as alunas tiveram como objetivo principal o diálogo reflexivo com os textos em estudo na disciplina *Literatura Infantil*.

No que se refere à análise do texto propriamente dito, Bronckart (1999, 2006) destaca que a organização textual pode ser concebida como um folhado⁹, cujas camadas superpostas são três: *a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*.

A *infraestrutura do texto*, a mais profunda, constitui-se pelo plano mais geral do texto, seus tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que ele comporta. Nesse nível, o plano geral do texto refere-se a como o conteúdo temático está organizado no texto.

Os discursos são constituídos por segmentos textuais que contêm as mesmas características, podendo ser classificados em quatro grupos: a) autônomo, que pode ser teórico ou narrativo; b) implicado, que pode ser interativo ou de relato interativo, caracterizando-se pela presença de dêiticos de pessoa. O quadro abaixo apresenta os mundos discursivos, conforme Bronckart (1999):

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato da produção	Implicação	Discurso interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 1: Os mundos discursivos

Os discursos se constituem de operações lingüísticas nas quais o conteúdo temático está organizado em um mundo que pode estar conjunto/próximo – caracterizado por verbos no presente na exposição de fatos – ou disjunto/distante ao da interação – marcado pelo uso de verbos no passado, dêiticos temporais e espaciais, tempo passado ou atemporal.

Já as sequências são definidas por Bronckart (1999, p.233) como formas de planificação que “constituem o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já

⁹ O modelo inicialmente proposto por Bronckart (1999) foi por ele reformulado e, atualmente, apresenta-se em três níveis: o organizacional, que funde a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização; o nível enunciativo; e o nível semântico ou o da semiologia do agir.

organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas.” O autor apresenta cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

Machado e Bronckart (2009) ressaltam que o exame do plano global pode nos permitir identificar os tipos principais de agir, ou de fases da tarefa tematizada no texto ou ainda dos actantes principais nele colocados. Por sua vez, através das sequências, conforme os mesmos autores, é possível identificarmos as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem, bem como sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado.

Quanto à identificação dos tipos de discurso e de sua articulação, Machado e Bronckart (2009) lembram que os tipos de discurso (autônomo teórico, autônomo interativo, implicado interativo e implicado de relativo interativo) são segmentos textuais que podem ser diferenciados tomando-se como base as suas características específicas. Essa identificação é crucial para que se consiga detectar as figuras de ação¹⁰.

A segunda camada do folhado, a intermediária, por sua vez, é constituída pelos *mecanismos de textualização*, que são responsáveis, segundo o autor, por criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coesão temática. Estão divididos em três categorias: de conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão são aqueles responsáveis pela organização textual: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos proposicionais, nominais e segmentos de frases. Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, têm a função de apresentar temas e personagens novos ou ainda de retomar ou substituir esses temas dentro do texto. A coesão verbal, por outro lado, materializada no texto pelos tempos verbais, advérbios ou expressões que têm significado temporal, determina a organização temporal das ações no texto.

Conforme Machado e Bronckart (2009), é preciso atentar para o fato de que o uso de um ou de outro mecanismo de coesão nominal não só é essencial para a identificação dos actantes, mas também para a compreensão de como vão sendo construídas as representações sobre eles ao longo do texto, uma vez que a escolha pelo uso de um ou de outro elemento não pode ser considerada neutra. No caso dos conectores, por outro lado, necessário se faz que se examine a sua função como organizador, seja ela a de organizador textual propriamente dito ou mesmo de organizador argumentativo.

¹⁰ As figuras de ação podem ser definidas como “configurações discursivas visando ao agir-referente” (BULEA-BRONCKART, LEURQUIN, CARNEIRO, 2013)

Finalmente, na última camada, estão os *mecanismos enunciativos* que contribuem em duas frentes para orientar a interpretação do destinatário do texto: esclarecem os posicionamentos enunciativos e evidenciam as avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. No primeiro caso, são as diferentes vozes que se expressam no texto que são responsáveis por revelar os posicionamentos enunciativos nele colocados. No segundo, são as modalizações os mecanismos que traduzem as avaliações em torno da temática tratada no texto. A análise do *nível enunciativo* do texto exige do pesquisador debruçar-se sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, a exemplo das marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores pragmáticos e de adjetivos (MACHADO e BRONCKART, 2009).

Quanto às marcas de pessoa, é interessante observarmos que sua análise possibilita detectar como o texto representa o enunciador, ou mesmo se ele se refere, por exemplo, a um agir coletivo por meio do uso de "a gente" ou "nós", que envolve o enunciador como actante, podendo ser interpretado como um agir coletivo mais amplo ou mais restrito, a depender do contexto (MACHADO e BRONCKART, 2009).

No que diz respeito às vozes, Bronckart (1999, 2006) as define como as diferentes entidades que assumem, ou mesmo às quais se atribui, a responsabilidade do que é enunciado. Segundo ele, em geral, é a instância da enunciação que assume diretamente a responsabilidade pelo dizer. A distribuição das vozes visa tornar visíveis as instâncias responsáveis pelo o que é dito, visto ou pensado em um texto. Sendo assim, as vozes podem ser explicitadas por formas pronominais, nominais, frases ou segmentos de frases.

O autor apresenta três tipos: *vozes de personagem* (Ex¹¹: *Quando Ramos descreve as cores e a intenção atribuída a cada uma delas...*), provenientes de seres humanos ou de entidades humanizadas que desempenham o papel de agentes das ações ou acontecimentos apresentados nos textos; *vozes sociais*, que provêm de pessoas, grupos ou instituições sociais não intervenientes como agentes em um texto, mas mencionados como instâncias externas de avaliação do seu conteúdo (Ex: *...é altamente recomendável, para não dizer obrigatório, no RCNEI (1998). É função dessa etapa da educação contribuir para o desenvolvimento de múltiplas capacidades pela criança...*); voz do autor, que se origina da pessoa que produz o discurso, comentando ou avaliando alguns aspectos do que é enunciado (Ex: *Quando peguei*

¹¹ Os exemplos de vozes, bem como de modalizações aqui apresentados são provenientes de nosso *corpus* de pesquisa.

esse texto para ler **fiquei** muito feliz em ver as propostas de atividade logo **pensei** que não adianta apenas entender a teoria, é preciso se pensar na prática).

No que se refere à inserção de vozes, a análise é fundamental para verificarmos o grau de distanciamento ou aproximação do enunciador com aquilo que enuncia, como também para a identificação, por exemplo, de diferentes representações do agir docente por parte dele. Nesse sentido, devem ser observadas tanto as vozes explícitas como aquelas pressupostas pelo enunciador. Para a identificação das vozes explícitas no enunciado, o pesquisador precisa estar atento para índices como diferentes tipos de discursos relatados, os marcadores de discurso (*Segundo A, para B*), assim como para outros índices, como as aspas, as diferentes formatações, os jargões, entre outros. Já para identificar as vozes pressupostas ou implícitas, o analista precisa atentar para os organizadores argumentativos, bem como para as unidades de negação de asserção. (MACHADO e BRONCKART, 2009).

No que diz respeito à modalização, Bronckart (1999) entende-a como um mecanismo enunciativo cujo objetivo é “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” (p.330). A modalização, dessa forma, contribui para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, ao mesmo tempo em que conduz o seu destinatário na interpretação do seu conteúdo.

O referido autor, a partir das diversas classificações já propostas, apresenta quatro tipos de modalização, os quais ele relaciona à teoria dos três mundos de Habermas:

1) modalizações lógicas: evidenciam julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que aparecem como certas, possíveis, improváveis, entre outras noções. Tais julgamentos apóiam-se em conhecimentos que são construídos com base nas coordenadas que definem o mundo objetivo.

Ex “**Certamente** o principal culpado dessa minha falta de percepção, se assim posso chamar, é a lacuna que ficou na minha ‘formação’ cultural...” (Diário de Clara)

2) modalizações deônticas: traduzem uma avaliação do que é enunciado com base em valores sociais, a partir das coordenadas do mundo social, “apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação e/ou da conformidade com as normas em uso.” (p.331)

Ex: “**Deve-se** levar em conta que olhar apenas uma imagem não é lê-la a fundo...” (Diário de Helena)

3) modalizações apreciativas: representam um julgamento de cunho mais subjetivo, no qual os fatos são encarados como bons, maus, felizes ou infelizes pelo avaliador, tendo como as coordenadas do mundo subjetivo da voz que enuncia tal julgamento.

Ex: “... *fiz uma leitura **bastante superficial**, durante o trajeto de casa para a Universidade*” (Diário de Helena)

4) modalizações pragmáticas: avaliam a responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, no que diz respeito à capacidade de ação, à intenção e às razões.

Ex: “*“aí eu passei a fazer diferente, **tentando** fazer com que o aluno aprendesse com vontade, sem muitos propósitos claros para eles*” (Diário de Mariana)

Dessa forma, as modalizações podem ser marcadas no texto por meio de quatro subconjuntos de elementos: os tempos verbais do futuro do pretérito, os auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder), advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente etc), orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva (e provável que..., é lamentável que, admite-se geralmente que... etc), ou mesmo por meio de complexos modais (unidades de modalização combinadas entre si: *È evidentemente lamentável que...*)

Bronckart observa que, em alguns textos, as modalizações são mais frequentes que em outros, o que parece, segundo ele, estar relacionado ao gênero ao qual pertencem os textos. Sendo assim, a modalização pode estar ausente em textos cujos “elementos constitutivos do conteúdo temático podem ser apresentados como dado absoluto ou ‘subtraído de avaliação’ (grau zero de modalização)” (p.334), a exemplo de enciclopédias ou manuais científicos. Por outro lado, as modalizações podem aparecer com mais frequência em textos cujos elementos do conteúdo temático são objeto de avaliação.

Por fim, no nível enunciativo, a análise dos adjetivos torna-se necessária considerando-se que, por meio do seu exame, é possível verificarmos as diferentes reações das instâncias enunciativas, por exemplo, a respeito do professor e do seu agir.

Assumindo o quadro teórico aqui apresentado, as pesquisas com base no ISD no Brasil, segundo Machado (2009b), têm se enquadrado em duas grandes tendências: questões de ordem didática, voltando-se para os processos educacionais formais de crianças, jovens e adultos, incluindo-se nessa vertente os estudos que tematizaram o problema da transposição didática dos conhecimentos em relação aos gêneros, a análise de experiências educacionais e a implementação de programas de formação de professores; e a questão da (re-) configuração do agir humano nos e pelos textos, especialmente, o agir docente. É sobre essa questão que

nos debruçamos na segunda e terceira seções deste capítulo, considerando que nos centramos, nesta tese, na (re-) configuração da identidade docente em textos produzidos por professores em formação inicial.

Para além do referencial teórico anteriormente adotado, o ISD tem adotado em suas pesquisas recentes sobre o trabalho docente conceitos da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho, mais especificamente da Clínica do Trabalho. Por essa razão, na seção seguinte abordamos alguns desses conceitos, importantes para a nossa pesquisa, uma vez que nos propomos a investigar também a (re) configuração do trabalho docente no processo de formação inicial de futuros professores.

2.3 As contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade para o estudo do trabalho docente

O estudo do trabalho do professor no campo da Linguística Aplicada, no Brasil, vem recebendo contribuições de várias perspectivas teóricas, a exemplo da Psicologia do Trabalho, da Ergonomia da Atividade dos profissionais da Educação e do Interacionismo Sociodiscursivo, que têm em comum a visão do ensino como um trabalho e a atividade como unidade de análise. Nesta seção, debruçamo-nos mais especificamente no campo da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho, apresentando algumas noções fundamentais ao estudo da atividade profissional, incluindo aí o trabalho do professor.

Nessa linha de pensamento, uma das fortes contribuições para o estudo do trabalho do professor são os aportes da Clínica da Atividade, explicitados por Ives Clot em a "A função psicológica do Trabalho" (1999 [2006]). Na referida obra, o autor considera o trabalho como uma forma de atividade que possui uma função psicológica central e que, por isso, desempenha um papel essencial no desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas.

Segundo Clot (1999[2006]), o trabalho apresenta uma dimensão social, uma vez que a atividade do trabalhador é direcionada a três diferentes pólos: o objeto, o próprio sujeito e os outros, sendo mediada, frequentemente, por instrumentos. A constituição dos instrumentos, para o autor, só ocorre verdadeiramente por meio da apropriação pelos sujeitos daquilo que denominou de “artefatos” de ordem material ou simbólica, construídos sócio-historicamente e disponibilizados pelo meio social.

A relação entre tais elementos, conforme o autor, nem sempre se estabelece de forma tranquila, tendo em vista que os trabalhadores, por vezes, em situação de trabalho, são

impedidos de agir, sendo silenciados e tendo suas atividades potenciais ocultadas. Desse modo, o autor defende que a atividade humana exige, simultaneamente, "uma concepção dos homens como seres irredutíveis às formas predeterminadas e como potencialmente criadores do novo." (MACHADO, FERREIRA e LOUSADA, 2011, p. 18).

Nesse sentido, cabe uma primeira distinção entre as noções de tarefa e atividade. A tarefa refere-se àquilo que deve ser feito e pode ser descrito objetivamente em termos de condições, meios (materiais, técnicos...) e de objetivos utilizados pelo sujeito; já a atividade diz respeito ao que o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa, não sendo, por isso mesmo, passível de observação direta, mas inferida a partir das ações concretas do sujeito (AMIGUES, 2004).

A esse respeito, Amigues (2004) nos alerta para o fato de que no trabalho a tarefa, longe de ser definida pelo trabalhador, tem suas condições e objetivos prescritos por planejadores, pela hierarquia. Por essa razão, há uma distância sistemática entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador, que, segundo o autor, pode ser compreendida a partir, sobretudo, da análise do ponto de vista do trabalhador e de sua construção (mais ou menos conflitual) para regulação dessa distância.

Clot (1999 [2006]) avança, em sua formulação, uma vez que, às duas dimensões do trabalho estabelecidas pela Ergonomia (trabalho prescrito e trabalho realizado), acrescenta uma terceira dimensão, a do trabalho real. O trabalho prescrito, para o autor, diz respeito àquilo que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas; o realizado refere-se aquilo que foi efetivamente realizado; e o trabalho real inclui tanto o que foi realizado como o trabalho impedido, ou melhor, aquilo que o trabalhador não pode realizar, o chamado "trabalho contrariado". Assim, na atividade, tanto o realizado como o não-realizado adquirem igual importância, considerando-se que é na tensão entre eles que "o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal." (AMIGUES, 2004, p.40).

Clot, juntamente com Faïta, ainda discute a influência dos coletivos profissionais na organização do trabalho pelos sujeitos. Os autores afirmam que uma prescrição coletiva, interna à profissão, aponta as formas de realizar a atividade em um determinado tempo. Essa prescrição, de caráter histórico e transitório, é denominada por eles gênero da atividade ou gênero profissional, guardando semelhanças com o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin. Como estes últimos, que se constituem em tipos relativamente estáveis de enunciado, os gêneros profissionais/gêneros da atividade são definidos como gêneros relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional,

constituindo-se como “os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma espécie de memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal: maneiras de se portar, maneiras de falar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la” (CLOT e FAÏTA, 2000, p.120).

Para Souza-e-Silva (2004, p.97), o gênero profissional ou gênero da atividade está calcado no que ela denomina de economia da ação, pois consiste na parte subentendida da atividade, aquilo

que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam: o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

Dessa forma, os gêneros de atividade constituem-se como modos de fazer que se espelham nas regras do ofício, isto é, em regras de ação partilhadas entre os profissionais que são, a um só tempo, “uma memória comum e uma caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p.43). Nesse sentido, Clot e Faïta (2000) chamam nossa atenção para o fato de que, em determinados coletivos de trabalho, as regras podem não estar claras ou mesmo consensuadas, o que pode provocar a sua problematização, para que, em situação de instabilidade ou crise, elas possam ser melhor estabelecidas.

Saujat (2002 apud FAÏTA, 2004) propõe considerar a categoria do gênero profissional do professor iniciante, que apresentaria traços comuns no seu agir docente. Assim, para o autor os professores iniciantes tentariam compensar “a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (p.63). A esse respeito, Faïta (2004) observa que é possível pensar que a exposição desses professores a obstáculos semelhantes na realização de suas tarefas pode gerar estratégias e condutas comuns, independentemente dos seus lugares de trabalho. Desse modo, para Faïta (2004, 64), os professores iniciantes definem formas ou condutas comuns de trabalhar que contemplam o reforço de determinadas práticas, menos centrais para professores mais experientes, ou mesmo a contestação “da pertinência ou eficácia de certas escolhas destes últimos”, consistindo assim uma comunidade, apesar da dispersão geográfica.

Articulada ao conceito de gênero profissional, Clot e Faïta (2000) formulam também a noção de estilo profissional, que se refere às intervenções individuais para solucionar uma situação imprevista no trabalho, frutos da adaptação do gênero da atividade a uma determinada situação de trabalho. Melhor dizendo, podemos afirmar que estamos diante de

uma estilização de um gênero profissional, quando a partir dele o trabalhador age individualmente, adaptando-o conforme sua necessidade. Dessa forma, o estilo é definido por Clot e Faïta (2000, p.15) como a metamorfose do gênero no curso do agir.

Depreende-se disso que enquanto a noção de gênero da atividade contempla a dimensão social do trabalho, o conceito de estilo evidencia o aspecto subjetivo do profissional, considerando que a ação dos trabalhadores não é dirigida apenas pelo coletivo de trabalho, mas também pela individualidade do trabalhador.

2.4 O Interacionismo Sociodiscursivo e o estudo do trabalho docente

Sem perder de vista o diálogo com as vertentes teóricas da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2003) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; CLOT e FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004), o quadro teórico do ISD tem perseguido o objetivo de compreender a relação entre linguagem e trabalho docente.

Machado e Bronckart (2009), com base nos estudos de Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002), apresentam as seguintes características da atividade docente:

- a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
- d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias por instâncias externas; e
- f) é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” de cada “métier”.

Sendo assim, a partir de tais características e considerando a teorização de Clot (1999), Machado e Bronckart (2009) elencam os seguintes elementos constitutivos do trabalho docente no contexto da sala de aula: 1) o professor, que em seu trabalho mobiliza diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, entre outras; 2) o objeto, relacionado à criação pelo professor de meios que possibilitem a aprendizagem de determinados conteúdos

e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos; 3) os outros, aqueles com os quais se interage durante a atividade educacional, sobretudo, os alunos; e 4) os instrumentos materiais ou simbólicos, constituídos por meio da apropriação pelo professor dos artefatos disponibilizados pelo meio social. Vejamos a figura ilustrativa a seguir:

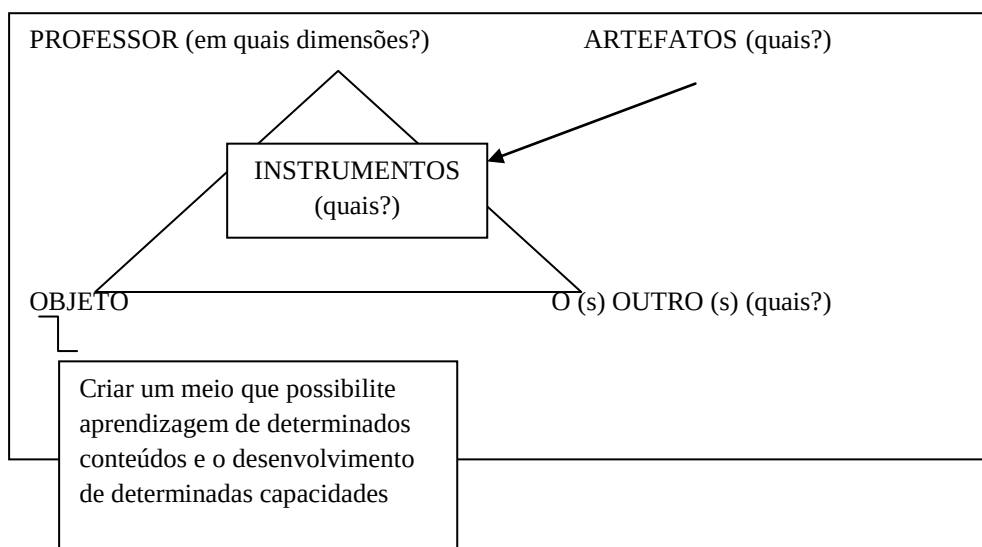


Figura 1: Esquema do trabalho do professor em sala de aula
Fonte: Machado e Bronckart (2009)

Para além do exposto, o ISD contribui substancialmente para o estudo do trabalho educacional quando traz à tona para as pesquisas que se voltam para o trabalho docente a ideia de que o desenvolvimento profissional ocorre à medida que haja um confronto entre as representações que os textos do trabalhador constroem sobre o seu próprio agir ou sobre o agir do outro, como também pelo embate com os textos produzidos por avaliadores externos. Do ponto de vista metodológico, essa compreensão conduz à necessidade de que se analise os textos produzidos sobre e no trabalho para se possa efetivamente conhecer melhor as atividades e as ações educacionais, uma vez que, do ponto de vista psicológico não é possível ter acesso direto ou indireto às ações. Desse modo, o ISD adota uma metodologia compreensiva/ interpretativa, que tem como base os trabalhos de Ricoeur (1977; 1983; 1990), para a análise dos textos, partindo do pressuposto que é apenas por meio de tal análise que as ações humanas podem ser interpretadas (MACHADO, FERREIRA E LOUSADA, 2011). Nesse sentido, Machado e Bronckart (2009) ressaltam que

todos os textos produzidos em uma situação de trabalho docente ou os que o tematizam se constituem como possíveis espaços de emergência dessas morfogênes [da ação] e que, além disso, eles têm o poder de contribuir para a manutenção ou para a transformação dos “modelos do agir”.

Considerando, assim, a importância dos textos produzidos na e sobre as situações de trabalho educacional, as pesquisas que tematizam o agir docente com base na orientação teórico-metodológica do ISD têm se debruçado, em geral, sobre quatro grupos de textos: a) *Textos produzidos durante a atividade de trabalho*, que tratam do trabalho realizado e são gravados em áudio ou em vídeo; b) *Textos produzidos antes da situação de trabalho ou textos da fonte do agir*, que prefiguram ou prescrevem o trabalho docente; c) *Textos produzidos pelos actantes, antes ou depois da atividade de trabalho*, que podem conter segmentos sobre o agir do trabalhador a partir de sua própria concepção sobre si mesmo; d) *Textos produzidos por observadores externos ao trabalho desenvolvido*, a exemplo dos textos de pesquisadores (MACHADO e BRONCKART e, 2009; LOUSADA, 2011). Nesta pesquisa, teremos como foco os textos de professores em formação que revelam representações do seu agir como futuros professores.

Do ponto de vista dos procedimentos de análise textual, o ISD fornece o instrumental analítico para a detecção das representações sobre o agir docente. Nesse sentido, Bronckart e Machado (2009) apresentam tais procedimentos como sendo a *identificação do contexto de produção dos textos* e a *organização das análises textuais em três níveis: o organizacional, o enunciativo e o semântico*. Trata-se de uma reelaboração do modelo inicialmente pensado por Bronckart (1999) e anteriormente apresentado: o nível organizacional inclui a infraestrutura textual e os mecanismos de textualização (a primeira e a segunda camadas do folhado textual); o nível enunciativo dos textos, que foca, principalmente, nas vozes e nos modalizadores (a terceira camada do folhado textual); e o nível semântico, que foi integrado ao modelo.

Para a análise do texto em seu nível semântico, segundo Machado e Bronckart (2009, p 65-6), é adotado um conjunto de procedimentos que se voltam para a detecção das funções sintático-semânticas dos sintagmas nominais que representam os principais actantes nos textos analisados:

- levantamento das ocorrências de cada elemento do trabalho do professor que se encontra no texto;
- comparação entre essas ocorrências;

- localização e seleção de segmentos de texto nos quais elas se encontram;
- desenvolvimento de análises sintático-semânticas das orações em que elas se encontram;
- e, enfim, classificação semântica dos verbos e das nominalizações referentes ao trabalho do professor.

Cabe esclarecermos, conforme Machado (2011, p. 122), que o termo “agir” designa as “ocorrências de qualquer intervenção de seres humanos no mundo, enquanto ‘atividade’ e ‘ação’ designam interpretações desse agir, que se referem a um agir coletivo e individual respectivamente”, mobilizadoras das dimensões motivacionais e intencionais, assim como dos recursos disponíveis aos agentes para a realização do agir. Sendo assim, ao se construir a interpretação de um determinado agir, atribuído a um único actante individualmente, explicitando-se os motivos, intenções, capacidades e recursos para esse agir, estaríamos construindo uma *figura da ação*. Por outro lado, se analisamos uma agir coletivo atribuído a vários actantes, estamos construindo uma *figura da atividade*.

No que diz respeito à dimensão motivacional, é preciso considerarmos que o texto pode explicitar *determinantes externos ao trabalho* a ser realizado, quando atribuem as razões para agir a instâncias coletivas, e/ou *motivos*, em situações em que essas razões são atribuídas a uma pessoa em particular.

Já no que se refere à dimensão da intencionalidade, diz-se que há finalidades para agir, quando a intencionalidade é atribuída a um coletivo, e que há intenções, no caso dessa intencionalidade ser atribuída especificamente a uma pessoa.

Quanto ao plano dos recursos para agir, diz-se que há artefatos materiais ou simbólicos nos casos em que no texto há referências ao que é disponibilizado pelo meio social para a realização do agir; e/ou que há instrumentos ou capacidades, quando as formas textuais se referirem a recursos materiais e simbólicos para agir ou a recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular, respectivamente (MACHADO, 2011).

Com base em Bronckart (2006) e Machado (2011), tomamos o termo *actante* e humano que é alçado a tal categoria no texto em análise. Por sua vez, os actantes passam a ser considerados *atores*, quando, no texto, a eles são atribuídos motivos e intenções, recursos e capacidades para agir. Do contrário, os actantes são encarados como meros *agentes*, uma vez que não possuem responsabilidade no agir encenado no e pelo texto.

Por último, análise do nível semântico contempla o exame das chamadas figuras de ação, definidas como “configurações discursivas visando ao agir-referente, ou ainda como “modalidades interpretativas de compreensão desse mesmo agir” (BULEA-BRONCKART, LEURQUIN, CARNEIRO, 2013). É possível verificarmos em produções de professores figuras de ação interna, nas quais os mesmos refletem, interpretam e elaboram linguisticamente aspectos de seu próprio agir, constituindo-se como a fonte das representações sobre esse agir; e figuras de ação externa, em que o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente o agir de outros elementos, a exemplo de alunos ou mesmo outros professores.

Sobre as análises dos três níveis mencionados, Machado e Bronckart (2009) esclarecem que estão "estritamente co-relacionadas", uma vez que o exame de um dos níveis "ilumina a análise do outro, principalmente quando se trata dos resultados das análises do nível organizacional e do enunciativo, que são índices fundamentais para a interpretação do nível semântico (BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 53).

Para encerrar este capítulo, gostaríamos de frisar que, entre os procedimentos de análise textual do ISD aqui apresentados, utilizaremos-nos especificamente do nível enunciativo para a investigação das marcas lingüístico-discursivas que denunciam a construção identitária profissional dos participantes de nossa pesquisa nos textos por eles produzidos, ao mesmo tempo em que atentaremos para os indícios de (re) configuração dos elementos constitutivos do trabalho docente nestes textos. A propósito, Bronckart (2006, p.254) adverte que a compreensão/reprodução dos mecanismos enunciativos, para o agente, pode lhe proporcionar a consideração de concepções do mundo social, tornando-se uma oportunidade “para ele se situar em relação a elas, para construir posições enunciativas próprias e, assim, desenvolver a de sua identidade”.

CAPÍTULO III

DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, temos como objetivo apresentar o percurso metodológico de nosso estudo, abordando desde a natureza da pesquisa, passando pelo seu contexto de realização, os seus participantes, até a geração dos dados e os procedimentos de análise adotados.

3.1- Natureza da pesquisa

Nossa pesquisa é de natureza qualitativo-intepretativista e objetiva investigar como os diários de leituras, enquanto eventos de letramento acadêmico, podem promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos no curso de Pedagogia, tendo como premissa, portanto, o fato da ação (social) humana ser inerentemente significativa (SCHWANDT, 2006).

Para Lincoln e Denzin (2006, p.391), a investigação qualitativa deve ser definida “como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo”. Nessa perspectiva, para esses autores, o pesquisador não se constitui como um observador politicamente neutro, mas antes toma sua posição histórica, situando-se localmente como um observador humano da condição humana. Comungando com essa visão de pesquisa e de pesquisador, assumimos nosso estudo como um projeto colaborativo, que instaurou um diálogo moral recíproco entre os participantes, no qual o compromisso com a formação docente de qualidade situou a nossa postura como pesquisadora.

Cabe ressaltarmos a submissão de nossa investigação a princípios de natureza ética, dos quais nos valem como parâmetros para avaliar os efeitos de sua realização nos que dela participam (MOITA LOPES, 2009), buscando, desse modo, resguardá-los de quaisquer danos ou prejuízos advindos de sua participação na pesquisa. Compartilhamos com Celani (2005) a preocupação com a proteção dos participantes da pesquisa, deixando-os informados a respeito

de seus objetivos, de seu papel como participantes, bem como da sua liberdade para desistir de sua participação a qualquer momento do estudo.

A complexidade do nosso objeto nos direcionou a eleger, no paradigma qualitativo, enfoque metodológico da pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2004, p14), pode ser definida

como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação como uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Da definição apresentada por Thiollent, um dos principais teóricos da pesquisa-ação, depreende-se, claramente, o caráter interventivo do seu delineamento por meio de uma proposta de ação voltada para a resolução de um problema de natureza coletiva, na qual tanto pesquisador como sujeitos devem ter um papel ativo e cooperativo. Nessa direção, Greenwood e Levin (2006) destacam na pesquisa-ação a co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos, nos quais todas as contribuições dos participantes são consideradas.

Tendo em vista tais aspectos, nosso delineamento de investigação enquanto pesquisa-ação se deu a partir da identificação da problemática de que as dificuldades reveladas pelos alunos participantes desta investigação em eventos de letramento no contexto da formação inicial precarizavam a construção de sua identidade acadêmico-profissional. Uma vez observada tal problemática no contexto de estudo, a disciplina *Literatura Infantil* do Curso de Pedagogia da UFCG, tivemos como proposta de ação a inserção da escrita diarista como instrumento de aprimoramento da leitura crítica dos textos lidos por professores em formação inicial e, por conseguinte, de reconfiguração de sua identidade acadêmico-profissional.

Além disso, nosso necessário envolvimento como pesquisadora no acompanhamento da produção dos diários e das resenhas, bem como na interlocução cooperativa com os sujeitos em questão efetivamente atendeu a uma das principais estratégias metodológicas da pesquisa ação que é a "ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada" (THIOLLENT, 2004, p.16). Dessa forma, tínhamos a pretensão de desempenhar um papel ativo em um possível processo de reconfiguração da identidade acadêmico-profissional dos participantes de nosso estudo, ao mesmo tempo em que objetivávamos contribuir para a produção do conhecimento sobre a problemática em foco.

Na seção 3.4 deste capítulo, dedicada ao relato do processo de geração de dados, retomaremos a questão do processo interativo entre pesquisadora e sujeitos, de forma mais específica.

3.2 - O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atuamos como professora formadora, em componentes curriculares do eixo da linguagem.

O curso, que há mais de trinta anos forma professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2009, teve seu projeto pedagógico reformulado, passando a formar também professores para a Educação Infantil, adequando-se à Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006. Atualmente, funciona matutina e noturnamente e, no semestre 2012.2, quando realizamos nossa pesquisa, tinha um total de 263 alunos matriculados, oriundos de Campina Grande, mas também de vários outros municípios paraibanos e até mesmo de estados vizinhos a Paraíba, como Ceará e Pernambuco.

Desenvolvemos nossa investigação, especificamente, com os alunos da disciplina *Literatura Infantil*, cursada no 6º período do curso matutino, com carga horária de 60 horas/aula, o que significava dois encontros semanais: um de três horas e o outro de uma hora. A disciplina não possui pré-requisitos, entretanto, pela sua localização no fluxograma do curso, costuma ser cursada após os alunos terem cursado disciplinas como *Leitura e produção de textos*, *Análise e produção de textos acadêmicos*, *Fundamentos Linguísticos*, *Língua Materna I e II na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, além *Aquisição e desenvolvimento da Linguagem* e *Processos de alfabetização e letramento*.

Neste ponto, cabe esclarecermos que a referida disciplina estava sendo ministrada por uma professora do curso de Pedagogia da UFCG em parceria com esta pesquisadora¹². Ressaltamos aqui o papel fundamental dessa parceria, sem a qual a nossa pesquisa seria inviabilizada. A professora colaboradora, pedagoga e psicóloga, trabalha com a disciplina *Literatura Infantil* no referido curso, compartilhando conosco o gosto pelo livro infantil e a

¹² Devido ao fato de estar formalmente afastada de minhas funções na UFCG para o Doutorado, não pude assumir a turma oficialmente, razão pela qual tive que desenvolver a pesquisa na turma conduzida por uma colega professora.

preocupação com a formação do leitor criança no âmbito da escola, razão pela qual desenvolvemos juntas muitos trabalhos voltados para essa questão. Esse vínculo fortaleceu-se com a pesquisa e provocou de ambas as partes muitas reflexões sobre a formação do professor no âmbito do curso de Pedagogia.

Considerando que as práticas de leitura do professor assumem grande relevância para a construção da sua identidade acadêmico-profissional, elegemos tal disciplina para realizar esta investigação pelo fato de ela nos propiciar o olhar sobre a formação do professor leitor, além de se constituir como um importante *locus* de observação da constituição da identidade do professor formador de leitores. Isso porque a disciplina tem um duplo desafio: formar professores leitores competentes do texto literário infantil, mas também e, sobretudo, preparar profissionais que deverão atuar com qualidade na formação de leitores desses textos.

Como professora dessa disciplina no âmbito do curso de Pedagogia da UFCG, ao longo de quase oito anos, temos investido no desenvolvimento do letramento literário de nossos alunos, visando, sobretudo, fomentar a sua sensibilidade para as peculiaridades do texto literário infantil e de seu leitor, a criança. Com esse objetivo, por vezes, promovemos a leitura e a análise de livros infantis e filmes, buscando auxiliar os alunos-leitores a desenvolverem o seu senso estético e, ao mesmo tempo, a prepararem-se para a prática de formar leitores do literário.

Na referida disciplina, abordamos a Literatura Infantil como uma literatura que, por ser dirigida ao leitor criança, apropria-se de uma linguagem específica que congrega o texto escrito e a imagem, além de estar condizente com o desenvolvimento infantil, buscando corresponder às suas características intelectuais e emocionais. Desse modo, entendemos a Literatura Infantil em uma perspectiva emancipadora, à medida em que busca a identificação do leitor mirim com o texto, favorecendo o alargamento das suas vivências e horizontes. Assim, os alunos têm como conteúdos para estudo vários aspectos da composição e função do texto literário infantil, a exemplo do tratamento especial dado à linguagem dirigida ao público infantil e dos recursos de ilustração, assim como a discussão sobre a abordagem pedagógica de tal literatura e a sua relação com a formação do leitor criança.

Para atingir os objetivos a que se propõe, a dinâmica de desenvolvimento da disciplina incluiu a familiarização dos alunos com o texto literário infantil, uma vez que muitos, no início do curso, revelaram conhecer pouco ou mesmo não conhecer o texto literário infantil, especialmente a poesia destinada a crianças. Assim, frequentemente, no contexto da sala de

aula, livros de Literatura Infantil eram lidos para os alunos pela professora da disciplina que, por vezes, solicitava que seus alunos coletiva ou individualmente também lessem textos dessa natureza. Essas leituras quase sempre eram seguidas de comentários da professora a respeito dos livros lidos e da apreciação dos alunos sobre eles.

Nesse sentido, foi instituído durante a disciplina o empréstimo de livros de Literatura Infantil, pertencentes ao acervo da sala de leitura do curso, como também à professora ministrante da disciplina e à pesquisadora. Em todos os encontros era possível, aos alunos, tomar de empréstimo obras literárias infantis e levá-las para casa para leitura.

O estudo dos aspectos relacionados como conteúdo, por sua vez, aconteceu basicamente, por meio da leitura e discussão de textos teóricos em sala de aula e de atividades de leitura e análise textual voltadas a textos literários infantis. Na maior parte das vezes, essas atividades foram socializadas em sala e comentadas pela professora da disciplina e por nós, enquanto professora pesquisadora, com o propósito de proporcionarmos a ampliação dos conhecimentos de todos os alunos sobre as obras estudadas. O processo de leitura dos textos teóricos para estudo foi subsidiado pela prática de elaboração de diários de leitura por parte do alunos, da qual trataremos, de forma pormenorizada na seção 3.4 deste capítulo.

3.3 Os participantes

A produção de diários foi realizada por 26 alunos do curso de Pedagogia da UFCG, matriculados em *Literatura Infantil*, entre outras disciplinas do referido curso, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012.

Em um questionário¹³ (Anexo I), os referidos alunos forneceram dados que nos permitiram formular o seu perfil socioeconômico, bem como, suas práticas de letramento em contextos diversos, tendo em vista conhecê-los de forma mais específica.

Tal instrumento foi organizado em cinco blocos de questões, a saber: A) características socioeconômicas dos sujeitos; B) práticas de letramento e acervo no âmbito doméstico; C) práticas de letramento e acervo em diversos espaços de socialização e

¹³ O questionário foi adaptado a partir daquele utilizado por Tinoco (2008) em seu trabalho de tese. Tal adaptação consistiu na retirada do instrumento utilizado por ela de questões que não consideramos pertinentes à obtenção das informações de que necessitávamos e no acréscimo de outras fundamentais ao delineamento do perfil das participantes de nossa pesquisa, como aquelas referentes ao letramento no âmbito da disciplina *Literatura Infantil*.

convivência; D) práticas de letramento e acervo no âmbito da formação ou estudo; e E) práticas de letramento no âmbito da disciplina *Literatura Infantil*. Ao todo, somou 52 questões, das quais 13 eram abertas e as demais, fechadas.

Foi aplicado aos alunos somente ao final da disciplina, quando pudemos dispor de um tempo adequado para que os alunos pudessem respondê-lo cuidadosamente, considerando a sua extensão e o detalhamento das informações solicitadas. A seguir, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa feita a partir desse instrumento.

Dentre os 26 alunos da disciplina, havia apenas um homem (3,8%), o que configurava a turma como majoritariamente feminina, uma tendência quando se trata da docência na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua idade variava entre 20 e 38 anos, delineando o perfil jovem do grupo.

Quanto ao lugar de origem, 12 (46.1%) dos participantes são naturais do município de Campina Grande, 10 (38.5%) são de outros municípios paraibanos, 03 (11.5%) são de municípios pernambucanos e 01 (3.8%) de Fortaleza-CE. Nesses dados, aparece uma outra tendência: a entrada, a cada ano, maior de estudantes oriundos de outros municípios ou estados no Curso de Pedagogia da UFCG, assim como vem ocorrendo de forma crescente em outros cursos da referida Instituição.

Dentre os alunos, 24 (92.3%) convivem sob o mesmo teto com uma família de até cinco pessoas e 04 (15.3%), com famílias de mais de cinco pessoas. Em seu domicílio, em sua maioria, usufruem de bens como eletrodomésticos (a exemplo de TV em cores, DVD, rádio, geladeira, máquina de lavar e computador) e automóvel (46%), além de serviços como telefonia móvel (88.4%) ou fixa (91,2%).

Quando à escolaridade dos pais ou responsáveis pela criação dos alunos participantes, foi possível constatar que, pelo menos, quatro deles têm pais não-alfabetizados (3.85%) ou que nunca frequentaram a escola, apesar de saberem ler ou escrever (7.7% dos pais e 15.4% das mães); que boa parte dos pais dos sujeitos frequentaram a escola até o Ensino Fundamental (57.5% dos pais e 42.35% das mães); e que poucos conseguiram chegar ao Ensino Médio ou Superior (31 % das mães, 8.85% dos pais). Vejamos o detalhamento desses dados no quadro abaixo:

Nível de escolaridade	Pai	%	Mãe	%
Não-alfabetizado	01	3.85	0	0
Sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola	02	7.7	04	15.4
Ensino Fundamental I incompleto	06	23	01	3.85
Ensino Fundamental I completo	03	11.5	04	15.4
Ensino Fundamental II incompleto	03	11.5	04	15.4
Ensino Fundamental completo	03	11.5	02	7.7
Ensino Médio incompleto	01	3.85	0	0
Ensino Médio completo	03	11.5	07	27
Ensino superior completo	01	3.85	01	3.85
Pós-graduação	00	0	02	7.7
Não sabe	02	7.7	00	00
Não marcou	01	3.85	01	3.85

Quadro 2: Nível de escolarização dos alunos diaristas

Destaca-se ainda o fato de as mães dos alunos terem, em sua maioria, níveis mais altos de escolaridade que os pais, o que ratifica pesquisa do IBGE (2007), que informa que as mulheres brasileiras têm permanecido, em média, um ano a mais na escola que os homens.

Dos 26 diaristas de nosso estudo, 19 (73%) realizaram seus estudos somente em escolas públicas; 06 (23%) realizaram parte dos estudos em escolas públicas e parte em escolas privadas, e somente 01 (3.8%) deles estudou apenas em escolas privadas. Dentre os 26, 10 (38.5%) frequentaram cursos pré-vestibulares somente na rede privada, 07 (26.9%) exclusivamente em universidades públicas, 02 (7.6%) na rede privada e em universidade públicas e 08 (30.7%) nunca frequentaram cursos pré-vestibulares.

Cabe ressaltarmos que, pela inviabilidade de, neste trabalho, dar conta da amplitude de textos produzidos pelos 26 alunos que participaram da pesquisa, delimitaremos nosso *corpus* de análise aos diários de leitura produzidos por cinco participantes, selecionadas a partir dos seguintes critérios: frequência de escrita e posicionamento crítico diante dos textos lidos. Assim, as participantes da pesquisa foram selecionadas em virtude de terem uma produção constante em seus diários, tendo escrito sobre grande parte dos textos lidos ao longo da

disciplina, bem como pelo fato de terem se colocado criticamente diante deles em seus diários.

Para preservação da face das participantes selecionadas, utilizaremos pseudônimos para a elas nos referirmos, a saber: Clara, Emília, Eva, Helena e Mariana. A seguir, apresentamos um breve apanhado das práticas de letramento de cada uma delas, como também desta pesquisadora, feito com base nas informações colhidas por meio do questionário mencionado no início desta seção.

3.3.1 Clara

Clara, quando da realização de nossa pesquisa, tinha 27 anos e era solteira. No âmbito doméstico, afirmou ter o costume ler para os sobrinhos literatura infantil, revistas em quadrinhos e folhetos, além de algumas vezes auxiliar as crianças em suas tarefas escolares.

Para atividades como localizar informações ou agendar compromissos familiares e/ou profissionais, contas a pagar ou receber, disse se utilizar da consulta a sites ou ainda de anotar em agenda ou utilizar as ferramentas de seu aparelho celular.

Revelou ainda que, em casa, dispõe de materiais como álbuns de fotografia, Bíblia, livros escolares, calendários, catálogos e listas telefônicas, além de dicionário e literatura de cordel.

Segundo ela, de modo geral, pode afirmar que gosta de ler e tem preferência por ler romances, livros de ficção científica ou policiais, livros religiosos, histórias em quadrinho e literatura de cordel, mas não costuma frequentar bibliotecas. Acredita que seu gosto pela leitura foi influenciado por professores e amigos. Afirmou ter lido no ano de 2013 muitos livros, dentre os quais destacou alguns títulos de *literatura infantil*, como “O menino, o cachorro”. Disse ainda que habitualmente consegue os livros que lê por meio de empréstimo na faculdade ou de pessoas amigas.

Informou que, eventualmente, tem o hábito de ler jornais e revistas disponibilizados na faculdade, preferindo no jornal as manchetes de primeira página, além de noticiários (locais, nacionais e internacionais) e da página de entretenimento.

O uso de computadores é feito por Clara diariamente, em casa ou na faculdade, frequentemente, para escrever trabalhos para a faculdade, consultar e pesquisar informações,

elaborar planilhas e montar bancos de dados, enviar e receber e-mails, e, mais esporadicamente, para navegar por sites diversos.

No contexto acadêmico, Clara afirmou ler para estudar, ensaios, artigos ou livros teóricos, além de livros de literatura e apostilas. Quando está estudando, informou usar estratégias para ler como escrever comentários nas margens do texto, sublinhar ou copiar partes dele, anotar as ideias mais importantes ou fazer esquemas com as ideias principais do texto.

No seu curso, revelou que são realizadas com frequência atividades como explicação oral de conteúdos pelo professor, produção de textos e provas. Das atividades desenvolvidas na formação, ela afirma preferir as que articulam teoria e prática. Gostaria de aprimorar atividades que explorassem o livro didático.

Segundo Clara, no seu curso, é solicitada a produção de gêneros como provas, trabalhos e exercícios, na maioria das vezes para avaliação dos alunos. Com relação à forma como escreve, avalia que atrapalha muito sua formação, enquanto a forma como lê a auxilia um pouco.

A aluna afirmou que os gêneros orais são trabalhados no curso e que costuma se preparar para apresentação de trabalhos que envolvem gêneros orais, como seminários e debates, por meio da leitura de textos, anotações e roteiro para apresentação. Acredita que sua forma de se expressar oralmente a ajuda muito na sua intenção comunicativa.

Por último, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita no âmbito de *Literatura infantil*, afirmou, em primeiro lugar, que não costumava ler livros infantis antes de cursar a disciplina e também afirmou não se lembrar de alguém lendo tais livros para ela, quando criança.

Assim, revelou que a referida disciplina foi muito positiva para seu aprendizado, contribuindo para dar início às suas práticas de leitura do texto literário infantil, pois lhe propiciou o contato e lhe despertou o interesse pelos livros infantis.

3.3.2 Emília

Emília é a mais velha das cinco participantes sobre as quais nos debruçamos em nossa análise de dados, com 38 anos à época da pesquisa. Originária de uma família de Fortaleza, ela apresenta a peculiaridade de ter ficado órfã de pai e de mãe ainda criança. Casada e com

filhos já adultos, ela, entre suas práticas de letramento no âmbito doméstico, informou ter o hábito de ler livros infantis para os sobrinhos. Sua principal influência para o gosto pela leitura foi, conforme ela, a de um de seus cunhados.

Além disso, em relação ao letramento digital, afirmou se utilizar de artefatos tecnológicos como o *Google earth*, para localização de um endereço, ou mesmo de agendamento celular para lembrar de compromissos familiares ou profissionais. Com frequência, utiliza o computador em sua residência, para escrever trabalhos para a Universidade, consultar ou pesquisar sobre algum tema, enviar e receber e-mails, comprar pela internet ou ainda para copiar músicas em CD ou arquivos eletrônicos.

Entre os materiais bibliográficos disponíveis em seu contexto doméstico, encontram-se, segundo ela, a Bíblia, dicionário, livros escolares, folhetos de cordel, jornais e revistas, a exemplo da *Veja* e da *Nova Escola*. Afirmou gostar muito da leitura de materiais, que ela própria adquire, como revistas semanais de informação, livros técnicos ou teóricos, bem como histórias em quadrinhos e folhetos de cordel. No ano de 2013, informou ter lido dois livros: “Sherlock Holmes” e “Antologia poética de Carlos Drumond de Andrade”.

Quanto às práticas de letramento no âmbito de sua formação, ela informou que frequentemente realiza trabalhos em grupo, leitura de revistas ou livros, exercícios escritos e produção textual, debates e discussões em grupo, assim como seminários. A apresentação de vídeos ou filmes, provas e reescrita de textos são desenvolvidas com pouca frequência, segundo ela. Dentre essas atividades, Emília afirmou que os debates e discussões em grupo, após a leitura do texto teórico, são as que mais a auxiliam a dar significado a suas atividades de futura professora; e ainda que gostaria de aprimorar as atividades de reescritura dos textos que produz. No que se refere especificamente aos gêneros textuais produzidos, revelou que resumo e relatos de pesquisa são os gêneros mais solicitados por seus professores.

Já no que diz respeito à leitura para estudo, revelou ler, costumeiramente, ensaios, artigos ou livros teóricos, além de dicionários, manuais de gramática, apostilas, esquemas e exercícios. Como procedimentos para ler, afirmou que escreve comentários nas margens do texto, sublinha partes que considera importantes, assim como anota as ideias consideradas mais relevantes por ela, como também faz resumos do que leu, copia partes do texto e elabora esquemas com as ideias principais do texto lido.

Especificamente com relação à leitura de livros infantis, afirmou que na infância não havia a prática de lerem para ela, mas ela se recorda de ler livros infantis que pertenciam a um sobrinho. Desse modo, antes de cursar a disciplina *Literatura Infantil* já havia o contato de Emília com livros literários para crianças.

3.3.3 Eva

Eva é originária de uma família que reside em um distrito do município de Campina Grande (Lagoa de Dentro). No momento da realização da pesquisa tinha 21 anos e era solteira. Seu pai tem como nível de escolaridade o Ensino Fundamental I incompleto, enquanto a mãe chegou a concluir o Ensino Médio. Apesar de revelar ter crianças entre seus familiares mais próximos, revelou não ter costume de ler para elas e nem de apoiá-las em suas tarefas escolares.

Informou que, quando necessita localizar um endereço, utiliza-se do artifício de pedir informações a uma pessoa, na maior parte das vezes, e que quando precisa lembrar de compromissos familiares ou profissionais se vale apenas da memória.

No contexto doméstico, informou que costuma fazer listas de compras e de tarefas, preenchimento de cheques, assinatura de boletos de compras, verificação de datas de vencimentos de produtos, leitura de ofertas em folhetos e jornais, de manuais para instalar aparelhos domésticos, além de leitura e bulas de remédios, antes de ingeri-los.

Em sua casa, revelou dispor de um acervo que conta com álbum de fotografias, Bíblia e livros religiosos, livros escolares, dicionário (Aurélio), calendários, catálogos e listas telefônicas, além de folhetos de cordel, revistas e jornais, a exemplo do Jornal da Paraíba.

Em geral, afirmou gostar de ler, tendo preferência pela leitura por revistas de culinária, direcionadas a determinados segmentos, religiosas e livros (romances, policiais, religiosos), além de jornais diários. Afirmou ainda ler jornais uma vez por semana, preferindo a leitura de sua primeira página, de notícias do cotidiano de sua cidade e da página de entretenimento. Também informou ler eventualmente revistas que estão disponíveis em lugares públicos, como salas de espera, ou mesmo tomá-las de empréstimo para ler em casa.

Quanto a livros, afirmou ter lido dois em 2013, sendo um deles “Pais brilhantes, professores fascinantes”. Revelou que ela mesma compra os livros que lê ou pedir emprestado para outras pessoas.

Com relação ao uso de computadores, afirmou utilizá-lo todos os dias tanto em casa como na faculdade, frequentemente para escrever trabalhos escolares, realizar consultas e pesquisas e enviar e receber e-mails.

No que diz respeito à leitura no âmbito da formação, informou que costuma ler livros didáticos, artigos ou livros teóricos, dicionários ou manuais de gramática e apostilas. Revelou se utilizar de estratégias como escrever comentários nas margens do texto, sublinhar partes dele ou mesmo anotar as ideias que considerou mais importantes, quando lê para estudar.

No seu curso de formação, informou serem realizadas com frequência atividades como explicação oral de conteúdos pelo professor, trabalhos em grupo, produção de textos, debates e discussões em grupos, provas, leitura silenciosa e interpretação textual e reescrita de textos.

Eva evidenciou que atividade de sua formação que mais a ajuda a dar sentido a suas atividades de futura professora é a exposição e explicação de conteúdos de forma oral. Citou a discussão sobre o livro didático como uma lacuna, pois acredita que ele ainda é pouco abordado no curso e considera essa abordagem importante para que os futuros professores não cometam equívocos em sua utilização na sala de aula.

Afirmou ainda que lhe são solicitados no curso a escrita de gêneros como resumos, resenhas e fichamentos e que as produções escritas são solicitadas pelos professores com a finalidade de avaliar os alunos.

Informou que os professores trabalham com gêneros orais como seminário temático, debates e contação de histórias. Explicitou que se prepara para apresentação de trabalhos estudando o assunto de forma mais ampla e depois ressaltando os pontos que considera essenciais para expor para a turma. Em sua opinião, a forma como lê e escreve ajudam muito na sua formação.

Em relação à leitura e à escrita em *Literatura infantil*, revelou que, antes de curar essa disciplina, costumava ler clássicos da literatura infantil, a exemplo de “A pequena Sereia”. Revelou ainda que na sua infância ninguém costumava ler para ela e acredita que sentiu falta disso; e ainda que as leituras feitas para estudo durante a disciplina foram “indispensáveis” à sua formação teórica.

3.3.4 Helena

Helena, no momento de realização de nossa pesquisa, tinha 22 anos e era solteira. É originária de uma família da zona rural de Aroeiras (PB), cujos pais tiveram como nível de escolaridade máxima o Ensino Fundamental.

Em seu acervo no âmbito doméstico, revelou dispor de materiais como Bíblia, livros escolares, folhetos de literatura de cordel, dicionário (Aurélio), folhetos e apostilas, entre outros. Como principais influências para a construção de seu gosto pela leitura, ela aponta o pai, durante a infância, e as professoras da disciplina *Literatura Infantil* na atualidade.

Afirmou que possui o hábito de ler e que gosta de realizar leituras de revistas em geral, como de culinária, música, revistas semanais de informação e especializadas, como também de romances, livros de poesia, livros religiosos e didáticos, além de folhetos de cordel e histórias em quadrinhos. Afirmou ainda costumar ir a bibliotecas para ler e consultar revistas e livros, quando tem tempo.

Informou ter lido aproximadamente 10 (dez) livros literários infantis, no ano de 2013, todos no contexto da disciplina *Literatura Infantil*, dos quais mencionou "A casa sonolenta". Informou ainda que, habitualmente, obtém os livros que lê pela compra ou por empréstimo. Segundo Helena, pelo menos uma vez por semana faz leitura de revistas que lhes são disponibilizadas na faculdade ou em lugares públicos, como salas de espera.

Quanto às suas atividades de escrita no contexto doméstico, ela revelou que, na maioria das vezes, costuma elaborar listas de compras e de tarefas e tomar notas de lembretes de compromissos ou contas a pagar ou a receber.

Conforme Helena, seu uso de computadores ocorre todos os dias, em casa ou na faculdade, frequentemente, para escrever trabalhos para a Universidade, enviar e receber e-mails, navegar por sites diversos e participar de bate-papo e discussões.

De forma geral, Helena revelou que em seu curso de formação costuma realizar com muita frequência atividades como realização de trabalhos escritos em grupo ou individualmente, debates e discussões coletivos, seminários, provas, assim como leitura silenciosa e interpretação de textos.

Com relação às práticas de leitura no âmbito de sua formação acadêmica, informou que, para estudar, costuma ler livros didáticos, ensaios, artigos ou livros teóricos. Como

procedimentos para ler tais materiais de estudo, utiliza-se da escrita de comentários nas suas margens, das anotações de ideias que considera mais importantes e do grifo de partes do texto. Revelou que as leituras feitas no âmbito de disciplinas como *Leitura e produção textual* e *Literatura Infantil* a auxiliaram a dar sentido às suas atividades profissionais futuras e que gostaria de aprimorar suas leituras de narrativas e poesia, principalmente, no âmbito da formação.

Especificamente no que se refere à literatura infantil, Helena afirmou que já tinha um contato com livros infantis na infância propiciado pelo pai, que lia livros literários infantis para ela, e, "muito raramente", por uma de suas professoras, que utilizava esses livros como pretexto para o trabalho com conteúdos escolares. Revelou que a disciplina *Literatura Infantil* despertou seu gosto por essa literatura, assim como a conduziu a olhá-la de forma mais crítica.

Já no que se refere à escrita no contexto da formação, afirmou que a produção de gêneros como a resenha, o resumo e artigo, além da elaboração de *slides*, são as atividades de escrita mais solicitadas pelos professores do curso de Pedagogia, com a finalidade, segundo ela, de melhor avaliarem a aprendizagem dos alunos e, assim, puderam planejar seu trabalho a partir desse processo avaliativo.

3.3.5 Mariana

No momento de realização de nossa pesquisa, Mariana, que é originária de Campina Grande-PB, tinha 25 anos e já atuava como professora da Educação Infantil. Costumava ler livros literários infantis com frequência para seus alunos e no contexto da família, para um sobrinho.

No contexto doméstico, revelou consultar sites para localizar números de telefone ou um determinado endereço. Segundo Mariana, quando precisa lembrar de compromissos familiares ou profissionais, ou mesmo de contas a pagar ou receber, costuma tomar nota em folhas ou marcar em calendários. Revelou ainda realizar atividades em casa, como a escrita de lista de tarefas e bilhetes, bem como a leitura de manuais para a instalação de aparelhos domésticos e de bulas de remédio.

No seu âmbito doméstico, revelou dispor de materiais para leitura como álbuns de fotografia, Bíblia, folhetos, calendários e livros escolares. E ainda que, de um modo geral, considera que gosta de ler, preferindo a leitura de revistas, livros escolares, história em

quadrinhos, de folhetos de literatura de cordel e poesia em geral. Segundo ela, a principal influência para o seu gosto pela leitura foi de seus professores.

Informou que no ano de 2013 leu, pelo menos, dois livros, entre os quais citou os títulos "As brumas de Avalon" e " O corpo fala". Habitualmente, ela mesma compra ou pede emprestado os livros e revistas que lê. Informou ainda que costuma ir à biblioteca pública para ler e consultar livros.

Para além disso, sobre as práticas de letramento no contexto doméstico, afirmou realizar atividades como listas de compra ou de tarefas, leitura de ofertas em folhetos e jornais, leitura de manuais para instalação de aparelhos domésticos e de bulas de remédios. Afirmou também ler jornais eventualmente, adquiridos em lugar público, como biblioteca ou sala de espera. No jornal, conforme ela, prefere a leitura da primeira página, de notícias do cotidiano de sua cidade e da página de entretenimento.

Segundo Mariana, o seu uso de computadores é diário, quase sempre no seu domicílio, para realizar atividade como a escrita de relatórios ou outros textos, a exemplo de trabalhos solicitados pelo seu Curso de Formação, consultas e pesquisas, envio e recebimento de e-mails, além de navegação por sites diversos.

No âmbito da formação ou estudo, ela revelou que costuma ler ensaios, artigos ou livros teóricos e apostilas. Para realizar suas leituras nesse âmbito, afirmou se utilizar de procedimentos como escrever comentários nas margens do texto e sublinhar partes do texto que considera mais importantes.

Ainda no contexto acadêmico, Mariana afirmou realizar, com frequência, atividades como exercícios escritos, produção de textos, debates e discussões em grupo, provas, além de leitura silenciosa e interpretação de textos. Dentre as atividades realizadas nesse contexto, acredita que tanto as experiências relatadas por colegas como as leituras teóricas e orientações dos professores ministrantes das disciplinas cursadas, por vezes, auxiliam-na a dar significado a suas atividades de futura docente.

Ademais, revelou que a produção de gêneros, como o resumo, relatório e memorial, é solicitada frequentemente por seus professores, segundo ela, com o objetivo de avaliar a compreensão dos textos estudados no âmbito da formação, bem como a qualidade da escrita dos alunos.

No tocante especificamente à relação com o texto literário infantil, Mariana revelou que, antes de cursar a disciplina *Literatura Infantil*, costumava ler livros de literatura infantil pertencentes ao acervo da escola em que trabalha e que, na sua infância, o contato com tais livros era muito raro. Dessa forma, declarou que a disciplina contribuiu para ampliar a sua visão sobre essa literatura e, assim, aprimorar a sua prática como professora de Educação Infantil.

3.3.6 A pesquisadora

Aqui, delineamos nosso perfil, como fizemos com as alunas diaristas, considerando que também participamos do processo de produção dos diários.

No momento de realização da pesquisa, eu¹⁴ tinha 41 anos e já atuava como professora formadora de língua portuguesa há quatorze anos, dentre os quais, quatro no curso de Letras das Universidades Federal e Estadual da Paraíba, e 10 no Curso de Pedagogia da UFCG.

No Contexto doméstico, costumo ler livros literários infantis para meu filho, de 5 anos, além de acompanhá-lo em suas tarefas escolares. Com frequência, utilizo-me da consulta a sites para obter números de telefone ou mesmo encontrar um endereço desejado. São também atividades que desenvolvo costumeiramente no âmbito doméstico a escrita de bilhetes para parentes, a reclamação por telefone ou por escrito de serviços adquiridos, além da leitura de manuais e bulas de remédio.

No acervo de materiais disponíveis em minha casa, disponho de álbuns de fotografia, Bíblia, livros em geral (especializados em minha área de atuação profissional, escolares, romance, poesia, ficção científica, literatura infantil), dicionários, literatura de cordel, jornais e revistas.

Prefiro ler romances, livros especializados em minha área de atuação profissional e revistas semanais de informação. No ano de 2013, li textos de aproximadamente 20 livros da área da Linguística, e 03 livros completos, “A identidade Cultural na pós-modernidade”, de Stuart Hall, “ABC de Arianos Suassuna”, de Bráulio Tavares e “1808”, de Laurentino Gomes. Além disso, costumo ler revistas semanais, que eu mesma adquiro. Costumo ir, com frequência, à biblioteca da Universidade onde atuo, a UFCG, para pegar livros de empréstimo ou mesmo para consultá-los.

¹⁴ Neste ponto do trabalho, faremos uso da primeira pessoa do singular por nos referirmos a aspectos individuais de nossas práticas de letramento em contextos variados.

Diariamente, costumo utilizar o computador, em casa ou no trabalho, para consulta a sites diversos, estudo de artigos de minha área de trabalho, escrita de trabalhos, realizar compras pela internet, bem como para enviar e receber e-mails.

No âmbito da formação acadêmica, costumo ler com frequência artigos e livros teóricos, por meio de estratégias como sublinhar partes do texto lido, fazer resumos do texto ou mesmo elaborar esquemas com as suas ideias principais.

Como aluna de pós-graduação, frequentemente realizo atividades como a leitura de livros integrais, capítulos de livros ou artigos que são discutidos em grupos de estudo, além de seminários e apresentação de trabalhos em torno de um determinado tema. Estas atividades são especialmente significativas, pois, para além de ampliar o conhecimento em torno de questões importantes a respeito da língua (gem) e seu ensino, ajudam-me a repensar a minha prática pedagógica voltada à formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco a experiência com a escrita de um diário de leitura em uma das disciplinas cursadas no Doutorado, tendo em vista o espaço reflexivo em que este se constituiu durante minha formação.

No que diz respeito ao trabalho com a literatura Infantil, intensifiquei a leitura de livros infantis, quando comecei a ministrar a disciplina de mesmo nome no Curso de Pedagogia da UFCG, em 2006, estimulada pelos textos teóricos que apresentam a diversidade e a complexidade desta literatura, mas também as várias possibilidades de formação do leitor mirim a partir dela. Até então, tinha um contato maior com os contos de fadas tradicionais e com a poesia infantil, a partir dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental, de uns poucos livros que tive na infância e que eram lidos para mim por minha mãe, ou ainda pela televisão, que me apresentou, por exemplo, as histórias de Monteiro Lobato, por meio da série “Sítio do pica-pau amarelo”.

Uma vez apresentadas as participantes de nossa investigação, passamos na seção a seguir a relatar o processo de geração dos dados que aqui serão analisados por nós.

3.4- A geração dos dados: produzindo os diários de leitura

A imersão no campo de pesquisa teve início com uma conversa preliminar desta pesquisadora com a professora da disciplina *Literatura Infantil*, para esclarecer os objetivos

do estudo e a metodologia de trabalho a ser desenvolvida. Acordamos, nesse sentido, que acompanharíamos todo o funcionamento da disciplina, desde o seu planejamento, passando pela execução das aulas, até a avaliação, tendo em vista a interação com os alunos para investigação de suas práticas de letramento. Assim, desde o início da disciplina, tivemos a preocupação de nos inserirmos nas discussões que eram propiciadas pelos textos estudados pelos alunos (ANEXO II), dialogando ativamente com eles e com a professora da disciplina sobre os aspectos da literatura infantil que eram enfatizados nas aulas, de forma a ser efetivamente parte do processo formativo ali em curso. Em algumas ocasiões, coordenamos as discussões dos textos devido ao fato da professora titular da disciplina não poder temporariamente assumir tal atividade.

Feito o contato inicial com a professora, realizamos um primeiro encontro com ela, no qual discutimos a elaboração do plano de curso de *Literatura Infantil* e os textos a serem estudados inicialmente. Resolvemos, nesse momento, que só pré-selecionaríamos os dois primeiros textos a serem lidos, uma vez que, após a leitura desses textos e a avaliação dos estudos desenvolvidos em sala, teríamos mais elementos para realizar escolhas mais adequadas, considerando o perfil de leitor dos alunos.

O nosso primeiro contato com os participantes da pesquisa deu-se já no segundo dia de aula da disciplina. A professora ministrante abriu espaço para que nós nos apresentássemos e pudéssemos conversar com os alunos sobre a pesquisa. Assim, esclarecemos os nossos propósitos, bem como qual seria a nossa participação e a dos alunos na pesquisa, para, só então, propor que aceitassem participar dela. Esclarecemos ainda que os alunos teriam o sigilo das informações colhidas durante o estudo garantido e que deveriam firmar o seu compromisso de participação em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO III), embora tivessem a opção de desistir de sua participação a qualquer momento. A assinatura de tal documento foi feita posteriormente por 26 (vinte e seis) alunos dos 28 (vinte e oito) que se matricularam e iniciaram o curso, tendo em vista que dois deles foram reprovados por falta e não participaram da investigação como um todo.

As primeiras quatro aulas acompanhadas por nós versaram sobre o conceito de literatura infantil e suas características, bem como sobre a sua história no contexto europeu e brasileiro, mais especificamente. Durante as discussões de que participamos nessas quatro primeiras aulas, observamos inicialmente que os alunos apresentaram dificuldades no que diz respeito a estratégias leitoras dos textos lidos, como leitura isolada das partes do texto, não

consulta ao dicionário para compreensão de palavras-chave e, sobretudo, falta de articulação do conteúdo do texto à sua futura prática pedagógica de formação de leitores.

Verificadas tais questões, planejamos, professora e pesquisadora, uma forma de acompanhamento mais próxima e frequente das leituras realizadas pelos alunos, por meio da confecção, por parte deles, de um diário das leituras dos textos estudados na disciplina. Assim, conduzimos os alunos a uma reflexão sobre as dificuldades observadas e suas implicações para a sua formação e, só então, propusemos a prática de produção dos diários de leitura como forma de aprimorar as estratégias leitoras para os textos a serem lidos, considerando a importância da leitura de tais textos para a formação docente e para a interação entre professoras e alunos.

Segundo Zabalza (2004), os diários, de um modo geral, são instrumentos que vêm assumindo um papel relevante na pesquisa educativa, a partir de enfoques ou linhas de pesquisa que têm como base os "documentos pessoais" ou "narrações autobiográficas". Conforme o autor,

A importância dada nestes últimos anos à reflexão, à avaliação ou à aprendizagem como competências substantivas e necessárias para o desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informação referente às próprias práticas que nos permita revisá-las e reajustá-las, se for preciso (ZABALZA, 2004, p.27).

O autor esclarece que o diário constitui-se como recurso valioso da pesquisa-ação, pois, ao propiciar a revisão e análise da prática profissional, "instaura o círculo de melhoria de nossa atividade como professores" (p.27). Para ele, o diário é "uma espécie de oásis reflexivo" (p.136), uma vez que proporciona a possibilidade de parar para pensar, para planejar e revisar nossas ações e sentimentos, que nos passaram despercebidos em meio à afobação das atividades cotidianas.

Tal era o nosso propósito com a produção do diário de leituras no nosso contexto de investigação, uma vez que pressupúnhamos que a prática diarista poderia ampliar não somente as estratégias de leitura para os textos acadêmicos, mas também e, sobretudo, fomentar a capacidade de reflexão crítica do professor em formação sobre sua prática pedagógica.

Embora alguns nunca tivessem feito um diário, a ideia foi bem recebida pelos alunos. Estes, entretanto, frisaram que necessitariam de orientações para a produção do diário de

leitura, uma vez que, para eles, tal gênero textual era desconhecido. Dessa forma, para que pudessem produzir os seus diários, os alunos receberam, por escrito, as seguintes orientações, elaborados por nós, com base em Machado (1998):

Com o propósito de ampliar suas estratégias de leitura crítica do texto acadêmico, propomos a você a produção de um diário de leituras dos textos estudados na disciplina Literatura Infantil. Para tal produção, você pode:

a) descrever o que o texto traz de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;

b) manifestar compreensão ou incompreensão sobre o que o é dito no texto;

c) apresentar seus posicionamentos diante do que o texto expõe/propõe;

d) pedir esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não compreender alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito;

e) descrever em que o texto lido contribuiu para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura;

f) relacionar as informações que o texto lhe traz aos diferentes conhecimentos que você já tem, adquiridos na leitura de outros textos.

g) expressar reações ou emoções em relação ao texto;

h) levantar temas relacionados ao texto para discussão;

i) emitir avaliação - positiva ou negativa - sobre o que o autor do texto diz ou sobre a forma como diz; e

j) relacionar o que é dito no texto lido a alguma experiência pessoal.

Esse material escrito foi discutido com os alunos, para que pudessem sanar possíveis dúvidas a respeito da composição dos diários. Nesse momento, destacamos que, por se tratar de um diário, o texto deveria ser composto em primeira pessoa e que seu teor poderia extrapolar as orientações fornecidas por nós, considerando-se, evidentemente, a subjetividade de cada autor. Além disso, esclarecemos que as possíveis perguntas e inquietações colocadas nos diários pelos sujeitos seriam respondidas e comentadas, sempre que possível, por esta pesquisadora, que seria sua constante interlocutora, no acompanhamento da disciplina e da confecção dos diários.

Assim, os alunos iniciaram a sua prática diarista tendo como primeiro texto "Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!", no qual o autor Ricardo Azevedo discute as características e objetivos dos livros didático, paradidático e de literatura, enfatizando as diferenças entre eles. Os diários nos foram entregues, conforme combinado, para que pudéssemos lê-los e, posteriormente, serem devolvidos aos seus autores com as devidas observações.

A leitura desses primeiros textos revelou para nós as dificuldades dos alunos de escrever diários de leitura. Grande parte desses textos se identificava com gêneros que são solicitados no contexto acadêmico, a exemplo de resumos ou fichamentos de citação. Poucos deles efetivamente buscaram uma interlocução com o texto ou mesmo conosco, como forma de aprimorar a compreensão sobre as ideias apresentadas pelo autor, ou de ampliá-las para o seu futuro campo profissional.

Diante dessa percepção, decidimos, juntamente com a professora ministrante da disciplina, reorientar o trabalho de escrita dos diários por meio do apontamento das dificuldades detectadas nos diários dos alunos, ressaltando a necessidade de que se colocassem perante o texto lido nos seus diários, assumindo uma postura ativa que incluía a criticidade e a capacidade reflexiva sobre as questões postas no texto. Essa reorientação foi feita oralmente, em sala de aula, e, por escrito, nos próprios diários dos alunos, como podemos ver nos exemplos abaixo:

Ex 1: Observações feitas pela pesquisadora no diário de Eva:

A estrutura do diário está bastante interessante. Penso que você pode investir um pouco mais nas práticas de leitura que já teve sobre os aspectos abordados e relacioná-las às leituras que faz na disciplina. Acho importante também trabalhar com as relações dos textos com sua prática profissional enquanto professora (futura ou atual).

Ex 2: Observações feitas pela pesquisadora no diário de Clara:

Penso que você tem boas observações no seu diário, mas precisa articulá-las de forma mais consistente com suas práticas de leitura e com o seu campo profissional. Também acredito que é preciso explicitar as dificuldades de compreensão, quando existirem!

Após essa segunda orientação, os textos dos diários começaram a tomar caminhos diferenciados. Ainda que se percebesse uma forte influência de gêneros acadêmicos na sua composição, principalmente na tendência de resumir o que liam, os diários começaram, paulatinamente, a revelar a necessidade de interlocução das alunas com as formadoras, bem como marcas de posicionamentos frente aos textos lidos.

Muito frequentemente, os alunos expunham suas dúvidas e observações por meio dos seus diários. Tal situação se tornava ainda mais relevante porque, na maior parte das vezes, as pessoas que manifestavam seus questionamentos por meio dos diários não o faziam nas

discussões em sala. Sendo assim, os diários foram se tornando um importante instrumento de interlocução com os alunos, tanto para nós, como professora pesquisadora, quanto da professora ministrante da disciplina. Por vezes, foi-nos possível retomar aspectos pouco claros, expressões ou mesmo palavras mal compreendidas nas leituras dos alunos, nas discussões em sala, por meio da sinalização de dificuldades em seus diários.

Essa prática foi fundamental para nossa interação com os alunos, uma vez que passaram a nos ter como interlocutora frequente, com a qual poderiam dialogar por meio do diário e no decorrer das aulas, para elucidar questões, expor suas opiniões ou mesmo discordar de alguma colocação. Assim, a aproximação com os alunos foi reforçada, também, pela nossa observação participante das aulas da disciplina, ou mesmo pelas situações em que atuamos como professora ministrante do curso, em função da necessidade da professora titular de se ausentar da sala de aula.

A partir de nosso acompanhamento da disciplina, percebemos ainda durante as aulas e nos diários que a maior parte dos alunos não demonstrava relacionar aquilo que lia nos textos teóricos com situações da sua futura prática pedagógica, o que nos preocupava, pois esses alunos estavam prestes a cursar as disciplinas de estágio, que exigem refletir sobre a relação teoria/prática para a entrada no campo de estágio.

Desse modo, iniciamos a ação de mediar o trabalho dos futuros professores em busca de uma possível (re) configuração da identidade acadêmico-profissional que se desenhava em nossas observações. Essa mediação se deu principalmente por meio de questionamentos lançados nas interações nos diários de leitura, mas também por colocações ou comentários que fazíamos durante o acompanhamento das aulas, a exemplo destes que apresentamos a seguir:

Ex 3: Boa leitura do texto! É mesmo pelo fato de precisar mediar essa leitura das ilustrações que o professor, mediador de leitura, precisa ser também um leitor atento para as imagens!

Ex 4: É importante, então, refletir sobre o seu perfil como formadora de leitores do texto literário!

A partir desse processo de mediação, paulatinamente, fomos observando que as relações de ideias dos textos lidos com a prática de ensino foram se evidenciando em colocações ou comentários feitos nos diários ou mesmo em sala de aula durante as discussões. Tais evidências serão analisadas por nós no quarto capítulo desta tese, considerando a

relevância de discutirmos a mediação formativa como elemento crucial na construção identitária acadêmico-profissional de alunos no curso de Pedagogia.

A produção dos diários pelos alunos foi feita durante quatro meses (janeiro a abril de 2013), atravessando toda a disciplina, vinculada a eventos de letramento constantes no cotidiano acadêmico dos sujeitos, proporcionando-lhes um espaço de estudo e reflexão crítica sobre os textos teóricos que fundamentavam as discussões em sala de aula.

Como observamos anteriormente, nosso *corpus* constitui-se pelos diários de cinco alunas (Clara, Emília, Eva, Helena e Mariana). Para melhor compreendermos como se compõe esse *corpus*, apresentamos o quadro a seguir no qual descrevemos o número de páginas e de entradas (cada uma das vezes em que as alunas escreveram em seu diário) por participante:

Participantes	Páginas	Entradas
Clara	26	14
Emília	41	14
Helena	40	14
Eva	27	15
Mariana	35	15
Total	169	72

Quadro 3: Descrição do *corpus*

Assim, o nosso *corpus* é composto por cinco diários que totalizam 169 (cento e sessenta e nove) páginas e apresentam 72 (setenta e duas) entradas. As entradas aqui analisadas estão em anexo neste trabalho (Anexo V). Foram selecionadas considerando a presença dos temas relacionados ao trabalho docente, bem como das marcas de inserção de vozes e de avaliação da leitura e do próprio conteúdo textual.

3.5-Procedimentos de análise dos dados

Para proceder à análise dos dados gerados por nossa pesquisa, utilizamo-nos dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), buscando responder a seguinte questão principal: como os diários de leitura, vinculados a eventos de letramento acadêmico, podem promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de

alunos no curso de Pedagogia. Com intuito de melhor demonstrarmos a relação de nossas perguntas de pesquisa com os procedimentos de análise por nós adotados, apresentamos o quadro a seguir:

Questões	Procedimentos de análise
Que vozes estão presentes nos diários de leitura e o que dizem sobre a sua construção acadêmico-profissional?	-Análise das vozes que emergem nos diários de leitura, observando os aspectos que indiciam sua construção identitária.
Que marcas de avaliação/julgamento ocorrem nos diários de leitura e de que maneira essas marcas revelam o posicionamento identitário das participantes da pesquisa?	- Análise das modalizações utilizadas pelos participantes em seus textos.
Quais são as (re)-configurações e avaliações dos elementos constitutivos do trabalho do professor reveladas nos textos em análise?	-Identificação e discussão dos elementos constitutivos do trabalho docente que possam ser revelados nos e pelos diários.
Que identidades são reveladas nos diários em análise?	Identificação de categorias identitárias emergentes nos diários

Quadro 4: Questões de pesquisa e procedimentos de análise de dados

No capítulo IV da presente tese, procedemos à análise dos diários de leitura produzidos pelas participantes da pesquisa, concentrando-nos na investigação dos elementos constitutivos do trabalho docente, que exige o nosso olhar atento para questões como: Quais actantes do trabalho docente e que dimensões desses actantes são tematizados nos textos em análise? Que papéis são a eles atribuídos? Que instrumentos do trabalho docente são revelados? Que relações são construídas entre eles? (MACHADO e BRONCKART, 2009); e ainda nos no nível enunciativo dos textos em análise, considerando a relevância do gerenciamento das vozes que emergem do texto, bem como das modalizações nele presentes

para a identificação dos posicionamentos dos professores diante de sua atividade como acadêmicos e futuros professores.

Desse modo, realizamos a leitura dos cinco diários das participantes da pesquisa, investigando, em primeiro lugar, as entradas, para identificarmos os temas sobre o trabalho docente que deles emergiam. Feita essa primeira leitura, investigamos as marcas enunciativas reveladas pelos diários, para conhecer as vozes e modalizações que se inseriam nos enunciados previamente selecionados e o que elas indiciavam a respeito da construção identitária acadêmico-profissional das participantes. Por fim, organizamos os dados selecionados a partir de categorias identitárias que emergiram dos diários em análise.

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL EM DIÁRIOS DE LEITURAS

“Sobre a escrita do diário é importante salientar que me ajudou muito durante toda a disciplina pois a responsabilidade de relatar o que os autores diziam em seus estudos sobre Literatura Infantil aumentou a minha capacidade de compreensão do texto, por que me vi obrigada a redobrar minha atenção para cada fala, cada detalhe, cada conceito. Não encarei escrita do diário como mais uma obrigação, mas como mais um desafio.”
(Emília)

Neste capítulo, pretendemos investigar como a produção de diários de leituras, inserida em eventos de letramento acadêmico, pode promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos no curso de Pedagogia. Nessa direção, ao considerarmos a afirmação de Emília, aluna participante de nossa pesquisa, sobre a escrita de seu diário de leituras e o seu papel na compreensão de textos, na epígrafe acima, referendamos o entendimento de que

as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p.10).

Assim, por meio desta análise, procuramos compreender que efeitos a produção dos diários de leitura apresenta para a construção da identidade acadêmico-profissional dos professores em formação, entendendo, assim como Hall (2012), que as identidades são construídas no discurso e, por isso mesmo, precisam ser compreendidas a partir de sua produção histórica e institucional, dentro de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas também específicas. Desse modo, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que vozes estão presentes nos diários de leitura e o que indicam sobre a sua construção acadêmico-profissional?
- 2) Que marcas de avaliação/julgamento ocorrem nos diários de leitura e de que maneira essas marcas revelam o posicionamento identitário das participantes da pesquisa?

- 3) Que elementos constitutivos do trabalho docente são tematizados nos diários de leitura e quais avaliações e (re)-configurações desses elementos são reveladas nos textos em análise?
- 1) Quais identidades são reveladas nos diários das participantes da pesquisa?

Para responder aos questionamentos supracitados, nossa análise concentra-se, em um primeiro momento, no contexto de produção¹⁵ dos diários de leitura, considerando que o conjunto de parâmetros que determina a produção textual exerce influência sobre a organização textual; e, em um segundo momento, na análise do nível enunciativo dos textos, bem como nos elementos constitutivos de trabalho docente tematizados pelas participantes da pesquisa em seus diários.

4.1 O contexto de produção dos diários

Para análise do contexto de produção dos diários, atentamos, em conformidade com Machado e Bronckart (2009), para: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto foi produzido; o seu suporte; e a situação de produção (enunciador, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção).

A produção diarista proposta aos professores em formação que participaram de nossa pesquisa ocorre em um momento sócio-histórico em que as instâncias de formação docente discutem fortemente a necessidade de que, para além de conferirem uma habilitação legal para o exercício da docência, possam efetivamente contribuir para a construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, Pimenta (1997, p.06) observa que

espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Evidentemente, construir tal identidade implica fornecer elementos para que o aluno consiga se enxergar como futuro professor enquanto ainda vivencia seu processo de formação inicial. Sendo assim, para Pimenta (1997), o grande desafio posto aos cursos de formação inicial consiste, então, em fomentar o processo de transição do professor em formação, que se vê ainda como aluno, em um profissional que se identifica com a docência, enxergando-se

¹⁵ Lembramos que o contexto de produção é contemplado pelo modelo de análise textual proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

como um futuro professor. Enfrentar tal desafio implica, indiscutivelmente, compreender que os cursos de Licenciatura demandam espaços e instrumentos de formação que possam propiciar o processo reflexivo do aluno-professor sobre as práticas que realiza ou que estão por vir na sua história como docente.

Nesse contexto, o diário de leituras surge como uma ferramenta importante à formação dos professores, se considerarmos que ele favorece o posicionamento e a reflexão sobre o conteúdo dos textos lidos durante a formação, que podem vir a fundamentar teórico-metodologicamente a sua prática pedagógica. Tal foi o seu objetivo quando proposto aos alunos-professores do curso de Pedagogia da UFCG que participaram de nossa pesquisa. Assim, propusemos a escrita do diário de leitura como um evento de letramento que pudesse propiciar a reflexão sobre a articulação entre saberes teóricos e saberes práticos, tendo em vista que sua escrita demanda do professor em formação o diálogo com autores que estudam a prática de ensino e a colocam em perspectiva.

No que diz respeito à situação de produção de textos, Bronckart (1999) propõe a análise dos parâmetros do mundo físico, que situam o comportamento verbal de um agente em um determinado tempo e espaço; e os parâmetros do mundo sociossubjetivo, que se relacionam à produção textual como forma de interação comunicativa, contemplando os lugares e papéis sociais. O quadro a seguir sintetiza esses parâmetros no que se refere à produção dos diários de leitura aqui em análise:

Mundo físico	Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
	Residência dos alunos	Durante a leitura de textos teóricos, ao longo semestre 2012.2	Graduandas do 6º período do Curso de Pedagogia da UFCG -campus I	Professora pesquisadora
Mundo Sociossubjetivo	Lugar social de produção	Objetivo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
	Disciplina <i>Literatura Infantil</i> da Graduação em Pedagogia da UFCG	Escrever de forma reflexiva sobre os textos teóricos lidos, para dialogar com eles, posicionando-se criticamente	Alunas no papel de leitoras críticas dos textos que norteavam sua formação docente	Professora que atua como formadora no curso de Pedagogia da UFCG em disciplinas relacionadas ao estudo de língua portuguesa

Quadro 5: Parâmetros dos mundos físico e sociossubjetivo dos diários de leitura

No que diz respeito aos parâmetros do mundo físico, os alunos produziram o diário ao longo do semestre 2012.2 (Anos 2012/ 2013)¹⁶, em suas residências, tendo a professora-pesquisadora como destinatária. Os suportes dados aos textos produzidos foram cadernos providenciados pelas próprias participantes da pesquisa, com formatos e organizações diversos.

O contexto sociossubjetivo de produção dos diários envolveu a assunção de papéis sociais bem definidos por parte dos diaristas: as produtoras dos diários, alunas do curso de Pedagogia que cursavam o 6º período, precisaram se colocar no lugar de leitoras críticas dos textos que norteavam sua formação; a professora-pesquisadora, também professora do referido curso, por sua vez, revestiu-se de seu papel de formadora para mediar o processo reflexivo dos alunos-professores que se instaurava nos diários produzidos.

Desse modo, a situação de produção dos diários envolveu a interação dos futuros professores com a professora-pesquisadora, também formadora, com o objetivo de promover o processo reflexivo sobre os textos lidos, ao longo da disciplina *Literatura Infantil*. Assim, a cada texto lido durante a disciplina, os enunciadores puderam colocar em seus textos suas impressões e inquietações sobre os temas discutidos, buscando, por vezes, no diálogo com sua destinatária, esclarecimentos sobre informações veiculadas pelos textos, como podemos observar nos fragmentos de texto a seguir:

Fragmento 1: Helena	E 02 ¹⁷
<i>...Durante a leitura também surgiram algumas dúvidas que me levaram a usar de estratégias como reler o parágrafo (mais precisamente o 2º parágrafo da página 16) e solicitar ajuda de minha irmã, no entanto não conseguimos compreender o que realmente a autora disse acerca desta alternativa de produção de obras de literatura infantil. Uma outra dúvida que me inquietou referiu-se ao momento em que a autora faz referência ao surgimento dos livros didáticos como os primeiros? Até então, não havia livros didáticos nas escolas?... (Sobre o texto “Por onde começar”, de Regina Zilberman)</i>	
Resposta da pesquisadora: <i>Quando a autora faz referência à reciclagem de material escolar, ela está falando do atrelamento da literatura infantil ao livro didático que objetivava o trabalho com a leitura nos “livros de leitura” ou “seletas”.</i>	

¹⁶ Devido à greve ocorrida de maio a setembro de 2012, que alterou o calendário da UFCG, o semestre 2012.2 iniciou-se apenas em dezembro de 2012 e foi encerrado em maio de 2013.

¹⁷ Numeramos as entradas dos diários das participantes aqui em foco, a partir da ordem de aparecimento em seus diários. Assim, E 02 é a segunda entrada do diário de Helena.

Fragmento 2: Emília	E 1
<i>O autor fala muito nas entrelinhas, sua pontuação reflete sua possível ‘falta de paciência’ acerca da maneira que a escola trabalha a leitura. Gostei da leitura do texto e fiquei curiosa para saber o que significam as ... e ????</i> <i>Ao iniciar a leitura do texto mencionei que o texto tinha uma linguagem clara e objetiva, continuo com a mesma opinião, o autor é muito direto, mas também é irônico, nos momentos em que a educação não o deixa ‘desabafar’, ele fala nas entrelinhas, por meio da pontuação (!) (?) (...) (Sobre o texto “Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão”, de Ricardo Azevedo)</i>	
Observação da pesquisadora: <i>Você tem razão quando repara que a pontuação funciona a serviço do tom crítico que o autor impõe ao texto. No que diz respeito às reticências, creio que elas abrem justamente a possibilidade de os leitores refletirem sobre as consequências da confusão entre ciência e arte para a aproximação do leitor também da ciência.</i>	

No fragmento 1, Helena, enquanto produtora do diário de leitura, evidencia o uso de estratégias para ler o texto em questão (a releitura do parágrafo lido e a busca de auxílio da irmã para compreensão do lido), que, segundo ela, não foram eficientes para chegar a uma compreensão da ideia do autor. Também manifesta dúvidas em relação ao conteúdo do texto relacionadas ao conhecimento prévio acerca da criação dos livros didáticos no contexto escolar brasileiro e nos questiona a respeito, buscando dirimir suas dúvidas.

Assim, constatamos que a aluna estabelece conosco um diálogo com vistas a esclarecer aspectos do texto que restaram nebulosos durante a leitura, criando aquilo que Machado (2009) chamou de contrato de confiança entre produtor e destinatário dos textos. Sobre esse aspecto, acreditamos que o papel social desempenhado por nós enquanto formadora de professores, para além de ser pesquisadora naquela situação em específico, conferiu-nos credibilidade e nos ajudou a granjear a confiança dos alunos-professores.

No fragmento 2, também é possível percebermos que Emília, em seu diário, desvela os caminhos que percorre na leitura do texto de Ricardo Azevedo, posicionando-se sobre a linguagem, considerada “clara” e “objetiva” e o tom “irônico”, usados pelo autor do texto lido para abordagem do seu conteúdo, ressaltando a pontuação como um elemento importante para a construção textual. Dessa maneira, assume uma posição ativa e crítica como leitora do texto, dialogando com seu autor e convocando sua interlocutora a também se manifestar a respeito do papel desempenhado pela pontuação nos efeitos de sentido produzidos pelo texto.

Da mesma forma, podemos observar no diário de Mariana questionamentos que emergem das leituras realizadas na disciplina, como podemos constatar a seguir:

Fragmento 3: Mariana	E 5
<i>Qual a melhor forma de escolher uma obra literária? É professor analisando a obra, indo de acordo com a possível indicação de faixa etária, ou dando a uma criança, baseando-se na sua capacidade leitora, ou de outra forma? (Sobre o texto “Imagens sim, palavras não”, de Marly Amarilha)</i>	
Observação da pesquisadora: <i>Penso que você pode usar os três caminhos, mas, inicialmente, analisar o livro é uma tarefa fundamental para o professor, pois ele é o melhor conhecedor do leitor para quem está lendo a obra: idade, características psicológicas, medos, anseios são elementos que devem constar na seleção inicial. Depois, uma leitura bem feita é o pontapé inicial para agradar a criança!</i>	

O questionamento de Mariana aqui apresentado partiu da discussão que se instaura no texto de Amarilha a respeito da necessidade de adequar os livros lidos ao perfil de leitores para os quais são apresentados, considerando-se seu desenvolvimento cognitivo. Assim, segundo a autora, a leitura de livros com uma quantidade cada vez menor de ilustrações deve ser introduzida, ao passo que o leitor é capaz de ler, cada vez mais, textos escritos, sem o apoio da ilustração. Essa discussão despertou em Mariana a dúvida a respeito dos critérios para selecionar os livros infantis, como ela explicita na pergunta: análise da obra, indicação de faixa etária do livro, capacidade leitora. Nesse ponto, cabe lembrarmos que Mariana já atuava como professora, razão pela qual, possivelmente, ela se sentiu provocada a dialogar com o texto que leu e com a sua destinatária para compartilhar suas dúvidas sobre a da seleção de obras infantis para a abordagem em sala de aula, que, provavelmente, é uma questão que se afigura como importante na sua prática de ensino.

Nesse processo de interação em que se constituiu a produção dos diários de leitura das participantes de nossa pesquisa, posicionamo-nos como “agentes de letramento” dessas alunas-professoras, à medida que, ao abrir a possibilidade de dialogar sobre os textos lidos na disciplina *Literatura Infantil*, também no diário, buscamos mobilizar as capacidades e recursos desses alunos para construírem o seu processo reflexivo e se posicionarem sobre o conteúdo de tais textos na sua escrita diarista. Posicionando-nos de tal forma, partimos da compreensão de que, como afirma Kleiman (2007, p.12),

a representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada do uso da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional.

Concluindo esta seção, ao analisar as condições de produção dos diários de leitura aqui em análise, corroboramos o posicionamento de Reichmann (2011), quando ressalta a relevância desse gênero como um “espaço narrativo pessoal, protegido, no qual o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, críticas, anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças, atitudes e práticas” (p.74). Acreditamos que esse espaço pessoal protegido, no caso dos diários por nós analisados, permitiu um dialogismo acentuado, configurando-se como um instrumento de reflexão, no qual dúvidas e tensões foram postas e diálogos do leitor consigo mesmo e com o outro foram incitados, a partir dos temas emergentes de cada um dos textos lidos.

Na sequência passamos à análise do nível enunciativo dos diários, contemplando, em paralelo, a tematização dos elementos constitutivos do trabalho docente pelas participantes da pesquisa.

4. 2 Análise do nível enunciativo dos diários

Na análise do nível enunciativo, com base em Bronckart (1999), examinamos, concomitantemente, como ocorre o gerenciamento das vozes nos diários e o que elas indicam sobre a construção da identidade acadêmico-profissional das graduandas, bem como atentamos para as apreciações indiciadas pelo uso das modalizações.

A análise do gerenciamento das vozes que se entrecruzam nos diários investigados por nós se faz fundamental à compreensão do processo de construção identitária profissional que se instaura a partir da leitura e escrita de textos que versam sobre o trabalho docente, vez que por meio de tal análise é possível vislumbrar como tal identidade se constitui, nos e pelos textos, sendo atravessada por diferentes posicionamentos enunciativos.

A partir da análise do gerenciamento das diferentes vozes que dialogam nos diários de leituras aqui em foco e avaliações neles evidenciadas, identificamos três categorias identitárias, permeando o processo formativo das participantes de nossa pesquisa: 1) “Eu leitora de obras infantis”; 2) “Eu aluna-leitora em formação docente inicial”; e 3) “Eu

professora-leitora formadora de leitores de obras infantis”. A figura abaixo ilustra a inserção de tais identidades nos diários aqui analisados:



Figura 2: Categorias identitárias emergentes dos diários de leituras

Para a elaboração de tais categorias, assumimos a compreensão de que as identidades são fragmentadas, dinâmicas e "multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos" (HALL, [1992], 2011, p.108). Como na investigação de Tápias-Oliveira (2006) sobre diários de aprendizagem, nos diários de leitura aqui analisados foi possível constatar a emergência e organização de representações do ser professor, por meio do registro reflexivo de impressões, recordações e sentimentos relacionados à atividade de leitura desenvolvida pelas alunas diaristas. Sendo assim, a título de análise, a seguir apresentamos as categorias emergentes nos diários, investigando como são construídas discursivamente pelas participantes, por meio das representações neles evidenciadas.

4.2.1 “Eu leitora de obras infantis”: de aluna leitora na escola básica a aluna leitora na formação docente

As histórias de leitura dos alunos em diversas práticas do uso da escrita são fundamentais para a formação do professor, uma vez que tais práticas e as representações que

se fazem delas influem no modo como os sujeitos se percebem e se constroem identitariamente como docentes. Desse modo, a análise dos nossos dados, permitiu-nos, inicialmente, enxergar, por meio de referências às práticas de leitura das participantes, no processo de escolarização básica e na formação docente inicial, suas representações de si como leitoras do texto literário infantil.

Nessa direção, um primeiro aspecto a ser destacado na escrita dos diários são as referências às memórias das experiências de leitura vivenciadas na escola básica pelas participantes da pesquisa. Para operar esse deslocamento, as vozes das autoras empíricas dos textos reportam-se ao passado, em relatos interativos¹⁸, como podemos observar nos fragmentos do diário de Helena abaixo:

Fragmento 4: Helena	E 02
<i>Durante a leitura do texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil, da autora Magda Soares, pude estabelecer relações com o pouco contato que tive com as obras de literatura infantil, sobretudo com os fragmentos de historinhas, vindas no próprio livro didático, quando ainda estudava terceira, quarta série, na qual, ao término da leitura, era sempre solicitado pelo próprio livro, o estudo do texto, se não me engano, a expressão usada para indicar as tarefas do texto eram sempre “Você lê, você participa”; As perguntas eram sempre voltadas para o texto e lembro que, ao passo que eu começava a fazer a leitura, já identificava as respostas e respondia logo as questões. Sem falar nos textos de lição, os pseudo-textos, como fala a autora, que tive um contato grande durante minha alfabetização. Eram textos de cartilha. Todos os dias, antes de iniciarmos as tarefas escritas, tínhamos que fazer a leitura daqueles textos, acompanhados sempre por um aluno mais “adiantado”, que vinham para dar a “lição”. (Sobre o texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil, de Magda Soares)</i>	

¹⁸ Embora não seja objetivo de nosso estudo a investigação dos tipos de discurso, achamos por bem mencionar essa característica por ser ela marcante nos diários das participantes, no que diz respeito aos exemplos que ilustram a construção de sua identidade como leitora de obras infantis. Nos diários, o relato interativo é marcado pela presença constante de verbos no passado, sobretudo no imperfeito (respondia, pensava, eram) e de organizadores temporais (quando, agora)

Fragmento 5: Helena	E 10
<i>...Na minha segunda leitura já consegui assimilar outras informações mais relevantes...fazendo algumas anotações e fazendo algumas inferências com minha experiência durante a minha formação escolar, percebendo que durante meu processo de escolarização, minhas leituras com narrativas infantis na escola foram muito pouco significativas, priorizando sempre a leitura como pretexto para trabalhar conteúdo, principalmente identificar personagens, local, ações, que se não me engano, era chamado de ficha de leitura, na qual quando eu realizava a leitura estava mais preocupada em responder as questões do que compreender o que acontece na narrativa.</i>(Sobre o texto “A leitura da literatura infantil na escola, de Renata Junqueira e Caroline Santos)	

No fragmento 4, a aluna se reporta às suas experiências como leitora na escola básica, revelando que o seu “pouco contato” com livros infantis aconteceu por meio do livro didático. O verbo “lembro” aponta para o deslocamento no tempo operado pela aluna leitora para relatar o modo pelo qual o livro conduzia sua leitura dos textos, sempre dirigida para a identificação de informações. Para além disso, recorda a prática rotineira de ler textos de cartilha (pseudotextos, produzidos com o único propósito de subsidiar o ensino de letras e sílabas), acompanhada por outro aluno na alfabetização.

No fragmento 5, Helena segue revelando, por meio de um resgate de experiências com a leitura na escola básica, a sua percepção de uma leitura que ela considera “muito pouco significativa”, já que, segundo ela, tinha como objetivo prioritário o trabalho com conteúdos escolares ou mesmo a mera identificação de informações, não avançando na compreensão de texto e contribuindo para a construção de uma identidade leitora escolarizada, uma vez que se centrava apenas em objetivos escolares, como a abordagem de um determinado conteúdo, ou mesmo a localização de informações na superfície do texto. Tal avaliação revela um posicionamento crítico de Helena frente às suas experiências de leitura na escola que indicia o processo de formação de uma identidade como leitora diferente daquela formada pelo processo de escolarização, desta feita acreditando na importância da compreensão da narrativa para sua formação leitora. Ao mesmo tempo revela a sua adesão às vozes dos teóricos da academia que têm criticado procedimentos didáticos (como a ficha de leitura) que priorizam uma abordagem pedagogizante dos textos literários, a exemplo de Magda Soares e Renata Junqueira.

Eva, por sua vez, põe em evidência, suas práticas de leitura na escola básica, para discutir o ensino de leitura:

Fragmento 6: Eva	E 10
<i>Por experiência própria, posso afirmar que a escola na prática de leitura trabalha muito mais o processo de leitura baseado na decodificação, do que a leitura livre dessa prática, o ato de ler se restringe a responder exercícios, trabalhar gramática, vocabulário etc. Quando estudava no ensino fundamental, minhas práticas de leitura não eram por prazer, priorizando o caráter estético, mas lia para responder exercícios, acho que a escola deixa ou torna isso unânime, devido aos próprios relatos dos colegas de classe. Teve uma vez que toda minha turma foi para a biblioteca como forma de castigo, adorei, pois não assisti às aulas de matemática e em compensação tive a oportunidade de conhecer o espaço da biblioteca, pois a diretora da escola tinha medo dos alunos pegarem livros emprestados e não devolverem. Mas isso era porque a escola era particular, imagine a situação da pública. (Sobre o texto “A leitura da literatura infantil na escola”, de Caroline Santos e Renata Junqueira)</i>	

Ao comentar o texto de Renata Junqueira e Caroline Santos, Eva dialoga com as vozes dessas autoras ratificando, por meio de suas próprias experiências de leitura na escola, a ideia de que a prática de ensino de leitura nas instituições escolares esteve, por muito tempo, calcada, predominantemente, na concepção de leitura como decodificação. Sendo assim, o texto literário, a exemplo de outros textos, era abordado apenas em seu nível superficial, por meio de perguntas que demandavam do aluno a extração de suas informações, ou como pretexto para o trabalho com pontos da gramática ou ainda para estudo de vocabulário. Assim, no relato marcado pela utilização de verbos no passado, Eva como aluna do Ensino Fundamental é personagem de um episódio emblemático de uma escola que não fomenta o prazer de ler de seus alunos, ao contrário, cultiva os dissabores das tarefas mecânicas e pouco ou nada significativas para o aprendiz. Nele, a aluna revela que o primeiro contato com a biblioteca da escola onde estudava se deu em virtude de um “castigo” atribuído a sua turma pela diretora dessa escola, uma vez que o contato com os livros era interditado pela mesma: “...tive a oportunidade de conhecer o espaço da biblioteca, pois a diretora da escola tinha medo dos alunos pegarem livros emprestados e não devolverem.” Esse episódio aponta para uma reflexão sobre o papel da escola e, sobretudo, de suas bibliotecas como espaço de promoção de letramento literário. A propósito, Soares (2006, p.23) afirma ser a biblioteca uma das instâncias de escolarização¹⁹ da literatura:

¹⁹ Escolarização é o termo utilizado por Soares (2006) para nomear o processo pelo qual a escola toma para si a literatura com o objetivo de atender a seus próprios fins.

Na biblioteca, *escolariza-se* a literatura infantil (aliás, a literatura em geral) através de diferentes estratégias. A primeira estratégia é próprio estabelecimento de um local *escolar* de guarda da e de acesso à literatura, um local escolar a que se atribui um estatuto simbólico que constrói uma certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição social não escolar “biblioteca” (biblioteca pública, ou biblioteca de instituição escolar, ou mesmo biblioteca particular).(grifos da autora)

A experiência de leitura relatada por Eva revela a construção de uma identidade leitora na escola básica a partir da escolarização do literário, não só no que diz respeito aos propósitos da abordagem do livro infantil no contexto da sala de aula, mas também no que se refere ao acesso dado a ele na biblioteca escolar. Assim, com base em Soares (2006), podemos depreender que a relação de Eva com o livro infantil e com a instituição social biblioteca é marcada pelos processos de escolarização do literário.

A percepção de Mariana, Clara e Emilia sobre as suas práticas de leitura do texto literário infantil é revelada em seus diários por meio da utilização de dois tempos: o passado, marcado pela falta, pela ausência de um determinado olhar para tais textos; e pelo presente, no qual esse olhar se qualifica pautado pela formação profissional. Vejamos os fragmentos a seguir:

Fragmento 7: Mariana	E 04
. ...Particularmente sempre gostei das imagens contidas nos livros, e quando mais nova folheava-os , parando nas imagens para admirar suas cores e seus formas, lembro que muitos me encantavam, outros me faziam imaginar formatos e formas diferentes, eu passava a enxergar outra imagem que em um simples olhar não enxergava... (Sobre “Olhar livros como paisagens, de Graça Ramos)	

Fragmento 8: Mariana	E 05
. ...Relembrando agora meus momentos juvenis, eu não imaginava a importância de existir a articulação que contribui para uma compreensão maior do leitor. Quando eu pegava um livro infantil, apenas folheava-o, observando as imagens, sem ter esta noção de que o livro infantil dava tanto trabalho para estar coeso, articulado, os objetos presentes, o encantamento ou revelações necessárias para que o livro se tornasse perfeito e agradável ao leitor (Sobre o texto “Articulação do texto com a ilustração”, de Maria Alice Faria)	

No fragmento de diário 7, Mariana descreve o encantamento que suas experiências com a leitura de imagens provocavam, já sinalizando uma percepção de si como leitora de obras infantis. No entanto, no fragmento 8, por meio de suas lembranças acerca de como lia o livro infantil, revela que, no passado (sinalizado por verbos no imperfeito do indicativo: imaginava, pegava, folheava), desconhecia a importância da articulação entre texto escrito e texto imagético para a composição do sentido no texto infantil. Essa ausência de conhecimento é marcada pelo uso do modalizador *apenas* que denota, para ela, a limitação das suas práticas de leitura (*apenas folheava...*) e ainda pelo uso de *sem*, que aponta para a falta de um conhecimento sobre a importância das imagens para composição do todo textual nos livros infantis. Ao mesmo tempo, ao marcar “o agora” como ponto de partida de tais reflexões, sinaliza uma mudança de perspectiva para a sua percepção de si como leitora, no tempo presente (agora), capaz também de olhar o livro infantil, de forma a identificar a relevância da articulação entre texto e imagem para a compreensão leitora.

Na mesma direção, Clara expõe sua reflexão sobre a ausência, no passado, em sua história como leitora, de um olhar atento para as ilustrações nos livros infantis:

Fragmento 9: Clara	E 03
<i>Quando Ramos descreve as cores e a intenção atribuída a cada uma delas, através das personagens Chapeuzinho e o Lobo, pensei o quanto passaram despercebido por mim esses detalhes. Certamente o principal culpado dessa minha falta de percepção, se assim posso chamar, é a lacuna que ficou na minha ‘formação’ cultural, mas com os estudos feitos na disciplina, tenho a consciência do quanto é importante para minha vida profissional a ampliação do trabalho de interpretação da imagem (sobre o texto “A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual”, de Graça Ramos)</i>	

O uso da palavra “lacuna” por Clara evidencia também uma história de leitura marcada pela ausência de olhar como leitora que lhe possibilitasse ser sensível a recursos no livro infantil, como a escolha intencional das cores, por exemplo. O modalizador lógico *certamente* marca a convicção da aluna em atribuir sua “falta de percepção” a uma lacuna na sua formação cultural. Nesse ponto, cabe ressaltarmos que a autora empírica do texto adere à voz da autora do texto base, Graça Ramos, para a composição dessa entrada de seu diário, uma vez que esta última, em seu texto, afirma justamente que muitos de nós não tivemos oportunidade, em nossa formação cultural, de contemplar textos com um olhar qualificado para perceber as nuances das ilustrações. A percepção de Clara deixa-nos entrever que as produções discursivas que permeiam a construção da identidade “possibilitam às pessoas

afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são” (VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p.54). Assim, observamos que a construção da representação de si de Clara como leitora do texto literário infantil sofre a influência direta da voz social da autora Graça Ramos.

Clara, porém, revela ainda que os estudos desenvolvidos no âmbito da disciplina *Literatura Infantil* contribuíram para que se conscientizasse sobre a importância da leitura das imagens para a sua prática docente. Dessa forma, aponta para uma transformação de uma leitora que, reconhecendo “lacunas” em sua história com respeito à leitura de imagens, passa, por meio da formação docente, a enxergar com clareza a necessidade de suprir tal lacuna para a sua constituição como uma profissional que deverá ter a competência para formar também leitores de imagens. Nessa direção, inicia-se na construção de uma identidade leitora diferente daquela marcada pela “falta”, alavancada pelo processo formativo.

No fragmento 10, é possível também observar os ecos da formação profissional na construção da identidade de Emília enquanto leitora do texto literário infantil:

Fragmento 10: Emília	E 08
<i>O bom de estudar as características dos textos poéticos é que consigo identificá-las nas obras que tenho lido, como, por exemplo, as rimas, sonoridades, o tipo de linguagem e disposição do texto. Essa é a primeira vez que eu me sinto apreciadora de poesia/poemas. Estou parecendo aqueles apreciadores de vinho, que cheiram, olham, remexem o vinho dentro da taça e depois bebem.</i> <i>Penso que sempre apreciei a poesia, pois gostar de músicas dos Saltimbancos e Arca de Noé refletem um pouco o que falo, mas eu não sabia identificar o gênero literário...(Sobre o texto “Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na Educação Infantil”, de Fabíola Cordeiro Vasconcelos)</i>	

Em seu texto, Emília verbaliza a satisfação de constatar que está apta a identificar características do texto poético. Por meio da comparação a um apreciador de vinhos, coloca-se como alguém que “pela primeira vez” consegue se sentir efetivamente como apreciadora do texto poético, a partir de um olhar que enxerga as particularidades desse texto. Novamente, neste exemplo, revela-se a intervenção do processo formativo na construção desse olhar qualificado, uma vez que é a partir das leituras e estudos desenvolvidos na disciplina *Literatura Infantil* que a perspectiva de olhar o texto poético se transforma para Emília. Essa mudança de perspectiva é ainda bem marcada por ela pela utilização do operador argumentativo “mas”: *Penso que sempre apreciei a poesia(..). mas eu não sabia identificar o*

gênero literário..., que sinaliza a oposição entre um tempo que apreciava o texto poético, ainda sem a possibilidade de reconhecê-lo como tal, uma vez que não havia de sua parte o conhecimento necessário para isso, e o agora, quando se sente capaz de fazê-lo. Também Emília, a exemplo de Clara, revela em sua voz de autora empírica um processo de reconfiguração de sua postura enquanto leitora do texto literário infantil, acionada pelos saberes proporcionados pela formação docente inicial.

Sendo assim, podemos observar nos fragmentos aqui analisados a representação de uma dualidade da percepção das alunas de si mesmas como leitoras: um tempo passado, marcado por um olhar de leitor não qualificado para perceber e explorar a riqueza de recursos do texto literário infantil, e um tempo presente, no qual a formação docente inicial permite às alunas uma reconfiguração como leitoras de obras infantis. A figura abaixo ilustra essa dualidade de percepção:

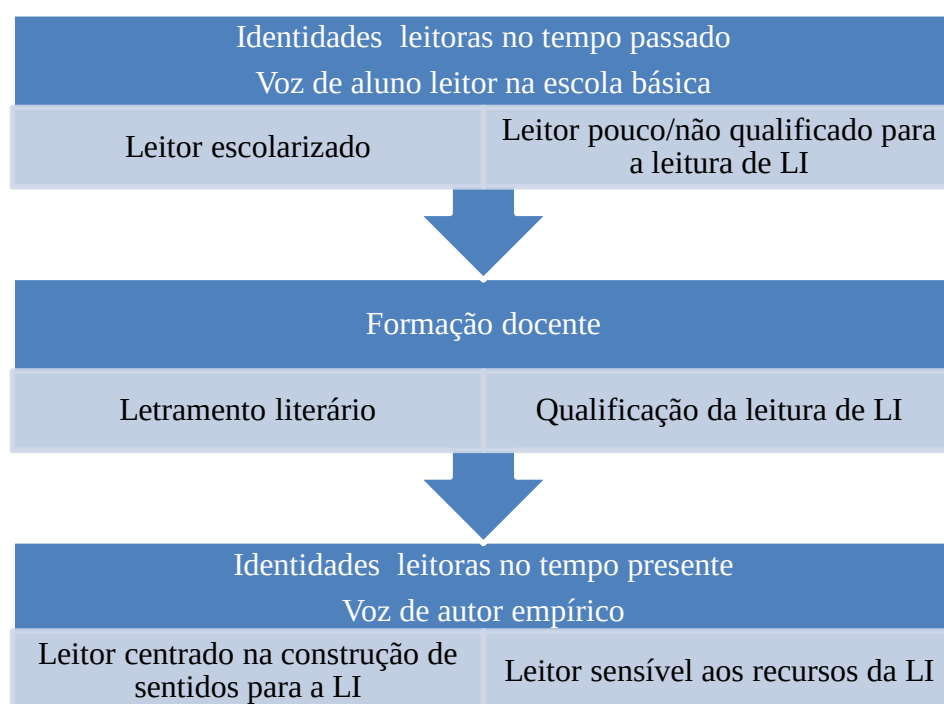


Figura 3: As identidades leitoras das alunas em formação

Por meio da figura 3, é possível compreendermos a dimensão que o letramento literário promovido pela formação docente assume na construção identitária das participantes de nossa pesquisa. Como destacamos anteriormente nos perfis de letramento de cada uma delas apresentados no terceiro capítulo deste trabalho de tese, o pouco e raro contato das participantes com o texto literário infantil, no contexto familiar ou na escola, não lhes

favoreceu no passado a formação de uma identidade de leitor do texto literário infantil. Ao contrário disso, o que podemos vislumbrar é uma identidade leitora escolarizada das alunas, que se revela por meio das vozes de si que se reportam, em sua maioria, a experiências pouco significativas com a leitura de textos literários na escola, centradas na decodificação ou mesmo voltadas apenas para o trabalho com conteúdos escolares.

No tempo presente, indícios da construção de uma nova identidade são observados, quando revelam, por meio de suas vozes como autoras empíricas de seus diários, um novo olhar para o livro infantil, sensível aos seus recursos peculiares, como a produção de sentido propiciada pela articulação entre texto escrito e imagem ou mesmo as características da poesia infantil. Essa construção identitária só se torna possível por meio de um processo formativo, no qual novos saberes acerca das características do texto literário infantil entram em cena, favorecendo o letramento literário das alunas.

A propósito, Almeida (2001, p.135), ao investigar as práticas de leitura de leitores do ensino médio, aponta para a necessidade de que se “fortaleça o contato com leituras artístico-literárias, filosóficas e científicas” nos cursos de formação docente, no sentido de garantir que o professor participe da cultura letrada de prestígio, tendo em vista que tais práticas de letramento constituem-se como elementos de sua identidade profissional, vinculando-se à construção das representações das práticas pedagógicas a serem feitas por ele e, dessa forma, podendo produzir efeitos positivos na futura prática profissional.

Desse modo, podemos reafirmar a necessidade de práticas de letramento literário no contexto da formação docente inicial de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possam colaborar para a construção de uma identidade leitora desse profissional, principalmente no que tange a literatura infantil, considerando a importância dessa literatura na formação leitora das crianças.

4.2.2 “Eu aluna-leitora em formação docente inicial”: a aluna de graduação

A identidade de aluna-leitora em formação docente evidenciou-se nos diários, sobretudo, em momentos em que as alunas avaliavam as contribuições dos textos lidos durante a disciplina *Literatura Infantil* para a sua formação profissional, ou abordavam as

suas estratégias para a leitura desses textos, por meio do discursivo interativo²⁰. Nessa direção, destacamos em primeiro lugar um fragmento do diário de Clara:

Fragmento 11: Clara	E 08
<i>Sem dúvida</i> esse texto contribuiu muito para minha prática, pois não tive uma formação na educação básica que me ajudasse a perceber certos aspectos nas imagens, e sabemos que os usos de certos recursos não são por acaso, são intencionais. A partir de uma leitura consciente das imagens podemos perceber certos elementos que não são mencionados no texto escrito, mas nos ajudam a entender o enredo, por exemplo, a observação de movimento das personagens ilustradas ou até mesmo as imagens que ficam menores para nos dá a idéia de distância, entre outros. (Sobre o texto o texto “Articulação do texto com a ilustração”, de Maria Alice Faria)	

Em seu texto, a voz de autora empírica de Clara revela, a princípio, a importância da discussão trazida pelo texto de Maria Alice Faria, para que percebesse a necessidade de uma prática de leitura que evidenciasse o trabalho com a compreensão das imagens no livro infantil. Assim, o uso do modalizador lógico “Sem dúvida” marca a essencialidade da discussão para que a futura professora assuma uma postura na qual a imagem seja efetivamente encarada como um instrumento para a formação do leitor, à medida que sua leitura “consciente” pode levá-lo a perceber aspectos do texto lido que, por vezes, não estão presentes no texto escrito, a exemplo da dinâmica das ações e do posicionamento espacial das personagens. Evidencia, dessa forma, a essencialidade da discussão posta pelo texto lido para que reflita sobre o papel da articulação entre texto e imagem no livro infantil e passe a se reposicionar como leitora de imagens.

No fragmento a seguir, destacamos a voz social de Clara, enquanto aluna do Curso de Pedagogia da UFCG, que se posiciona em relação ao significado da disciplina Literatura Infantil em sua formação:

Fragmento 12: Clara	E 10
<i>Na grande maioria das disciplinas cursadas, os professores comentam sobre o curto período de tempo para discutir e trabalhar os vários elementos que cada disciplina proporciona, quase sempre sinto necessidade e esse desejo de ampliar esse conhecimento, mas confesso que dentre as 43 disciplinas cursadas, essa foi a que mais me encantei e</i>	

²⁰ O discurso interativo revelou-se, sobretudo, na crescente implicação das participantes ao avaliar os elementos tematizados em seus diários, utilizando-se da primeira pessoa do discurso (não tive, acreditei, me sinto, confesso) para marcar a voz de autoras empíricas do texto.

*gostaria, **sem dúvida**, que tivesse uma carga horária bem maior. Apesar desse desejo, **me sinto** feliz por tanta aprendizagem e **admito que ampliei consideravelmente** meus conhecimentos e minha visão sobre literatura, e hoje **entendo e percebo** a necessidade de continuar ampliando cada vez mais meus conhecimentos não apenas por prazer, mas **certamente** como profissional que vai usar em sua prática a literatura como necessária para o desenvolvimento da criança respeitando seus interesses e desejos.*(Sobre o texto “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação, de Juracy Assman Saraiva)

No fragmento 12, em um primeiro momento, Clara faz referência às vozes de seus professores formadores (“os professores comentam”) no que diz respeito à carga horária das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFCG, colocando em evidência os dilemas desses professores na tarefa de formar o aluno no curto período reservado a cada uma dessas disciplinas, tanto no que se refere às discussões teóricas dos textos, como no toca as suas implicações para a prática de ensino. Assim, a aluna adere a essa preocupação de seus formadores, ao julgar necessário ampliar a carga horária da disciplina *Literatura Infantil*, marcando esse julgamento por meio do uso do modalizador lógico “sem dúvida” colocando essa necessidade como algo que considera verdadeiro e que não pode dar margem a dúvidas, mediante a importância da referida disciplina para a sua formação profissional. A modalização apreciativa feita por meio de “consideravelmente” revela um julgamento bastante positivo da aluna em relação a uma ampliação dos seus “conhecimentos e visão” sobre a literatura infantil no âmbito da disciplina em questão.

Sendo assim, é possível vislumbrar no diário de Clara indícios da configuração de uma identidade acadêmica sensível ao conhecimento adquirido durante à formação inicial no que se refere ao texto literário infantil como instrumento importante para a formação leitora da criança, quando abordado na perspectiva da construção de sentido e do letramento literário. A utilização dos verbos cognitivos “entendo” e “percebo”, no segundo momento do mesmo fragmento, é representativa do desenvolvimento dessa sensibilidade, uma vez que a aluna se coloca como uma profissional em formação que compreende a sua necessidade de constantemente ampliar os seus conhecimentos sobre a literatura infantil, vislumbrando-a como um instrumento coerente para a sua futura prática docente voltada ao desenvolvimento infantil. O uso do modalizador lógico “certamente” revela sua posição a respeito da necessidade, dada por certa, de continuar ampliar seus conhecimentos sobre literatura infantil, considerando a construção de sua identidade profissional de formadora de leitores de

literatura, que deve contribuir para o desenvolvimento da criança, respeitando suas especificidades.

No fragmento que se segue, Emília, ao avaliar a contribuição do texto “Articulação do texto com a ilustração”, de Maria Alice Faria, põe em evidência a sua preocupação como professora em formação com a utilização do texto literário infantil como um instrumento para a formação leitora da criança:

Fragmento 13: Emília	E 08
<i>Todas as informações que o texto traz são relevantes, as técnicas para ilustrar textos, o espaço que devem ocupar na página, cada intenção dos detalhes, as diversas formas de linguagem, são sem dúvida fundamentais, informações de suma importância para o professor ou professora que pretende trabalhar literatura com seus alunos, eu diria mais, são de fundamental importância para quem pretende atuar na área de educação de maneira geral. É importante que professor esteja além da mera leitura em sala de aula, é antes de tudo, uma obrigação com os seus alunos que o professor compreenda todos os aspectos de um texto de literatura infantil para que saiba como tirar bom proveito da arte literária como ferramenta de ensino-aprendizagem quanto de promoção do encantamento pela leitura.</i> (Sobre o texto “Articulação do texto com a ilustração”, de Maria Alice Faria)	

Em seu diário, Emília ressalta a importância da discussão do texto de Faria não só para o professor, mas também para todo profissional da educação, considerando que o texto literário infantil deve ser abordado como uma ferramenta para proporcionar aos pequenos leitores a possibilidade da leitura como fruição. Nesse contexto, a utilização do modalizador “é importante que” e de “relevantes” e “fundamentais” marca a posição de Emília de considerar essencial o conhecimento do professor sobre a literatura infantil e o seus recursos, a exemplo da ilustração, para que possa transformar o texto literário infantil, de artefato, em instrumento apropriado para o desenvolvimento infantil (MACHADO e BRONCKART, 2009), assim como para a formação de um leitor que é movido pelo prazer de ler. Nesse sentido, novamente põe em relevo a formação do professor e os saberes nela constituídos para o exercício de uma prática de formação do leitor que excede o pragmatismo de ensinar a decodificar, pois repousa no letramento literário da criança.

No fragmento 14, outra vez é possível constatar a assunção, por parte de Emília, de uma identidade de aluna em formação docente que é capaz de avaliar o valor das leituras feitas no decorrer da disciplina para sua formação:

Fragmento 14: Emília	E 08
A autora faz importantes reflexões acerca da completude do texto quando a ilustração e o texto verbal estão articulados. Fala sobre as formas de leitura e as direções dos olhos quando se deparam com esses diferentes aspectos de um texto, ou seja, a parte escrita e a ilustrada. Outro ponto crucial no decorrer do estudo é a intencionalidade do autor quando escolhe esta ou aquela ilustração, pois os detalhes que cabem dentro das imagens se tornam complexos ao leitor quando aparecem em forma de texto. (Sobre o texto “A articulação do texto com ilustração”, de Maria Alice Faria)	

No fragmento 13, Emília avalia como “importantes” as reflexões proporcionadas pelo texto “A articulação do texto com ilustração”, evidenciando a necessária observação do leitor em relação à integração entre imagem e texto escrito para a construção de sentido do texto literário infantil. Além disso, o uso do adjetivo *crucial* revela o grau de importância atribuída pela aluna à ideia de que os detalhes das ilustrações são pensados pelo autor com a intenção de arejar o texto escrito. A aluna em formação revela, desse modo, saber posicionar-se criticamente acerca do conteúdo estudado no texto, indiciando também a construção de uma identidade leitora acadêmica.

A construção dessa identidade leitora acadêmica revela-se novamente no fragmento a seguir, no qual Emília, em um primeiro momento, coloca em destaque a ideia do texto de Graça Ramos²¹ de que as ilustrações são um elemento fundamental no enfrentamento dos conflitos na infância, pois conseguem representar tais conflitos de maneira simbólica, auxiliando as crianças a vislumbrar soluções para seus problemas. Vejamos:

²¹ Embora a aluna cite essa ideia como sendo de Graça Ramos, é importante destacarmos que ela está presente originariamente na obra de Bruno Bettelheim, “A psicanálise dos contos de fadas”.

Fragmento 15: Emília	E 04
<i>O texto novamente a idéia da importância das ilustrações e imagens para ajudar as crianças no enfrentamento dos seus medos e traumas, pois representam esses problemas de maneira simbólica e fazem com que o leitor-criança encontre a esperança de dias melhores. Essa informação me consola e me mostra que talvez essa seja a lacuna responsável pelo meu “engasgo” – não tive a oportunidade de enfrentar alguns traumas de uma infância marcada por tristeza e solidão (orfandade). Penso em escrever um livro para desfazer esses nós.</i> <i>As outras informações que a autora traz ao longo do texto são, sem dúvida, de fundamental importância para minha formação acadêmica, porque hoje me sinto um pouco mais capaz de escolher bons livros, sem me deixar enganar pela capa ou por seu caráter pedagógico e “atributos”, coisas que eu julgava como primordiais para fazer de um livro, um bom livro!</i> <i>Confesso que presenteei os filhos da minha vizinha com alguns livros de historinhas infantis, eu pensava que qualquer livro infantil servia para incentivar o hábito de ler, mas hoje percebo que essa forma de conceber a leitura se fundamenta no senso-comum, e isso faz parte do meu passado! (Sobre o texto “A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual”, de Graça Ramos)</i>	

Ao destacar a ideia de Graça Ramos, Emília revela o que ela chama de “engasgo” a respeito de conflitos vivenciados em sua infância marcada pela orfandade. Nesse ponto, cabe destacarmos o papel do gênero diário de leitura também no que diz respeito à compreensão dos conflitos subjetivos do indivíduo em formação. No caso de Emília, é a reflexão sobre a ideia de Ramos e a constatação de que não teve experiências de leitura que pudessem ajudá-la no enfrentamento de seus problemas que constituem a identidade de uma futura professora consciente da importância da ilustração no campo do desenvolvimento emocional da criança. Assim, concordamos com Machado (2009), quando caracteriza o diário como um espaço de criação que permite a constituição de subjetividades.

No segundo parágrafo desse fragmento, Emília revela justamente a importância da leitura do texto em questão para sua formação acadêmica, destacando o fato de se sentir qualificada para a seleção de bons livros de literatura infantil, a partir da formação vivenciada na disciplina Literatura infantil. No terceiro e último parágrafo, fica evidente a oposição entre um tempo passado, em que pensava “que qualquer livro infantil servia para incentivar o hábito de ler” e o “hoje” (o tempo presente, quando vivencia a formação profissional), quando “percebo que essa forma de conceber a leitura se fundamenta no senso-comum”. Nesse sentido, a aluna em formação projeta sua responsabilidade como profissional qualificada, que deve ter critérios para selecionar textos que efetivamente possam contribuir

na formação leitora da criança. Já aqui revelam-se indícios de construção de um gênero profissional do professor (CLOT e FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002) na formação inicial.

O diálogo de Emília como autora empírica do seu diário com vozes dos autores de sua formação também apresenta embates com relação às posições assumidas, como podemos observar no fragmento a seguir:

Fragmento 16: Emília	E 02
<i>Ao longo do estudo do texto, me deparei com algumas afirmações da autora, porém, não concordei com todas. Penso que afirmar que na literatura nada se cria e tudo se transforma talvez seja o mesmo que negar a autenticidade e a magia da criação. Será que Monteiro Lobato transformou a literatura de outro autor? Ou será que a autora se refere a um modelo de escrita? Fiquei com essa dúvida. Literatura x Lei de Lavoisier.</i> <i>Concordo com a autora quando fala sobre algumas limitações e/ou cuidados que um escritor deve ter sempre que estiver elaborando um texto ou obra literária, pois é necessário considerar as experiências do leitor para não correr o risco de escrever algo que não desperte o interesse do leitor, seu público alvo. Pensando em tais colocações da estudiosa acerca dos cuidados necessários ao produzir um texto, lembrei do texto, muito interessante, de Ingedore Koch, Escrita e Interação, a escritora traz uma concepção interacionista em que o foco da escrita se encontra na interação entre autor-texto-leitor, pois, segundo Koch, o sentido do texto está na perfeita harmonia interativa entre esses três elementos. Talvez essa seja a chave para que um texto seja significativo para o leitor...”</i> (sobre o texto “Por onde começar?”, de Regina Zilberman)	

No fragmento 16, Emília, em um diálogo com o texto de Regina Zilberman, utiliza sua voz tanto para discordar como para concordar com as colocações da autora. Em um primeiro momento do seu texto, entra em confronto com a ideia de Zilberman de que “a literatura não contraria a lei de Lavoisier”, uma vez que a criação da obra literária parte da transformação de experiências (de vida, de leituras) de seus autores. A aluna defende sua posição, alegando que afirmar que tudo se transforma na literatura seria uma forma de negar a “autenticidade e a magia da criação”. Essa discordância aciona um conflito em relação à compreensão da ideia da autora, que Emília expressa em seu texto sob forma de questionamento: “Será que Monteiro Lobato transformou a literatura de outro autor? Ou será que a autora se refere a um modelo de escrita? Fiquei com essa dúvida. Literatura x Lei de Lavoisier.” Nesse ponto, ao expressar sua dúvida em relação à compreensão das posições assumidas no texto por Zilberman, mostra-se como uma leitora ativa que possui uma atitude responsiva em relação

aos textos teóricos lidos no âmbito da formação acadêmica, o que indica a construção da identidade de aluna em formação docente com capacidade crítico-reflexiva.

Por outro lado, ao concordar com a posição defendida por Zilberman de que é necessário que o autor considere as experiências do leitor para buscar a adesão do leitor ao texto, Emília invoca a voz de outra autora, Ingedore Koch, por meio do conteúdo de um de seus textos, lido durante o curso, para fundamentar a sua reflexão de que, possivelmente, a chave para que um texto seja significativo para o leitor seria a harmonia entre autor, texto e leitor. Nesse sentido, ao propiciar o diálogo entre as vozes das duas autoras, Emília revela sua crença numa concepção interacionista de leitura, segundo a qual o ato de ler depende diretamente da interação entre autor, texto e leitor.

Nesse ponto, ao expressar sua dúvida em relação à compreensão das posições assumidas no texto por Zilberman, mostra-se como uma leitora ativa, que dialoga com os textos teóricos lidos no âmbito da formação acadêmica, o que indica a construção da identidade de aluna em formação docente com capacidade crítico-reflexiva, acionada pela escrita diarista.

Helena, por sua vez, evidencia em seu diário uma preocupação com a qualidade da leitura dos textos lidos para a sua formação, como podemos observar no fragmento a seguir:

Fragmento 17: Helena	E 07
<i>A realização da leitura do texto texto “Imagens sim, palavras não, da autora Marly Amarilha, foi relevante no que se refere a minha concepção de como trabalhar com obras literárias com predomínio, quer seja da linguagem escrita, quer seja por meio da linguagem icônica. Logo na parte introdutória do texto, na qual a autora aponta para uma problemática da “pedagogia do visual”, pensei que talvez Amarilha viesse tratar apenas da ênfase no trabalho com obras de literatura infantil que contassem histórias, sem haver a necessidade da escrita, no entanto, no decorrer da leitura, foi possível reorganizar minhas hipóteses acerca do realmente a autora quis dizer sobre uma “pedagogia do visual”, assim como a relação do título “Imagens sim, palavras não”, que, pelo contrário, aponta para uma apropriação das imagens como critério para a escolha do material didático e realização de atividades em sala de aula....</i> <i>Além destas inferências e levantamento de hipóteses sobre o que o texto aborda, outras estratégias facilitaram minha compreensão do texto como os grifos e anotações de trechos que considere relevantes, como por exemplo:</i> <i>“...pedagogia do visual. Chamo assim à prática adotada por professores de ‘linguagem’ e das ‘salas de leitura’, para a indicação de livros de literatura a seus alunos” (p.39)</i> <i>“....a ilustração perde seu caráter enriquecedor do texto, para se tornar no esclarecedor de mensagens, ou no último código possível de ser entendido pelos leitores.” (p.40).</i> <i>Este trecho, acredito que é um dos mais relevantes do texto, quando relacionado com todas</i>	

as discussões travadas anteriormente, no texto de Graça Ramos: Olhar livros como paisagens, que trata justamente da importância em formar bons leitores de imagens, sobretudo, porque estas, como os textos escritos, têm uma unidade de sentido, trazem uma mensagem e, quando articuladas ao texto, não se apresentam de forma espontaneista ou sem uma finalidade, pelo contrário, apresenta-se com o objetivo de, junto com o texto escrito, contar a narrativa...(Sobre o texto “Imagens sim, palavras não, de Marly Amarilha)

No fragmento acima, podemos constatar que a inserção da citação do texto de Amarilha é a estratégia adotada por Helena para destacar a ideia de que a ilustração pode passar de um elemento que compõe o sentido da literatura infantil com o texto escrito para o único código passível de ser lido, nos casos em que se dá ênfase à leitura do visual. Para além disso, Helena estabelece, em seu diário, o diálogo entre esse texto e um outro por ela lido na disciplina de *Literatura infantil*, ao fazer alusão ao texto de Graça Ramos, que enfatiza a importância da formação do leitor para a ler imagens. Diante do diálogo entre as vozes das duas teóricas, Helena posiciona-se como uma aluna-professora que entende a importância de um trabalho que propicie a formação do leitor criança para ler imagens, uma vez que elas possuem o papel de, articuladas ao escrito, produzir sentido no livro infantil; revelando ainda que compreende as consequências de uma prática calcada unicamente na pedagogia do visual para a formação de leitores que necessitarão ler textos escritos.

Não podemos deixar de notar, ainda neste fragmento, a voz social de aluna- professora em formação deixando entrever as suas estratégias para a leitura do texto em questão, quando evidencia, em primeiro lugar a sua reformulação de hipóteses sobre o foco do texto, suas inferências, bem como os grifos e anotações em/sobre partes do texto que considerou relevantes. Tal fato parece apontar para uma tentativa da aluna de demonstrar, por meio da escrita do diário, que há um automonitoramento de sua compreensão do texto lido, em busca de um maior aproveitamento desse evento de letramento. No fragmento a seguir, podemos observar a sua avaliação sobre qualidade da própria leitura:

Fragmento 18: Helena	E 09
<i>Na leitura do texto Narrativas Infantis, da autora Luiza Vale, inicialmente, fiz uma leitura bastante superficial, durante o trajeto de casa para a Universidade, no qual apenas pude compreender que o texto tratava da origem das narrativas, inclusive trazendo as mesmas discussões de Maria Alice Faria (2004) quanto as narrativas da tradição popular oral e das narrativas artísticas. Como esta não deu conta de compreender o texto de uma forma mais eficaz, sobretudo porque nessa leitura as únicas estratégias que me recordo foi comparar algumas informações desse texto com as do texto anterior, realizei uma outra leitura, mais tranquila, em que pude ir pontuando as informações que, a meu ver, eram mais relevantes. (Sobre o texto “Narrativas infantis”, de Luiza Vilma Pires Vale)</i>	

No fragmento 18, Helena julga sua leitura do texto “Narrativas Infantis”, em um primeiro momento, como “bastante superficial”, indicando uma autocritica em relação à sua compreensão que, segundo ela, não foi eficaz. Por outro lado, revela a capacidade de automonitoração de sua compreensão, ao relatar que fez uma segunda leitura, avaliada como “mais tranquila”, uma vez que nela foi possível se apropriar de informações “mais relevantes”. Esse julgamento de Helena evidencia estratégias metacognitivas da aluna, que demonstra entender a importância das condições de produção da leitura para a qualidade da compreensão textual, sobretudo, no que diz respeito ao texto acadêmico-científico. Cabe ressaltarmos que, nesse sentido, a experiência de Helena com a escrita do seu diário converge com os resultados de Tápias-Oliveira (2006) que, em seu estudo de diários de aprendizagem produzidos por professores em formação, vislumbrou tal gênero como um instrumento em que alunos registravam impressões sobre o próprio processo de aprendizagem, por meio de anotações sobre os seus processos cognitivos e metacognitivos, para além de ter sido utilizado como um instrumento sociocultural de construção identitária profissional.

A importância das leituras feita ao longo da disciplina *Literatura Infantil* é sinalizada também por Mariana, como podemos observar no fragmento a seguir:

Fragmento 19: Mariana	E 01
<i>Considero esse texto muito válido para os professores e profissionais envolvidos com a educação de alguém, pois, assim, poderemos retirar o que é positivo e se deve fazer nas práticas como profissionais, atentando para o intuito pelo qual o livro está sendo lido ou entregue a alguém. Portanto, considero positivo a forma e o que o autor trata em seu texto. (Sobre o texto “Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão”, de Ricardo Azevedo)</i>	

Mariana, no fragmento 19, através de modalizações apreciativas, revela o seu julgamento a respeito do texto de Ricardo Azevedo, intensificando a validade de sua leitura (muito válido) para a prática profissional no que se refere ao intuito da utilização de um livro de literatura infantil. Novamente, ao considerar “positiva” a forma e o conteúdo desse texto, põe em relevo sua importância para a prática pedagógica, posicionando-se, a exemplo de Clara, Emília e Helena, como uma aluna em formação capaz de avaliar as contribuições dos textos lidos para o seu processo formativo. Desse modo, as participantes de nossa pesquisa apresentam indícios de construção da identidade de alunas-leitoras em formação, seja no diálogo com as vozes autores dos textos lidos na disciplina *Literatura Infantil* e de professores formadores, seja nas avaliações a respeito das contribuições de tais texto para o seu processo formativo, marcadas pelos modalizadores, ou ainda no monitoramento do próprio processo de compreensão textual. Na figura a seguir, ilustramos como tal identidade se constrói nos diários em análise:

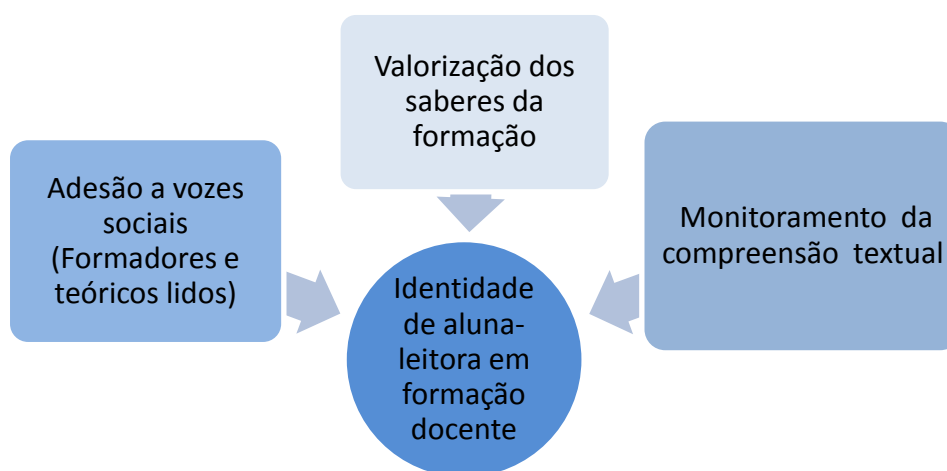


Figura 4: A construção da identidade do aluno em formação docente

Sendo assim, para a construção da identidade de alunos convergem os três aspectos destacados na figura: 1) Adesão a vozes sociais; 2) Monitoramento da compreensão textual; e 3) Valorização dos saberes da formação. Com relação ao primeiro aspecto, constatamos que a adesão às vozes sociais da academia é uma estratégia utilizada pelas participantes da pesquisa para referendar seus posicionamentos identitários. Já no que se refere ao monitoramento da compreensão textual, inferimos que a explicitação de estratégias de leitura aponta para a

construção de uma representação de si das participantes como leitoras que têm o controle da própria compreensão dos textos acadêmico-científicos que embasam sua formação. Por último, a valorização dos saberes da formação evidencia que a identidade do aluno em formação docente passa, inevitavelmente, pelo posicionamento crítico diante do processo formativo, o que inclui avaliar os saberes produzidos durante esse processo em sua relação com o futuro profissional. A propósito, Pimenta (1997, p.6), ao discutir a construção da identidade do professor na formação docente, destaca a importância da mobilização de três tipos de saberes: os saberes da experiência, o conhecimento ou domínio de áreas específicas e os saberes pedagógicos. Para a autora, a mobilização de tais saberes pode propiciar a investigação da própria prática pelo professor, para, “a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Novamente, a escrita diarista se constitui como um instrumento de emergência da identidade do aluno em formação docente, uma vez que é por meio do processo reflexivo que se constitui, à medida que escrevem sobre os textos teóricos da formação, que as participantes de nossa pesquisa se posicionam em relação ao próprio processo formativo.

4.2.3 “Eu leitora formadora de leitores de literatura infantil”: a professora formadora de leitores do livro infantil

Os diários aqui em análise indiciam ainda a construção de outra identidade para as alunas em formação inicial: a professora formadora de leitores de literatura infantil. Essa identidade é marcada pelas projeções das participantes da pesquisa como futuras professoras responsáveis por formar leitores de literatura infantil no contexto da sala de aula, tematizando elementos constitutivos do trabalho do professor. Tal fato sinaliza também o processo de construção do gênero profissional do professor iniciante (SAUJAT, 2002 apud FAÏTA), considerando que as participantes constroem, por meio da leitura e do diálogo com os textos que embasam sua formação, “os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso” (CLOT e FAÏTA, 2000, p.120).

Segundo Machado e Bronckart (2009), o trabalho docente é complexo e conflituoso, pois envolve o *professor*, em sua integralidade, com o objetivo de criar o meio adequado para a aprendizagem dos alunos, utilizando-se de determinados *instrumentos*, mas também sofre a influência do *outro* (os alunos, a família dos alunos, as instâncias de administração da escola,

da Educação etc). Na análise dos diários de leitura aqui em foco, constatamos a abordagem do trabalho do professor por meio da tematização de vários elementos intervenientes no trabalho do professor: 1) a formação do professor para a abordagem do texto literário; 3) o texto literário infantil como objeto de ensino; 4) a imagem como instrumento de formação do leitor; 5) as prescrições do trabalho docente; 5) a influência da família (o outro) sobre o trabalho do professor; e 6) a reprodução dos modelos do agir docente. A seguir, analisamos os fragmentos que tematizam tais elementos, tendo como foco também os aspectos enunciativos que indicam a construção identitária profissional das alunas-professoras participantes de nossa pesquisa.

A preocupação com a formação do professor surge em uma das entradas do diário de Emília, juntamente com a discussão sobre utilização do livro infantil como instrumento de ensino e aprendizagem:

Fragmento 20: Emília	E 07
<i>Quando a autora fala que “o livro com ilustração farta e pouco texto” vem sendo usado para compensar a omissão da escola na tarefa de educar as crianças no seu signo lingüístico e, assim, privá-las da experiência literária é que consigo ver/perceber o cuidado que o ensino de leitura requer, pois existe uma linha tênue entre divertir com ilustrações e prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Penso que essa dosagem, ou seja, saber dosar deve passar pela formação do professor, porque além de aprender sobre a importância de textos com ilustrações para leitores iniciantes, também precisa saber que deve existir limites para oferecê-los. Enfim, a cada texto lido, a cada nova informação que recebo sobre o que se pode ou não oferecer como leitura para as crianças é que tenho a dimensão de quão é complexa a formação do professor que atua nas séries iniciais da educação básica. É MUITA RESPONSABILIDADE! (Sobre o texto “Imagens sim, palavras não”, de Marly Amarilha)</i>	

A reflexão de Emília sobre o texto de Marly Amarilha, que problematiza a excessiva utilização de livros nos quais as ilustrações são em maior quantidade que o texto escrito durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, aciona o seu posicionamento diante da necessidade de que a formação do professor ponha em relevo as consequências de um trabalho de abordagem do texto literário que não pondera sobre a importância de dosar imagem e texto escrito, de acordo com o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a aluna marca sua voz como futura professora, por meio do uso do verbo em primeira pessoa do singular em “Consigo ver/perceber”, “Penso”, “tenho a dimensão”, indicando a configuração de uma identidade profissional que está permeada pelo

conhecimento da relevância de uma formação docente que busque discutir a utilização adequada da imagem na formação leitora das crianças. Nesse sentido, é significativo o uso de verbos cognitivos (ver, perceber, pensar, saber), responsáveis, neste caso, por marcar a percepção de Emília, bem como sua reflexão sobre a importância da formação para que o professor possa agir conscientemente no que diz respeito ao trabalho com o livro infantil. O destaque em letras maiúsculas da frase *É MUITA RESPONSABILIDADE!* denuncia o reposicionamento de Emília que se projeta como uma profissional que entende a dimensão da importância do seu trabalho e o compromisso profissional que ele exige.

Em seu diário, Eva, ao avaliar a contribuição da disciplina *Literatura Infantil* para sua formação, faz emergir em sua voz de autora empírica do texto a relevância de o professor saber ler a imagem:

Fragmento 21: Eva	E 05
<i>É importante que o professor saiba ler uma imagem para que possa mediar a compreensão do texto pelo aluno, por isso a importância que esta disciplina está tendo na minha formação. Deve-se levar em conta que olhar apenas uma imagem não é lê-la a fundo, mas olhar no sentido de compreendê-la, decifrando ou interpretando o que ela quer passar, pois as ilustrações não estão no livro para enfeite apenas, mas possuem uma intencionalidade. É preciso saber lê-las e para isso é requerido observação, análise e acionamento dos conhecimentos prévios...(Sobre o texto “Olhar livros como paisagens”, de Graça Ramos)</i>	

A abordagem da imagem surge como um instrumento fundamental no trabalho do professor, ao mediar a formação do leitor. Eva coloca em evidência, por meio da modalização deôntica “É preciso”, a necessidade do conhecimento sobre as ilustrações e seu papel na leitura de livros infantil, por parte do professor, para que ele possa utilizá-la como um instrumento na construção da leitura pelo pequeno leitor. É também a utilização do modalizador deôntico “deve-se”, em “deve-se levar em conta que” que nos deixa entrever a responsabilização de um coletivo de trabalho (marcado pela impessoalidade) pela tomada de consciência sobre a relevância de um trabalho de compreensão da imagem que não se limite a olhar a ilustração como um mero ornamento textual, uma vez que ela é plena de sentidos, carregada de intencionalidade. Sendo assim, é possível vislumbrar a identificação de Eva com a identidade de uma leitora-professora que será responsável por formar leitores que tomem a imagem como potencialmente significativa na leitura de livros infantis, o que denuncia esse

aspecto como um item definidor do gênero profissional que se constrói na formação inicial da aluna.

Eva revela indícios da construção da identidade de professora formadora de leitores de literatura infantil também na sua percepção sobre a relevância do texto poético para o desenvolvimento da criança e sobre a necessidade de que o trabalho com a poesia inicie-se desde a Educação Infantil, ao comentar o texto de Fabíola Cordeiro Vasconcelos:

Fragmento 22: Eva	E 10
<i>A partir da leitura do texto e das discussões em sala de aula, pude perceber o quanto a poesia é importante para o desenvolvimento da criança, principalmente dos seus aspectos ligados ao estético. Para que isso se desenvolva no sujeito é preciso começar desde cedo, por isso, é oportuno começar esse trabalho com leitura de poemas desde a Educação Infantil, em creches e pré-escolas. Além de oportuno é altamente recomendável, para não dizer obrigatório, no RCNEI (1998). É função dessa etapa da educação contribuir para o desenvolvimento de múltiplas capacidades pela criança, uma das quais a ordem estética que pode ser desenvolvida por intermédio da poesia. Sou sincera a dizer que não gostava de poemas, poesia, às vezes dizia e pensava: para quê ler essas coisas chatas. Mas a partir da disciplina de LI estou começando a gostar e a me familiarizar, até porque a minha formação profissional exige, se quero formar futuros bons leitores, preciso apresentar a poesia e poemas os meus futuros alunos e para isso é preciso que eu saiba a importância e desenvolva o gosto pela poesia.</i> <i>Outro aspecto importante que achei, e já havia percebido isso em outros momentos, é a questão da forma como se lê o poema. Se o leitor do poema se entusiasma, incorpora o personagem, muda a voz com entonação, a criança gostará até demais da leitura do poema e não se cansará afirmando ser uma coisa agradável, do contrário, se enfadarão e se chatearão, não querendo ler. (Sobre o texto “Poesia leitura é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na Educação Infantil, de Fabíola Cordeiro Vasconcelos)</i>	

Neste fragmento, emergem as recomendações dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), ao evidenciar que é função da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, contribuir para o desenvolvimento integral da criança, o que inclui o senso estético, que pode ser desenvolvido também pela apreciação do poético. Nesse ponto, a voz de professora iniciante adere à voz institucional e prescritiva do MEC, que produziu esse documento parametrizador da Educação Infantil no Brasil. Reforça, dessa maneira, o argumento de que o trabalho com o texto poético é fundamental para o desenvolvimento de crianças que frequentam a escola, desde os primeiros anos de escolaridade. A força prescritiva do documento é evidenciada pela professora em formação

quando se refere a ele não somente como um documento que recomenda o trabalho com a poesia na Educação Infantil, mas como algo que o torna obrigatório. Nesse sentido, concordamos com Amigues (2004) quando afirma que as prescrições não são apenas desencadeadoras da ação do professor, mas são também constitutivas de sua atividade. Nesse sentido, é possível vislumbrar que as prescrições para o trabalho do professor constitui-se como um aspecto importante do trabalho docente já na formação inicial dessa futura professora.

Eva revela ainda nesse fragmento que, antes de ter contato com a poesia para crianças na disciplina Literatura Infantil, tinha aversão à ideia de ler poemas, já que achava a poesia “chata”. Entra em cena, nesse ponto, a voz de aluna da escola básica. Essa avaliação do texto poético só começa a mudar, a partir do contato com poemas infantis na disciplina *Literatura Infantil* e da tomada de consciência da importância da poesia para o desenvolvimento da criança. Assim, um novo olhar, desta vez o da professora formadora de leitores, permeia a prática de ler poemas, considerando, inclusive, a importância de atrair a criança, por meio da leitura oral, para o universo da linguagem poética: “Se o leitor do poema se entusiasma, incorpora o personagem, muda a voz com entonação, a criança gostará até demais da leitura do poema e não se cansará afirmando ser uma coisa agradável, do contrário, se enfadarão e se chatearão, não querendo ler.” Nesse ponto, cabe ressaltarmos o eco das vozes das professoras formadoras, que enfatizaram no curso da referida disciplina a importância do professor conhecer e apreciar o texto poético, além de saber apresentá-lo de forma atrativa para as crianças. Essas vozes aparecem em outra entrada do diário de Eva, como podemos constatar a seguir:

Fragmento 23: Eva	E 09
<i>É preciso que o professor em formação conheça e se familiarize com poemas infantis, pois primeiro ele tem que gostar para depois apresentá-los aos seus alunos, a fim de torná-los bons leitores não só do código escrito, mas do mundo. É preciso também atentar para os poemas de caráter pedagógico e os de caráter artístico, pois dependendo da pretensão do professor de ensinar algo ou ajudar seus alunos a se tornar um bom leitor, esses dois caráter possuem funções diferentes. (Sobre o texto “A arte de fazer versos”, de Vera Teixeira Aguiar et al.)</i>	

Por meio do modalizador deôntico “é preciso”, Eva coloca no plano da necessidade e da obrigação o conhecimento e a familiarização do professor em formação no que se refere à

poesia infantil, partindo da premissa de que, para formar bons leitores de poesia, necessário se faz que também o professor seja um leitor que aprecia o texto poético. O mesmo modalizador é usado por Eva para marcar a necessidade de que o professor atente para a escolha do poema a ser abordado, considerando que, a depender do seu caráter (artístico ou pedagógico), terá efeitos diferenciados na formação do leitor. Assim, Eva revela indícios da construção de uma identidade profissional atenta à necessidade de uma formação consistente no que diz respeito à apreciação e à seleção de bons textos poéticos infantis, que possam efetivamente contribuir para a formação do leitor mirim.

Fragmento 24: Eva	E 11
<i>O texto ressalta o papel do professor como mediador no processo de leitura, se o professor gosta de literatura infantil, de ler por prazer, caso contrário, permanecerá a leitura decodificação, cabe ressaltar que ensinar conteúdos é preciso, até porque os pais dos alunos cobram isso de nós professores, querem que eles aprendam as vogais, fazer o nome, contar etc. Mas ficar apenas nisso não é interessante, pois para que um indivíduo se torne um bom leitor é preciso trabalhar a leitura por prazer e não como forma de castigo.</i> <i>Isso mostra que o professor deve ser bem formado e informado com relação às práticas de leitura e uma boa formação contribui para isso. (Sobre o texto “A leitura da literatura infantil na escola”, de Caroline Santos e Renata Junqueira)</i>	

No fragmento 24, Eva evidencia a importância de o professor, como mediador da leitura do aluno, abordar o texto literário para construir sentidos com as crianças, tornando o exercício da leitura algo prazeroso. Nesse ponto, Eva posiciona-se, dessa forma, como futura profissional que entende o seu papel como formadora de leitores, especialmente de literatura infantil, e valoriza a formação docente, indiciando a construção de uma identidade profissional associada novamente à representação do professor como mediador do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a presença da família como um aspecto de coerção do trabalho do professor é um elemento destacado por ela: “cabe ressaltar que ensinar conteúdos é preciso, até porque os pais dos alunos cobram isso de nós professores, querem que eles aprendam as vogais, fazer o nome, contar etc”. Em seguida, o uso do operador argumentativo *mas* marca a oposição da voz de futura professora à concepção de que ensinar a decodificação seria suficiente à formação do leitor, uma vez que tal formação, para ela, precisa estar associada a atividades de fruição do texto.

Também Clara, em seu diário, revela sua preocupação com a forma de abordar o livro infantil, convocando os profissionais da educação para encararem o livro infantil com propósitos que superam uma visão utilitarista:

Fragmento 25: Clara	E 11
<i>É interessante que os profissionais percebam que ler um livro de literatura infantil tem outro propósito, não deve ser lido com uma visão utilitarista, visão pedagogizante, ler com intuito de ensinar algum conteúdo escolar e sim ler para despertar o prazer, despertar a fantasia, a imaginação, despertando para a arte e cultura... (Sobre o texto “A leitura da literatura infantil na escola”, de Caroline Santos e Renata Junqueira)</i>	

No fragmento 25 Clara evidencia, por meio do modalizador “dever”, a sua avaliação a respeito da abordagem do livro infantil: o livro “não deve” ser abordado com a intenção de ensinar um determinado conteúdo escolar, antes deve ser lido com o intuito de fomentar o gosto pela leitura, a fantasia e a imaginação da criança. Dessa forma, Clara demonstra sua adesão à concepção de muitos teóricos do campo literário, inclusive de alguns com os quais manteve diálogo pela leitura de seus textos na disciplina *Literatura Infantil*, de que a literatura tem uma função emancipadora, ligada ao desenvolvimento do senso estético e à formação cultural do ser humano. Portanto, não deveria ser abordada a partir de uma perspectiva pedagogizante, que limita a abordagem do texto literário ao trabalho com conteúdos escolares.

Na mesma direção, Clara tematiza em seu diário a abordagem inadequada do texto poético infantil na escola, enquanto objeto de ensino, apontando para suas consequências na formação de leitores desse gênero:

Fragmento 26: Clara	E 10
<i>A escola vem trabalhando de forma errônea os textos em sala de aula, levando o leitor a se distanciar de textos como esse. Não leva o leitor a fazer leituras prazerosas, além disso, trabalha com o intuito de ensinar regras gramaticais, contribuindo com o distanciamento e a aversão dos leitores dos textos poéticos. As instituições de educação devem sem dúvida estimular crianças com a intenção de ampliar o universo cultural desses leitores, aguçar a sensibilidade e motivar as experiências estéticas das crianças.(...)A autora levanta sugestões para trabalhar o poema em sala de aula, concordo com o trabalho e acrescento que se o processo de educação básica a qual fiz parte trabalhasse de forma significativa o poema, hoje não teria tanta aversão a esse gênero textual. Após a leitura desse texto, entendo a necessidade de aprofundar minha leitura e tentar ampliar os meus conhecimentos no campo da poesia, que sem dúvida é universo cultural, mas para que em minha prática como professora eu possa fazer diferente com outras crianças,</i>	

provocar nelas emoções, sensações e impressões significativas, de forma lúdica e estimulante. (Sobre o texto “Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na Educação Infantil, de Fabíola Cordeiro Vasconcelos)

A utilização do modalizador *errônea* para definir o modo como a escola vem tratando, tradicionalmente, o texto poético já anuncia a adesão da aluna em relação à ideia do texto lido de que a abordagem pedagogizante de textos literários, a exemplo dos poemas infantis, é inadequada, considerando que tal abordagem pode contribuir para o “distanciamento e a aversão” com relação aos textos literários. A aluna marca sua posição de assimilação dessa ideia quando usa os modalizadores deôntico (deve) e, posteriormente, lógico (sem dúvida) para apontar a sua postura firme em relação à necessidade de uma abordagem diferente daquela que pedagogiza o texto literário no contexto da escola, abordagem essa calcada na ampliação do universo da criança e de suas experiências estéticas com a literatura. Dessa forma, Clara adere novamente à voz dos teóricos lidos que discutem a necessidade de uma abordagem do texto literário na escola que promova o letramento literário da criança, delineando, assim, um modo de agir que constituirá o seu estilo profissional.

Clara reforça sua posição em relação à abordagem da poesia na sala de aula problematizando a própria experiência com este gênero na escolarização básica. Para ela, se tivesse tido oportunidades de um contato “significativo” com o poema “não teria” aversão ao texto poético. Nesse sentido, destacamos o uso do adjetivo “significativo” que evidencia a fundamentalidade do modo como texto poético é abordado para a formação do leitor e, para além disso, a modalização “não teria” conduzindo à possibilidade de uma relação com o poema que não lhe provocasse a aversão pelo gênero.

Em outra entrada de seu diário, a voz da autora empírica Clara novamente tematiza o ensino de leitura na escola, como podemos observar:

Fragmento 26: Clara	E 11
<i>Infelizmente a escola vem trabalhando de forma errônea a leitura, pois esse trabalho, segundo as autoras é a realizado, como descreve Silva (1997), como “leitura pressuposta”, em que o professor acredita que os alunos compreenderam o texto da mesma forma; “leitura instrumental”, que é uma estratégia mecânica, em que o professor se preocupa apenas em observar se os alunos estão entonando corretamente a voz durante o processo de leitura e a “leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto baseado numa concepção de aprendizagem como sistema monológico”, em que o professor explica a matéria sem a participação do aluno. (Sobre o texto “A leitura da</i>	

literatura infantil na escola”, de Caroline Santos e Renata Junqueira)
--

No fragmento 26, é possível observarmos o uso do modalizador “infelizmente” marcando a avaliação negativa da aluna em relação ao modo como a leitura tem sido abordada, tradicionalmente, na escola, a partir de concepções de aprendizagem e leitura que desconsideram o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem. Essa apreciação marca a adesão da aluna à voz dos teóricos e formadores que evidenciam que esses modos de abordar o texto em sala de aula são equivocados, pois trazem consequências negativas à formação do leitor, que passa a conceber a leitura como algo mecânico, com um único sentido possível e pouco significativo para ele.

No fragmento 27, a abordagem do texto literário infantil novamente emerge como um tema relevante no diário de Clara, dessa vez articulado a discussão sobre a articulação teoria/prática:

Fragmento 27: Clara	E 12
<i>Quando peguei esse texto para ler fiquei muito feliz em ver as propostas de atividade logo pensei que não adianta apenas entender a teoria, é preciso se pensar na prática. Em seguida fiz uma relação com o texto de Magda Soares e refleti que realmente é impossível evitar que a literatura infantil e juvenil se escolarize na escola. Mas como trabalhar a literatura infantil na escola? Aí entram essas propostas, não apenas para serem reproduzidas, como os professores fazem com o livro didático, mas para servirem de exemplo, pois hoje tenho base bastante rica que me serve para entender como trabalhar o livro de literatura infantil na escola de forma correta e tenho também a consciência que sempre devo buscar cada vez mais ampliar meus conhecimentos a respeito dessa prática.... Com todo o embasamento teórico e metodológico que obtive nessa disciplina, é possível realmente sair do plano do choro ao plano da ação, “mas com certeza” atuar diferente, dar significado à prática, fazer um trabalho totalmente diferente da minha escolarização básica. Hoje, mais que nunca, vejo a literatura infantil indispensável na formação do sujeito criança, vejo a literatura infantil como parte fundamental para o desenvolvimento desse ser, uma forma de despertar para a fantasia, o maravilhoso, a emoção, o humor, o lirismo, a aventura, o desconhecido, a imaginação etc.(Sobre o texto “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação, de Juracy Assman Saraiva)</i>	

É possível observarmos no texto de Clara, em primeiro lugar, uma questão sobre a qual muito se discute quando se pensa na formação docente: a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, a voz da autora empírica Clara, no primeiro parágrafo, adere às vozes sociais de

formadores e professores em formação que, frequentemente, colocam como preocupação a articulação entre pressupostos teóricos e prática pedagógica no processo formativo inicial.

A relação teoria/prática é um dos grandes dilemas da formação docente, tendo em vista que nem sempre, aos professores em formação, é oportunizada a reflexão sobre as implicações pedagógicas das noções teóricas que são estudadas nos cursos de formação de professores. Em muitos casos, como consequência dessa lacuna de formação, gera-se uma prática divorciada da teoria, na qual se reconhece muito pouco daquilo que foi a base teórica da formação docente de um determinado professor. Considerando a importância dessa relação para formação do professor, Kleiman, Viana e De Grande (2014) ponderam:

Num momento em que a relação teoria prática nos cursos de formação de professor está em constante questionamento, pelo fato de os cursos pouco terem mudado e por dedicarem apenas 10% do currículo à formação prática para a sala de aula podemos contribuir para o aluno se engajar em situações de construção identitária favoráveis e positivas, abrindo espaço para os conhecimentos que já adquiriu e propiciando a articulação com os saberes disciplinares.

Nesse sentido, advogamos que a escrita do diário de leituras propiciou a Clara a oportunidade de refletir sobre o papel da teoria que estudou na disciplina *Literatura Infantil* para a prática de ensino voltada, sobretudo, à formação do leitor do texto literário infantil. Desse modo, a voz de Clara revela que sua construção identitária profissional está permeada pelo diálogo reflexivo com os autores/textos que referenciam seus estudos no âmbito da formação inicial. Como Pimenta (2005) acreditamos que a reflexão deve ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na construção de sua identidade profissional.

Ainda no primeiro parágrafo do fragmento 6, a voz social dos autores aparece no texto de Clara, quando ela reflete sobre o fato da escolarização da literatura infanto-juvenil ser inevitável. Dessa forma, Clara relaciona o texto de Magda Soares com o de Saraiva, destacando a necessidade de se pensar na utilização prática da literatura na escola, uma vez que essa utilização é inevitável. Posiciona-se, assim, como uma futura professora que reconhece a importância de, com base no referencial teórico lido, buscar discutir a sua prática pedagógica no que se refere à abordagem do texto literário infantil.

No segundo parágrafo, Clara, novamente, põe em destaque a ideia de que o embasamento teórico-metodológico proporcionado pela disciplina *Literatura Infantil* pode lhe

proporcionar “realmente sair do plano do choro ao plano da ação”, uma incorporação da voz de Saraiva que, em seu texto discute a necessidade de que os professores avancem do estágio da problematização da prática para a busca de soluções para os problemas nela observados.

Desse modo, pontua novamente possibilidade de realizar uma prática “diferente” daquela que vivenciou como aluna na escola, buscando uma identidade profissional que se constitui na contramão das experiências pedagógicas com o texto literário infantil que lhe foram proporcionadas na educação básica. Conclui o seu texto marcando sua visão sobre a importância do texto literário infantil para o desenvolvimento infantil: “vejo a literatura infantil como parte fundamental para o desenvolvimento desse ser, uma forma de despertar para a fantasia, o maravilhoso, a emoção, o humor, o lirismo, a aventura, o desconhecido, a imaginação etc.” Desse modo, evidencia a sua preocupação com uma prática de ensino de leitura que possa proporcionar ao leitor mirim a possibilidade de vivenciar situações de leitura da literatura infantil que sejam significativas e o levem à fruição do texto.

Em seu diário, a voz da autora empírica Helena revela também sua preocupação com o texto literário infantil como objeto de ensino em sala de aula. No fragmento a seguir, a partir da leitura do texto “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação”, de Juracy Assmann Saraiva, que apresenta propostas para abordar a literatura infantil no contexto da sala de aula, ela coloca sua compreensão, enquanto profissional em formação, a respeito da abordagem da literatura infantil na escola:

Fragmento 28: Helena	E 13
<i>Na narrativa (A casa sonolenta) pude relacionar com uma das propostas, [pensadas] por nós (eu e uma colega), na elaboração de uma sequência didática para o trabalho com a narrativa do gênero fábula, solicitando um diálogo, explorando as características marcantes da narrativa e apresentando a narrativa em si, instigando os alunos a ler com prazer. Nesta perspectiva, acreditamos que a mediação adequada do professor é fundamental, depois a solicitação da atividade compreensiva e interpretativa, levando a criança a atribuir sentido a leitura e, sobretudo, que gostem de ler, leiam por prazer e não por obrigação(..).</i> <i>Diante da leitura destas propostas, foi possível compreender que o problema não está no abordar as obras de literatura infantil como objeto de ensino, mas sim na forma como estas são exploradas e com qual objetivo. Cabe a nós, futuras educadoras, atentar para a diferença em escolarizar adequadamente e pedagogizar uma obra de literatura infantil, pois dependendo dos objetivos e da forma como esta é explorada na sala de aula, é possível formar sujeitos que apreciem ou que tenham repúdio às obras de literatura. (Sobre o texto “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação”, de Juracy Saraiva)</i>	

Helena, ao relacionar uma das propostas de atividades apresentadas no texto lido com outra que elaborou em parceria com uma colega, coloca em pauta a sua representação de uma atividade que conduza o leitor criança a ler, com o foco no sentido, e não no cumprimento de atividades de extração de informações ou de estudo de aspectos gramaticais. Para tanto, por meio da primeira pessoa do plural (*nós acreditamos*) expõe sua crença de que a forma como a leitura é mediada é fundamental para que haja leitura com compreensão e para que se possibilite a fruição do texto pelo leitor. Nesse ponto, cabe ressaltarmos a emergência da voz da academia no texto de Helena, desta feita, por meio do discurso dos professores formadores do curso de Pedagogia, sobretudo aqueles que trabalham como ensino de língua, uma vez que a importância da mediação do professor na construção de sentido pela criança é um aspecto para qual se voltam com muita ênfase.

A leitura das propostas feitas no referido texto desencadeia em Helena a reflexão sobre a necessidade de o professor pensar a abordagem do texto literário infantil, tendo em vista os objetivos que quer atingir e as estratégias para atingi-los. Assim, Helena, enquanto autora empírica de seu texto, insere-se em um coletivo de futuros professores (*Cabe a nós, futuras educadoras*) a quem, segundo ela, cabe refletir sobre os objetivos e a forma como se explora a literatura infantil na sala de aula, considerando as consequências desse trabalho para a formação de leitores. Nesse sentido, ela adere à voz social da academia, representada pelos autores lidos durante a disciplina *Literatura Infantil*, a exemplo de Magda Soares e Vera Teixeira Aguiar, entre outros, que discutem a necessidade de uma escolarização adequada do texto literário infantil, o que implica não explorar o texto literário para fins meramente pedagógicos e sim, uma abordagem de seus aspectos artístico-literários, voltada à fruição do texto e ao letramento literário.

Helena, desse modo, por meio da voz de personagem de futura professora, já revela sua preocupação com a repercussão do modo como a literatura é tomada como objeto de ensino: “dependendo dos objetivos e da forma como esta é explorada na sala de aula, é possível formar sujeitos que apreciem ou que tenham repúdio às obras de literatura”. Por meio dessa projeção, posiciona-se, dessa forma, como uma docente em formação que consegue pensar nas consequências de uma escolarização inadequada do literário para formação de futuros leitores.

Mariana, diferentemente das demais participantes da pesquisa aqui em foco, já atuava como docente, enquanto cursava a Licenciatura em Pedagogia. Desse modo, a sua construção identitária profissional está permeada tanto por sua voz como professora da Educação Infantil como pela voz da aluna-professora em formação inicial:

Fragmento 29: Mariana	E 13
<i>...Eu como professora confesso que já entreguei aos alunos textos de literatura para fins estritamente pedagógicos, pois a cobrança dos pais e da sociedade para que a criança decodifique os signos dos textos é grande e o professor acaba querendo algo para tentar saciar a ansiedade das famílias, prejudicando o aluno. Isso me angustiou muito, por reproduzir o que fizeram comigo e aí eu passei a fazer diferente, tentando fazer com que o aluno aprendesse com vontade, sem muitos propósitos claros para eles vão sempre cobrar cada vez mais e a leitura deve ser prazerosa para o aluno, fazendo com que ele busque crescer no seu nível leitor e leia por prazer de ler.(...)</i> <i>É sempre bom e necessário que o profissional de Educação reflita sobre sua prática, tentando enxergar se isto vai de encontro ao crescimento cognitivo do aluno e a prática deve ser revista todos os dias para que o desenvolvimento seja efetivo. (Sobre o texto “A leitura a Literatura Infantil na escola, de Caroline C. S. dos Santos e Renata Junqueira de Souza)</i>	

A partir da leitura do texto “A leitura da Literatura Infantil na escola, de Caroline C. S. dos Santos e Renata Junqueira de Souza, Mariana, em tom de confissão, revela que já utilizou o texto literário com objetivos meramente pedagógicos, justificando suas ações a partir da tentativa de atender aos anseios dos pais das crianças em relação ao processo de alfabetização. A voz de Mariana, nesse sentido, une-se à voz do coletivo de professores, a “voz do métier” (LOUSADA, 2011), sobretudo aqueles a quem a escola confere a tarefa de alfabetizar, ao revelar que suas ações no âmbito da sala de aula, por vezes, são impelidas por pressões externas. Nesse ponto, cabe percebermos o *outro* tematizado aqui como um importante elemento constitutivo do trabalho docente (BRONCKART e MACHADO, 2009), materializado na figura dos pais/família, à medida que estes, constantemente, cobram do professor resultados em relação ao processo ensino-aprendizagem, interferindo em suas ações na sala de aula. A propósito, Amigues (2004) adverte que “atividade do professor não se dirige apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”, o que nos leva a concluir que suas ações são fortemente influenciadas por esses elementos. Um outro aspecto que se sobressai no diário de Mariana é o componente emocional, quando revela que angustiou-se ao perceber que reproduzia um modelo de

trabalho com o texto literário que não favorecia a formação do leitor, o que corrobora a avaliação de Machado e Bronckart (2009) de que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, pessoal e único, pois envolve a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas e emocionais, entre outras), e transpessoal, à medida que é orientado por “modelos do agir” próprios de cada “metier”.

Quanto à explicitação de dilemas, Zabalza (2004) frisa que, por meio dos diários, os professores costumam evidenciar quais são os seus dilemas no exercício da profissão, como cada um os constrói cognitivamente e emocionalmente e através de que mecanismos os resolve. Desse modo, é possível entrever no diário da aluna que a vivência desse processo a conduz a uma outra conduta como professora, dessa vez mais preocupada com a formação de um leitor do literário e menos com propósitos pedagógicos: “eu passei a fazer diferente, tentando fazer com que o aluno aprendesse com vontade, sem muitos propósitos claros... a leitura deve ser prazerosa para o aluno, fazendo com que ele busque crescer no seu nível leitor e leia por prazer de ler”. Desse modo, ao imprimir à sua prática uma nova conduta como formadora de leitores, transforma o gênero profissional do professor “alfabetizador”, centrado no aprendizado apenas no processo de decodificação, criando, assim, um novo estilo profissional (Sousa-e-Silva, 2004) para si, no qual a construção de sentido e a fruição do texto ganham destaque na prática de ensino de leitura.

Mariana finaliza suas considerações enfatizando a necessidade de que o profissional da Educação reflita sobre o seu trabalho, avaliando continuamente se ele está contribuindo ou não para o desenvolvimento do aluno. A utilização da modalização “É sempre bom e necessário que” encabeça o julgamento de que a reflexão sobre a prática pedagógica, por parte do educador, é importante e se constitui como uma condição necessária para que ele consiga avaliar a adequação de suas ações para o desenvolvimento cognitivo do aluno, colocando no plano do dever a revisão frequente das práticas de ensino. Revela, nesse sentido, um processo de reconfiguração de seu gênero profissional, que passou necessariamente por um processo reflexivo, alavancado pelas leituras e estudos realizados no âmbito da formação inicial e revelado pela escrita de seu diário de leitura.

Em suma, representamos o modo como a construção da identidade de professora formadora de leitores se apresenta nos diários em análise por meio da seguinte figura:

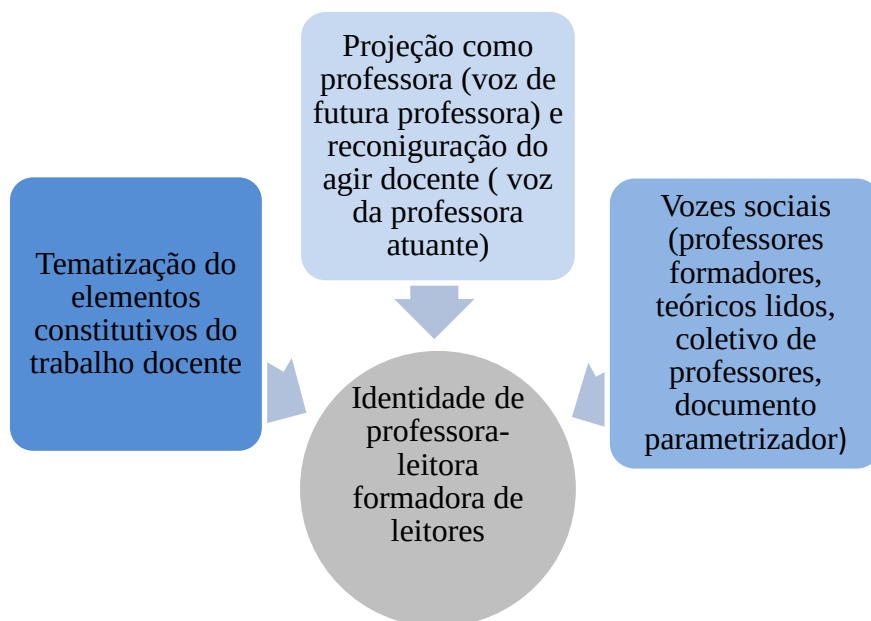


Figura 5: A construção da identidade de professora-leitora formadora de leitores

Como podemos observar, a construção da identidade de professora-leitora formadora de leitores pelas participantes de nossa pesquisa foi revelada em seus diários de leitura por três aspectos principais: 1) a projeção de si como futura formadora de leitores (os casos de Clara, Emília, Eva e Helena) e a reconfiguração do agir docente (no caso de Mariana); 2) as vozes sociais; e 3) a tematização dos elementos constitutivos do trabalho docente (BRONCKART e MACHADO, 2009).

As vozes dos teóricos lidos na disciplina *Literatura Infantil* são reveladas principalmente a partir de citações literais das suas ideias ou mesmo por meio de comentários e alusões a respeito da importância dessas noções para a formação das participantes como leitoras e formadoras de leitores de literatura infantil.

Além das vozes dos teóricos, aparecem imbrincadas nas vozes das autoras empíricas do texto, as vozes sociais dos professores formadores da academia, do documento prescritivo (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil), bem como a voz do coletivo de professores, denunciando a importância desses “outros” no processo formativo inicial do professor.

Avaliando a rede de vozes que são reveladas nos enunciados produzidos pelas participantes da pesquisa em seus diários, *vozes de si* e *vozes de outros*, foi-nos possível observar indícios da construção identitária profissional, projetando o papel de futuras

professoras formadoras de leitores ou reconfigurando-se como formadora de leitores (no caso de Mariana), como na assimilação dos discursos que se firmam como norteadores de sua formação no âmbito da academia ou no gênero profissional, a exemplo das orientações de documentos oficiais (MACHADO e BRONCKART, 2009) e de professores formadores, ou mesmo das concepções e práticas de um coletivo de professores (LOUSADA, 2011).

Quanto aos elementos constitutivos do trabalho do professor, uma primeira questão ressaltada pelas participantes da pesquisa foi a sua compreensão da importância da formação adequada para a abordagem qualitativa do texto literário na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo tema em evidência nos diários é a literatura infantil como objeto de ensino, discutido com base em textos lidos em sala de aula. Nesse sentido, as participantes da pesquisa se manifestaram em seus diários refletindo sobre a necessidade de uma abordagem do texto literário infantil na escola que considere efetivamente a produção de sentido no texto e que não esteja apenas serviço do ensino de determinados conteúdos. Clara, Emília, Eva e Helena realizaram tal reflexão com base nos textos lidos durante a disciplina *Literatura Infantil*, mas também em suas vivências com texto literário infantil na escola, nas quais o trabalho com o livro infantil era pretexto para o ensino de gramática ou mesmo de algum comportamento que se pensava necessário à criança. Mariana, por sua vez, resgata sua experiência como professora dos anos iniciais, confrontando-se com sua prática de pedagogização do texto literário infantil; diante disso, busca reconfigurar sua abordagem desse texto, passando a abordá-lo de forma a promover a produção de sentidos e a fruição por seus alunos.

Dentro dessa nova compreensão a respeito do texto literário infantil e sua abordagem na escola que atinge as participantes, uma preocupação se destacou nos diários: a importância de que o professor saiba ler bem as imagens e compreenda sua função no livro infantil. Essa compreensão se instala a partir do entendimento das participantes da pesquisa de que a ilustração não funciona como mero ornamento nesse texto, mas, ao contrário, é plena de sentidos e pode ser usada como um instrumento fundamental para a formação do leitor de literatura infantil, quando objeto de uma leitura atenta e interpretativa.

A influência do outro sobre o trabalho docente foi tematizada por Mariana, ao mencionar a ingerência da família dos alunos sobre a prática de ensino, quando demanda, por exemplo, o ensino constante do processo de decodificação às crianças. Desse modo, Mariana

demonstrou umas das dimensões de conflito do seu trabalho, colocando-se como uma profissional dividida entre as demandas externas e suas próprias convicções a respeito do ensino de leitura do texto literário infantil, construídas durante seu processo de formação docente inicial.

Eva, por sua vez, ao citar o documento RCNEI, põe em relevo a prescrição como um elemento expressivo de influência do trabalho do professor, já na formação inicial desse profissional. Inevitavelmente, esse fato nos conduz a refletir sobre o lugar dos estudos de documentos parametrizadores na formação inicial, quando se pensa na formação de professores capazes de tomar a sua prática como objeto de análise e, a partir desta, com autonomia, (re) configurá-la.

Por fim, cabe lembrarmos a tematização, pelas participantes da pesquisa, das concepções de leitura e suas implicações para a prática de ensino de leitura na escola. Nesse sentido, os modelos do agir do gênero profissional do professor da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram colocados em questão pelas participantes, seja com base em suas vivências como alunas da escola básica (no caso de Clara, Eva e Helena), seja a partir de sua experiência profissional (o caso de Mariana). A reflexão sobre essas concepções e modelos de agir no que diz respeito ao trabalho com a literatura infantil trouxe a possibilidade de reposicionamentos/reconfigurações das participantes da pesquisa, ao enxergarem na leitura desse texto a possibilidade da construção de sentido, do desenvolvimento do senso estético e da fruição do texto pelo leitor criança. Tal constatação é corroborada pela visão de Reichman (2012, p.947) de que “reposicionamentos constituem e são constituídos pela língua(gem), sinalizados pelas vozes de outros e de si, inscrevendo reconfigurações identitárias singulares e revitalizando o gênero profissional, sempre em construção.”

Assim, ao concluir este capítulo, destacamos a mediação formativa propiciada pelo gênero diário de leituras na (re) construção da identidade do gênero profissional docente das participantes de nossa pesquisa, à medida que, ao dialogar com as diferentes vozes que norteiam a sua formação, foram impelidas a refletir sobre concepções e práticas de ensino de leitura, deslocando-se da posição de alunas para projetar-se como futuras professoras (no caso de Clara, Emília, Eva e Helena), ou mesmo reconfigurando seus modos de pensar e agir no que diz respeito à abordagem do texto literário, no caso de Mariana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de tese, por meio do aparato teórico dos Estudos Culturais, dos Estudos do Letramento e do Interacionismo Sociodiscursivo, propomo-nos a investigar como o diário de leitura, gênero inscrito em um evento de letramento acadêmico, pode promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos no curso de Pedagogia. Para tanto, realizamos nossa pesquisa no âmbito da disciplina *Literatura Infantil* do curso de Pedagogia da UFCG, a partir da produção diarista de cinco alunas da referida disciplina. Com base na análise dos diários dessas alunas, buscamos responder, mais especificamente, às seguintes questões de pesquisa: 1) Quais vozes estão presentes nos diários de leitura e o que indicam sobre a sua construção acadêmico-profissional? 2) Que marcas de avaliação/julgamento ocorrem nos diários de leitura e de que maneira essas marcas revelam o posicionamento identitário das participantes da pesquisa? 3) Quais são as (re)-configurações e avaliações dos elementos constitutivos do trabalho do professor reveladas nos textos em análise? e 4) Quais identidades são reveladas pelas participantes em seus diários de leitura? Considerando que a construção das identidades foi o fio condutor de nossa análise, enfocaremos em primeiro lugar essa questão, ao passo que tecemos as relações que ela guarda com as demais.

Em relação às identidades, verificamos que emergem dos diários de leituras analisados três categorias identitárias: 1) “Eu leitora de obras infantis”; 2) “Eu aluna-leitora em formação docente inicial”; e 3) “Eu professora-leitora formadora de leitores de obras infantil”. Nesse processo, as identidades foram discursivamente construídas, atravessadas por diferentes posicionamentos enunciativos, que revelam *vozes de si* e *vozes de outros*, assim como avaliações dos elementos que são tematizados pelas participantes em seus diários.

No que diz respeito às vozes de si presentes nos diários, observamos uma dinâmica na qual as autoras empíricas do texto, professoras em formação, ora se reportam ao passado, resgatando experiências como alunas da Educação Básica, ora se projetam para o futuro, no qual deverão ser professoras. Tais vozes dialogam com vozes sociais de outros (de professores formadores, coletivo de professores, teóricos e documentos oficiais). Tal fato nos faz refletir sobre a importância de tais vozes no processo de construção identitária do

professor em formação inicial, sobretudo para a produção de representações do professor em relação ao seu papel e a sua prática pedagógica.

A identidade “Eu leitora de obras infantis” é construída pelas participantes da pesquisa a partir da escrita situada dos seus diários, nos quais reconfiguram suas representações de si como leitoras de literatura infantil. Nos diários, as alunas, por meio do resgate de experiências como leitoras na escola, evidenciam que não se enxergavam, no passado, como leitoras competentes do texto literário infantil, em virtude de não terem tido uma formação leitora que lhes propiciasse o letramento literário. Assim, as vozes das autoras empíricas dos diários, alunas leitoras em formação docente, entrecruzam-se com as vozes de alunas na escola básica. No tempo presente, é justamente a formação leitora propiciada na disciplina *Literatura Infantil* que justifica, para as participantes da pesquisa, a mudança de percepção de si mesmas como leitoras. As vozes de autoras empíricas dos diários revelam, sobretudo no diálogo com as vozes sociais de teóricos, um novo olhar para a literatura infantil, calcado na sensibilização para os recursos específicos dessa literatura, a exemplo da articulação entre texto escrito e imagem. É justamente a qualificação desse olhar que aciona o processo de reconfiguração da identidade leitora das alunas diaristas aqui em foco, que passaram a se perceber como leitoras capazes de explorar os recursos da literatura infantil e de reconhecer a importância de sua abordagem para a formação do leitor.

A construção da identidade “Eu aluna-leitora em formação docente inicial” nos diários em análise é revelada por dois aspectos principais: 1) a metacognição; e 2) o posicionamento crítico diante dos textos lidos durante a disciplina “Literatura Infantil”. Quanto ao primeiro aspecto, verificamos a metacognição como um aspecto que se destacou, sobretudo, no diário de Helena, que recorrentemente apresentou suas estratégias de leitura dos textos, revelando a busca de controle da própria compreensão. Já no que se refere ao segundo aspecto, foi possível constatar que as alunas, no diálogo com as vozes sociais da formação (os professores formadores e de teóricos da literatura infantil), avaliaram a contribuição dos textos lidos na referida disciplina para sua formação docente, por meio de adjetivos como “importante”, “relevante” “crucial”, refletindo sobre a importância dos temas abordados para sua futura prática profissional. Tanto o primeiro quanto o segundo aspectos apontam para a construção de uma identidade de aluna de graduação que se preocupa com a qualidade da

leitura dos textos que norteiam a formação e reflete sobre o seu papel no seu processo formativo.

Tal fato põe em evidência a importância do letramento acadêmico, no que diz respeito especificamente à produção da leitura e da escrita no contexto da formação inicial. Assim, cabe nos referirmos ao papel do diário de leitura como um gênero que, ao mesmo tempo em que demandou das alunas diaristas a leitura dos textos acadêmicos propostos para estudo, colocou-os na posição de autoras, à medida que favoreceu também que, por meio da escrita se posicionassem em relação a esses textos. A propósito, nossa pesquisa corrobora a posição de Machado (2009) ao destacar que o gênero diário de leituras guarda características dialógicas acentuadas tanto no que diz respeito ao diálogo entre leitor e autor, como no que tange ao favorecimento do dialogismo entre diferentes discursos advindos de domínios do conhecimento diversos.

Esse caráter dialógico acentuado do diário de leituras certamente instituiu em nossas participantes da pesquisa um diálogo constante com os autores dos textos lidos durante a formação, favorecendo nessas alunas o desenvolvimento de capacidades de linguagem esperadas para leitores do texto acadêmico e indispensáveis à construção identitária do graduando.

A terceira identidade que emerge dos diários em análise, “Eu professora-letora formadora de leitores de obras infantis”, é indicada a partir de projeções das alunas graduandas para o futuro, posicionando-se como trabalhadoras da educação no papel de formar leitores, a partir do processo reflexivo acionado pela escrita diarista, no caso de Clara, Emília, Eva, Helena, ou reposicionando-se quanto a tal papel, o caso de Mariana, que já tinha uma atuação como professora. As projeções das autoras empíricas dos diários para o futuro profissional, bem como as reconfigurações do agir docente colocam em evidência a voz de personagem da professora formadora de leitores. Simultaneamente, o processo de construção dessa identidade nos diários analisados se faz no diálogo com diferentes vozes sociais (professores formadores, teóricos lidos, coletivo de professores, documento parametrizador), o que nos indica a influência desses “outros” nesse processo e a sua responsabilidade como partícipes do processo formativo do professor.

Tais vozes trazem à tona a tematização de elementos constitutivos do trabalho do professor (BRONCKART e MACHADO, 2009), a saber: 1) a formação do professor para a abordagem do texto literário; 2) o texto literário infantil como objeto de ensino; 3) os modelos do agir docente; 4) a imagem como instrumento de formação do leitor; 5) as prescrições do

trabalho docente, particularmente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e 6) a influência da família sobre o trabalho do professor.

No que diz respeito à formação do professor foi possível constatar a avaliação das participantes da pesquisa, inclusive posicionando-se quanto à importância do processo formativo para compreenderem o seu papel como futuras professoras formadoras de leitores.

A discussão sobre o texto literário infantil como objeto de ensino aparece nos diários analisados articulada à importância da relação teoria/prática no âmbito do processo formativo que estava sendo vivenciando. A esse respeito, Pimenta (2005), ressalta que a teoria desempenha um papel fundamental no processo de construção da identidade docente, uma vez que aliada à prática, ressignifica-a e é ressignificada por ela. Evidentemente, nos nossos dados, por não nos debruçarmos sobre a prática docente das participantes, mas apenas sobre a sua reflexão sobre ela, foi-nos possível apenas entender a relevância dos textos teóricos lidos ao longo da disciplina para que as alunas pudessem colocar sua prática pedagógica em perspectiva, a partir de uma abordagem diferente daquela que põe a literatura a serviço do pedagógico. Tal constatação nos alerta para a necessidade de uma escolha adequada de tais textos, sobretudo, pensando no seu potencial catalisador da reflexão sobre a prática pedagógica, mediada pelo professor formador.

Considerando a importância da teoria para a análise de sua futura prática docente, as participantes da pesquisa aderiram às vozes dos teóricos lidos na disciplina, criticando a escolarização inadequada do texto literário infantil e indicando modos diferentes de conceber o trabalho com tal texto na sala de aula. Com base em suas experiências como alunas da escola básica (no caso de Clara, Eva e Helena), ou a partir de sua experiência profissional (no caso de Mariana), a reflexão sobre essas concepções e modelos de agir no que diz respeito ao trabalho com a literatura infantil favoreceu (re)configurações das participantes da pesquisa, que colocaram em perspectiva uma prática de leitura centrada no letramento literário, sinalizando a emergência do gênero profissional do professor iniciante (SAUJAT apud FAÏTA, 2004).

Outro tema que se destacou nos diários de leituras das participantes foi a compreensão de que a imagem é um instrumento importante para o trabalho com a leitura e, conseqüentemente, para a formação do leitor, tendo em vista os sentidos que ela veicula no livro infantil. Desse modo, a exploração dos recursos da imagem pelo professor na leitura desse texto aparece nos diários como um elemento essencial ao trabalho de formar o leitor

criança. O destaque para a imagem, inclusive, parece fazer parte da descoberta dessa linguagem como recurso fundamental à produção de sentidos, quando se lê o livro infantil, por parte das professoras em formação, que revelaram, por vezes, não atentarem no passado para tal recurso.

A influência da família dos alunos sobre a prática de ensino na escola é também um tema que emerge dos diários de Mariana, ao relatar que sua experiência como formadora de leitores já foi, de certo modo, determinada pelas exigências dos pais, e de Eva, ao reconhecer que as demandas dos pais dos alunos intervêm no trabalho do professor. Nesse ponto, suas vozes se reportam à voz de um coletivo de professores que coloca a família como um elemento interveniente no trabalho desenvolvido na escola.

Na mesma direção, a voz social do RCNEI, documento parametrizador da Educação Infantil, surge no diário de Eva como um elemento de prescrição da prática do futuro profissional. A assimilação de Eva do discurso presente nesse documento como orientador de sua futura prática profissional aponta para a necessária reflexão de nós, formadores de professores, sobre o papel desses documentos na formação inicial. A esse respeito reportamo-nos à posição de Sousa-e-Silva (2004, p.90) quando afirma que as prescrições não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível realizar, aquilo que está “autorizado, tolerado ou proibido” na sala de aula, uma vez que entre elas e a aprendizagem dos alunos “existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho, que funciona como uma resposta comum às prescrições.

Sendo assim, por meio da análise das três categorias identitárias que se construíram ao longo da produção diarista das participantes de nossa pesquisa foi possível constataremos reconfigurações no que diz respeito à identidade de leitora de textos literários infantis, ao seu posicionamento frente aos textos que embasam sua formação e, por último, quanto ao seu papel como futuras profissionais responsáveis por formar leitores.

Nesse contexto, é apropriado retomarmos a noção de gêneros profissionais/gêneros da atividade, definidos por Clot e Faitã (2000) como gêneros relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, constituindo-se como “os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma espécie de memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal: maneiras de se portar, maneiras de falar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la”. Nos diários de leitura aqui analisados, foi possível verificarmos a (re) construção de um gênero profissional em processo, à medida que se

constitui (no caso de Clara, Emília e Eva e Helena) ou se reconfigura (no caso de Mariana) uma identidade profissional balizada por diferentes discursos que se afirmam ora no mundo social (formação docente, prescrições de documentos sociais, coletivo de professores, família), ora no mundo subjetivo (experiências individuais de leitura, conflitos individuais) (HABERMAS, 1999[2012]).

Assim, como resposta à questão maior que orientou a presente investigação, defendemos a tese de que o diário de leituras é um gênero fundamental à construção da identidade acadêmico-profissional na formação inicial, uma vez que promove o espaço para a reflexão sobre aspectos cruciais do ser professor, a partir do diálogo com diferentes interlocutores, constituindo como essencialmente dialógico (BAKHTIN, 1992 [2000]). Por meio da produção desse gênero, as alunas participantes de nossa pesquisa foram impelidas a refletir sobre suas representações sobre a identidade docente, especialmente a de formadoras de leitores, e sobre a abordagem do texto literário infantil no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental.

Destacamos, desse modo, a mediação formativa (BRONCKART, 2006) exercida por tal gênero, considerando-se que a apropriação da escrita reflexiva, com base nas leituras teóricas feitas no curso da disciplina *Literatura Infantil*, permitiu o desenvolvimento de dimensões pessoais (como leitoras e graduandas) e profissionais (como formadora de leitores) das alunas em formação, à medida que se posicionavam enunciativamente em seus diários. Assim, a prática diarista corrobora a afirmação de Bronckart (2006, p156) sobre os efeitos da mediação da aprendizagem dos mecanismos de responsabilização enunciativa, quando destaca que o exercício de tomar conhecimento de diversas formas de posicionamento e engajamento enunciativo e mesmo de se situar em relação a essas formas, em atividades de leitura e produção textuais, contribui para o desenvolvimento da identidade dos indivíduos.

Para além de advogar pelo caráter mediador do gênero diário de leituras, ressaltamos também o papel das interações nela estabelecidas entre alunos graduandos e professora pesquisadora/formadora. O diálogo que se estabeleceu entre ambos constituiu-se em mais um importante elemento para a formação do professor na licenciatura, uma vez que, ao assumirmos o papel de interlocutora constante dos alunos em formação, como agente de letramento (KLEIMAN, 2007) no processo de produção da escrita diarista, tornamo-nos mais próximas das necessidades formativas dos alunos, sobretudo, no que diz respeito à construção

dos saberes da formação, que são fundamentais ao desenvolvimento de sua identidade acadêmico-profissional.

Desse modo, gostaríamos de salientar a relevância de práticas de letramento docente na esfera acadêmica, considerando os efeitos da leitura e da escrita dos graduandos no seu futuro profissional. É indispensável que as práticas de leitura e escrita dos professores em formação sejam consideradas como um aspecto constitutivo de sua identidade, uma vez que nelas se inscrevem discursivamente, construindo-se e sendo construídas na relação com diferentes vozes sociais (HALL, 2012). Nessa direção, enfatizamos a escrita do diário de leituras vinculada a eventos de letramento docente nos cursos de formação de professores, com vistas a fomentar na graduação um espaço de diálogo reflexivo dos alunos com as diferentes vozes sociais que concorrem para a construção identitária docente, assim como nesta pesquisa.

Assim, esperamos que este trabalho tenha contribuído para ampliar o aporte de conhecimentos do campo da Linguística Aplicada, especificamente para a linha de investigação que tem se debruçado sobre a relação entre letramento, trabalho e construção identitária na formação docente. Ao mesmo tempo, registramos o nosso reposicionamento como formadora de professores, uma vez que a realização desse estudo nos proporcionou um novo olhar para a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, calcado nas lentes da experiência da pesquisa ação e nos referenciais teórico-metodológicos assumidos por nós. Assim, também nós saímos dessa jornada de pesquisa reconfiguradas identitariamente pela descoberta dos diferentes lugares que o ser professor formador precisa considerar.

Tal constatação aponta para a importância da pesquisa nos cursos de formação docente como desencadeadora de novas posturas tanto do professor em formação quanto do professor formador, a partir da projeção de um novo olhar para as situações de trabalho de ambas as partes. Por meio do olhar investigativo, da reflexão sobre situações de ensino/aprendizagem nos renovamos como profissionais, à medida que constatamos problemas, mas não somos paralisados por eles, ao contrário, seguimos em busca de compreendê-los e de alternativas para lidar com eles. Nesse sentido, ao concluir este trabalho, reafirmamos o diário de leituras como um instrumento formativo capaz de catalisar o olhar do professor pesquisador para o processo formativo, identificando dificuldades de estudo dos alunos, estreitando a interação com eles e, sobretudo, mediando seu processo de construção identitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia Campos de. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 115-136. (Série Ideias sobre a linguagem)
- AMIGUES, Renê. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- ALVES, Maria da Penha Casado. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra: escrita de professores em formação inicial. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa: UFPB, 2007.
- BAKHTIN (VOLOCHINOV), Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOHN, Hilário I. *A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional*. Investigações (UFPE), Recife, Pe, v.17,n.2, p. 97-113, 2005.
- BORTOLAZZO, Mariana; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Marins de. Considerações acerca das práticas de leitura relatadas em diários escritos por crianças. *Revista Ciência em Extensão*. UNESP, V. 5, n.2, p.78, 2009. Disponível em: <http://www.ojs.unesp.br>. Acesso em: 21 Set 2010.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p 5-21. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93).

BRONCKART, Jean-Paul. *Langage et representations: une approche interactionniste sociale*. Psychoscope. n. 6, p.16-18, 1998.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. *Por que e como analisar o trabalho do professor*. In: BRONCKART, J. P. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. de Anna R. Machado, Maria de Lourdes M. Matencio et al. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Série Ideias sobre a Linguagem)

BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 (Série Ideias sobre a linguagem).

BULEA-BRONCKART, Ecaterina; Eulália Vera Lúcia Fraga, LEURQUIN; CARNEIRO, Fábio Delano Vidal. *O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista*. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 (Série Ideias sobre a linguagem).

BUZZO, Mariana Gonçalves. *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos*. 2003. Dissertação (Mestrado) (EJA). PUC/SP, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n.I, p.101-122, 2005.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999/2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. *Genres et styles en analyse du travail: concepts et methods*. *Travailler*, v.6, p.7- 43, 2000.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M.(Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p.61-79.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Para uma expansão do conceito de capacidade de linguagem*. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 (Série Ideias sobre a linguagem).

DE GRANDE, Paula B. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. 2001, 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas, SP: IEL.Universidade Estadual de Campinas, 2010.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Pimenta e GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002 (Coleção ideias sobre a linguagem).

GREENWOOD, Davydd J.; Morten, LEVIN. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*. Trad. Flávio Beno Siebenneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWAD, Kathryn (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomás Tadeu e Silva e Guacira Loro. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. In: *Language in society*, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.

HILA, Cláudia Valéria Doná. O gênero diário como instrumento catalisador na formação inicial. *Revista Travessias: pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, n.2, s/d.

HOLLAND, D. et al. *Identity and agency in cultural worlds*. Havard University Press, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Brasília, 2007.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995 (Coleção Letramento, Educação e sociedade).

KLEIMAN, Angela B (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 115-136. (Coleção idéias sobre a linguagem)

KLEIMAN, Angela B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre a linguagem)

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel (Org.). *Ensino de língua: Letramento e representações*. São Paulo; Parábola Editorial, 2007.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul. v.32, n.53, p.1-25, 2007b.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem e Discurso* – LemD, v.8, n.3, p. 487-517, set/dez..2008.

KLEIMAN, Angela; Vianna, Carolina; DE GRANDE, Paula. "Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...": construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta* (PUCMG), v.17, p.173-194, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1999. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 21 de Set.2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do "métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Ana Rachel; FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campina, SP: Mercada de Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J.L MEURER.; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo; Parábola Editorial, 2005.

_____. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Pós-fácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Ana Rachel.; BRONCKART, Jean-paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Linguagem & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Pós-fácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Ana Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Pós-fácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009b. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campina, SP: Mercada de Letras, 2011.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. O gênero “diário de leitura”: perspectiva para uma leitura reflexiva na escola. *Revista Educação em destaque*, Juiz de Fora, v.2, n.1, p. 27-40, 2009.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: *RBLA: Belo Horizonte*, v.20, n.2, p.363-386, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>>. Acesso em: 12 set. 2014.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães e. Referência pessoal e jogo interlocutivo. In: KLEIMAN, Angela B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre a linguagem)

MAZILLO, Tânia. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.p.297-325.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar: In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Contexto, pp. 11-24, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação do professor de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. *Amei essa aula: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa*. 2011, 213f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFPB/PROLING, 2011.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas-SP: Pontes, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Nuances, v3, p.5-14, setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

REICHMANN, Carla Lynn. Ensinar, escrever, refazer (-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. In: *RBLA*. Belo Horizonte, v.12, n.4, p. 933-954, 2012.

REICHMANN, Carla Lynn (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-se*. Campinas-SP: Pontes editores, 2013.

REICHMANN, Carla Lynn. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, no prelo.

RODRIGUES, Maria Anunciada. *As reconfigurações sobre trabalho docente em relatórios de estágio*. 2011, 220f. Tese de Doutorado. João Pessoa, PB- Universidade Federal da Paraíba/PROLING, 2011.

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

ROSA, Guilherme Carvalho da. *A discussão do conceito de identidades culturais*. Disponível em < [http:// www.encipecom.metodista.br](http://www.encipecom.metodista.br)> Acesso em 11 novembro 2013.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University, 1981.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. 2011, 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFPB/PROLING, 2011.

SOUSA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SERRÃO, Maria Isabel. Superando a racionalidade técnica na formação; sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Pimenta e GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO; Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. 2006, 211f . Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

TINOCO, Glícia A. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

VÓVIO, Cláudia L.; DE GRANDE, Paula B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula B. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.71-95.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO I: QUESTIONÁRIO**Pesquisa:** Práticas de leitura e construção identitária de professores em formação inicial**Programa de Pós-graduação:** PROLING/UFPB**Pesquisadora:** Fabiana Ramos**Orientadora:** Carla Lynn Reichmann**Caro professor,**

Nosso objetivo com este questionário é conhecer as práticas de leitura e escrita que você desenvolve em diferentes âmbitos de sua vida. Esse conhecimento será fundamental para que possamos responder às perguntas formuladas no projeto de pesquisa (acima mencionado) em desenvolvimento.

Obrigada pela sua colaboração,

Professora Fabiana Ramos

Nome: _____
 Endereço: _____
 Cidade: _____ Bairro: _____ CEP: _____
 Telefone: _____ e-mail: _____

A. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA

1. Qual a sua idade?

2. Onde você nasceu?

1. Estado: _____ 2. Cidade ou distrito: _____

3. De quantas pessoas é composta sua família, que vivem sob o mesmo teto?

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1. Uma pessoa | 2. Duas pessoas |
| 3. Três pessoas | 4. Quatro pessoas |
| 5. Cinco pessoas | 6. Mais de cinco pessoas |

4. Assinale quais serviços ou bens sua família tem em seu domicílio.

	Nenhum	1	2	3	4 ou+
TV em cores	0	1	2	3	4
Vídeo cassete	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
DVD	0	1	2	3	4

Computador	0	1	2	3	4
Impressora	0	1	2	3	4
Máquina de fotografar	0	1	2	3	4
Filmadora	0	1	2	3	4
Aspirador de pó	0	1	2	3	4
Máquina de lavar	0	1	2	3	4
Geladeira	0	1	2	3	4
Freezer	0	1	2	3	4
Automóvel	0	1	2	3	4
Banheiro	0	1	2	3	4
Telefone fixo	0	1	2	3	4
Telefone celular	0	1	2	3	4
Empregada doméstica	0	1	2	3	4
Total (uso do pesquisador)					

5. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou ?

- | | |
|---|---|
| 1. Analfabeto. | 8. Ensino Médio completo |
| 2. Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola | 9. Ensino Superior incompleto |
| 3. Ensino Fundamental I incompleto | 10. Ensino Superior Completo |
| 4. Ensino Fundamental I completo | 11. Pós-graduação (<i>lato sensu</i> : especialização;
<i>strictu sensu</i> : mestrado e doutorado) |
| 5. Ensino Fundamental II incompleto | 12. Não sabe. |
| 6. Ensino Fundamental completo | |
| 7. Ensino médio incompleto | |

6. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou

- | | |
|--|---|
| 1. Analfabeto | 8. Ensino médio completo |
| 2. Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola. | 9. Ensino Superior incompleto |
| 3. Ensino Fundamental I incompleto | 10. Ensino Superior Completo |
| 4. Ensino Fundamental I completo | 11. Pós-graduação (<i>lato sensu</i> : especialização;
<i>strictu sensu</i> : mestrado e doutorado) |
| 5. Ensino Fundamental II incompleto | 12. Não sabe dizer. |
| 6. Ensino Fundamental completo | |
| 7. Ensino Médio completo | |

7. Você realizou a maior parte de seus estudos:

1. Somente em escolas públicas.
2. Somente em escolas particulares.
3. Parte em escolas públicas e parte em escolas particulares.

8. Você participou de cursos pré-vestibulares?

1. Sim, na rede privada.
2. Sim, organizados por universidades ou universitários.
3. Sim, organizados por associações de moradores ou organizações comunitárias.
4. Não.

B. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA E ACERVOS NO ÂMBITO DOMÉSTICO

1. Entre seus familiares mais próximos, há crianças com idade entre 0 e 14 anos?

1. Sim. Quantas? _____
2. Não. (Neste caso, pule para a pergunta 6).

2. Essas crianças são seus:

1. Irmãos
2. Sobrinhos
3. Agregados (filhos ou parentes de empregados ou de pessoas próximas à sua família).
4. Outros parentes ou amigos.

3. Você costuma ler algo em voz alta para alguma dessas crianças?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para pergunta 6).

4. Quais desses materiais você costuma ler para essas crianças?

1. Livros infantis.
2. A Bíblia ou livros religiosos.
3. Outros tipos de livros.
4. Gibis/revistas em quadrinhos.
5. Jornais e revistas.
6. Folhetos.
7. Outros. Quais? _____

5. Você costuma acompanhar alguma dessas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?

1. Sim.
2. Não.
3. Algumas vezes.

6. Quando precisa achar um número de telefone, você, na maior parte das vezes:

1. Pede para outra pessoa consultar o catálogo telefônico ou a agenda de telefones.
2. Consulta o catálogo telefônico ou a agenda, mas sente dificuldades.
3. Consulta o catálogo, sem dificuldade.
4. Consulta o serviço telefônico (102 ou similares).
5. Consulta *sites*.
6. Nunca precisou procurar número de telefone.

7. Quando precisa localizar uma rua ou um local qualquer, você, na maior parte das vezes:

1. Pede informações para outra pessoa.
2. Consulta o guia de ruas, mas sente dificuldade.
3. Consulta o guia de ruas sem dificuldade.
4. Consulta serviços de itinerário via telefone.
5. Consulta *sites* com itinerários.
6. Nunca precisou procurar uma rua.
7. Outros. Quais? _____

8. Quando você precisa se lembrar de compromissos familiares e/ou profissionais, de contas a pagar e/ou a receber, você costuma:

1. Memorizar.
2. Tomar notas em folhas soltas.
3. Escrever em agenda.
4. Marcar em folhinhas ou calendários.
5. Anotar em programas de computador.
7. Uso outros meios para lembrar. Quais? _____

9. Destas atividades, quais você costuma fazer?

- | | |
|---|---|
| 1. Lista de compras. | de comprar. |
| 2. Listas de tarefas. | 8. Leitura de ofertas em folhetos e jornais. |
| 3. Bilhetes com recados ou instruções para alguém da casa/Seminário. | 9. Leitura de manuais para instalar aparelhos domésticos. |
| 4. Preenchimento de cheques. | 10. Reclamação por telefone ou por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu. |
| 5. Assinatura de boletos de débito para fazer compras a prazo ou a crédito. | 2. Leitura de bulas de remédios antes de usá-los. |
| 6. Verificação de data de vencimento dos produtos que compra. | 3. Não costuma realizar nenhuma dessas atividades. |
| 7. Comparação de preços entre produtos antes | |

10. Quais destes materiais você tem em sua casa?

1. Álbuns de fotografia.
2. Bíblia ou livros religiosos.
3. Livros escolares.
4. Literatura de cordel.
5. Dicionário. Qual? _____
6. Enciclopédias. Qual? _____
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos.
8. Folhinha, calendários.
9. Guias de rua e serviços.
10. Catálogos e listas telefônicas.
11. Jornais e revistas. Por exemplo: _____
12. Livros de receitas.
13. Livros de literatura. Por exemplo: _____
14. Livros didáticos ou apostilas escolares. Por exemplo: _____
15. Livros infantis. Por exemplo: _____
16. Livros técnicos ou especializados.
17. Manuais de instrução.

18. Outros. Quais? _____

19. Não tem nenhum desses materiais.

11. Você considera que suas habilidades de leitura são suficientes para a realização de suas atividades fora da Universidade?

1. Sim.

2. Não.

3. Outro tipo de resposta: _____

12. Você considera que suas habilidades de escrita são suficientes para a realização de suas atividades fora da Universidade?

1. Sim.

2. Não.

3. Não sabe dizer.

13. Na casa onde você passou sua infância havia algum destes materiais?

1. Álbuns de fotografia.

8. Folhinha, calendários.

2. Bíblia ou livros religiosos.

9. Guias de rua e serviços.

3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares.

10. Catálogos e listas telefônicas.

4. Literatura de cordel.

11. Jornais e revistas.

5. Dicionário.

12. Livros de receitas.

6. Enciclopédias.

13. Livros de literatura.

7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos.

14. Livros didáticos ou apostilas escolares.

15. Livros infantis.

16. Livros técnicos ou especializados.

18. Outros. Quais? _____

17. Manuais de instrução.

19. Não havia nenhum desses materiais.

14. Quando criança, você costumava ver seus pais, responsáveis ou parentes, fazendo alguma destas atividades?

1. Lendo revistas.

6. Lendo ou escrevendo receitas.

2. Lendo jornais.

7. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares.

3. Lendo folhetos.

8. Lendo livros escolares.

4. Lendo livros.

9. Nenhuma dessas atividades.

5. Lendo ou escrevendo cartas.

C. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA E ACERVOS EM DIVERSOS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA

1. De modo geral, você diria que gosta de ler ou que tem hábito de ler?

1. Sim.

2. Não.

2. Indique, por favor, o quanto gosta de ler cada um dos seguintes tipos de publicação:

	Não gosto	Gosto	Gosto mais	Gosto	Nunca li
--	-----------	-------	------------	-------	----------

Publicações		muito	ou menos	pouco	
a. Revistas femininas (Cláudia, Nova, Ana Maria, TPM, etc.)	1	2	3	4	5
b. Revistas de fofocas e de novelas (Contigo, Caras, Quem, etc.)	1	2	3	4	5
c. Revistas institucionais (de organizações não governamentais, de empresas, etc.)	1	2	3	4	5
d. Revistas de culinária, costura ou artesanato	1	2	3	4	5
e. Revistas segmentadas (voltadas para jovens, idosos, educadores [Nova Escola, p.ex.], etc.)	1	2	3	4	5
f. Revistas de música	1	2	3	4	5
g. Revistas semanais de informação (Veja, Isto é, Época, etc.)	1	2	3	4	5
h. Revistas especializadas ou técnicas (Pequenas empresas: Grandes negócios, Globo rural, etc.)	1	2	3	4	5
i. Revistas eróticas (Playboy, Vip, etc)	1	2	3	4	5
j. Revistas religiosas	1	2	3	4	5
l. Jornais diários	1	2	3	4	5
m. Fanzines ¹ e jornais alternativos	1	2	3	4	5
n. Livros de romances, policiais, ficção científica	1	2	3	4	5
o. Romances publicados em revistas (Bianca, Júlia, Sabrina etc.)	1	2	3	4	5
p. Livros de poesia	1	2	3	4	5
q. Livros de auto-ajuda ou orientação pessoal	1	2	3	4	5
r. Livros religiosos/Bíblia	1	2	3	4	5
s. Livros escolares	1	2	3	4	5
t. Livros técnicos, ensaios ou de teoria	1	2	3	4	5
u. Histórias em quadrinho	1	2	3	4	5
v. Folhetos ou literatura de cordel	1	2	3	5	5

3. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura?

¹ Fanzine: Publicação alternativa, fora dos padrões convencionais, dedicada a assuntos de música popular.

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Pai ou responsável do sexo masculino. | 4. Algum professor. |
| 2. Mãe ou responsável do sexo feminino. | 5. Algum amigo. |
| 3. Algum outro parente. | 6. Ninguém. |

4. Você costuma ir a alguma biblioteca pública ou comunitária, ou a algum lugar que empresta livros para:
(assinale todas as alternativas necessárias)

1. Retirar livros por empréstimo.
2. Ler e consultar livros.
3. Duas ou três vezes por semana.
4. No fim de semana.
5. Não costumo ir a esses locais.
6. Ler e consultar revistas e jornais.

5. Você costuma ler jornal (impresso ou em formato eletrônico)?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para pergunta 9).

6. Com qual frequência você costuma ler jornal?

1. Todos os dias.
2. Uma vez por semana.
3. Eventualmente/De vez em quando.
4. Nunca

7. Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê?

- | | |
|--|--|
| 1. Eu mesmo compro ou peço para comprar. | 5. Tenho disponível na escola/faculdade. |
| 2. Tenho assinatura pessoal. | 6. Tenho disponível em lugar público, biblioteca ou salas de espera. |
| 3. Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar. | 7. Tomo emprestado. |
| 4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura. | 8. Ganho brinde/exemplar de cortesia. |

8. Qual ou quais destas partes do jornal você mais gosta de ler?

- | | |
|---|--|
| 1. A primeira página: manchetes, resumos das notícias mais importantes. | 7. Economia e negócios. |
| 2. Noticiário local ou notícias do cotidiano da cidade. | 8. Esportes. |
| 3. Noticiário nacional. | 9. Programação de TV (resumo de novelas), cinema, teatro, <i>shows</i> e exposições. |
| 4. Noticiário internacional. | 10. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas. |
| 5. Noticiário policial. | 11. Classificados. |
| 6. Política. | 12. Horóscopo. |
| 13. Outras. Quais? _____ | |

9. Quantos livros, aproximadamente, você leu no último ano?

1. _____ livros.
2. Não leu nenhum. (Neste caso, pule para a pergunta 12).

10. Desses livros que leu, você se lembra de algum título ou autor que o marcou?

1. Sim. Qual(is)?
-

2. Não me lembro de nenhum título nem autor neste momento.

11. Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê?

1. Eu mesmo compro ou peço para comprar.
2. Peço emprestado para outras pessoas.
3. Tenho livros disponíveis no meu local de estudo.
4. Tenho livros disponíveis na escola/faculdade.
5. Tenho livros disponíveis em lugar público, biblioteca ou salas de espera.
6. Ganho brinde/exemplar de cortesia.

12. Com qual frequência você costuma ler revista(s)?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1. Todos os dias. | 4. No fim de semana. |
| 2. Duas ou três vezes por semana. | 5. Eventualmente/De vez em quando. |
| 3. Uma vez por semana. | 6. Não costumo ler revista. |

13. Habitualmente, como você obtém a(s) revista(s) que lê?

- | | |
|--|---|
| 1. Eu mesmo compro ou peço para comprar. | 6. Disponível em lugar público/salas de espera. |
| 2. Tenho assinatura em meu nome. | 7. Peço emprestado para ler em minha casa ou |
| 3. Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar. | 8. leio mesmo na casa do dono da revista. |
| 4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura. | 9. Brinde/exemplar de cortesia. |
| 5. Disponível na escola/faculdade. | |

14. Em relação ao uso de computadores, você utiliza:

1. Todos os dias.
2. Duas ou três vezes por semana.
3. Uma vez por semana.
4. No fim de semana.
5. Eventualmente/De vez em quando.
6. Nunca usa, porque não sabe usar computador.

15. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência?

- | | |
|------------------|-----------------------------|
| 1. Em casa. | 3. No trabalho. |
| 2. Na faculdade. | 4. Em centros comunitários. |

5. Em locais públicos (bibliotecas, etc.).
 6. Em locais privados (*cyber* café, agências de correio, etc.).
 7. Em casa de amigos ou parentes.
 8. Em outro local.

16. Com qual frequência você utiliza o computador para realizar cada uma das atividades abaixo?

Atividades	Freqüentemente	As vezes	Raramente	Nunca
a. Escrever relatórios e outros textos.	1	2	3	4
b. Escrever trabalhos escolares.	1	2	3	4
c. Organizar tarefas domésticas.	1	2	3	4
d. Digitar dados ou informações.	1	2	3	4
e. Elaborar planilhas e montar bancos de dados.	1	2	3	4
f. Consultar e pesquisar.	1	2	3	4
g. Fazer cursos à distância.	1	2	3	4
h. Pagar contas e movimentar contas bancárias.	1	2	3	4
i. Enviar e receber e-mails.	1	2	3	4
j. Comprar pela Internet.	1	2	3	4
l. Jogar ou desenhar.	1	2	3	4
m. Navegar por diversos <i>sites</i> .	1	2	3	4
n. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico	1	2	3	4
o. Entrar em <i>sites</i> de bate-papo e discussão.	1	2	3	4

D. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA E ACERVO NO ÂMBITO DE FORMAÇÃO OU ESTUDO

1. Qual destas atitudes você costuma tomar quando lê para estudar?

1. Escreve comentários nas margens do texto.
2. Sublinha partes do texto.
3. Anota as ideias mais importantes.
4. Copia partes do texto.
5. Faz resumos do que leu.
6. Faz esquemas com as ideias principais do texto.
7. Outras. Quais? _____
8. Nenhuma dessas.

2. Quais destes textos você costuma ler para estudar?

- | | |
|--|---|
| 1. Livros didáticos | 7. Enciclopédias |
| 2. Ensaios, artigos ou livros teóricos | 8. Apostilas |
| 3. Livros de literatura | 9. Textos ou exercícios em folhas avulsas |
| 4. Jornais | 10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno |
| 5. Revistas | 11. Folhetos |
| 6. Dicionários ou manuais de gramática | |
| 12. Outras. Quais? _____ | |

3. Em seu curso de formação, que atividades são realizadas em sala de aula?

Atividades	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
a. Explicação oral de conteúdos pelo professor.	1	2	3	4
b. Realização de trabalhos em grupos.	1	2	3	4
c. Cópia de textos de estudo.	1	2	3	4
d. Exercícios escritos.	1	2	3	4
e. Leitura de jornais, revistas ou livros.	1	2	3	4
f. Produção de textos ou redação.	1	2	3	4
g. Apresentação de vídeo ou filmes.	1	2	3	4
h. Debates e discussões em grupos.	1	2	3	4
i. Seminários.	1	2	3	4
j. Jogos ou dramatizações.	1	2	3	4
l. Provas.	1	2	3	4
m. Leitura em voz alta.	1	2	3	4
n. Leitura silenciosa e interpretação de textos.	1	2	3	4
o. Debate sobre situações reais de ensino-aprendizagem	1	2	3	4
p. Reescrita de textos próprios ou de seus alunos	1	2	3	4

4. Que atividade de sua formação mais o ajuda a dar significado a suas atividades de futuro professor?

5. Que atividade de sua formação você gostaria de aprimorar?

6. É solicitada para você, por seus professores, a produção de quais gêneros escritos?

7. Na sua opinião, com que finalidade seus professores solicitam essas produções escritas?

8. Em atividades de sala de aula, o professor trabalha com os gêneros orais?

1. Sim.
2. Não.
3. Não sabe responder.

9. Que gêneros orais você contempla em seu planejamento?

1. Seminário temático (apresentação individual ou em grupo).
2. Debates.
3. Mesa redonda.
4. Entrevistas.
5. Contação de histórias.
6. Relatos de experiências
7. Outros. Quais? _____

10. Como você costuma se preparar para apresentação de trabalhos que envolvem gêneros orais como seminários e debates?

11. Em sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha sua formação?

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Ajuda muito. | 2. Ajuda um pouco. |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha. | 4. Atrapalha um pouco. |
| 5. Atrapalha muito. | 6. Não sabe dizer. |

12. Em sua opinião, a forma como você escreve ajuda ou atrapalha sua formação?

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Ajuda muito. | 2. Ajuda um pouco. |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha. | 4. Atrapalha um pouco. |
| 5. Atrapalha muito. | 6. Não sabe dizer. |

13. Em sua opinião, a forma como você se expressa oralmente ajuda ou atrapalha a sua intenção comunicativa?

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Ajuda muito. | 2. Ajuda pouco. |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha. | 4. Atrapalha um pouco. |
| 5. Atrapalha muito. | 6. Não sabe dizer. |

E. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA LITERATURA INFANTIL

1. Antes de cursar a disciplina Literatura infantil, você costumava ler livros de Literatura Infantil? Se sim, cite pelo menos um título de livro que você já leu.

2. Na sua infância, alguém lia livros de literatura infantil para você? Quem?

3. Você acredita que a disciplina Literatura infantil contribuiu para iniciar ou aprimorar suas práticas de leitura do texto literário infantil? Por quê?

4. Como você avalia a contribuição das leituras dos textos acadêmicos lidos no âmbito da disciplina para sua formação profissional?

5. Como você avalia a experiência da escrita do diário de leituras, considerando a sua formação como leitor e futuro professor?

ANEXO II: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

A pesquisa **Práticas de leitura e construção identitária de professores em formação inicial** está sendo desenvolvida por Fabiana Ramos, aluna do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Carla Lynn Reichmann. Seu objetivo principal é investigar as práticas de leitura de professores em formação inicial, bem como sua relação com a construção identitária profissional.

A referida pesquisa apresenta como benefícios a contribuição científica em termos de conhecimento para o campo da Linguística, contemplando professores, estudantes de Graduação e Pós-Graduação ou pesquisadores das áreas de Letras, Linguística e Educação que possuem interesse em estudar as práticas de leitura de professores em formação e sua relação com a constituição da identidade docente.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder a um questionário sobre suas práticas leitoras e de fornecer suas atividades (diários de leitura e exercícios de avaliação) para uso desta pesquisa. Pedimos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, uma vez que algum tipo de desconforto não previsível proveniente da pesquisa pode ocorrer.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

.....
Assinatura do Participante da Pesquisa

.....
Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a(a) pesquisadora:

Fabiana Ramos

Endereço: UAEd/UFCG

Telefone: (83) 2101-1212/ (83) 3321-4405

Atenciosamente,

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável

CEP/CCS/UFPB

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

ANEXO III: REFERÊNCIAS DOS TEXTOS EM ESTUDO EM *LITERATURA INFANTIL*

- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.) et al.. **Era uma vez ... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação)
- AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 85-88, jan./fev. 1999.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.
- SOUZA, Renata J. de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.
- VASCONCELOS, Fabíola C. de. Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na educação infantil. In: LIMA, Fabiana R. de; LEAL, Fernanda de L. A.; SOARES, Luisa de M. R. (Org.). **Educação Infantil:** construindo caminhos. Campina Grande: EDUFPG, 2011. p. 27-45
- VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro. **Poesia é coisa de criança?:** reflexões sobre o gênero poético na Educação Infantil. In: LEAL, Fernanda. RAMOS, Luisa de Marilac; RAMOS, Fabiana (Orgs.). **Educação Infantil:** construindo caminhos. 1ed. Campina Grande-PB: EDUFPG, 2012, v. 1, p. 11-26.
- ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ANEXO IV: CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA

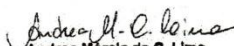


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 21/08/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL”** da Pesquisadora Fabiana Ramos. Protocolo 0131/14. CAAE: 30176714.9.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andréa Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO V: ENTRADAS DOS DIÁRIOS DE LEITURA UTILIZADAS NA ANÁLISE DE
DADOS

ENTRADAS DO DIÁRIO DE CLARA

0000000000

CNC

RAMOS, Graça. A imagem na literatura infantil: Ca-
minhos para ler a literatura infantil. São Paulo: Editora
Litteraria, 2011. p. 13-48.

① Que me chamou atenção nesse texto foi a
importância e o dimensão que a literatura
tem em livros de literatura infantil.

Segundo Graça Ramos, em algumas cir-
cunstâncias as palavras não dão conta de
expressar alguma situação, e é através da
ilustração que é possível expressar, e viver
a fantasia da criança mais a.

Quando Ramos discute as cores e a in-
tensão atribuída a cada uma delas, afirma
que quando vemos Chapuzinho e o lobo, para
o quanto possam distanciar-se por um lado
distante. Consequentemente a principal culpa
deverá ser dada pela fantasia, e assim
pode chamar-se a literatura que criou
na minha "formação" cultural, mas com as
ideias feitas na disciplina, tinha a cons-
ciência de quanto é importante para
minha vida proporcionar a ampliação do

000

0000000000

Trabalho de interpretação da imagem

Obs: Que bem que nós tem a consciência
de que há uma diferença na sua percepção
como leitor no que diz respeito a leitura
de imagens! É exatamente isso que se chama
que pode observar a leitura por uma forma
só percebendo que possível. Apesar as
dificuldades quanto ao ato de ler, mas isso
não se trata de uma imagem.

Trabalho

A leitura da literatura infantil na escola

É interessante destacar as duas concepções de leitura que as autoras trazem, a primeira é a leitura é um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos, a segunda concepção é a leitura para decodificar o signo linguístico, através do estímulo-resposta, esse processo nega totalmente as experiências do contato do indivíduo com os elementos da comunicação humana.

As autoras chamam atenção pelo fato da escola priorizar a leitura por meio da perspectiva behaviorista-skinneriana, uma aprendizagem que não estimula o prazer a leitura e que não ajuda na produção de significados.

Outro destaque importante nesse texto é o papel do professor, que deve ser sem dúvida, ao logo do processo, um mediador entre os alunos e os livros, estimulando e guiando o aluno a ter uma relação maior com a leitura, para que essa leitura seja prazerosa e estimulante, ajudando as crianças a produzir sentido e a compreender a realidade que o cerca. Mas para isso, o professor também tem que ser leitor.

Diante da realidade de professores cada vez mais distantes das condições de leitores e mediadores qualificados para o ensino da leitura e alunos que faz da leitura apenas decodificação do texto escrito, as autoras afirmam que no Brasil a situação necessita de atitudes urgentes.

A escola é um ambiente privilegiado para formação de leitores, nela é possível que a criança conheça livros de caráter estético, que proporcione no leitor a oportunidade de vivenciar emoções e despertar a imaginação.

Quando me deparei com a formação precária dos professores, pela qual as autoras trazem a partir de Azevedo, quando afirma que os profissionais não saber diferenciar livros didáticos dos livros de literatura, percebi como está problemática a educação brasileira, e ao mesmo tempo me senti feliz por saber que nessa disciplina pude aprender melhor as características e peculiaridades de cada livro e a diferenciar literatura infantil de paradidáticos.

Infelizmente a escola vem trabalhando de forma errônea a leitura, pois esse trabalho segundo as autoras são realizadas na escola como descreve Silva (1997),

“leitura pressuposta”, o professor acredita que os alunos compreenderam o texto da mesma forma; “leitura instrumental” é uma estratégia mecânica, que o professor se preocupa apenas em observar se os alunos estão entonados corretamente a voz durante o processo de leitura e a “leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto baseado numa concepção de aprendizagem como sistema monológico” em que o professor explica a matéria sem a participação do aluno.

Além de contribuir para uma reflexão de como poderá ser minha atuação em sala de aula, esse texto contribuiu para perceber o quanto a formação dos professores andam deficiente. Nessa reflexão me fez pensar sobre a formação continuada dos professores, que deveria pensar nessa problemática, e tentar despertar no profissional o prazer pela leitura, partindo dele, para assim possibilitar uma mudança em sua prática.

É interessante que os profissionais percebam que ler um livro de literatura infantil tem outro propósito, não deve ser lido com uma visão utilitarista, visão pedagogizante, ler com intuito de ensinar algum conteúdo escolar e sim ler para despertar o prazer, despertar a fantasia a imaginação, despertando para arte e cultura...

Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem
do gênero poético na educação infantil

Concordo com a autora quando afirma que o texto poético é sem dúvida o caminho apropriado para despertar o gosto por obras da literatura infantil, despertando o leitor para a sensibilidade, a imaginação, a percepção e a criatividade.

Na poesia infantil existem algumas especificidades, primeiro a existência de um sujeito lírico, eu lírico. Segundo os fatos objetivos podem motivar a produção do texto poético, porém ele traz expressões do subjetivo, o poema opera no campo do subjetivo. Terceiro fator a questão da temporalidade, o poema não precisa necessariamente apresentar fatos encadeando-os de maneira casual e cronológica, sua preocupação é focalizar uma emoção, sentimento, ideia, a partir da subjetividade do poeta. Por último o texto lírico é manifestado principalmente em versos. Os versos possuem estrutura versificada, com combinações e sucessão de semelhanças e contrastes sonoros, que possibilita dar ritmo ao poema, esses sentidos também são dados pelas disposições gráficas e através do procedimento imagético. Quanto ao nível sintático, os textos líricos se caracterizam pela ausência de rigidez da coerência lógica gramatical, é possível encontrar ideias "sem lógica", pois não precisa ter coerência rígida, seguem muitas vezes as ideias da interioridade do autor, possibilitando existir palavras inventadas.

A escola vem trabalhando de forma errônea os textos poéticos, em sala de aula, levando o leitor a se distanciar de textos como esse. Não leva o leitor a fazer leituras prazerosas, além disso, trabalha com intuito de ensinar regras gramaticais, contribuindo com o distanciamento e aversão dos leitores dos textos poéticos. As instituições de educação devem sem dúvida estimular as crianças com intenção de ampliar o universo cultural desses leitores, aguçar a sensibilidade e motivar as experiências estéticas das crianças.

O educador deve considerar os elementos que aproximam as crianças do poético, que são as emoções e a sonoridade, para isso é preciso que o professor leia com frequência poemas para as crianças, através da poesia a criança pode encantar-se cada vez mais, já que tem finalidade com o humor, o belo, a fantasia e o lúdico, ampliando

seus conhecimentos e suas capacidades linguísticas e cognitivas através do prazer. Sendo assim é papel do professor valorizar as peculiaridades das crianças, e entrar no mundo do sonho, das sensações e do desejo.

A autora levanta sugestões para trabalhar o poema em sala de aula, concordo com a forma de trabalho e acrescento que se o processo de educação básica a qual fiz parte trabalhasse de forma significativa o poema, hoje não teria tanta aversão a esse gênero textual. Após a leitura desse texto, entendo a necessidade de aprofundar minha leitura e tentar ampliar meus conhecimentos no campo da poesia, que sem dúvida é muito pequeno, mas vem sendo ampliado nessa disciplina. Ampliar não só para meu universo cultural, mas para que em minha prática como professora eu possa fazer diferente com outras crianças, provocar nelas emoções, sensações e impressões significativas, de forma lúdica e estimulante.

Ideia principal desse texto é que o poema deve estar presente nas instituições desde a educação infantil, com o intuito de serem lidos por prazer e formar uma relação positiva com a poesia em geral.

obs: Pensei que a leitura deste texto foi muito importante para você, pois despertou uma consciência fundamental: a de que é possível formar leitores de poesia que possam apreciar a poesia, desde cedo, por meio de uma abordagem que leve em conta as características do poema e as peculiaridades dos leitores crianças. Felizmente, como professora, você poderá construir uma ótima relação com a poesia, aquela que nos é tão possível como alunos da Educação básica.

Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.

Quando peguei esse texto para ler fiquei muito feliz em ver as propostas de atividade e logo pensei que não adianta apenas entender a teoria, é preciso se pensar na prática, em seguida fiz uma relação com o texto de Magda Soares e refleti que realmente é impossível evitar que a literatura infantil e juvenil, se escolariza na escola, mas como trabalhar a literatura infantil na escola? Ai entram essas propostas, não apenas para serem “reproduzidas”, como os professores fazem com os livros didáticos, mas para servirem de exemplo, pois hoje tenho uma base bastante rica que me serve para entender como trabalhar o livro de literatura infantil na escola de forma correta e tenho também a consciência que sempre devo buscar cada vez mais ampliar meus conhecimentos a respeito dessa prática.

Com a base que tenho da disciplina de Língua Materna I, vejo que as propostas de atividade são bastante ricas, pois o professor deve seguir uma sequência que possibilita o aprendiz a compreender o texto, através de questionamentos e reflexões que são feitas na atividade introdutória, além disso, o professor pede para que os alunos, no caso da primeira proposta, produzam ilustrações para o poema, depois pede que os alunos busquem imagens em revistas que combinem com o poema, solicita que escrevam coisas que os alunos não gostam no poema e jogue no lixo e depois escrevam coisa que eles gostam em uma cartolina, por fim da segunda etapa o professor pede para que os alunos completem as frases trazidas pelo próprio professor, semelhante ao do poema, sem dúvida todo esse processo ajuda a significar a aprendizagem e despertar na criança o desejo pela leitura.

Após todo esse processo da primeira e segunda etapa, o professor pede que os alunos criem estrofes pequenas de dois versos. Dai é possível reunir todas as estrofes e dar um fecho ao poema e fazer a culminância, apresentando o trabalho para outras turmas. É interessante encaminhar esse trabalho, despertando a imaginação das crianças e pedir que eles tente representar a(s) personagem(ens) através de desenhos ou fantoches, posteriormente é possível a confecção desses fantoches. Essa proposta pode seguir com questionamentos sobre nome da personagem, idade etc. Assim pode solicitar que os alunos produzam histórias sobre a(s) personagem(ens) que eles criaram.

Com todo o embasamento teórico e metodológico que obtive nessa disciplina, é possível realmente sair do plano do choro ao plano da ação, “mas com certeza” atuar

diferente, dar significado a prática, fazer um trabalho totalmente diferente de minha escolarização básica. Hoje, mais que nunca, vejo a literatura infantil indispensável na formação do sujeito criança, vejo a literatura infantil como parte fundamental para o desenvolvimento desse ser, uma forma de despertar para fantasia, o maravilhoso, a emoção, o humor, o lirismo, a aventura, o desconhecido, a imaginação etc.

Na grande maioria das disciplinas cursadas, os professores comentam sobre o curto período de tempo para discutir e trabalhar dos vários elementos que a dada disciplina proporciona, quase sempre sinto essa necessidade e esse desejo de ampliar esse conhecimento, mas confesso que dentre as 43 disciplinas cursadas, essa foi a que mais me encantei e gostaria sem dúvida, que tivesse uma carga horária bem maior. Apesar desse desejo, me sinto feliz por tanta aprendizagem e admito que ampliei consideravelmente meus conhecimentos e minha visão sobre a literatura infantil, e hoje entendo e percebo a necessidade de continuar ampliando cada vez mais meu conhecimento não apenas para meu prazer, mas certamente como profissional que vai usar em sua prática um literatura como necessária para o desenvolvimento da criança respeitando seus interesses e desejos.

ENTRADAS DO DIÁRIO DE EMÍLIA

Introdução do texto

(98.01.13)

Por onde começar?
Rogério Zilberman

Após alguns dias de estudo do texto, me deparei com alguns pontos otimistas da obra, mas, não concordei com todos. Penso que otimista que no livro não nada se cura e tudo está transpassado por uma certa "máquina" que nega a autenticidade e magia da cultura. Será que não temos problemas com a literatura de outros países? Ou será que o livro se refere a um modelo de cultura? Fez um mapa com essa dúvida.

Concordo com o autor.

Quando fala sobre alguns limites e seu caráter que

www.cadernsill.com.br

cadernsill

(...)

Dando continuidade ao estudo do texto, chego na parte em que o autor fala um pouco sobre a importância da literatura no contexto europeu e brasileiro. Os influências europeias no modo de vida das manifestações culturais na época em que os transmissões políticas aconteciam, ou seja, quando o Brasil passou de república para império e depois para república, essas influências também ocorreram no campo literário.

As transformações sociais, as demandas e exigências do poder, as "cudues" ou "projetos" seguem com a literatura infantil, pois a literatura como objeto na formação das crianças que se encaminham de dar continuidade das "avancos" que vão por vir.

www.cadernsill.com.br

cadernsill

Texto

[38.02.13]

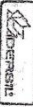
A Juazeiro usou uma linguagem:
convinha para ler o texto Unha

Vapor de ler o texto de João
Ramos, de Pereira, sua família
doe seu decaída sua espilha
eja, teuti logo o mesmo, ou seja
deu a mesma coisa. O mesmo
no seu livro infantil. Contando
que não soube, por ver a
juazeira é algo que me levou
"juazeira" (Pilha não soube!).
O texto não soube a
idade da juazeira da sua
juazeira a juazeira para ajuar
a juazeira no momento
do seu vício e suas juazeiras,
por representar esse problema
de juazeira, juazeira e juazeira
com que o livro - Juazeira
juazeira a juazeira de sua juazeira
juazeira, essa juazeira me
convida a me juazeira que

18.02.13
 História para a 1ª e 2ª série
 impossível pelo meu tempo
 de - não tive a oportunidade
 de ensinar alguns assuntos
 de uma infância marcada por
 tristeza e solidão (solidão).
 || Para em relação com a vida ||
 para depois disso, não!

A outra situação que
 a minha mãe ao tempo do
 trabalho, não deixou de
 fundamental importância para
 minha formação acadêmica,
 porque, desde me muito um
 pouco, depois de escola, em
 livros, sem me deixar enge-
 nar pela escola ou por
 uma coarctar pedagógica (educação)
 que eu julgava de importância
 para a vida de um aluno, um
 bom aluno!

Como que pensei a
 vida de minha infância com



www.codexsili.com.br

18.02.13
 Alguns livros de Aristóteles
 iniciais, eu pensei que
 qualquer livro infantil
 deveria para incentivar o
 hábito de ler para a leitura
 pessoal que era pouco
 de conexão a leitura, de
 dependência no senso comum,
 e isso por parte de meus
 pais!

Tratado da leitura, de
 + leitura de livros, de
 + proibição de leitura de
 + destruição de livros de
 + leitura de livros de
 Fui - semar

Reconhecer a importância da leitura

obs: Fui muito feliz em saber que a leitura
 e a educação de Aristóteles, de
 para quem a leitura não é uma
 tarefa (trabalho), é uma tarefa que precisa ser

www.codexsili.com.br



DIÁRIO DE CRIANÇA

S Q S D

Diário de leitura



Estão Mortas as fadas?

Texto: Bruxas e suas palavras mágicas
Capítulo 3?

A autora: Anaclara, Marly

|| Estão corretas em relação ao título e
 a autora, pois a autora está desordenada, uma
 discórdia que entre o título, quanto
 a autora estejam corretos. Preciso da
 confirmação ||.

A autora faz a discussão sobre
 a questão do serigrafado das ilustra-
 ções nos livros de literatura infantil,
 sobre seu objetivo inicial - faz duas
 críticas em relação as formas que
 as professoras vem utilizando e/ou
 preferindo os livros ilustrados até nas
 séries literárias abordados do ensino funda-
 mental.

É importante frisar que o debate sobre
 as ilustrações nos livros infantis não
 desconta sua importância quando se
 trata para significar a leitura e abrir os
 pequenos leitores, mas discute-se a
 questão da adequação na quantidade
 de ilustrações/ilustrações e o elemento
 do texto verbal.

S Q S D



A estudiosa faz duras críticas a essa falta de bom senso da Escola e professores no que tange a função do livro. Para enfatizar o seu racio-
nismo vai enumerar alguns pontos das críticas:

1) "A ilustração perde o seu caráter enriquecedor do texto para se tornar es-
trutura de mensagens, ou no único código possível de ser entendido pelos leitores."

2) "A Escola propõe-se a ensinar a ler código linguístico e, no entanto, dá ênfase às ilustrações - esse é o paradoxo."

Paradoxo - Declaração que aparenta ser verdadeira, mas que gera contradição.

Ex: Quem nasceu primeiro foi o ovo ou a galinha?

3) "A ilustração é instrumento do processo de ler, ainda que a escola tenha a esse respeito pouca clareza."

Outro momento do texto que cabe reflexão é quando a pesquisadora fala sobre a falsa atribuição de leitura, pois ter

S Q S D

procurar não dar a condição de alfabetização ou alfabetizado - a criança precisa compreender o signo linguístico - ter textos. A criança precisa ter/ser desafiada a ler textos longos e para tanto, certamente, precisa do apoio do adulto/professor e da escola.
"Dei interessante quando a autora diz: "O alfabetizado é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra."

Quando a autora fala que "o livro com ilustrações feitas e pouco texto" vem

sendo usado para compor a rotina da escola na tarefa de educar as crianças no seu signo linguístico, e, assim, privá-las da experiência literária, é que consigo ver/perceber o cuidado que o ensino de leitura requer, pois existe uma linha tênue entre divertir com ilustrações e prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Penso que essa discussão, ou seja, saber disso deve passar pela formação do professor, porque além de aprender sobre a importância de textos com ilustrações para leitores iniciantes, também precisa saber que deve existir limites para oferecê-los.

S Q S D

✻ ✻ ✻ ✻ ✻ ✻

Cuidar, a cada texto lido, a
 cada nova informação que recebo,
 sobre o que se pode ou não fazer
 como leitura ^{que} ~~dos~~ avanços ^{que} ~~tenho~~ a
 dimensão do quanto é complexa a
 função do professor que atua nas
 séries iniciais do ensino básico. É
 MUITA RESPONSABILIDADE!

Obs: É entãtante que essa responsabilidade seja algo que vai preencher toda sua função e sua vida profissional. Tal consciência do seu papel é a motivação propulsora de ações pedagógicas sérias e comprometidas, voltadas para o desenvolvimento da criança!

S Q S D



Diário de leitura

Texto: Como usar a literatura infantil na sala de aula / Abordagens do texto com a ilustração. Autora: Maria Alice Faria.

Estudo do texto

A autora faz importantes reflexões acerca da completude do texto quando a ilustração e o texto verbal estão relacionados. Fala sobre as formas de leitura e as direções dos olhos quando se depara com esses diferentes aspectos de um texto, ou seja, a parte escrita e a ilustrada.

Outro ponto crucial no decorrer do estudo é a intencionalidade do autor quando escolhe esta ou aquela ilustração, pois os detalhes que cabem dentro das imagens se tornam complexos ao leitor quando aparecem na forma de texto. Todas as informações que o texto traz são relevantes, as técnicas para ilustrar textos, o espaço que devem e podem ocupar numa página, cada intenção dos detalhes, as diversas formas de linguagem, são seu diálogo, (fundamentais) informações de sua importância para o professor ou professora que pretende trabalhar literatura com seus alunos, ou ainda mais, são de fundamental importância para quem pretende atuar na área de educação de maneira geral. É importante

S Q S D

que o professor esteja além da
mera leitura em sala de aula, e antes
de tudo, viva dialogando com os seus
alunos, que o professor compreenda
todos os aspectos de um texto de literatura
infantil para que saiba como tirar
o melhor proveito da arte literária como ferra-
mento de ensino-aprendizagem quanto de
promoção do encantamento pela leitura.

Admire a leitura desse texto!



obs: Que bom que a leitura do texto de
Ferreira foi legal para você. De fato, o texto
nos mostra a fundamentalidade da articulação
entre imagem e escrita no processo de signifi-
cação! Por isso mesmo, é importante trabalhar
com essas duas linguagens se fundem para
ajudar o pequeno leitor a lê-las.

ENTRADAS DO DIÁRIO DE EVA

25/02/13

Texto: Olhar livros como paisagens (Gracía Ramos)

A partir da leitura, entendi que a ilustração é uma característica bastante importante em um livro, pois ela ajuda a narrar a história junto com o escrito ou narra por si só.

É importante que o professor saiba ler uma imagem para que possa mediar a compreensão do texto pelo aluno, por isso a importância que estas disciplinas estão tendo na minha formação. Deve-se levar em conta que olhar apenas uma imagem não é lê-la a fundo, mas olhar no sentido de compreendê-la, decifrá-la ou interpretando o que ela quer passar, pois as ilustrações não estão no livro para efeito apenas, mas possuem uma intencionalidade. É preciso saber lê-las e para isso é requerido observação, análise e raciocínio dos conteúdos físicos. A ilustração, assim como a literatura infantil tem de dar conta das novas realidades sociais na qual está inserida a criança, abordando temas de cotidiano atual.

obs.: Boa leitura do texto! É mesmo pelo fato de precisar mediar essa leitura das ilustrações que o professor, mediador da leitura, precisa ser também um leitor atento para as imagens!

10.04.13

Texto: A arte de fazer versos
(Vera Teixeira de Aguiar)

A partir da leitura do texto, pude perceber com relação a minha formação na Ed. Básica, o quanto se ficou a dever no sentido do contato com a poesia, seja infantil ou não. Não lembro de ter tido contatos profundos com poemas, ao ponto de me encantar com eles e aprender também as suas características. Meu contato maior foi no 1º ano do ensino médio, na disciplina de literatura, com toda sinceridade, pois os poemas trabalhados pela professora geralmente eram difíceis, típicos daqueles que expressam metafisicamente a subjetividade do autor. Estes eram trabalhados a fim de descrever rimas, estrofes ou versos e nas provas ela, a professora, pedia a interpretação do poema, o que ficava complicado, pois não entendia praticamente nada e o que colocava como interpretação ela não aceitava. Ficava sem saber o que fazer, pois a professora dizia que havia várias possibilidades de interpretação e não aceitava a minha interpretação, ela aceitava a do livro didático, tinha que ser igual a do livro. Ela era extremamente contradiatória nisso. Depois na Universidade e durante a disciplina de Literatura Infantil, a minha resistência contra poe-

mas estão se amenizando, principalmente que do poema é infantil, assim como as obras literárias infantis, estou gostando de poesia infantil, não que não gostasse antes de literaturas infantis. É preciso que o professor em formação contate e se familiarize com poemas infantis, pois primeiro ele tem que gostar para depois apresentá-los aos seus alunos, a fim de torná-los bons leitores não só do código escrito mas do mundo. É preciso atentar também para os poemas de caráter pedagógico e os de caráter artístico, pois dependendo da presença do professor de ensinar algo ou ajudar seu aluno a se tornar um bom leitor, esses dois caracteres possuem funções diferentes.

Obs: Achei ótimo que um contato mais de perto com os poemas infantis tenha auxiliado você a superar a imagem negativa e as experiências pouco significativas que teve como leitora no Ensino Médio. Felizmente, foi possível a você ter experiências significativas com a poesia!

17 02 13

Texto: Poesia é coisa de brancas? : Reflexões sobre a abordagem do gênero poético na Educação Infantil.

Autor(a): Fabíola Córdova de Vasconcelos

A partir da leitura do texto e das discussões em sala de aula, pude perceber o quanto a poesia é importante para o desenvolvimento da criança, principalmente dos seus aspectos ligados ao estético. Para que isso se desenvolva no sujeito é preciso começar desde cedo, por isso, é oportuno começar esse trabalho com leitura de poemas desde a Ed. Infantil, em creches e pré-escolas.

Além de oportuno é altamente recomendável, para não dizer obrigatório, no PCNEI (1998). É função dessa etapa da educação contribuir para o desenvolvimento de múltiplas capacidades pela criança, uma das quais a de ordem estética que pode ser desenvolvida por intermédio da poesia. Sou sincera ao dizer, que não gostava de poemas, poesia, as vezes dizia e proava, para que ler essas coisas chatas. Mas a partir da disciplina de P.I. estou começando a gostar e me familiarizar, até porque a minha formação profissional exige, se quero formar futuros bons leitores, preciso apresentar a poesia e poemas aos meus futuros alunos e para isso é preciso que eu saiba a importância e desenvolva o gosto pela poesia.

Outro aspecto importante que achei e já havia percebido isso em outros momentos, é a questão da forma como se lê o poema. Se o leitor ^{do poema} é entusiasta, incorpora o personagem, muda a voz com entonações, a criança gostará até demais da leitura do poema e não se cansará afirmando ser uma coisa agradável, do contrário se esfodrarão e se chatearão, não querendo ler.

Obs: Muito bem! É muito bastante importante ler poemas com expressão para as crianças, da mesma forma que também as narrativas precisam ganhar uma qualidade de leitura para o leitor infantil! Nesse sentido é importante que o professor tenha intimidade com os textos que vai ler para seus alunos, para que a leitura seja a mais expressiva possível!

DIÁRIO DE EVA

24.04.13

Texto: A leitura da literatura infantil na escola.

(Caroline Santos e Renata Junqueira)

Por experiência própria, posso afirmar que a escola na prática de leitura trabalha muito mais o processo de leitura baseado na decodificação, do que a leitura livre dessa prática, o ato de ler se restringe a responder exercícios, trabalhos gramaticais, vocabulários etc. Quando estudante nos ensino fundamental, minhas práticas de leitura não era por prazer, privilegiando o conteúdo estético, mas lia para responder exercícios, acho que a escola deixa ou torna isso unânime, devido aos próprios relatos dos colegas de classe. Ter uma vez que toda a minha turma foi para a biblioteca como forma de castigo, adoei, pois não assisti as aulas de matemática e em compensação tive a oportunidade de conhecer o espaço da biblioteca, antes não conhecia, pois a diretora da escola tinha medo de os alunos pegarem livros emprestados e não devolverem mais, e isso era porque a escola era particular, imagine a situação da pública. O texto ressaltar o papel do professor como mediador no processo de leitura, se o

professor gosta de literatura infantil, de ler por prazer, é certo que aos alunos terá a oportunidade de contenc a leitura por prazer, esse contrário, permanecerá a leitura por decodificação, como ressaltar que ensinar conteúdo é preciso, até porque o pais dos alunos cobram isso de nós professores, querem que eles aprendam as regras, fazer o nome, contar etc. Mas ficar apenas nisso não é interessante, pois para que um indivíduo se torne um bom leitor é preciso trabalhar a leitura por prazer e não como forma de castigo.

Isso mostra que o professor deve ser bem formado e informado com relação as práticas de leitura e uma boa formação contribui para isso.

OK! Isso mesmo: é preciso refletir sobre práticas de leitura pouco significativas para o leitor, pois estas práticas em si contribuem para a formação de um leitor competente de literatura infantil.

ENTRADAS DO DIÁRIO DE HELENA

Diário de leitura

Título: Imagens sim, palavras não

(Marly Amarilha)

A realização da leitura do texto "Imagens sim, palavras não" da autora Marly Amarilha foi bastante relevante, no que se refere a minha concepção do como trabalhar com obras literárias com predomínio quer seja da língua quem escreve, quer seja por meio da linguagem icônica. Logo na parte introdutória do texto, na qual a autora aponta para uma problemática da "pedagogia do visual", pensei que talvez Amarilha tivesse tratado apenas da ênfase no trabalho com obras de literatura infantil que contêm histórias, sem haver a necessidade da escrita, no entanto, ao decorrer da leitura, foi possível reorganizar minhas hipóteses acerca do que realmente a autora quis dizer sobre uma "pedagogia do visual", assim como a relação do título "Imagens sim, palavras não", que, pelo contrário, aponta para uma apropriação das imagens como critério para a escolha do material didático e realização de atividades em sala de aula.

No início da leitura, comento que achei contraditório essa constatação de que a escola tem como artifício materiais com predomínio na imagem, tendo em vista que, as últimas discussões realizadas na disciplina tratavam justamente da formação de maus leitores de imagens, reflexos de uma atuação ineficiente da escola, porém, ao passo em que fui me aprofundando na argumentação da autora, pude compreender que na verdade se trata de uma contradição e sim de uma atuação pouco relevante no processo de ensino-aprendizagem. Tanto código escrito como gráfico.

Além destas inferências e levantamento de hipóteses sobre o que o texto aborda, outras estratégias facilitaram minha compreensão do texto, como os grifos e anotações de trechos que considere relevante, como por exemplo, "... pedagogia do visual". Chamo assim a prática adotada por professores de "linguagem" e das "salas de leitura", para a indicação de livros de literatura a seus alunos." (p. 39)

"... a ilustração perde seu caráter enriquecedor do texto para se tornar no esclarecido de mensagem, ou no último código possível de ser entendido pelos leitores." (p. 40).

Este trecho, acredito que é um dos mais relevantes do texto, quando relacionado com todos os discursos tratados anteriormente, no texto de Graça Ramos: Olhar livros como paisagens, que trata justamente da importância em formar bons leitores de imagens, sobretudo porque estas, assim como os textos escritos, têm uma unidade de sentido, trazem uma mensagem e, quando articulado ao texto, não se apresenta de forma espontânea ou sem uma finalidade, pelo contrário, apresenta-se com o objetivo de, junto com o texto escrito, contar a narrativa.

Uma dúvida que me ocorreu durante a leitura foi quanto ao significado da palavra *animismo*, como a leitura foi feita na própria universidade, não pude recorrer ao dicionário, porém analisando o termo a animação, *emotions*, pois o contexto fala da prevalência destes no texto, acredito que sejam *emotions* ou imagens simplórias.

Além dos trechos acima citados outros foram destacados no texto, como o último da página 41, que reforça a necessidade de uma resignificação do trabalho com a leitura que despertem o gosto por obras literárias e, conseqüentemente, pela leitura, assim como também formem leitores críticos, capazes de diferenciar uma boa obra de literatura infantil, das narrativas pouco significativas.

Obs: O "animismo" tem relação com a palavra latina "animus" (alma). Na ilustração, refere-se ao fato de se desenharem objetos, fenômenos rotineiros, animais (objetos ou coisas animadas com características humanas): as almas, boca, nariz, braços, pernas; com sorriso, choro, movimento, por exemplo. Ou seja, da "alma" aquilo que se realça, e é animado.

Diário de leitura
Título: A escolarização da literatura
Infantil e Juvenil
Magda Soares

Durante a leitura do texto "A escolarização da literatura infantil e juvenil", da autora Magda Soares, pude estabelecer relações com o pouco contato que tive com as obras de literatura infantil, sobre tudo com os fragmentos de histórias, vindas no próprio livro didático, quando ainda estudava terceira, quarta série, na qual, ao término da leitura, era sempre solicitada pelo próprio livro, o estudo do texto, se não me engano, a expressão usada para indicar as tarefas eram sempre "você ler, você participa?", as perguntas eram sempre voltadas para o texto e lembro que, ao passo que eu começava a fazer a leitura, já identificava as respostas e respondia logo as questões. Sem falar nos textos de lição, os pseudotextos, como fala a autora, que tive um contato grande durante minhas alfabetizações. Eram textos de cartilha, todos os dias, antes de iniciarmos as tarefas escritas, tínhamos que fazer a leitura daqueles textos, acompanhados sempre por um aluno mais "adiantado", que vinham para dar a lição.

Quanto as estratégias usadas para facilitar minha compreensão acerca do que trata o texto, realizei alguns grifos e anotações ao longo do texto, sobre tudo as partes que considerei mais significativo, como por exemplo, segundo o terceiro parágrafo da página 17, que trata de duas perspectivas uso da literatura infantil na escola (apropriação e literatização) e primeiro parágrafo da página 20, no qual a autora aponta sob qual das duas perspectivas está voltado o seu texto (apropriação das obras literárias); Anotações como: "Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento", referente ao quarto parágrafo da página 20; Assim como a anotação: "Não se pode negar a existência

da escolarização da literatura, o que há é uma forma inadequada de se trabalhar com este gênero, atribuindo à literatura uma visão negativa de "escolarização", repete no segundo parágrafo da página 21, assim como as anotações das primeiras linhas da página 22: "É que deve ser criticado no processo de escolarização da literatura é a transformação desta num ensino pedagógico, entadonês, que nega a arte e a subjetividade da obra."

A autora ainda apresenta os três espaços, chamados pela autora de instâncias, no qual os livros de literatura são submetidos, como instrumento de uso da escola, sendo, a biblioteca, a qual não me deixa esquecer dos livros de literatura guardados na biblioteca do estadual, onde estudei do 5º série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio; recordo que, quando queríamos levar algum livro para casa, era preciso preencher uma ficha com os nossos dados e o nome do livro, com prazo de cinco dias para devolver, que ficava na secretaria da escola. Como a biblioteca não ficava na escola, não havia um espaço da escola onde pudessemos ler os livros, ao contrário do que afirma a autora, no terceiro parágrafo da página 23, a única solução, se quisermos ler, era levar para casa.

Outro trecho de grande relevância do texto é o primeiro parágrafo da página 25, ao afirmar que: "É que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar adequadamente a literatura (como aliás, qualquer outro conhecimento)", o que nos leva a perceber que, o que se precisa é atenção para um trabalho com a literatura bem sistematizado, que proporcione um ensino significativo e prazeroso dos obras de literatura infantil. Logo, cabe a nós, futuras educadoras, escolarizar as obras de literatura infantil de forma positiva, que desperte o gosto, e não, promova aversão à leitura de histórias e poemas literários.

9

Visão de Lisboa.

Seis: J. Lisboa do Alameda interior.

na escola.

Para o trabalho da Lisboa do Alameda.

1. Lisboa do Alameda interior, no Alameda.

Por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

interior, Lisboa do Alameda, por João.

por, das colinas do Alameda, por João.

3º parágrafo de página 30, segundo al-

guerra, análise e estudo de alguns in-

teriores com muitos exemplos, que

vão a mostrar, principais, e de per-

maneira que possam ser usados de or-

denção, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

exemplos, muitos exemplos, com muitos

obs: Uma boa leitura do texto, você faz um
reflexão importante sobre o texto lido, articulando
do o conteúdo, experiências de leitura.

Aborda fortemente a necessidade de ressignifi-
car o trabalho de leitura no espaço
escolar.

Fonte: A necessidade de

estrutura textual e funcional

Unger-Schwarz

parágrafo da página 32, sua discussão
a respeito que a estrutura tem a dimensão
da intenção, não é apenas para ser
lida, mas para ser lida, para ser lida
com uma leitura progressiva e diversa
de;

É esta essa perspectiva de trabalhar,
as estruturas discursivas e narrativas de
forma educadora que aparece. A
estrutura textual e funcional que não
pode ser apenas uma leitura, mas uma
leitura que qual intenção mais
relevante, como destaca no segundo
parágrafo de página 34 na última
parágrafo da página 39.

Conte com uma leitura, o texto que não é
uma leitura, mas a leitura com uma e tempo
e espaço, pois no texto o texto por completo
está escrito, mas também a leitura, uma
leitura, mas a leitura, a leitura, a leitura
de uma leitura, a leitura, a leitura, a leitura
de uma leitura, a leitura, a leitura, a leitura
de uma leitura, a leitura, a leitura, a leitura

ENTRADAS DO DIÁRIO DE MARIANA

What Liners Come from

- Para poder analisar um liner com suas ilustrações é necessário um olhar mais atento minucioso, para um tempo mais admirando o detalhe - vendo a imagem, e isto vai muito de vivência e experiência de cada indivíduo.

A interpretação dada pelo leitor pode ser de várias direções, podendo até ser diferente de que o autor decidiu mostrar, devido ao fato do olhar atento ou não do leitor.

Particularmente sempre gostei das imagens contidas nos liners, e quando mais nova fui para o trabalho nos liners para admitir suas coisas e suas formas, coisas que muitos me ensinaram: coisas que podem inspirar formos e formas diferentes em que eu pensei a "encher" esta imagem que em

um simples olhar não investigava, tornando estar oculto.

É no que se refere a teoria, a narrativa, a descrição, não está muito próxima, ou melhor, não tenha política nem costumes para isto, e que se política até os dias atuais, pois as disciplinas acadêmicas não são privilegiadas de tempo para que se possa ter um olhar mais atento e profundo, podendo se falar e discutir sobre o que se vê.

dos, buscando com um olhar que as disciplinas acadêmicas nos permitem o olhar para a imagem! É por isso que a FI e a Psicologia, tendo de uma forma - tendo de uma forma para educar e olhar na natureza da imagem!

(5: É que não há no liner uma disciplina acadêmica, mas a natureza... mais que a natureza...)

DIÁRIO DE MARIAM

Porque é coisa de criança?

Explicação sobre a abordagem de
questões práticas na educação infantil

A ludicidade no trabalho
prático deve ser praticada a
todo momento, reagindo de um
lado o significado que muitos
crianças não têm explicito nele é
algo sublime e difícil de se falar,
portanto a criança necessita
gestos da poesia, e ela se com-
para a gestos a partir do momento
em que o educador oferece
tudo prático, explicando como não
falar, mas contextualizar.

Pela poesia construída com
a poesia a criança se distancia
deste tipo de arte acidental
que a poesia é um texto com
qualquer outro, que tem o intuito

de ensinar algo (pedagogia).

Devemos levar para nossas
alunas o gosto pela leitura, res-
gatar os valores da arte de falar
poemas e a ludicidade é um
tema comum para isso, para
as crianças com as palavras ou
utilizar a linguagem (linguagem
como um todo), para que a
criança aprenda-se de poesia
sem entender de um aluno
em poemas que é colado
a todo tempo a ler mais e
melhor, responder questionamentos
que muitos alunos não sabem
responder para ele.

O professor muitas das
vezes não sabe preparar para
ensinar, pois ele mesmo não
gosta ou não se interessa
respondendo de um aluno quanto
os pensamentos e práticas da
sua época, em que não gostava

prejudicando o aluno por intelli-
gência no esclarecimento formação
mal de educando.

Em 1914, o Estado de São Paulo
criou a primeira escola de formação
de professores, a Escola Normal de
São Paulo, que passou a formar
professores de ensino primário.

Em 1914

prejudicando o aluno por interfere-
rindo no crescimento formativo-
nal do educando.

A Literatura da Literatura Infantil
na escola

Caroline C. S. dos Santos
Renata J. de Souza

A Criança é mergulhada em
um mundo das letras, em que se
tem de responder a todo tempo
o que lhe pedem.

Ela como professora corpora-
liza o que se faz isto, ao entregar ao
aluno textos de literatura para
seu desenvolvimento pedagógico, pois
a criança dos pais e da so-
ciedade para que a criança de-
senvolva os signos dos textos é
grande e o professor acaba quen-
do algo urgente para tentar
racional um pouco a ansiedade das
famílias, prejudicando o aluno, ino-
me angustiar muito, por reprodu-
zir o que fizemos comigo, e aí

percebi a fazer diferente, tentando fazer com que o aluno aprendesse com contato com muitos colegas das classes para isso (pedagogia multilateral), porque de toda forma os familiares e a sociedade não sempre cobram cada um meio a la letura deve ser propostora para o aluno, fazendo com que ele tenha clareza, no seu nível leitor e não por fazer de ler.

A falta de formação voltada para toda criança, pois com que os profissionais de Educação Infantil sejam pedagogicamente capacitados muito de aluno e fazendo-o a ler, fundamentando o mesmo a fazer que todos tenham acesso na leitura e no gosto pela leitura literária.

É sempre bom a experiência que o profissional de Educação Infantil recebe sua prática, tentando

investigar se inter vai de descon-
ter com o crescimento cognitivo
do aluno, e a prática deve ser
desperta todos os dias para que o
desenvolvimento seja efetivo.

obs: Essa afirmação não é uma prática
pedagógica, mas sim uma afirmação de
que a formação pedagógica é uma
afirmação de que a prática pedagógica
é uma prática de ensino da leitura.