

## O DIÁRIO DE LEITURAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO-PROFESSOR

### *THE READING JOURNAL'S IMPACT ON STUDENT-TEACHER DEVELOPMENT*

Fabiana Ramos<sup>41</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetiva discutir a produção do gênero textual diário de leituras como ferramenta para a formação do aluno-professor na Universidade. Para tanto, a partir do modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, 2009), analisa diários produzidos por graduandos. Como resultado, aponta para a importância da produção do referido gênero no desenvolvimento do aluno-professor em formação docente inicial, no que se refere ao seu letramento acadêmico-profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diário de leituras. Formação inicial do professor. Formação do professor. Interacionismo sociodiscursivo.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the production of the genre reading journal as a tool for educating the student-teacher at University. Based on the textual analysis model proposed by Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, 2009), the study analyzes reading journals produced by undergraduate students, and results highlight the importance of journaling of student-teacher development in initial teacher training, in regard to academic and professional literacy.

**KEYWORDS:** Reading journals. Initial teacher education. Sociodiscursive Interactionism.

### 1 Introdução

O letramento acadêmico torna-se uma necessidade para os alunos que ingressam na Universidade, uma vez que a leitura e a escrita de textos que circulam nessa esfera são práticas sociais fundamentais ao desenvolvimento do graduando. Entretanto, por vezes, como sinaliza Marinho (2009), as interações mediadas pela escrita na academia se constituem como campo de relações tensas, conflituosas, marcadas por diferenças de expectativas de professores e alunos no que diz respeito às competências para ler e escrever gêneros acadêmicos.

Trabalhando com o letramento acadêmico de alunos em formação docente inicial, em diversas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (*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 dificuldades desses alunos para se inserir nos eventos de letramento 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.

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, por vezes, podem ressignificar seus conhecimentos e posicionamentos.

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, 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

---

<sup>41</sup> Professora da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG e Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. E-mail: fabiramos.ufcg@gmail.com

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.

Nessa perspectiva, discutimos, neste estudo, que constitui-se como um recorte de nossa tese de Doutorado<sup>42</sup>, a produção do gênero textual diário de leituras como ferramenta para a formação do aluno-professor, considerando que tal gênero configura-se como instrumento tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita quanto para a formação profissional. Nesse propósito, organizamos nosso texto em cinco seções. As três primeiras voltadas para a fundamentação teórica do estudo, a quarta, para o seu percurso metodológico e a quinta, para a discussão dos dados. Por último, apresentamos nossas palavras finais.

## 2 Letramento e formação docente

Entendemos letramento tal qual 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”. Assim, neste estudo, aderimos ao conceito de letramento com o foco no uso social da leitura e da escrita, especificamente no contexto da formação do professor. 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 professores.

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-enunciativo-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.

---

<sup>42</sup> Tese intitulada “Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leituras: formando professores para formar leitores”, desenvolvida sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Carla Lynn Reichmann, no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da UFPB.

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 produção dos diários de leitura como instrumento para a formação do aluno-professor.

### **3 O diário de leituras e a formação do professor**

Defendemos aqui 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.

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).

Dentre os gêneros de textos 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 desenvolvimento 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.

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.

Encarado assim, o diário de leituras 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.

Considerando tal propriedade do gênero diário, 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).

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

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.

#### **4 Interacionismo Sociodiscursivo e desenvolvimento do professor em formação**

Concebido 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 linguageiros são fundantes na constituição do pensamento consciente do homem, postulando, dessa forma, 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).

Compartilhamos com o pensamento de Bronckart, ao advogarmos neste trabalho que a produção dos diários de leitura é fundamental ao desenvolvimento acadêmico-profissional de professores em formação inicial, tendo em vista o potencial desse gênero como catalisador dos

processos de inserção nas práticas de letramento acadêmico e de (re) configuração de representações sobre o trabalho docente.

Do modelo de análise de textos do ISD, que comporta *a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*, lançamos mão apenas do nível da enunciação, examinando, portanto, as vozes, as modalizações e os adjetivos utilizados nos diários em análise, por meio dos quais é possível inferir as posições e avaliações das alunas-professoras participantes de nossa pesquisa.

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 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*, 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; *voz do autor empírico do texto*, que se origina da pessoa que produz o discurso, comentando ou avaliando alguns aspectos do que é enunciado.

No que diz respeito à modalização, Bronckart (1999, p. 330) 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.” 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) lógicas: evidenciam julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que aparecem como certas, possíveis, improváveis, entre outras noções. Tais julgamentos têm como fundamento os conhecimentos que são construídos com base nas coordenadas que definem o mundo objetivo.
- 2) 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)
- 3) 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.
- 4) 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.

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: *Evidentemente lamentável que...*)

Bronckart (2009) 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.

Uma vez apresentados os norteamentos do ISD que guiaram este estudo, na seção seguinte, explicitamos alguns aspectos do estudo, fundamentais para a compreensão do percurso metodológico por nós adotado.

## 5 Do percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa que deu origem a este artigo, de natureza qualitativa, foi realizada no curso de Pedagogia de uma universidade pública federal da Paraíba, no qual atuamos como professora/pesquisadora. O referido curso forma docentes para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto de produção do diário foi a disciplina Literatura Infantil, que tem como objetivo central a formação do professor-leitor competente do texto literário infantil, bem como a preparação do professor para formar crianças leitoras de literatura infantil. Constituiu-se, desse modo, em um importante *locus* de formação do professor na Licenciatura em Pedagogia. As alunas foram solicitadas a produzir diários individuais de leitura dos textos teóricos que nortearam os estudos ao longo da disciplina, a partir da seguinte orientação, elaborada com base em Machado (1998):

*Com o propósito de ampliar suas estratégias de leitura crítica do texto acadêmico-científico, 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.

Todo o percurso de produção do diário foi acompanhado por nós, na condição de professora/pesquisadora, de modo que funcionamos como interlocutora das alunas diaristas, dialogando com elas, sobretudo, por meio de comentários ou respostas a dúvidas escritas em seu diário.

Dentre os diários produzidos durante a pesquisa, selecionamos três alunas para análise, às quais convençamos chamar de Clara, Emília e Helena. Nenhuma delas tinha experiência como professora, quando da produção dos diários.

Na seção a seguir, nos concentramos sobre o diário das alunas em foco, voltando-nos, especificamente, para o seu nível enunciativo.

## 6 A escrita dos diários de leituras e o desenvolvimento do aluno-professor

Ao lançar nosso olhar analítico para os diários aqui em foco, foi-nos possível observar as reflexões das alunas tanto no que diz respeito à dimensão acadêmica, à medida que construíam e reviam suas posturas como alunas leitoras de textos que circulam na academia, quanto do ponto de vista profissional, quando se deslocavam para o papel de futuras professoras.

Nessa direção, destacamos em primeiro lugar um fragmento do diário de Clara:

<b>Fragmento 1: Clara</b>	E 08
<p><i>Sem dúvida esse texto contribuiu muito para <b>minha prática</b>, 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)</i></p>	

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, que se posiciona em relação ao significado da disciplina Literatura Infantil em sua formação:

<b>Fragmento 2: Clara</b>	E 10
<p><i>Na grande maioria das disciplinas cursadas, <b>os professores comentam</b> 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 gostaria, <b>sem dúvida</b>, que tivesse uma carga horária bem maior. Apesar desse desejo, <b>me sinto feliz</b> por tanta aprendizagem e <b>admito</b></i></p>	

*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 2, 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 que 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 voz de aluna-professora em formação sensível ao conhecimento adquirido durante o percurso formativo 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 competência para formar leitores de literatura, devendo contribuir para o desenvolvimento da criança e respeitar suas especificidades.

No fragmento que se segue, Emília, por sua vez, 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:

<b>Fragmento 3: Emília</b>	E 08
<p><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)</p>	

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 os recursos próprios a ela, 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 comopara 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.

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 4: Emília	E 02
<p><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></p> <p><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...”(sobre o texto “Por onde começar?”, de Regina Zilberman)</i></p>	

No fragmento 4, 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 o desenvolvimento da posturacrítico-reflexiva da aluna em relação aos textos norteadores de sua formação.

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.

Helena, como Clara e Emília, também 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 5: Helena	E 07
<p><i>A realização da leitura do texto “Imagens sim, palavras não, da autora Marly Amarilha, foirelevante 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></p> <p><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></p> <p><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></p> <p><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></p> <p><i>Este trecho, acredito que é um dos mais relevantes do texto, quando relacionado com todas 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)</i></p>	

No fragmento 5, 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 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 um 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 suas estratégias para a leitura do texto em questão, quando

evidência, em primeiro lugar a 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 sua avaliação sobre a qualidade da própria leitura:

<b>Fragmento 6: Helena</b>	E 09
<p><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></p>	

No fragmento 6, Helena julga sua leitura do texto “Narrativas Infantis”, em um primeiro momento, como “bastante superficial”, indicando uma autocrítica 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. 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.

Assim sendo, nos diários aqui em análise, foram revelados dois aspectos principais: 1) o posicionamento crítico diante dos textos lidos durante a disciplina “Literatura Infantil”, e 2) a metacognição. No que se refere ao primeiro aspecto, foi possível constatarmos 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. Quanto ao segundo, 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. Os dois aspectos trazem em si o desenvolvimento de uma postura crítica das alunas-professoras sobre a qualidade do seu processo formativo e sobre os efeitos dele em sua futura prática profissional.

## 7 Palavras finais

Como palavras finais, colocamos em evidência a importância do letramento acadêmico, no que diz respeito especificamente à produção da leitura e da escrita no contexto

da formação inicial, e de ações propositivas que auxiliem o graduando a experimentar situações de leitura e escrita significativas para o seu desenvolvimento acadêmico-profissional. Assim, reafirmamos a importância do diário de leituras para a formação inicial docente 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.

Nossa experiência de pesquisa reitera 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, como assinalou Machado (2009). Para além disso, podemos destacar em nossa pesquisa a instauração de um canal de diálogo permanente entre alunos e professora-pesquisadora por meio dos diários de leitura dos alunos, o que nos proporcionou oportunidades variadas de mediar a reflexão sobre os textos lidos para estudo e, assim, contribuir de forma mais efetiva para sua formação acadêmico-profissional.

## Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **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).

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; 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.

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

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

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; MATÊNCIO, 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)

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

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

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

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.

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

Recebido em 30/08/2015

Aceito em 10/01/2016