

Ressignificações na formação do professor de línguas em práticas formativas com base em gêneros textuais¹

p. 54 - 64

Maria Izabel Rodrigues Tognato ²
Ana Paula Marques Beato-Canato ³

Resumo

Este artigo propõe uma discussão a partir de duas experiências realizadas em contextos de formação inicial e continuada de professores de línguas no sentido de refletirmos sobre nossas práticas formativas. Para tanto, pautamos nossos trabalhos nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2007), no ensino de línguas com base em gêneros textuais (BAKHTIN, 1979/1992/2003; DOLZ; PASQUIER; SCHNEUWLY, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tomando por base a linguagem como prática social, as capacidades de linguagem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1988). Os resultados apontam para possíveis reconfigurações em diferentes contextos de formação e desenvolvimento como possíveis ressignificações relacionadas à situação de trabalho do professor de línguas.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Formação do professor de línguas; Práticas Formativas; Gêneros textuais.

RESSIGNIFICATIONS IN THE LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN FORMATIVE PRACTICES THROUGH A BASED-GENRE APPROACH

Abstract

This article proposes a discussion based on three experiences in contexts of language teachers initial and continuous education in order to reflect on our formative practices. To do so, we focus our work on the theoretical-methodological contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999/2007), in the teaching of languages based on text genres (BAKHTIN, 1979/1992/2003; DOLZ; PASQUIER; SCHNEUWLY, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), based on language as a social practice, language skills (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, CRISTOVÃO, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), Historical-Cultural Psychology (VYGOTSKI, 1988). The results point to possible reconfigura-

1 Este trabalho é resultado de um simpósio, por nós coordenado, intitulado Formação do professor de língua: ressignificações a partir de um ensino com base em gêneros textuais, no IV Congresso Internacional da ABRAPUI – Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês, de 11 a 14 de novembro de 2014, em Maceió, Alagoas. No entanto, algumas das práticas formativas tratadas neste trabalho continuam em desenvolvimento como é o caso da proposta de trabalho com o diário de leitura sobre textos teóricos acerca de questões de ensino e aprendizagem de línguas e da formação docente no Curso de Letras da mesma região onde este trabalho foi realizado.

2 Possui graduação em Letras Anglo Portuguesas pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1992) e Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR (2002). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL- PUC/SP (2009).

3 É mestre (2003) e doutora (2009) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada (1998) em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis/SP).

tions in different contexts of formation and development as possible resignifications related to the work situation of the language teacher.

Keywords: Sociodiscursive interactionism; Language teacher education; Formative practices; Textual genre.

Introdução

O processo de formação de professores de línguas tem se caracterizado como complexo e multifacetado em função de vários aspectos que se apresentam nas práticas pedagógicas entre professores em formação e professores formadores. Alguns destes aspectos colocam em evidência a necessidade de uma discussão mais ampla e um aprofundamento teórico mais efetivo junto aos participantes do processo de formação a fim de contribuímos para uma tomada de consciência no que diz respeito ao papel dos professores de línguas no trabalho com a linguagem, considerando-se o discurso como prática social. Por essas razões, a partir de nossas experiências com a formação inicial e continuada de professores de línguas, propomos uma discussão acerca do trabalho e formação docentes tanto no contexto de ensino e aprendizagem de línguas da Educação Básica⁴ como no contexto de Ensino Superior no sentido de contribuímos para uma maior compreensão sobre estudos relacionados a um ensino de línguas com base em gêneros textuais e/ou discursivos, bem como para enfrentarmos os desafios que permeiam tais processos formativos e educativos.

Trata-se de uma discussão a partir dos resultados de algumas experiências vivenciadas em processos de formação inicial e continuada de professores de línguas, tomando para nós nossa

responsabilidade inegável na formação docente (KLEIMAN, 2014) e procurando refletir sobre nossas próprias práticas pautadas no construto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nas perspectivas bakhtiana e vigotskiana especialmente. Nesse sentido, procuramos analisar as atividades propostas à luz de uma teoria e problematizar nossas práticas considerando nosso contexto, especialmente as necessidades dos graduandos e o uso da teoria a partir de uma compreensão (não) ativa de sua complexidade.

Em uma das experiências, realizada em uma universidade do interior do Paraná, foram produzidos diários de leitura (MACHADO, 1998, 2005; BUZZO, 1998) a partir de leituras complementares acerca de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas e de formação docente em um primeiro ano do Curso de Letras, nas aulas de Língua Inglesa, a fim de favorecer a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e formação profissional, o desenvolvimento de conceitos teóricos, assim como a ampliação das discussões para além do âmbito da sala de aula, considerando-se os saberes necessários à formação docente (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) para o desenvolvimento das capacidades profissionais dos futuros professores de línguas. A segunda experiência também aconteceu em um primeiro ano de graduação, em uma universidade federal do Rio de Janeiro, na qual a disciplina de Língua Inglesa 1 é dividida entre dois professores, que ministram separadamente leitura e gramática. O enfoque da experiência ocorreu no componente de gramática, no qual a ementa pressupõe a revisão de tempos verbais. Considerando-se o conhecimento relativamente alto dos alunos com relação à capacidade linguístico-discursiva,

4 Optamos pelos termos “ensino e aprendizagem” por corroborarmos com os estudos de Vygotski (1988, 2009) sobre a não-linearidade desse processo porque entendemos que este não aconteça linearmente. Ou seja, não é porque ensinamos que os estudantes e alunos poderão aprender, pois as ações de ensino e de aprendizagem são distintas.

mas, ao mesmo tempo, à imaturidade acadêmica para discussões teóricas mais aprofundadas, foi realizada uma experiência de trabalho de análise de gêneros, a partir dos princípios do ISD, na qual a ementa foi contemplada enquanto diversos outros elementos constitutivos das práticas sociais linguageiras também puderam ser abarcados.

Como citado, ancoramos nossos trabalhos especialmente nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999/2007), no ensino de línguas com base em gêneros textuais (BAKHTIN, 1979/1992/2003; DOLZ; PASQUIER; SCHNEUWLY, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tomando por base a linguagem como prática social, as capacidades de linguagem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2009, 2013; CRISTOVÃO et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011), por meio de uma abordagem transdisciplinar pela perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1979/1992/2003), da Psicologia da Linguagem (BRONCKART, 1999/2007), da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1988). Os resultados gerais destes trabalhos apontam para possíveis reconfigurações da formação inicial e/ou continuada em diferentes contextos de formação e desenvolvimento como contribuições para ressignificar questões relacionadas à situação de trabalho do professor de línguas.

Nosso texto organiza-se em quatro momentos, a saber: a) a introdução, a qual apresenta a contextualização, problemática e objetivo deste texto, apontando as perspectivas teóricas que o fundamentam; b) os pressupostos teóricos, os quais embasam nossas ações; c) a ressignificação do trabalho docente e de práticas formativas por meio de discussão dos resultados de nossas experiências; e, e) as considerações finais, ao apontarmos as contribuições de nossas práticas com possíveis desafios e questionamentos.

A seguir, trazemos uma breve exposição dos principais conceitos que embasam nossas atividades e discussões a respeito das duas experiências que vivenciamos em processos de formação inicial e continuada de professores de línguas.

Ancorando práticas formativas em uma perspectiva dialética e histórica: aportes do ISD

Como já mencionado, os trabalhos que compuseram nosso simpósio fundamentam-se essencialmente nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999/2007), o qual considera a linguagem como elemento central do desenvolvimento humano, partindo do princípio que as esferas de atividades humanas estão efetivamente relacionadas ao uso social da linguagem, constituindo-se como espaços sociais de interação nos quais realizações linguísticas se efetuam como enunciados que legitimam e refletem as condições sociais de produção que estão pressupostas nas interações das quais fazem parte. Tais enunciados são produzidos em diferentes esferas sociais, por exemplo, na esfera jurídica, escolar, empresarial, jornalística, artística, somente para citar alguns exemplos, constituindo-se os gêneros discursivos e/ou textuais. Com isso, ancoramos nossos trabalhos na definição de Bakhtin (1979/1992/2003) de gênero como tipos ou formas *relativamente* estáveis de enunciados elaborados e que circulam nas diferentes esferas de atividade humana.

Ao tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento, a perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999/2009, 2005) fundamenta-se na teoria psicológica de Vygotsky (1988), no que se refere aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas implicações para a prática do ensino de línguas, considerando-se cinco

princípios básicos, tais como:

a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

b) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;

c) O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, sendo considerado produto de um agir que se realiza em uma determinada realidade social;

d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;

e) A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Para isso, é necessário recorrer às dimensões sociais, discursivas e constitutivas, em uma perspectiva dialógica e histórica, pois é nas atividades sociais em uma formação social que as ações são desenvolvidas.

Para compreender as ações de linguagem materializadas nos textos em toda sua complexidade, Bronckart (2006) propõe dois mecanismos de análise, os quais abarcam a situação de comunicação e o nível textual. O primeiro foca no contexto de produção, o qual tem um papel fundamental para a compreensão e produção de textos ou gêneros discursivos/textuais orais ou escritos, pois nessa perspectiva o texto é produzido a fim de alcançar certo objetivo. Este primeiro mecanismo considera os interlocutores, o local e o momento de produção, os papéis sociais dos

participantes, a instituição social e o objetivo de produção. O segundo trata da organização do texto e os elementos enunciativos e semânticos (do agir) ao serem tomados para análise. Por meio deste mecanismo são estudados o plano global, a organização constitutiva do texto, os tipos de discurso e de sequência e mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), que servem para assegurar a coerência temática. Assim, no nível enunciativo, são examinados os elementos que colaboram com a coerência enunciativa e explicitam o engajamento enunciativo, tais como marcas de pessoas, dêiticos, vozes e modalizadores (BRONCKART, 2006). No nível semântico, os elementos ponderados anteriormente são novamente considerados, incluindo ainda o levantamento de ocorrências de cada elemento; comparações; localização e seleção de segmentos de textos; desenvolvimento de análises sintático-semânticas e classificação semântica dos verbos e das nominalizações.

O conhecimento de tais mecanismos possibilita que o interlocutor possa tanto interpretar e compreender mais aprofundadamente os textos quanto produzi-los com maior probabilidade de alcançar seus objetivos a fim de agir no mundo para transformá-lo, sendo, portanto, extremamente relevante para um profissional da linguagem.

Tendo em vista a complexidade da didatização de tal proposta de análise e compreensão de práticas de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propuseram o trabalho com capacidades de linguagem, definidas pelos pesquisadores como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30).” Por questões meramente didáticas, os autores (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) as classificaram em três: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, englobando questões contextuais, organizacionais

e estruturais de qualquer gênero em estudo. Mais recentemente, Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) propuseram uma ampliação, introduzindo as capacidades de significação, que envolvem questões contextuais e críticas mais amplas do que o contexto imediato de produção. Com base nesses princípios, partimos do pressuposto de que aprender a identificar e/ou reconhecer as características e as finalidades dos gêneros discursivos/textuais ao compreender e produzir textos orais ou escritos, e não apenas decodificar palavras, é fundamental ao desenvolvimento humano e profissional.

Diante do exposto, corroboramos com Schneuwly e Dolz (2004, p.71), que, ao explicitarem a função social dos gêneros discursivos/textuais, defendem que podem ser utilizados “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, considerando-os como “instrumentos e mega-instrumentos” para agir em diferentes situações de linguagem, podendo contribuir para a formação da consciência e o desenvolvimento humano.

Trazidos os principais conceitos que embasam nossas práticas, discutimos a seguir duas experiências que vivenciamos.

Ressignificando trabalhos em contexto de formação de professores de línguas

É no quadro teórico-epistemológico do ISD que podemos situar nossas pesquisas com os gêneros textuais e, no caso da primeira experiência trazida, com o diário de leitura. Assim, em relação a essa experiência vivenciada no contexto de formação inicial, enfatizamos a importância da articulação entre ensino de línguas e formação, a partir de leituras acerca da formação docente considerando-se os saberes a ensinar (conteúdos a serem aprendidos) e os saberes para ensinar

(aspectos didático-pedagógicos e metodológicos) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) por meio de práticas formativas no processo de formação inicial a fim de contribuirmos mais efetivamente para uma maior compreensão do papel e da finalidade do curso de licenciatura em Letras pelos professores em formação. Para isso, utilizamos como um instrumento didático o diário de leitura (MACHADO, 1998), definido como “um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos (MACHADO, 2009, p.75)”. No contexto de formação docente, segundo Machado (2009, p. 77), trata-se de “um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva.” Ou seja, para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nessa situação de interação (MACHADO, 2005).

Para a realização dessa atividade, os futuros professores receberam as orientações ou instruções escritas, conforme Figura 1 (BUZZO, 2003; MACHADO, 1998).

Figura 1 – Instruções escritas para a produção de diários de leitura fornecidas aos estudantes em 2013

DIÁRIO DE LEITURA

Instruções escritas para a produção dos diários de leitura

1. À medida que você for lendo, por escrito:
 - escreva sua opinião pessoal sobre o texto e justifique-a discutindo as idéias colocadas pelo autor, concordando ou não, levantando perguntas;
 - registre as dificuldades de leitura que você encontrar, as dúvidas, os trechos que você não compreende;
 - relacione o assunto do texto com qualquer tipo de conhecimento que você tenha;
 - observe e anote as informações do texto que lhe são novas ou as informações que podem modificar a sua forma de agir e/ou de pensar sobre o que ele discute;
 - escreva as idéias mais importantes do texto, a(s) opinião(ões) defendida(s) e os argumentos que a(s) sustentam;
 - procure sempre justificar as suas afirmações ou julgamentos.

2. Após a leitura geral do texto e a elaboração de suas anotações, com base nelas, escreva um texto para ser apresentado à professora. Ele deve ser organizado, revisado, coerente entre suas partes e conter: um pequeno resumo das idéias mais importantes do texto lido e aquilo que você considerar mais importante ou interessante de seus comentários, de suas dúvidas, das relações que estabeleceu, do tipo de contribuição que o texto lhe trouxe, e que possam ser tornadas públicas.

Bibliografia:

BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 2003.

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

Com base nos estudos de Machado (1998, 2005, 2009) e Buzzo (1998, 2003), trabalhamos as leituras complementares na formação inicial utilizando o diário de leitura como um instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor sobre seu próprio processo de formação, bem como para uma maior compreensão acerca dos atos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto de produção, conforme anunciamos na introdução, o estudo foi desenvolvido ao longo dos três primeiros bimestres de 2013, em um primeiro ano do curso de Letras de uma universidade do interior do Estado do Paraná, envolvendo uma turma de 20 alunos, participantes da turma A, sob nossa responsabilidade, pois dividíamos o primeiro ano em duas turmas de licenciandos em um curso de habilitação dupla (Português-Inglês). Coletamos dados de vinte textos produzidos no primeiro

bimestre, sendo quatorze textos, produzidos no segundo e no terceiro respectivamente, conforme mostra a tabela 1 sobre os resultados das análises dos dados. Contexto este em que temos enfrentado alguns desafios, dentre os quais destacamos o ensino de línguas articulado ao trabalho de formação na educação inicial. Assim, buscando desenvolver um trabalho com leituras complementares acerca de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, bem como de aspectos inerentes ao processo de formação do futuro professor, pensamos em alternativas para ampliar o escopo das discussões realizadas em sala optando pela produção de diários de leitura como possíveis instrumentos de desenvolvimento e, conseqüentemente, como práticas formativas. Para a realização dessa proposta, indicamos textos teóricos a serem lidos pelos graduandos bimestralmente, sendo um artigo científico em língua portuguesa e um outro texto em língua

inglesa. A partir das leituras, os estudantes produziam textos em seus diários a fim de discutir e refletir sobre o que leram.

A partir das instruções propostas para a produção do diário de leitura e de seus elementos constitutivos, produzimos os seguintes critérios de avaliação deste instrumento, os quais também serviram como procedimentos de análise para esta fase dos trabalhos realizados:

Tabela 1 – Características do diário de leitura e critérios de avaliação

CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DO DIÁRIO DE LEITURA CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	1º BIMESTRE (20 alunos participaram dessa atividade)	2º BIMESTRE (14 alunos participaram dessa atividade)	3º BIMESTRE (14 alunos participaram dessa atividade)
▪ Apresenta reflexões relevantes	13	8	8
▪ Estabelece relações com a prática da situação do trabalho docente.	8	8	8
▪ Estabelece relações com outras leituras e/ou conhecimentos.	6	5	8
▪ Apresenta o resumo das ideias mais importantes do texto lido.	7	9	8
▪ Tece comentários, expressa suas dúvidas, aponta as contribuições do texto.	10	6	6
▪ Expressa sua opinião sobre o texto, justificando-a, discutindo as ideias colocadas pelo autor, concordando ou não e levantando perguntas.	8	6	6
▪ Registra as dificuldades de leitura, as dúvidas, os trechos que não compreende.	5	2	2
▪ Expõe as ideias com clareza e raciocínio lógico do texto.	7	11	11
▪ Respeita às ideias do autor, citando-as ou parafraseando-as adequadamente.	4	9	8
▪ Apresenta referências bibliográficas.	2	5	5

Os dados acima apontam para o estabelecimento de relações com experiências vividas ou outras leituras já desenvolvidas e revelam, ao mesmo tempo, uma maior compreensão acerca de alguns aspectos fundamentais para o processo de desenvolvimento profissional do futuro professor, enfim, dos conteúdos lidos e discutidos, em relação às primeiras produções, o que nos mostra contribuições significativas ao contexto de formação inicial. Por essas razões,

corroboramos com Machado (2009) ao defender o diário de leituras como um instrumento gerador de desenvolvimento humano, social e profissional, pois tem um papel fundamental para a compreensão e discussão das questões referentes ao ensino e aprendizagem de línguas, ao trabalho do professor e à formação docente.

Em relação aos critérios ou características constitutivas do gênero textual, conforme Tabela 1, tomando por base as instruções propostas por Machado (1998, 1999, 2003, 2004, 2005), os dados evidenciam um desenvolvimento

significativo de reflexões relevantes no que tange ao texto lido. No entanto, ainda percebemos lacunas a serem trabalhadas, o que nos sugere a relevância da continuidade de um trabalho dessa natureza na formação inicial. Por outro lado, a evolução fica evidente do primeiro ao terceiro bimestre no que se refere à exposição das ideias com clareza e racínio lógico do texto, ao respeito às ideias do autor, citando-as ou parafraseando-as mais adequadamente, bem como ao apresentar as

referências bibliográficas. Com isso, evidenciamos que as produções dos participantes deste estudo apresentaram a organização do conteúdo temático referente à parte constitutiva do gênero diário que trata do resumo das ideias essenciais do texto.

Como exemplo das produções dos alunos acerca de leituras complementares diferenciadas em cada bimestre, destacamos os seguintes excertos, referentes a três dos vinte alunos participantes desse estudo, de acordo com as leituras do primeiro, segundo e terceiro bimestres do ano letivo de 2013:

Tabela 2 – Excertos do diário de leitura referentes aos primeiro, segundo e terceiro bimestres de 2013

1º BIMESTRE (Texto sobre o Diário de Leitura) (MACHADO, 2009)	2º BIMESTRE (Texto sobre Autonomia na aprendizagem de língua) (VILAÇA, 2010)	3º BIMESTRE (Texto sobre Entrevista da Vera Cristovão) (SILVA E TOGNATO, 2010)
<p>Estudante 5 - Ao fim desse diário de leitura, posso dizer que me ajudou bastante em meu desenvolvimento, e com esse texto lido e analisado, minha compreensão ficou mais ampla e agora sei do que se trata o assunto: Diário de leitura.</p>	<p>Estudante 8 - Quando esse aluno autônomo assume a responsabilidade da sua própria aprendizagem pode-se dizer que esse sim é o verdadeiro aprendiz, pois essa autonomia dá a ele um conhecimento duplicado, pois ele passa por diferentes fases; planejando o estudo, compreendendo o mesmo, e após o estudo ainda reflete sobre a própria aprendizagem. [...] foi a parte que mais me prendeu nele, me mostrando que eu posso exigir mais de mim, buscar sempre materiais novos que possam facilitar minha aprendizagem [...] gostei muito do texto, pois aponta que o professor deve ensinar o aluno a aprender, mostrar a ele estratégias para motivar o aluno.</p>	<p>Estudante 9 - Quando perguntado sobre os gêneros inclusos no ensino de língua estrangeira, lembrei-me de nossas aulas de Inglês, e super identifiquei o que a Cristovão disse ao que vejo em sala de aula, realmente, é muito mais fácil aprender através de gêneros (como por exemplo as músicas, a carta e os diálogos, usados conosco). [...] aprendemos também, que inserir toda essa bagagem dentro das matérias científicas é um trabalho difícil, e isso se encaixa com o que Vera disse na última pergunta em que foi questionada sobre essa opção de pesquisar sobre essa linha técnica [...] precisamos estar engajados com a pesquisa e a vivência dessa teoria.</p>

Os dados acima revelam reflexões acerca do próprio desenvolvimento pelo entendimento do diário de leitura, da autonomia e do uso de estratégias no próprio processo de aprendizagem, bem como do reconhecimento do trabalho com gêneros textuais no ensino de língua estrangeira e a relevância do engajamento com a pesquisa e articulação entre teoria e prática, o que evidencia o desenvolvimento da capacidade reflexiva do

professor em formação. Ou seja, o trabalho com o diário de leitura permite uma maior compreensão acerca do próprio processo de aprendizagem e de formação, bem como do trabalho docente envolvendo o ato de ensino, contexto de atuação futura do estudante de Letras. Em outras palavras, conforme Machado (2005, 2009) defende, o trabalho com diários de leitura possibilita o desenvolvimento potencial da capacidade reflexiva do professor em formação. Podemos constatar isso pelos posicionamentos, em destaque, dos estudantes e pelo estabelecimento de relações com a perspectiva teórica estudada e o contexto de sala de aula como ambiente de aprendizagem, fazendo uma referência à possíveis relações entre teoria e prática. Além disso, apresentamos alguns excertos

de diários de uma mesma estudante (Estudante 10) no sentido de evidenciar alguns avanços dos resultados deste trabalho, no que diz respeito ao seu posicionamento, tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e as possíveis contribuições das leituras e do conteúdo dessas leituras para sua formação.

Tabela 3 – Excertos do diário de leitura da

Estudante 10 ao longo do primeiro, segundo e terceiro bimestres

da estudante em relação ao conteúdo estudado, assim como sobre o instrumento utilizado para

1º BIMESTRE (Texto sobre o Diário de Leitura) (MACHADO, 2009)	2º BIMESTRE (Texto sobre Autonomia na aprendizagem de língua) (VILAÇA, 2010)	3º BIMESTRE (Texto sobre Entrevista da Vera Cristovão) (SILVA E TOGNATO, 2010)
<p>[...] posso me recordar do meu tempo de colégio, onde os professores traziam textos que nos não tinhamos o menor interesse de ler, ainda mais sabendo que qualquer interpretação possível que nos pudéssemos fazer era concebida com um certo medo! Medo sim, por que em muitas vezes minha interpretação não era exatamente com a do autor ou até mesmo com a do professor, Com o diário de leitura como já disse, os textos, a compreensão deles, as paráfrases etc, são incorporados e encarados de forma dinâmica um diálogo estabelecido. [...] É um método bacana legal sim, e pode dar certo, levando a um momento reflexivo entre o aluno e o autor, podendo ao mesmo tempo mudar a postura dos professores “podem levar os alunos e os professores a outras formas de conduta durante a atividade de leitura escolar e conduzi-los a uma compreensão mais dialógica ou mais ativa (p.85).</p>	<p>[...] é importante que nós alunos tenhamos a consciência que independente de estar no ensino superior ou não, nós quem somos responsáveis pela nossa aprendizagem, temos o costume de nos limitar apenas com os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula, e precisamos buscar mais ir além daquilo que está proposto e ir superando barreiras a todo momento. Ainda mais que a língua estrangeira requer essa dinâmica do aluno o ato de estudar é árduo mas nada é fácil estudar nunca foi fácil porém é satisfatório o resultado no final. O que me chamou muito a atenção neste tópico é que a Professora de inglês dialoga conosco sobre essa iniciativa nos encaminha, incentiva e nos mostra o quão é importante para o nosso processo de aprendizagem [...].</p>	<p>[...] considero importante ressaltar a importância de aplicar essa entrevista no DIÁRIO DE LEITURA, um espaço livre para levantar questionamentos, debater, buscar possíveis soluções. De fato é um exercício bacana que nos traz boas experiências para nossa instrução e formação. [...] Diante dos fatos expostos, trabalhar com ISD no curso de LETRAS envolve alunos e professores, fundamentar-se em cima destes parâmetros não é uma tarefa fácil é um caninho árduo no qual requer engajamento através de estudos pesquisas, investigações e comprometimento dos alunos, futuros professores com um único objetivo, pensar a língua e suas ações.</p>

Os resultados apresentados evidenciam um posicionamento acerca do próprio papel de estudante e professor em formação a partir do momento em que alguns procedimentos de análise oriundos do ISD são mobilizados, tais como índices de pessoa como o uso da primeira pessoa do singular e de referência pronominal por meio de pronomes possessivos referentes à primeira pessoa do singular. A nosso ver, tais usos linguístico-discursivos evidenciam uma tomada de consciência da estudante sobre o próprio processo de aprendizagem e formação, bem como uma maior compreensão acerca dos conteúdos lidos e suas possíveis contribuições para seu desenvolvimento enquanto professora. Um outro aspecto a ser observado e que pode evidenciar índices de desenvolvimento é o fato de que a estudante faz afirmações sobre as próprias considerações e não modalizações, o que mostra uma segurança

a compreensão das leituras complementares, que foi o diário de leitura. Com isso, podemos constatar que, ao longo dos trabalhos realizados, conforme os excertos acima revelam, um trabalho dessa natureza permite ao professor em formação ampliar não somente o uso de aspectos linguísticos e linguístico-discursivos, mas também de estabelecer relações com outros contextos lidos e vividos, com perspectiva teórica estudada, envolvendo outras capacidades de linguagem como a de ação e a de significação (CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), o que possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva (STUTZ, 2012) desse professor sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Em relação à autonomia da aprendizagem de línguas, destacamos alguns excertos do diário de leitura de uma outra estudante (Estudante 7), da turma B, do curso de Letras, sobre a leitura do

texto *Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia* (VILAÇA, 2010), realizada no 2º bimestre, os quais evidenciam que a professora em formação compreendeu como deveria ser a produção desse gênero diário de leitura, pois podemos constatar que a autora diarista dialoga com seu interlocutor e destinatário de modo a desenvolver processos reflexivos sobre o conteúdo estudado, bem como sobre questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, além da própria formação.

Tabela 4 – Excertos de um diário de leitura referentes aos segundo bimestre de 2013

[...] Confesso que desta vez, seu título me “atraiu”. Também, posso considerar que estou menos “preconceituosa” com títulos depois da última experiência de leitura e produção de um diário.

De fato, é um título sugestivo, e de cara, pensei que: “aplicada a qualquer contexto, a “autonomia” se faz muito necessária, mas ao mesmo tempo entre “dificuldades e autonomia”, cabe um verdadeiro abismo.

No resumo apresentado no início, você diz que **“a aprendizagem de língua estrangeira é um processo rico e complexo que requer tempo e dedicação”**. Concordo, e acrescentaria “vontade”. Sem “boa vontade”, não se acha nem tempo, nem dedicação.

Aí você veio com o resumo em inglês. Achei muito interessante, mas fiquei encafifada quando li, e vi que tinha uma frase a mais lá, que a meu ver, aumentou a ênfase na questão da proatividade do aluno. “Not only in classrooms”, (não somente nas salas de aula) é a frase. Mas eu segui em frente, me perguntando POR QUÊ, no resumo em português você não apresentou essa ênfase.

Você é bem “sistemático”, e já veio com “introdução”. Quando eu vi lá, a palavra **“reflexão”**, notei que comecei a ter “reservas” com você. Tentei me convencer de que o motivo de ter uma reflexão, seria que “ela antecede a ação” (preferi pensar assim, para não desistir de você aqui, já que tudo que fala demais, reflete demais, e

não faz, costuma me irritar e desanimar).

Porém, antes de propor qualquer ação, você mostrou algumas definições pertinentes, tais como: **“ensinar (...) uma tarefa complexa que requer um conjunto de habilidades, competências e saberes. Além disso, não é possível esquecer da sensibilidade”**. E foi nesse ponto, que voltei a “acreditar em você”, pois concordo plenamente. Sem sensibilidade, qualquer currículo se torna “automático”, e a meu ver, uma possível aprendizagem perde muita chance de se efetivar.

Quando você cita que **“Algumas disciplinas podem ser categorizadas pelos alunos como essencialmente difíceis e em alguns casos, destinadas a poucos (...) inatingíveis (...) distantes da realidade diária”** vejo que a sensibilidade pode ter vantagens e desvantagens. Não é preciso tê-la pra identificar esses pensamentos nas aulas de inglês, eles são bem nítidos, refletem perspectivas limitadas e (infelizmente) limitadoras. Porém, para lidar com isso, creio que ela ajude, no sentido de gerar uma ação no professor. Aqui você citou como **“defender sua disciplina, desmistificar idéias e modificar posicionamentos”**.

Aqui considero que entra também outra questão: o de acreditar no que se fala. O professor precisa acreditar no que ele diz e faz, pois isso inspira os alunos. Se não inspirar uma ação em direção ao estudo, pelo menos inspira respeito.[...]

Você definiu o **“aluno autônomo como aquele capaz de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem”**, e a autonomia em si, como: **envolvimento direto ativo do aprendiz no planejamento, monitoramento e avaliação de sua aprendizagem”**.

Concordo. Você descreveu os “processos” que fazem parte disso também, e eu nunca tinha parado pra pensar, que me utilizava (e utilizo) de quase todos eles: **a) Antes - planejamento; b) Durante - análise e compreensão do processo (o que nem sempre utilizo); e, d) Depois-autoavaliação. [...]**

Corroborando com Abreu-Tardelli (2015), os excertos acima mostram que o diário de leitura pode ser um instrumento psicológico, pois permite estabelecer um diálogo com o

destinatário por meio da tomada de consciência acerca do próprio processo de aprendizagem e de formação, o que possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva e da inteligibilidade do estudante. Os dados acima evidenciam a interação com o autor do texto pelo modo como a autora diarista desenvolve o raciocínio lógico de seu diário de leitura. Ao usar o pronome pessoal “você” por várias vezes para se dirigir ao texto lido, a estudante estabelece um verdadeiro diálogo com o texto e seu autor tecendo uma discussão mais específica acerca do conteúdo lido, evidenciando a compreensão do que é o diário de leitura e suas possíveis contribuições como instrumento de formação do futuro professor de línguas. Com isso, retomando o que já discutimos anteriormente neste artigo, constatamos o que Machado defende sobre o diálogo com o autor do texto, de forma reflexiva, colocando-se em uma conversa real com o autor (MACHADO, 2005, 2009). A própria estudante destacou as partes do texto lido sobre as quais faz as respectivas referências. Ademais, é possível perceber, pelos dados coletados, algumas relações com os saberes para ensinar referentes aos aspectos didático-pedagógicos e/ou metodológicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), saberes estes fundamentais para um curso de formação como é o caso dos cursos de licenciatura.

Os resultados da disciplina de Língua Inglesa no que se refere ao trabalho de leitura complementar sobre formação docente e do trabalho aqui apresentado permitem possibilidades de desenvolvimento tanto para o futuro professor como para o professor formador por meio de ressignificações do trabalho docente, apontando possíveis contribuições ao desenvolvimento do futuro professor. Além disso, ressaltamos que o diário de leitura é um dos procedimentos alternativos para se desenvolver práticas formativas na formação inicial, mas

optamos por este instrumento por possibilitar ao futuro professor de línguas a ampliação de suas capacidades docentes e profissionais a partir do diálogo com o texto, o autor e o conteúdo do texto lido pelo estabelecimento de relações com seu processo de aprendizagem e de formação.

Outra experiência vivenciada reflete sobre modificações substanciais feitas na disciplina de Inglês 1, de um primeiro ano de graduação em Letras, de uma universidade federal do Rio de Janeiro a partir de uma proposta de análise de gêneros textuais de modo a englobar todo o conteúdo prescrito na ementa (sintagmas verbais e revisão dos tempos verbais) para o componente gramática em uma perspectiva que toma a linguagem como prática social (BAKHTIN, 1979/1992/2003), a partir dos princípios do ISD (BRONCKART 2003; 2004; 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2002; CRISTOVÃO, et al, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). O trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2014, em duas turmas de Inglês 1, contendo grupos compostos por em média trinta alunos cada, sendo licenciandos e bacharelados em habilitação dupla (português-inglês).

No geral, é plausível avaliar que os graduandos têm bom conhecimento da língua, tendo condições de acompanhar as aulas ministradas em inglês, ler textos teóricos, fazer apresentações e produzir textos na língua-alvo, sendo essa uma exigência presente no manual do candidato a uma vaga no curso. As aulas eram semanais, de cem minutos, totalizando trinta horas aula, tendo em vista que outra parte da carga horária é ministrada por outro professor, que trabalha com leitura. Ou seja, há uma divisão entre leitura e gramática, ficando sob a responsabilidade deste último componente os seguintes aspectos: “Revisão gramatical: sintagma

verbal I. Modo, tempo, aspecto. Tempos verbais: passado, presente, futuro. Formação e uso. (UFRJ, 2008).” Avaliamos que tanto a divisão entre dois componentes quanto os elementos a serem abordados na parte de gramática podem levar à uma visão de língua como sistema autônomo (BARBERO, 2004, apud OLIVEIRA; SZUNDY, 2014) e nossa intenção era avançar para além dessa noção e adotar uma definição de discurso/enunciado concreto, afim de possibilitar “a compreensão e a interpretação da pluralidade de enunciados circulantes na vida social. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.190)”

Nesse sentido, tomando por base os princípios já mencionados, os conteúdos prescritos pela ementa foram estudados a partir de atividades de análise de livros didáticos, discussões teóricas e análises de gêneros textuais específico, afim de propiciar o desenvolvimento linguístico-discursivo dos graduandos e, ao mesmo tempo, sua formação profissional, que na contemporaneidade exige um conhecimento de “natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia axiológica, como ressalta Faraco (2009), ao interpretar o pensamento bakhtiniano (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.185).”

Na mesma direção, Cristovão (2014, p.307) ressalta que não basta ao professor de línguas/linguagens dominá-la, pois “espera-se que o profissional seja capaz de usar a linguagem como instrumento para agir no processo de ensino-aprendizagem (CRISTOVÃO, 2014, p.307)” e “tenha capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto

da vida de uma classe (BRONCKART, 2006, p.227).”

Partindo desses princípios, a disciplina foi dividida entre discussões teóricas e análises de livros e gêneros textuais, afim de estabelecer diálogo entre teoria e prática, bem como procurar facilitar o processo de formação dos graduandos ao mesmo tempo em que desenvolviam seus conhecimentos linguístico-discursivos. A primeira atividade realizada foi de reflexão a respeito do próprio processo de aprendizagem da língua inglesa a partir da definição de língua e de gramática. Isso foi feito por meio de um relato autobiográfico, no qual os aprendizes discorreram sobre suas experiências, apontaram suas expectativas com relação ao curso e à disciplina e definiram língua e gramática. Após essa produção, realizamos uma discussão na turma para compartilhamento de ideias e para que os alunos se conhecessem. Em seguida, foram apresentados e discutidos conceitos de linguagem e gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2003; 2004; MILLAR, 2011), inglês global (RAJAGOPALAN, 2004) e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas (BROWN, 2007), com o propósito de favorecer um espaço de desestabilização e construção conjunta. Com base em tais conceitos, em grupos, os alunos analisaram materiais didáticos (livros usados por eles em cursos livres ou no ensino médio) para identificar concepções de linguagem e como tempos verbais foram abordados. Tal atividade teve o objetivo de cotejar o compromisso assumido pelos autores dos livros didáticos em suas apresentações com os índices e as atividades. Dessa forma, intencionamos problematizar o ensino-aprendizagem de línguas e dar início à discussão de um trabalho com línguas “que abra espaço para uma concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo, configurado em enunciados inacabados,

irreptíveis, cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede e que articule esse ensino e o processo de formação docente, atentando para as exigências de uma educação linguística que oriente a formação de profissionais responsáveis e responsivos (OLIVEIRA, 2008; SZUNDY, 2014, apud OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.186).

Nas aulas subsequentes, o conceito de (análise de) gênero foi ampliado, a partir do construto do ISD para análise de gêneros textuais (BRONCKART 2003; 2004; 2008). Após a apresentação oral da proposta de análise de Bronckart, realizamos um estudo conjunto de alguns textos, abordando os seguintes itens: a) escolha de um gênero textual; b) seleção de corpus (ao menos dez textos do gênero escolhido); c) identificação de similaridades e diferenças entre eles, em termos de contexto (interactantes; objetivos; temas); organização (plano global – resumo do texto e focos temáticos; tipo de discurso – percepção de posicionamentos; tipo de sequência) e elementos linguístico-discursivos que contribuem para que tais objetivos e posicionamentos sejam materializados linguisticamente). No tocante aos sintagmas verbais, prescrição da ementa, foram trazidos os conceitos de tempo e aspecto e as ideias de (não) factualidade e afastamento/distanciamento, propostas por Yule ([1998]2010), em diálogo com a concepção de tipos de discurso de Bronckart (2003; 2004; 2008).

Na segunda metade do curso, em grupos, os graduandos trabalharam com projetos de análise de gêneros textuais acadêmicos. A turma foi dividida e tivemos em torno de dez grupos, ficando a cargo de cada grupo a análise de um gênero específico, o que possibilitou que conhecessem um pouco a respeito de diversos gêneros relativamente novos e relevantes para eles, tais como artigos científicos, entrevistas acadêmicas, resenhas acadêmicas, ensaios, etc.

Dando sequência ao que estava sendo feito, as análises foram baseadas nos pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART, 2003; 2004) e, desta forma, os graduandos analisaram questões contextuais (interlocutores e seus papéis sociais; objetivos; local de produção e de publicação; confiabilidade do texto e do local e publicação; momento de produção e de divulgação; relevância acadêmica do texto e do local de publicação, etc.); questões organizacionais (elementos constitutivos do texto; tipo de discurso; densidade) e elementos linguístico-discursivos (formalidade; tempos verbais presentes e razões para seus usos; presença de dêiticos; léxico da área; presença de enunciados interrogativos/exclamativos; vozes; outros itens que chamam atenção). Cada grupo investigou em torno de dez textos do gênero escolhido, o que garantiu que fizessem análises com certa profundidade e não se limitassem ao senso comum. Além disso, leram alguns artigos acadêmicos/capítulos de livro que tratavam do gênero escolhido para que pudessem conhecer o que os especialistas já falaram sobre o assunto. No final do semestre, os estudantes apresentaram os resultados de suas análises em forma de seminário e *paper* escrito, práticas comuns no meio acadêmico.

Todos esses passos exigiram articulação entre os estudantes e atitude responsiva e podem ter contribuído para que desenvolvessem estratégias de pesquisa acadêmica, como a busca de artigos científicos em periódicos, a leitura de resumos (*abstracts*) afim de selecionar os textos que realmente seriam válidos para a realização do trabalho, a observação do embasamento teórico, etc. No final do semestre, os projetos foram apresentados à turma e os alunos produziram *papers* com seus resultados, o que também parece ter contribuído para seu desenvolvimento como acadêmico. Pensamos que a realização do projeto contribuiu para o desenvolvimento

dos participantes ao abrir espaço para uma concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo e articular esse ensino e o processo de formação docente responsável e responsivo (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014).

Acreditamos que os excertos a seguir, retirados das auto-avaliações dos aprendizes, revelam que houve progresso e que os aprendizes avaliaram positivamente a experiência, porém, apontaram ajustes necessários para que a experiência pudesse ser mais produtiva.

> “*I thought the course **different from what I expected, but a good difference. I liked the whole part of discussing methods and analyzing how texts are constructed and why, but I think I lack of more background knowledge, because it was very free and I should have researched more about the subject. Anyway, the course was a very good experience.*** (G.D.M.)”

> “*There were many things **I wasn’t expecting from this class, because somehow it’s to learn how to be a good teacher, do great analysis and study different genres, much different from grammar. But it was cool, even with some doubts of what we were learning.***” (L.V.S.)

> “*The course was **totally different from what I was expecting, but it was a good surprise. As a teacher myself, I believe I can use genre theory to improve my classes. Especially in the case of working on book reviews, I could learn how to deeply analyze a text and I will carry all I learned with me throughout this graduation. I’m sure I can even use it later on.***” (F.C.S.M.)

Com base em nossas próprias percepções, nas apresentações e trabalhos dos alunos e ainda em suas auto-avaliações, parece plausível apontar alguns pontos positivos da experiência: a percepção de que língua não é abstrata, mas de natureza

social e ideológica (BAKHTIN, 1929 [2010]); o entendimento de que não basta saber língua para trabalhar com ela, mas é preciso desenvolver-se como designers de processos e ambientes de aprendizagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.19) e ser capaz de usar a linguagem como instrumento para agir no processo de ensino-aprendizagem (CRISTOVÃO, 2014); o contato com diversos gêneros acadêmicos e o entendimento de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (VOLOSHINOV/BAKHTIN ([1953]2010, p.262)”); a concepção de sala de aula como espaço de construção de conhecimento e não de transmissão; a contribuição para que o graduando circule com um pouco mais de facilidade pela esfera acadêmica a partir do contato e produção de projeto, elaboração de paper, apresentação oral, busca bibliográfica, etc.). SZUNDY, 2014

Por outro lado, os próprios alunos apontaram necessidades de ajustes para que a proposta seja mais efetiva. Em primeiro lugar, indicaram que o trabalho foi muito livre e que, para aproveitá-lo era necessário ter mais conhecimento e se organizar melhor. A partir desse apontamento, concluímos que o fato de estarem iniciando a graduação deveria ter tido um peso maior no planejamento e nas ações do professor, que poderia ter sido realizado um trabalho mais guiado, considerando a imaturidade acadêmica dos participantes bem como diversos outros fatores que constituem o início da graduação, muitas vezes tumultuado. Nesse sentido, podemos mencionar: ansiedade, insegurança, expectativa e frustração inerentes a uma nova etapa da vida dos graduandos, com adaptação na instituição e, muitas vezes, na cidade do Rio de Janeiro; quebra de alguns paradigmas, como por exemplo, a ideia de que saber língua

é o suficiente para saber ensiná-la e saber língua é o mesmo que saber suas regras linguísticas; algumas dificuldades com a língua por parte de alguns integrantes; complexidade do trabalho proposto.

Por essas razões, alguns encaminhamentos nos parecem necessários, sendo o ideal a união dos componentes de compreensão escrita e estudos linguísticos, contando com um professor ministrando a carga horária total da disciplina. Enquanto isso não é implementado, notamos a necessidade de realizar um trabalho mais guiado, com análises coletivas que exemplifiquem melhor a proposta para, em um segundo momento, possibilitar que os graduandos trabalhem em grupos, fazendo análises específicas. De qualquer forma, advogamos que o trabalho com gêneros textuais na formação inicial em forma de projetos é um caminho possível, que tem potencial para contribuir para que compreendam o conceito de linguagem como prática social e reconheçam a pesquisa como constitutiva do agir docente, ou seja, “trabalhar com gêneros significa trabalhar com o agir no mundo (CRISTOVÃO, 2010, p.15)”.

Considerações finais

As duas experiências vivenciadas por nós tomaram especialmente pressupostos do ISD com vistas a contribuir para a formação pré e em serviço de professores de línguas. Avaliamos que todas elas oportunizaram desenvolvimento de todos os envolvidos, devido, especialmente, às possíveis ressignificações e reorganizações do agir docente com relação ao papel do professor e do aluno, aos conceitos de linguagem, de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos. Além disso, consideramos que o desenvolvimento é processual, o que pode revelar índices significativos que podem contribuir para o

processo de formação docente. Dessa forma, **corroboramos** com Abreu-Tardelli (2015, p.61) e a proposta da Escola de Genebra ao considerar o gênero textual “como ferramenta para o trabalho com a língua que pode ou não ser incorporada pelo professor em sua atividade docente como um verdadeiro instrumento de desenvolvimento.”

Com relação às limitações, apontamos o tempo escasso que temos para o desenvolvimento linguístico do graduando em Letras e para sua formação acadêmico-profissional. E ainda, levantamos limitações que surgem por imaturidade acadêmica e pela quebra de paradigmas tanto no que tange aos conceitos trazidos quanto à concepção de ensino-aprendizagem em uma perspectiva vigotskiana, que compreende que todos os participantes devem responsabilizar-se pelo processo, não somente o professor, que não é entendido como o detentor e transmissor de conhecimento, mas sim como um colaborador, organizador da sala de aula e da proposta a ser colocada em prática o que não significa isentá-lo de suas responsabilidades no alcance dos objetivos traçados.

Enfim, consideramos fundamental que professores-pesquisadores de universidades desenvolvam projetos que estabeleçam relações entre pesquisa, ensino e extensão, tripé este que deve sustentar a universidade. É com essa visão que as experiências descritas foram planejadas e desenvolvidas. Finalizamos nosso texto corroborando com Kleiman (2014) em um excerto que reflete sobre as mesmas questões:

“[...] assim como o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias, o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais

da cultura digital. Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata, mas como, na descrição de Bakhtin (1986, p.69), “gêneros da complexa comunicação cultural”, a serem refletidos e, após reflexão, relacionados – complementados, polemizados, transformados – com outros gêneros do discurso pedagógico. E para isso, tal professor em relação ao seu aluno na escola, o formador universitário deve tomar o aluno do curso de formação como um participante real na situação de comunicação.” (KLEIMAN, 2014, p.89)

Referências

- ABREU-TARDELLI. **O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 53-78, jan./jun. 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992/2003. (Coleção biblioteca universal).
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.
- BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.
- _____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL,** São Paulo, v.19, 2005.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al]. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. Un retour nécessaire sur la question du développement. **Conferência no Seminário Internacional sobre Vygotsky.** Genebra, 2008b. Disponível em : < http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_bronckart.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2008.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles.** An interactive approach to Language pedagogy. 3rd. ed. San Francisco State University: Pearson/Longman, 2007.
- BUZZO, M. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem.** Londrina: Ed. UEL, 1998.
- _____. O Diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA). **Dissertação.** LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2003.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.
- _____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R. e CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- _____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T. e CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio.** 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Ideias Sobre Linguagem)
- _____. et al. Uma proposta de planejamento

de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.

_____; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2015. P.301-321.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, 102, p.23-37, 1993. p.23-37.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies : designing social futures. In : COPE, B. ; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures**. Routledge : Psychology Press, 2000, p.9-37

HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. **Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

KLEIMAN, A. B. A. Estudos de Letramento do Professor: Percursos Metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas**.

Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014a. p. 183-204.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L.. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. **Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 16 a 19 de agosto de 2011, Natal, RN. 18p.

MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. **Tese**

(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Co-orientador: Dr. Jean-Paul Bronckart. 1998.

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

_____. **Instruções escritas para a elaboração do diário de leituras**. PUC/SPLAEL, 1999.

_____. **O Diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)**. Dissertação. LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2003.

_____. O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto. In: **Resenha/** Anna Rachel, Eliane Gouvêa Lousada, Lília Santos Abreu- Tardelli. - São Paulo: Parábola Editorial, 2004, seção 7, p.63-77.

_____. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo: Companhia das Letras, v.18, n.1, pp.61-80, 2005.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. Em: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 77-97.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

MILLAR, D. Promoting genre awareness in the EFL classroom. **English teaching forum**, Senegal, no. 2, p.2-15, 2011.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, ago./dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2); 72-91, ago./dez.2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal** Volume 58/2 April 2004 © Oxford University Press.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Projeto Político Pedagógico e fluxograma do curso de licenciatura em Letras**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=39&Itemid=33> . Acesso em: 09/09/2015.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. **Pratiques**. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève, n. 118, 163p. octobre 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, A. A. P. da e TOGNATO, M. I. R. Entrevista – Vera Lúcia Lopes Cristovão: o

interacionismo sociodiscursivo em discussão. Campo Mourão, PR: **Revista NUPEM**, 2010.

STUTZ, L. ; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 569, 2011.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: da aprendizagem à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v.IX. número XXXIII. Abr-Jun, 2010.

VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1929 [2010].

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (**Biblioteca Pedagógica**)

YULE, George. **Explaining English Grammar**. Oxford University Press, [1998] 2010.

Artigo enviado em: 31/12/2016

Aceite em: 21/02/2017