

LEITURA REFLEXIVA DE DIÁRIOS DE ACADÊMICOS

Rosangela Segala de Souza

Tânia Maria Moreira

RESUMO

Este artigo propõe-se a discutir e ilustrar alguns princípios norteadores da leitura reflexiva de diários produzidos por acadêmicos do oitavo semestre do curso de Letras, a partir da experiência de pesquisa-ação desenvolvida em disciplina-projeto de graduação no ano de 2002. Procedeu-se à leitura dos diários tendo como referência o paradigma indiciário e o modelo de processamento mental de D'Andrade modificado por Richter. As interpretações aqui discutidas permitiram equacionar aspectos das percepções, crenças, concepções de leitura e gramática de duas acadêmicas em formação inicial.

1. A LEITURA REFLEXIVA DE DIÁRIOS

O diário é considerado um gênero textual e é entendido, segundo Fiad e Silva (2000: p.43), *“como um discurso da subjetividade, ou mesmo como uma ‘fala escrita’, elaborada por um indivíduo quotidiana ou periodicamente”*. Sendo um *discurso subjetivo*, uma *fala escrita*, o diário pode ser percebido como uma obra de arte em que um artista não apenas revela suas idéias, mas também se revela. Como uma obra, o diário permite ser apreciado por quem produz e, se exposto, por aqueles que tiverem contato com ele.

Em instituições educacionais, tal gênero vem sendo utilizado nos mais variados contextos e tem conquistado cada vez mais espaço em cursos ou encontros de formação inicial e continuada de docentes. Utilizado de forma adequada, ele contribui para que os docentes e discentes possam correlacionar observação e conduta e, a partir disso, refletir, retrospectiva e prospectivamente, sobre os momentos de ensino-aprendizagem por que passam.

Partindo dessa concepção de diário, aqueles que adotam esse instrumento de trabalho para acompanhar o processo de aprendizagem dos discentes têm de conceber leitura numa perspectiva discursiva. Nessa visão, o texto não tem um sentido fiel e o leitor pode construir diferentes interpretações, dependendo do modo

como interage com o autor, como interpreta as marcas lingüísticas deixadas no texto e como se envolve, ativamente, utilizando os conhecimentos extra-lingüísticos e extra-textuais que possui. A leitura é, portanto, um processo que permite a construção de sujeitos, leitor e autor, a partir do contexto sócio-histórico e ideológico em que cada um se situa.

Para Porlán e Martín (1997, p. 19-20), o diário serve como “*um recurso nucleador do processo estabelecido em contexto de aprendizagem, (...) é um espécie de guia para reflexão*”. Mesmo sendo um guia, um diário não é auto-revelador. Torna-se necessário que o leitor tenha intenções claras, mantenha um olhar focado em determinado aspecto, identifique as pistas que o autor registrou no texto, descreva-as e reflita sobre elas. Fazer uma leitura reflexiva de diários consiste em uma tarefa desafiadora e surpreendente. Desafiadora, porque é preciso descobrir como olhar os diários, uma vez que os textos desse gênero, mesmo que guardem algumas características em comum em suas condições de produção, não manifestam uma superestrutura rígida e uma finalidade única. Surpreendente, porque com a união de vários detalhes identificados nos diários pode-se conhecer o outro, interagir com ele e conseguir possíveis avanços cognitivos — lembrando que, ao conhecer o outro, o leitor passa a se conhecer melhor, também.

Ao ler os diários dos aprendizes, o professor tem como tarefa (e desafio) identificar, em cada texto produzido, detalhes (indícios, pistas) que passariam despercebidamente por um outro leitor, por um leigo, ou até pelo próprio autor do texto. Esses detalhes podem servir, entre outras coisas, para esclarecer crenças, sentimentos e condutas sobre o ensino-aprendizagem, conscientizar e modificar, cognitivamente, o sujeito reflexivo, organizar as diversas facetas da experiência vivida, avaliar processos contextuais e institucionais, promover a autonomia progressiva da formação global e relacionar teoria e prática sob determinado paradigma.

Diante do desafio de ler diários, o professor pode se valer de um modelo e um método que sirvam de parâmetro para fazer uma leitura reflexiva do *corpus*. O paradigma indiciário e o modelo denominado “Folk Model” por D’Andrade e adaptado por Richter (inérito) podem ser usados para mediar o processo de leitura e análise de processos mentais realizados pelos autores dos diários.

2. PARADIGMA INDICIÁRIO E O MODELO DOS PROCESSOS MENTAIS NA LEITURA DE DIÁRIOS

O paradigma indiciário é uma abordagem qualitativa que, conforme Ginzburg (1989), encontra suas raízes por volta do final do século XIX, quando certos ramos da ciência procuram resgatar certas habilidades cognitivas que, já nos primórdios da civilização, o homem havia desenvolvido para sua sobrevivência: identificar e seguir pistas. No século XX, esse paradigma começou a se firmar como um modelo científico nas ciências humanas, mantendo uma estreita relação com técnicas empregadas na crítica de arte, na psicanálise e na investigação social. Pode-se dizer que o paradigma indiciário consiste em “*observar os pequenos fatos, dos quais podem depender as inferências mais amplas. Não confiar nas impressões gerais, mas concentrar-se nos pormenores.*” (Eco & Sebeok 1991, p. 30).

Para Peirce (apud Eco & Sebeok, 1991, p. 02) há três tipos de raciocínio nesse paradigma: abdução, dedução e indução. A abdução adota uma hipótese ou proposição capaz de conduzir a uma predição acerca daquilo que, no contexto em questão, parece surpreendente. A dedução é o procedimento lógico pelo qual as conseqüências práticas de nossa hipótese são pré-equacionadas, caso essa hipótese tenha fundamento. A indução trata de testar experimentalmente a hipótese, em função do que se deduziu previamente, para confirmá-la ou refutá-la, no todo ou em parte.

Para interpretar as pistas deixadas pelos autores em seus diários, faz-se necessário um modelo para análise. O modelo de D'Andrade, adaptado por Richter se revela promissor para ler reflexivamente diários, pois permite a identificação de estados ou de processos mentais e suas mútuas correlações. Esse modelo apresenta os seguintes parâmetros cognitivos: percepção, crenças, sentimentos, desejos — que se subdividem em intenção/injunção — e planejamento.

A percepção é influenciada pela crença (esquemas culturais e teorias) ao mesmo tempo que a revela. A crença, alimentada pelo sentimento (e vice-versa), ao incidir sobre determinado estado de coisas, como um descompasso da crença em relação à conduta ou ação, provoca a necessidade de corrigir essa ruptura, surgindo então um

desejo. Este desejo é, portanto, inseparável da cultura, da imaginação (de uma fantasmática), das identificações, que possuem laços tênues com a realidade concreta e atestam uma intenção de construir um sentido ou uma proposta de reformulação conceitual. O desejo se desdobra em intenção ou injunção (querer, precisar ou dever) que depende de condições favoráveis.

Sob um prisma análogo ao da psicanálise lacaniana, o querer difere do desejar no sentido de o sujeito sentir-se atraído por um investimento objetal da cultura vigente, isto é, pretender apossar-se de objetos (coisas, imagens, valores, referentes culturais) aprisionados no passado (porque o sujeito se apega aos modelos que seus pais lhe outorgaram) ou projetados para o futuro (porque imagens que prometem "tudo resolver a priori" isentam o sujeito de agir para transformar sua situação concreta). Pode ser um querer próprio (do ego), por delegação (anular seu desejo em prol do desejo do outro) ou um querer comprometido com a busca¹ (incluída aqui a inovação e seus riscos). Essa intenção ou injunção possui laços fortes com o mundo real, com a verossimilhança.

Ainda neste mesmo modelo de processamento mental, alguma dessas formas de intencionalidade projetam-se em direção a uma ação ou conduta — a qual passa por um planejamento, que é a antecipação da relação meio/fim, depende da volição e envolve também a decisão e o autocontrole.

Após essas explanações, passamos à demonstração da leitura reflexiva de diários produzidos por acadêmicos na disciplina de Português VIII do curso de Letras. Os diários constam de relatos de experiências didáticas e reflexões sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa em situação de estágio em escolas públicas de ensino fundamental e médio da região. A leitura reflexiva dos diários produzidos por duas acadêmicas envolvidas no processo de estágio pauta-se por indícios fornecidos pelas mesmas em suas produções. Por meio dessa leitura, tem-se como objetivo reconstruir, indicialmente e em parte, teorias, crenças e conceitos de docentes emergentes sobre o ensino-aprendizagem de gramática e de leitura em aulas de língua materna.

¹ O querer por inovação ou busca é o que, em teoria psicanalítica, chama-se de “desejar”.

3. LEITURAS REFLEXIVAS DE DIÁRIOS DE ACADÊMICOS-ESTAGIÁRIOS

3.1. Revelações sobre ensino-aprendizagem de gramática nas aulas de língua materna da acadêmica “M”

Em seu primeiro diário, a estagiária escreve:

“Foram realizadas algumas produções de texto (...) e **detectados** pontos negativos **relevantes** como: erros ortográficos, falta de pontuação/acentuação e uso inadequado dos pronomes.”

“Essa parte do conteúdo **já** foi vista durante o ensino fundamental, portanto, **esperava-se** que **já** tivessem aprendido.”

“A **prática de ditados, regularmente** é feita na **tentativa de minimizar** pelo menos em parte, os erros ortográficos. “

Por meio de uma leitura reflexiva do primeiro excerto do depoimento da autora, verifica-se que sua visão de ensino-aprendizagem de língua materna está centrada no ensino de gramática normativa, pois os problemas “detectados” como “relevantes” — ortografia, acentuação, pontuação e uso de pronomes — são aspectos gramaticais que envolvem normas de uso, as quais deveriam ser assimiladas e empregadas pelos alunos.

Outra revelação do diário diz respeito à crença de que, uma vez estudado um conteúdo gramatical, ele é aprendido pelo aluno. Tal fato pode ser constatado no momento em que a estagiária utiliza, principalmente, a nominalização “já” nas duas orações e a marca “visto”, significando que ao aluno foi transmitido o conteúdo lingüístico, o que não implica afirmar que o aluno o tenha aprendido. Esse fato também indicia que a autora identifica-se com um sistema institucional baseado em um currículo pré-estabelecido.

Ao utilizar a marca lexical “tentativa”, "M" esboça um desejo que se confunde com um dever de “minimizar” essas deficiências e adota ações como, por exemplo, “prática de ditados”, os quais são realizados “regularmente”, o que indica que é por ações repetitivas que ela tenta solucionar o problema diagnosticado. Ao adotar tais práticas, ela demonstra identificar-se com uma teoria behaviorista e com uma cultura de ensinar e aprender tradicionais, onde o professor "proclama" a forma correta e o aluno tem o dever de escrevê-la corretamente.

Após leituras teóricas e reflexões sobre o tema em foco, a acadêmica faz as seguintes considerações:

“... o diagnóstico foi mal interpretado, foi (...) **constatado** que os alunos escreviam do mesmo modo que falavam.”

“Foi feita uma comparação entre produções textuais de alunos pertencentes a 8ª série do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio (...) foi **percebido** depois da **análise** entre ambos (...) essa transposição da linguagem oral para a escrita.”

“... não há **método** mais eficaz (...) do que **acostumar** o aluno (...) a **ler e escrever constantemente**. Não basta **só ‘despejar’** normas e conceitos.

“O professor tem a **obrigação** de **ensiná-lo** a usar a língua de forma competente.”

Utilizando as marcas lingüísticas “constatado” e “percebido”, "M" revela sua percepção de que o problema de ortografia e acentuação decorre do uso da linguagem oral na produção escrita. Através da nominalização “método” e das escolhas lexicais “ler” e “escrever” e da negação “não despejar”, ela demonstra a crença de que existem outras formas de ensino de linguagem, além do estudo da gramática normativa, que merecem ser exercitadas: a leitura e a escrita.

As marcas “acostumar” e “constantemente” indiciam que a acadêmica considera esse exercício uma ação rotineira, devendo ocorrer de forma insistente. Além disso, é possível identificar em seu dizer, através da marca “obrigação”, que o desejo do professor é anulado pelo sentimento de dever ensinar o aluno a usar a língua. Essas

considerações convidam à inferência de que a acadêmica continua identificando-se com um modelo conservador da cultura de ensinar e aprender, mesmo após algumas ponderações na sua visão de ensino de língua materna.

No seu terceiro relato, a futura professora realiza reflexões explícitas sobre suas concepções:

“...**mudei** minha **concepção** de ensino, que até então estava voltada para o **método tradicional**. “

“Durante o curto espaço de tempo destinado à prática, **constatei** que é **preciso** ir além de nossos conhecimentos do Português padrão para atingir os **objetivos** propostos no **aprendizadoda** língua.”

“Na minha opinião (...) **aplicando conteúdos** que possam ser considerados **relevantes** para os **interesses** dos alunos.”

“...realizamos um trabalho (...) **procurando encontrar** uma possível **solução**...”

“Com o **intuito** de **evitar** a ‘**decoreba**’ ...“

“... **procuramos** (...) uma tarefa que (...) faria com que os alunos **trabalhassem** com a **decifração** de palavras através de recursos de campos semânticos, **criando** uma produção de texto...”

“... é importante **salientar** que apesar de trabalhar com outros tipos de gramática a norma culta continua a merecer respeito.

No momento em que "M" emprega a marca lingüística “mudei” e a nominalização “concepção”, revela a crença de que ocorreu uma alteração em sua visão de ensino, a qual ela mesma identifica como sendo tradicional, através da expressão “método tradicional”. Essa mudança ocorreu após a percepção de que no ensino de língua materna é preciso trabalhar não só a gramática normativa para que os objetivos da

aprendizagem sejam atingidos. Essa percepção está explicitada através das pistas lexicais “constatei”, “preciso” e “atingir”, “objetivos” e “aprendizado”.

Porém, quando "M" emprega a expressão “aplicando conteúdos”, o índice "aplicar" sugere que ainda é forte sua crença de que o professor é o responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Entretanto, vislumbra uma importância maior conferida à aprendizagem quando cita que esses conteúdos lingüísticos devem ser “relevantes” e atendam aos “interesses” dos alunos.

Ao optar pelas marcas lexicais “encontrar”, “solução”, “intuito”, “evitar” e “decoreba”, a futura professora revela a intenção de elaborar atividades com o objetivo de propiciar a aprendizagem de Língua Portuguesa sem a insistência com exercícios mecânicos. O planejamento de ações visando a solucionar ou minimizar o problema da oralidade na escrita pode ser identificado por meio dos seguintes índices: “procuramos”, “trabalhassem”, “tarefa”, “decifração de palavras”, “criando” e “texto”.

Para concluir seu depoimento, a acadêmica ressalta que, embora outros tipos de gramática (internalizada, descritiva, reflexiva) sejam trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, não se pode desprezar a normativa, visto que a mesma representa o dialeto denominado culto ou padrão.

Diante dos depoimentos de "M", verifica-se que, posteriormente a um diagnóstico, leituras teóricas e reflexões sobre o tema focado, a acadêmica verifica que seus conceitos estavam restritos ao ensino da gramática normativa e que os demais tipos de gramática não eram considerados em sua prática pedagógica. Reconhece que a gramática internalizada do aluno deve ser respeitada e que o domínio da língua considerada culta ocorrerá de forma não imposta, mas numa perspectiva de construção por parte do aluno, construção esta que será propiciada pelo professor por meio de trabalhos que desenvolvam as habilidades de leitura e produção textual.

Dessa forma, pode-se afirmar que a acadêmica passa a admitir um processo de ensino-aprendizagem mais voltado para a aprendizagem do que propriamente para o ensino, como vinha sendo indiciado em seus dois primeiros diários. Sua concepção se modificou, no momento em que percebeu que o problema diagnosticado

(ortografia, acentuação, pontuação, uso de pronomes) não poderia ser sanado apenas por métodos tradicionais, onde os constituintes lingüísticos são estudados isoladamente e descontextualizados, através da insistência na “decoreba” de regras, mas também, e principalmente, por meio de um trabalho que integre os elementos constituintes da língua.

3.2. Revelações sobre ensino-aprendizagem de leitura em língua materna da acadêmica “G”

Ao ler-se, no diário 01 da G, “*Pudemos **verificar** o **quão difícil** seria **despertar** nos alunos o **gosto** pela leitura*”, identifica-se o seu desejo de atacar um problema apresentado por alunos em contexto real de aprendizagem e a intenção de resolvê-lo, ou amenizá-lo despertando nos alunos o gosto pela leitura. Ao usar as marcas “*despertar*” e “*gosto*”, ela **cria a expectativa**, no leitor do diário, de um desenvolvimento de uma proposta de trabalho aberta, centrada no aluno, a qual terá como fio condutor desafios de leitura que desencadearão, usando palavras citadas por Freire (2001, p.17), uma “*curiosidade dinâmica e viva (...), sem ter que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda*”, promoverá uma autêntica comunicação em sala de aula e terá como pressupostos básicos a teoria interacionista.

Pelas projeções iniciais, conforme cita de McCarthy et ali (1992), o leitor é **convidado a antever** que ela conceberá o ensino e a aprendizagem da leitura como um processo de natureza social e cultural no qual alunos e professor interagem na construção do conhecimento. Postula-se que tal proposta, ao ser divulgada na sala de aula, acionará no aluno uma necessidade consciente de ler, impulsionará a busca de outros textos contendo informações temas em estudo para resolver um problema X ou promover o entretenimento e lazer, permitirá que o aluno tome algumas decisões ao se envolver ativa e intersubjetivamente na busca na construção de saberes lingüísticos ou literários subjetivos e o professor acompanhará o processo de leitura assumindo, conforme Carmagnani (1992, p.39) “*uma postura crítica*”, desenvolverá atividades de leitura que extrapolam o texto e permitam que os alunos façam ligações com outros textos e interajam, mediante trocas orais e registros escritos.

Entretanto, a estagiária, ainda no primeiro diário, ao fazer referências a uma aula que observou, ao descrever a primeira aula que desenvolveu, na condição de professora e concomitantemente nas trocas intersubjetivas na academia, revela, pelas marcas deixadas, concepções que contradizem as hipóteses iniciais. Para atestar esta ruptura de expectativas, começamos a acompanhar os índices pertinentes, como segue.

Ao identificar o principal problema da turma, a estagiária cita:

“...**despertar** nos alunos o **gosto** pela leitura, **principalmente** em **voz alta** para que **toda** a turma pudesse ouvi-los.

Não nos foi **muito difícil** entender o **motivo** pelo qual (...) preferiam ficar **sem nota** pela atuação em sala de aula a ter de ler para os colegas. Eles simplesmente **não** tinham o **hábito de ler** em sala de aula (...) **Quem fazia** a leitura oral era a professora da turma...”

A estagiária, ao observar uma aula anterior à sua primeira aula de estágio e citar as marcas “*verificar*”, “*o quão difícil*” e “*despertar*”, indica que percebe qual o problema mais relevante que precisa ser trabalhado com os alunos durante o estágio e demonstra ter sentido que, no papel de professora, terá uma enorme dificuldade a resolver quando tentar realizar o seu desejo de trabalhar com leitura na sala de aula. Em seguida, ao utilizar os indícios “*principalmente*”, “*voz alta*” e “*toda*”, ela expressa, explicitamente, a sua crença sobre leitura. Revela que a leitura se efetiva, na sala de aula, quando os sinais gráficos expressos no texto são verbalizados de modo mecânico, linear e de modo oral para que todos os presentes no espaço físico ouçam. Ao empregar as marcas “*não...muito difícil*”, “*o motivo... sem ‘nota’*” e “*hábito de ler*” antes de propor qualquer ação, ela revela que levantou hipóteses sobre a origem do problema apresentado pelos alunos e que acredita poder solucioná-lo habituando os alunos a certas práticas ou comportamentos, valorizando ou punindo-os, dependendo do contexto, por suas atitudes. As marcas “*quem fazia*” revelam implicitamente a crença de que está nas mãos do professor o sucesso da aprendizagem do aluno e indicam que “G” acredita poder criar unilateralmente o hábito de leitura nos alunos.

Nas descrições do primeiro dia de estágio:

“...Ao **solicitar** a um dos alunos que fizesse a leitura de um texto (...)Foi quando então decidi interromper a atividade planejada para **questioná-los** (...) Então, **disposta a não** interromper o curso da atividade (...) **Percebi** que naquele momento – meu primeiro dia de aula – eu não teria como **convencê-los** do contrário. Até **argumentei** dizendo que a atividade de **leitura conjunta** no contexto de sala de aula,(...) seria uma oportunidade de **interação...**”

Ao usar as marcas “*solicitar*”, “*questioná-los*”, “*argumentei*” e “*pedi*” a estagiária demonstra que encaminhou suas resoluções com base na crença de que o professor é aquele que conduz o processo passo a passo e sabe qual deve ser seguido pelo aluno, cabendo a este responder todas as perguntas. Já a marca “*disposta a não*” revela que ela não tem a intenção de interromper as atividades do dia e retrata a crença de que tudo o que é planejado previamente deve ser realizado. Quando ela usa a marca “*percebi*”, demonstra que está atenta aos sinais que os alunos emitem, mas não relaciona mais o problema de leitura oral às hipóteses levantadas quando observava uma aula antes de começar o estágio, nem mesmo questiona se suas crenças e ações são as mais apropriadas, embora evidencie estar sentindo que deva ceder naquele momento para, posteriormente, mudar suas estratégias de ação. O índice “*convencê-los*” reforça a crença de que a mudança de comportamento passa pela repetição persistente e não por um processo de reflexão intersubjetivo e subjetivo, e a escolha lexical “*interação*” demonstra que ela tem uma crença inadequada do termo, no que diz respeito tanto à relação professor–aluno em sala de aula, quanto à interação autor-leitor.

Depois da primeira aula – Processo de identificação:

“**Resolvi colocar** a situação para meus colegas e para a professora Z (...) Alguns colegas me sugeriram trabalhar com (...) **mas** seria difícil (...) com (...) uma vez que **naquele momento**, estávamos trabalhando com **textos dissertativo-argumentativos**. Ao falarmos com a professora S ela nos sugeriu que (...). **Levamos** para sala de aula **textos mais curtos**, mais **direcionados** aos interesses e à realidade dos alunos (...). **Aos poucos** os alunos pareciam demonstrar

maior interesse em sala de aula, de modo que quando eu solicitava que um deles fizesse a leitura (...) não havia tamanho desinteresse (...). **Obviamente, alguns** permaneceram inflexíveis...

A expressão “*resolvi colocar*” revela uma decisão tomada depois de “G” ter saído frustrada da primeira aula de estágio por não ter conseguido realizar o seu intento. Essa frustração funcionou para a acadêmica como um elemento impulsionador na tentativa de encontrar novas alternativas que pudessem solucionar o problema que ela evidenciou na turma e se identificar com o seu grupo. Pela decisão tomada, ela age no sentido de encontrar alguém que entenda e acredite no que ela pensa que viu e possa sugerir possíveis ações.

Ao usar os sinais “*mas*” e “*naquele momento*” ela expõe a crença de que a sugestão dos colegas poderia ser uma alternativa para o problema se não tivesse de explorar “*textos dissertativo-argumentativos*”, seguindo, possivelmente, um programa. As marcas “*levamos*” e “*direcionados*” revelam que ela continua com a crença de que o processo de aprender precisa ser conduzido pelo professor, que este sabe o que o aluno realmente precisa saber e fazer. A estagiária, ao citar os modalizadores “*textos mais curtos*”, denuncia uma crença de que a aprendizagem de leitura pode e deve ser facilitada pelo professor na escola. O quantificador “*aos poucos*” remete novamente à crença de que pela repetição persistente os alunos modificam comportamentos. Ao usar os marcadores “*obviamente*” e “*alguns*”, a estagiária exhibe um sentimento de desconforto com relação às suas aulas de leitura por não ter alterado o comportamento de alguns alunos.

No diário 02, depois de ter terminado o estágio — estando, portanto, na condição de acadêmica — ao retomar o seu problema de estudo, “*a aversão dos alunos pela leitura oral*”, “G” cita, ao refletir sobre suas ações e reações dos alunos durante o estágio:

“...**me preocupava**, naquele momento, era **a aversão** dos alunos pela **leitura oral** (...) Mas para **mim**, ler em silêncio parecia (...) a leitura oral na minha concepção **era**...”

“...Então **diante desse impasse** – a **minha** concepção de leitura e o comportamento dos alunos em relação a ela – **resolvi** pesquisar...”

“...ao fazer algumas leituras, (...) tive uma **grande surpresa** – até certo ponto **desapontamento** – ao ler(...) **Fiquei** ainda mais **confusa** (ou mais esclarecida) quando li (...) **Estariam** meus alunos com toda a razão e ...?...Porém, **logo me confortei** (...) **eu** não era a única a pensar que (...) **Mentira**. Na verdade, **tenho constatado** (...)que **ambas** são indispensáveis (...) **Felizmente!** (...) **É fundamental** despertar o interesse dos alunos...”

Nesta etapa, as marcas “*me, mim, minha*” e “*eu*” mostram que ela deixa de descrever os acontecimentos ocorridos na sala de aula, começa a refletir e interpretar o que vivenciou no estágio.

Pelos índices “*preocupava... era...*”, “G” revela que está vivenciando um processo de reflexão e tendendo a um afrouxamento da sua crença com relação à leitura. Com a marca “*diante desse impasse*”, demonstra perceber que as suas crenças não são compatíveis com as dos alunos e tenta entender a situação, quando, então, toma uma decisão ativa, ao usar a marca lingüística “*resolvi*”, e busca outras informações sobre leitura. As expressões “*grande surpresa*” e “*desapontamento*” revelam que os seus sentimentos foram abalados enquanto interagia com autores nas suas pesquisas. Com “*estariam*” e “?” (o ponto de interrogação), não admite que suas crenças estavam totalmente equivocadas e não acreditar no que lê. Já com “*logo me confortei*” e “*mentira*”, ela reestabelece seus sentimentos ao se identificar com o seu grupo da academia, as quais pensavam como ela com relação à leitura. Mais um movimento, e “*tenho constatado*” e “*ambas*” revela que, pelas experiências de leitura, tanto a leitura silenciosa e como a oral tem o mesmo valor de importância. O tecido reflexivo da estagiária ainda exterioriza um sentimento de satisfação com suas descobertas (“*felizmente!*”) e expressa a crença da importância do ato de ler (“*fundamenta*”).

Pode-se inferir pela análise realizada nos diários que a acadêmica revelou, em um primeiro momento, crenças inconscientes de ensinar e aprender leitura em Língua Materna relacionadas à abordagem behaviorista, ao apresentar propostas de trabalho

centradas no professor e em um currículo pré-determinado, ao enfatizar a necessidade de fazer com que o aluno realize atividades repetitivas e mecânicas, ao perceber a avaliação como uma medida para reforçar ou impedir certos comportamentos. Quanto à leitura, suas crenças se relacionavam ao modelo de decodificação no qual o aluno somente decifra mecanicamente símbolos do texto e relaciona-os, oralmente, com seus sons para ler a palavra, a frase, o parágrafo e entender o sentido que o autor quis dar ao seu texto. Em um segundo momento, refletindo sobre a sua prática, ela parece começar a perceber o papel da leitura silenciosa e aponta para uma possibilidade de explorar as duas modalidades de leitura em suas propostas didáticas futuras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a leitura reflexiva do diário, como pudemos ilustrar, confere a este o papel de um instrumento valioso e promissor para identificar e acompanhar, em seu dinamismo, os processos cognitivos associados a estudos reflexivo-críticos visando à formação de conceitos de professores em formação inicial.

Por meio da leitura realizada, verifica-se que, mesmo depois de quatro anos de formação inicial, os futuros professores de Língua Materna revelam crenças enraizadas no paradigma tradicional de ensinar e aprender leitura e gramática. Isso não significa que não se possa vislumbrar possibilidades de mudanças da cultura de ensinar e aprender. Porém, para que essa mudança ocorra, faz-se necessário um processo de formação continuada de professores seguindo momentos cíclicos de planejamento, ação, observação e reflexão.

BIBLIOGRAFIA

CARMAGNANI, A. M. G. **Relendo modos de ler a leitura**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa, n. 1, p. 33-40, 1992.

D'ANDRADE, R. (1987) **A folk model of mind**. In: HOLLAND, D. & QUINN, N. **Cultural Models in Language & Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.112-148.

ECO, U. & SEBEOK, T. A. (orgs.) **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FIAD, R. & SILVA, L.L.M. **Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção**. In: **Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, jun. 2000, vol. 19, nº 35.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 2001

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

McCARTHEY, S.J. & RAPHAEL, T.E. **Alternative research perspectives**. In: **Reading,/writing connections**. International Reading Association, 1992.

PORLÁN, R. & MARTÍN, J. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.