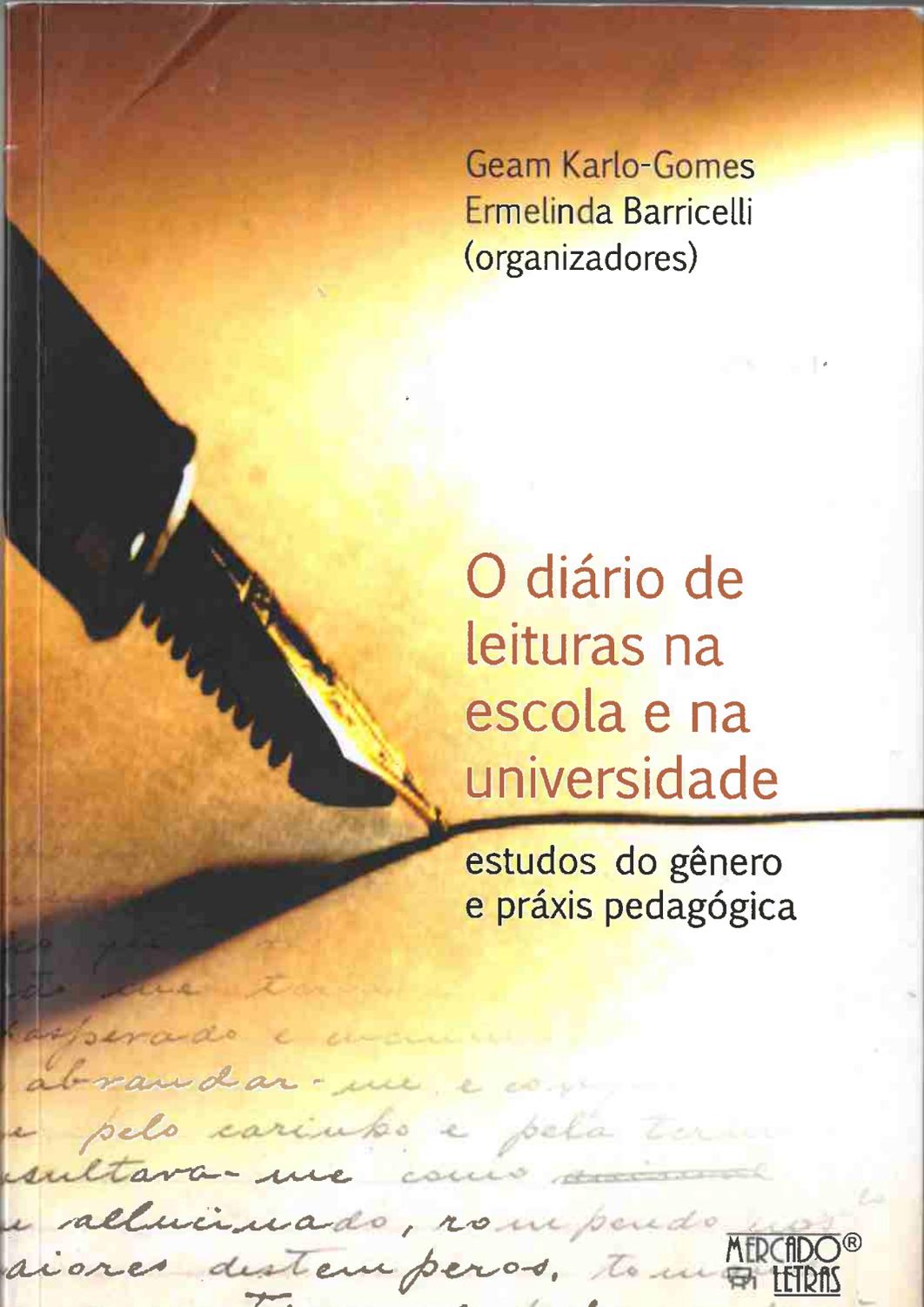


Geam Karlo-Gomes
Ermelinda Barricelli
(organizadores)

O diário de leituras na escola e na universidade

estudos do gênero
e práxis pedagógica

The book cover features a close-up photograph of a fountain pen with a ribbed barrel, resting on a piece of aged, yellowish paper. The pen is angled from the upper left towards the lower right. The background is a soft, warm glow, suggesting a light source from the right. The overall aesthetic is classic and scholarly.

Geam Karlo-Gomes
Ermelinda Barricelli
(organizadores)

O diário de leituras na escola e na universidade

estudos do gênero
e práxis pedagógica

MERCADO®
LETRAS

Quando conheci Anna Rachel Machado, na década de 90, em Genebra, passamos muitos momentos juntos dialogando sobre as nossas pesquisas. Ela estava, naquele momento, em plena fase de elaboração da tese sobre o Diário de leituras, orientada por Jean-Paul Bronckart e Maria Cecília Camargo Magalhães. Lembro-me com nostalgia dos intercâmbios apaixonados entre nós sobre a análise do *corpus* inspirados no modelo genebrino e das sequências textuais de Jean-Michel Adam. [...] Este livro que tenho a honra de introduzir, coordenado por Geam Karlo-Gomes e Ermelinda Barricelli, mostra as repercussões na prática pedagógica e na pesquisa acadêmica do *Diário de leituras*. Anna Rachel Machado tinha razão em querer registrar as impressões pessoais do leitor e insistir sobre a importância do dispositivo didático. Era dever de justiça com ela reconhecer que o tempo lhe deu razão. Vou tratar neste prefácio de situar o Diário como um gênero reflexivo que combina a leitura estruturadora e crítica de textos com uma escrita dinâmica e reguladora de sentidos, de conhecimentos, de ações e de sentimentos. (do Prefácio de Joaquim Dolz)



Série

Escola e

universidade

Por meio da ótica de pesquisadores comprometidos com a práxis pedagógica, a série *Escola e Universidade* reúne distintas contribuições que perpassam teorias, práticas e reflexões docentes, visando a necessária e emergente aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Configurada muitas vezes no tripé ensino-pesquisa-extensão, essa relação se torna cada vez mais requisitada no cenário educacional contemporâneo. A série é direcionada para todos os sujeitos desse processo: professores universitários, professores da Educação Básica, estudantes de graduação, pós-graduação e todos que vivem, interagem e participam desse amplo cenário.

O diário de leituras na escola e na universidade

Estudos do gênero e práxis pedagógica

Geam Karlo-Gomes
Ermelinda Barricelli
(organizadores)

**O diário de
leituras na
escola e na
universidade**

Estudos do gênero e
práxis pedagógica

Série Escola e Universidade

Ana Lúcia Ruzemonte Smolka
Christina Araújo
Esterina Dulce Brunken
Ermelinda Barricelli
Geam Karlo-Gomes
Lúcia Wanderley Cavalli

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Diário de leituras na escola e na universidade : estudos do gênero e práxis pedagógica / Geam Karlo-Gomes, Ermelinda Barricelli, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018. – (Série Escola e Universidade)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-541-7

1. Escrita 2. Gêneros literários 3. Leitores – Formação 4. Leitura 5. Letramento 6. Machado, Anna Rachel 7. Prática de ensino 8. Professores – Formação I. Karlo-Gomes, Geam. II. Barricelli, Ermelinda. III. Série.

18-22147

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Diário de leituras : Estudos do gênero e práxis pedagógica : Linguagem e educação 410.7

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

O pequeno leitor, s/d. Johann Baptist Reiter (Áustria, 1813-1890)

preparação dos originais: Mercado de Letras

revisão final dos autores

bibliotecária: Maria Paula C. Riyuzo – CRB-8/7639

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2018

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estarà sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

Prefácio

O DIÁRIO DE LEITURAS: UM GÊNERO REFLEXIVO ENTRE
LEITURA CRÍTICA E ESCRITA DINÂMICA REGULADORA..... 9
Joaquim Dolz

APRESENTAÇÃO.....17

Primeira Parte

DIÁLOGO COM ANNA RACHEL MACHADO:
UMA ENTREVISTA FICTÍCIA A PARTIR DE TEXTOS
NÃO PUBLICADOS DA AUTORA 23
Ermelinda Maria Barricelli

O DIÁRIO DE LEITURAS E SUAS IMPLICAÇÕES
NO CENÁRIO ACADÊMICO..... 33
Geam Karlo-Gomes

O DIÁRIO DE LEITURAS EM AULAS DE LÍNGUA
FRANCESA: O PAPEL DO LABORATÓRIO DE
LETRAMENTO ACADÊMICO NO DESENVOLVIMENTO
DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS..... 53
Eliane Gouvêa Lousada,
Jaci Brasil Tonelli e
Ana Paula Silva Dias

DIÁRIO DE LEITURAS DO GÊNERO TIRAS EM
QUADRINHOS: SUBJETIVIDADE E INTERLOCUÇÃO 77
Renata Ferreira Rios

O DIÁRIO DE LEITURAS: POR UMA
FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR 95
*Luzia Bueno,
María Jussara Zamarian e
Katia Diolina*

DIÁRIOS PROVOCANDO DIÁLOGOS DE LEITURAS:
PRINCÍPIOS, USOS E PESQUISAS 117
*Lília Santos Abreu-Tardelli,
Fernando Silvério de Lima e
Janette Friedrich*

O DIÁRIO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELEITURA
DE OUTROS SABERES 141
Kátia Maria Rodrigues Gomes

A CONSTITUIÇÃO DE DIÁRIOS DE LEITURAS COM
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 155
Maria Aparecida Ventura Brandão

DIÁRIOS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA
PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL 173
Dilian Cordeiro

O DIÁRIO DE LEITURAS E A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: NOTAS DE UMA EXPERIÊNCIA 193
Fabiana Ramos

O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURAS EM ANÁLISE:
ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS 213
Francisco de Assis Silva Panta

O DIÁRIO DE LEITURAS NAS HISTÓRIAS
DA LÍNGUA PORTUGUESA 231
Peterson Martins Alves Araújo

O GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO DE LEITURAS
SOB A PERSPECTIVA MULTIMODAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 243
Jolma Barbosa

O USO DE APLICATIVO DIGITAL NA PRODUÇÃO
DO DIÁRIO DE LEITURAS: UMA PRÁTICA EDUCATIVA
NA ÁREA DE LINGUAGENS 263
*Auricélia Pires e
Geam Karlo-Gomes*

Segunda Parte
DIÁRIOS DE LEITURAS 285

SOBRE OS AUTORES 295

PREFÁCIO

**O DIÁRIO DE LEITURAS: UM GÊNERO
REFLEXIVO ENTRE LEITURA CRÍTICA E
ESCRITA DINÂMICA REGULADORA**

Joaquim Dolz
Universidade de Genebra

*a língua é sempre falha
fagulha no fogo da palha
do pálido ser*

Marcos Bagno *The unspeakable language*

Quando conheci Anna Rachel Machado, na década de 90, em Genebra, passamos muitos momentos juntos dialogando sobre as nossas pesquisas. Ela estava, naquele momento, em plena fase de elaboração da tese sobre o Diário de leituras, orientada por Jean-Paul Bronckart e Maria Cecília Camargo Magalhães. Lembro-me com nostalgia dos intercâmbios apaixonados entre nós sobre a análise do *corpus* inspirados no modelo genebrino (Bronckart 1999) e das sequências textuais de Jean-Michel Adam (1990). Também me lembro das longas discussões memoráveis que nós tínhamos, em plena Copa do Mundo de 1994, sobre a potencialidade do novo gênero para o letramento no Brasil.

No mês de julho de 1994, Anna Rachel e eu viajamos juntos para Barcelona, no período em que aconteceu a final do mundial entre Itália e Brasil. As lembranças da paixão de Anna Rachel pelo futebol me ajudam hoje a reconstruir os comentários dela tanto sobre o Romário, ex-jogador da seleção brasileira, como sobre os aportes possíveis do *Diário de leituras* para o letramento no Brasil. Reconheço que naqueles momentos, eu manifestava certo ceticismo e discutia a aplicação do dispositivo didático do *Diário* no contexto escolar e acadêmico brasileiro, sem compreender exatamente a importância que podia tomar o projeto. Não podia imaginar o sucesso que, algumas décadas mais tarde, representaria *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, publicado pela editora Martin Fortes em 1998 e que hoje é uma referência importante para analisar as interações entre um leitor ativo e um texto singular.

O livro que tenho a honra de introduzir, coordenado por Geam Karlo-Gomes e Ermelinda Barricelli, mostra as repercussões na prática pedagógica e na pesquisa acadêmica do *Diário de leituras*. Anna Rachel Machado tinha razão em querer registrar as impressões pessoais do leitor e insistir sobre a importância do dispositivo didático. Era dever de justiça com ela reconhecer que o tempo lhe deu razão. Vou tratar neste prefácio de situar o *Diário* como um gênero reflexivo que combina a leitura estruturadora e crítica de textos com uma escrita dinâmica e reguladora de sentidos, de conhecimentos, de ações e de sentimentos.

As relações entre leitura e escrita são complexas. Uma visão ampla dos processos de letramento exige levar em consideração, articulações diretas e indiretas entre si. A relação entre escrita e reflexividade é uma problemática clássica do pensamento vigotskiano. Para Vigotsky, a escrita funciona como uma ferramenta psicológica no desenvolvimento das funções psíquicas superiores: linguagem e pensamento (Vigotsky 1929[2011]).

Ler é compreender. As práticas sociais da leitura são diversas em função dos contextos, dos horizontes de espera frente ao texto singular e ao gênero textual (Voloshinov 1929[2017]) a ler (não é a mesma coisa ler um artigo acadêmico de um linguista, uma novela

de intriga, um relatório de um estágio profissional, um editorial do jornal ou uma história em quadrinhos) e da tarefa concreta que o leitor se dá na situação de leitura. Cada prática contém seu tipo de manifesto, representações, valores, operações psicológicas e cognitivas na construção do sentido do texto objeto da leitura. É importante insistir numa visão dinâmica da construção do sentido para compreender o interesse da participação ativa e temporal do leitor. Ler exige reler quando se encontra um obstáculo. A leitura implica também em uma representação da situação de produção do texto e da reativação pela memória de outras leituras. Nesse sentido, a representação do gênero joga sempre um papel de reserva de regularidades textuais, semânticas e retóricas para o leitor. Numa perspectiva interativa, a leitura é, conseqüentemente, um processo de construção de significações nos diferentes momentos de recepção.

Contrariamente as visões estritamente cognitivistas, que examinam as projeções das estruturas semânticas do texto na memória do leitor, para nós, o papel do contexto, as características do texto, interatuam com o papel ativo do leitor para produzir uma significação específica no momento e na situação da leitura e em função do controle dos valores da interação social. As estratégias de leitura são múltiplas: ativação de conhecimentos anteriores, questionamento sobre o texto, realização de inferências, seleção de informações, generalização e integração das mesmas etc. E a escrita pode ser uma das estratégias para tomar consciência das dimensões do texto e dos obstáculos de compreensão persistentes para avançar hipóteses interpretativas.

A escrita convoca sempre a leitura quando escrevemos, nos documentamos, tomamos como referência as leituras precedentes e nos releemos permanentemente no processo de escrever. Mas a questão do *Diário de leituras* é de saber como a escrita pode influenciar concretamente a leitura e permitir um desenvolvimento do letramento. O desenvolvimento das capacidades de produção textual e a democratização da escrita transformam também a visão da leitura. O letramento geral implica, nesse sentido, muito mais que uma alfabetização limitada da leitura. Como podem organizar-

se as interações da leitura e da escrita no marco da escola e da formação para o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira complementar?

Numa contribuição no mesmo período da tese de Anna Rachel Machado (Dolz 1994), mostrei como a escrita de textos argumentativos contribuía para melhorar a compreensão de textos do mesmo gênero. Com a finalidade de ajudar os alunos a compreender melhor cartas argumentativas complexas, a sequência de ensino “compreender e logo produzir” foi invertida passando por uma fase de escrita de cartas argumentativas para observar os efeitos sobre a compreensão. As relações entre leitura e escrita de um mesmo gênero foram dissociadas como um meio ativo para descobrir os mecanismos que causam problemas de compreensão. A passagem pela escrita permitiu aos alunos adquirir ferramentas novas de regulação da leitura para regular quatro problemas de compreensão bem precisos: avaliação das situações de interação em que se produz uma controvérsia argumentativa, identificar a posição do argumentador, compreender as relações entre os argumentos utilizados e, finalmente, na compreensão das concessões, das estratégias persuasivas e a intencionalidade do argumentador. Tenho demonstrado que a escrita de um texto de um mesmo gênero aporta uma *metaleitura* reflexiva que permite comparar o texto escrito, a representação do gênero, mas também, ajuda a compreender melhor um texto singular do mesmo gênero. A questão de Anna Rachel Machado, que diz respeito ao gênero particular *Diário de leituras*, é diferente porque evoca a hipótese de um gênero escolar (ou da formação acadêmica) que permite melhorar a leitura.

O *Diário de leituras* se apresenta justamente como um instrumento ou ferramenta para que o sujeito fale da sua experiência íntima com o leitor, para deixar traçar livremente sobre o que sente e pensa do que está lendo (questões, comentários, definições, etc.), regulando assim a ação de leitura. É, sem dúvidas, uma escrita reflexiva e prático reflexivo (Schon 1987) que reúne as sete características seguintes:

1. Trata-se de um gênero de *escrita heurística* (toma de consciência das capacidades, e das estratégias implicadas) e de escrita epistêmica centrada em tarefas formativas (construção de saberes acadêmicos, profissionais e sobre os textos);
2. Representa o papel de análise crítica hermenêutica do sistema de referências e das significações do texto lido;
3. Apresenta-se como um instrumento externo de controle e de estruturação da construção da significação do texto;
4. Toma em consideração a trajetória intelectual e afetiva entre o leitor e o itinerário seguido para construir as significações;
5. Permite uma identificação e uma focalização sobre os fragmentos emblemáticos, indicadores e os obstáculos de compreensão para o leitor;
6. Desenvolvem-se organizações externas do professor ou do grupo e, sobretudo, auto-organização do próprio leitor (reajustes progressivos da interpretação do texto) (Buisse e Vanhulle 2009);
7. Tenta a transformação e a subjetivação do leitor (a emancipação, diria Anna Rachel Machado) a partir da mediação e a internalização dos conceitos e dos conteúdos dos textos lidos, criticando a falta de distância crítica.

Em resumo, o *Diário* aparece como uma proposta didática potente, instrumento de mediação entre a leitura e a escrita, que permite uma apropriação de textos singulares diversos numa perspectiva interacionista.

A novidade dos textos reunidos por Geam Karlo-Gomes e Ermelinda Barricelli, e da simpática entrevista fictícia fiel ao pensamento de Anna Rachel Machado, realizada por quem foi a sua doutoranda e amiga, está na extensão da aplicação da ferramenta a uma diversidade de gêneros textuais e públicos. Efetivamente, o *Diário de leituras* era inicialmente um gênero destinado ao

letramento acadêmico. Mostrou, entretanto, uma importância maior no desenvolvimento da compreensão dos grandes autores das ciências da linguagem, na elaboração de conceitos linguísticos, na leitura crítica e na subjetivação tão importantes para o letramento acadêmico e profissional das novas gerações. Hoje mostra as possibilidades com outros gêneros textuais em outras esferas de trabalho e outros públicos no âmbito escolar.

A apropriação crítica do saber aparece como um processo coletivo que implica a leitura e a escrita ao serviço da construção da significação. O *Diário* se apresenta hoje como uma ferramenta para o letramento acadêmico, para o desenvolvimento profissional (Vanhulle 2016), para melhorar a leitura crítica a todos os níveis do ensino (adultos e alunos da escola obrigatória e pós-obrigatória). O *Diário de leituras* é um instrumento escolar, no entanto, os autores de este livro mostram também que pode ser um instrumento de pesquisa que ajuda a compreender o desenvolvimento do letramento.

Vida longa ao *Diário de leituras*!

Genebra (Suíça), 24 de Junho, dia de São João de 2018.

Referências bibliográficas

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles-Liège: Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- BUYASSE, A. e Vanhulle, S. (2009). "Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs?" *Questions vives*, 5 (11), pp. 225-242.
- DOLZ, J. (1994). "Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif", in: REUTER, Yves (ed.) *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Lang, pp. 219-242.

MACHADO, A. R. (1998). *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nova York: Basic Books.

VANHULLE, Sabine (2016). "Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un genre académique." *Pratiques* 171-172, pp. 1-19.

VOLÓCHINOV, V. (1929[2017]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

VYGOTSKY, L. S. (1934[2001]). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

APRESENTAÇÃO

A obra que ora se apresenta ao leitor traz pesquisas oriundas do trabalho com a leitura e a produção textual a partir do diário de leituras, inspiradas pelo livro de Anna Rachel Machado: *O Diário de Leituras: A introdução de um novo instrumento na escola* (1998). E o nosso título nasce da relação com o próprio *status* que o gênero textual diário de leituras tem assumido nos últimos anos na Educação Básica e na Educação Superior, graças a sua sistematização como instrumento de aprendizagem por ARM. Isto é, há exatos 20 anos, ARM partiu e nos deixa um legado de relevante contribuição para as didáticas de ensino, não só no que se refere às atividades de leitura, mas também, como “modelo de produção de discursos”, como era seu intuito inicial. Assim, a presente obra é fruto de dois propósitos que se complementam. Primeiro, trata-se da divulgação de pesquisas que confirmam que o projeto de ARM prosperou e tem assumido papel proeminente nas duas últimas décadas; e segundo, é um modo mui especial de homenageá-la pela generosa contribuição para o ensino brasileiro.

A grande contribuição de ARM foi mesmo de apresentar aos professores que, um gênero muito usual nas práticas sociais de letramento, poderia se transformar numa ferramenta metodológica essencial para a mediação da leitura. Por conseguinte, o diário de leituras se torna uma prática discursiva que incorpora um leque de possibilidades educativas, tanto na escola, quando na universidade. Sua utilização tem sido recorrente na formação do leitor na

Educação Básica, em distintos níveis e modalidades de ensino; assim como, tem sido objeto de ensino e estudo de pesquisadores de várias universidades do país. Isso graças à descoberta de suas potencialidades quanto ao letramento acadêmico, à formação de professores, à didática e à aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), entre outros objetivos.

É nessa práxis que se estabelece a relação indissociável “escola-universidade”, e que essa obra acaba de reafirmar. Esse vínculo legal de nossa legislação ganha “fôlego” e dimensão significativa a partir do trabalho com a formação de professores no Ensino Superior. É nesse sentido que o refletir sobre o fazer pedagógico nos cursos de licenciatura permitiu também requisitar Ações Extensionistas tendo o diário de leituras como metodologia e instrumentalização. E assim nasce o projeto de extensão “O diário de leituras como alternativa didática na escola e na universidade”, desenvolvido na Universidade de Pernambuco - *Campus Petrolina*, sob a coordenação do professor Geam Karlo-Gomes e protagonizado por vários pesquisadores da referida instituição.

Esse projeto possibilitou redimensionar nossas concepções sobre o papel da universidade e a formação de professores, sobre a relação dialógica entre professor e estudante. Ora, a instrumentalização do diário reflexivo de leituras de ARM nos aproxima da postura dialógica e reflexiva frente aos desafios sobre a relação teoria e prática na formação docente e sobre o contexto sociocultural de aprendizagens.

Além disso, a aproximação com o diário de leituras e as pesquisas de ARM resultou na feliz parceria com Ermelinda M. Barricelli, ex-orientanda e colaboradora de ARM; e também, na adesão de outros pesquisadores que contribuem significativamente para ampliar as possibilidades de instrumentalização desse gênero na práxis pedagógica, tanto na escola quanto na universidade.

O sumário já desenha o que o leitor, educador, estudante ou interessados encontrarão no diálogo com o tema.

Inicialmente, por meio de uma criativa entrevista fictícia com a pesquisadora póstuma, utilizando anotações não publicadas da própria autora, Ermelinda M. Barricelli apresenta as concepções,

dificuldades e vantagens do diário de leituras no capítulo 1. No capítulo 2, Geam Karlo-Gomes divulga sua pesquisa sobre o diário de leituras como um instrumento eficiente na prática educativa, desenvolvida na Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina, a partir da análise de 315 (trezentos e quinze) diários de estudantes dos cursos de Pedagogia e Matemática. No capítulo 3, Eliane Gouvêa Lousada, Jaci Brasil Tonelli e Ana Paula Silva Dias nos apresentam com a apresentação de uma valiosíssima experiência da utilização do diário de leitura em uma disciplina de língua francesa do curso de graduação em Letras (Francês-Português) ministrado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo.

A discussão acerca da utilização do diário de leitura como instrumento didático no estudo de gêneros de textos multimodais no ensino médio é o tema inovador do capítulo 4, de Renata Ferreira Rios; seguido pelo capítulo 5, *O diário de leituras: por uma formação crítica do leitor*, em que Luzia Bueno, Maria Jussara Zamarian e Katia Diolina buscam problematizar o papel da escola na formação do leitor inicial a partir da ilustração de uma reportagem impressa da Revista Veja São Paulo e de uma consistente fundamentação teórica; e o capítulo 6, *Diários provocando diálogos de leituras: princípios, usos e pesquisas*, onde Lília Santos Abreu-Tardelli, Fernando Silvério de Lima e Janette Friedrich discutem questões teóricas e metodológicas contundentes para continuidade da instrumentalização do diário de leituras na escola e em pesquisas futuras sobre esse gênero.

O leitor interessado na utilização desse gênero instrumental na Educação Básica e na formação docente precisa conhecer os quatro textos complementares: o capítulo 7, de Kátia Maria Rodrigues Gomes, que pesquisou a produção escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos por meio do diário de leituras; o capítulo 8, de Maria Aparecida Ventura Brandão, que apresenta resultados da experiência leitora de professores de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio; o capítulo 9, de Dilian da Rocha Cordeiro, que se utilizando do diário de leituras como recurso formativo para futuros professores, traz preciosas reflexões acerca do papel da literatura na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental; e o capítulo 10, de Fabiana Ramos, que discute a relevância do trabalho com o diário de leituras para a construção da identidade profissional do aluno-professor em formação inicial.

No capítulo 11, Francisco de Assis Silva Panta, considerando as especificidades gramaticais, perfaz um estudo analítico sobre os aspectos morfossintáticos do gênero diário de leituras. Já em *O diário de leituras nas histórias da Língua Portuguesa*, capítulo 12, Peterson Martins Alves Araújo, ao utilizar a escrita diarista na disciplina “História da Língua Portuguesa” do curso de Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina, suscita a perspectiva da utilização do diário de leituras para registro da ocorrência de arcaísmos em pesquisas da sociolinguística.

O diário de leituras como meio de compreender a subjetividade e a intertextualidade foi a estratégia adotada nas aulas da disciplina História da Língua Inglesa, do curso de Letras da Universidade de Pernambuco – *Campus Petrolina*, por Joilma Barbosa, e se localiza no capítulo 13. Já no capítulo 14, Auricélia Pires e Geam Karlo-Gomes, apresentam o aplicativo *Minha Leitura* para produção diarista como uma ferramenta digital promissora da formação crítica dos estudantes do Ensino Médio.

Esta obra tem então o intuito de continuar incentivando professores e estudantes a utilizar o diário de leituras como instrumento de mediação da leitura nas mais distintas práticas sociais. E mais: incitar novos leitores à prática diarista como modo de adentrar em muitos “mundos” e “percursos” da leitura, de forma crítica e reflexiva.

Esperamos que os trabalhos possam contribuir para as reflexões e as discussões dos temas que aqui se apresentam, não de modo conclusivo, mas de forma que muitos outros questionamentos se coloquem para que novas questões surjam e, com isso, o processo nunca termine, para que estejamos sempre vivos e motivados, como ARM nos ensinou.

Os organizadores

Primeira Parte

QUADRO 1 – Recorrências nos diários de leituras analisados

Total de diários de leituras	315
Posicionamento crítico diante do texto	184
Demonstra o que aprendeu (descobertas ou conclusões a partir do texto)	251
Explica o conteúdo (por meio de paráfrases ou comentários)	173
Demonstra surpresa ou outras reações	151
Apresenta dificuldades na leitura	110
Aprecia o texto - indicando - indicações de níveis satisfatórios de letramento.	162
Recordações (memórias de outros textos, de outros conhecimentos ou experiências)	101

O DIÁRIO DE LEITURAS EM AULAS DE LÍNGUA FRANCESA: O PAPEL DO LABORATÓRIO DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

*Eliane Gouvêa Lousada
Jaci Brasil Tonelli
Ana Paula Silva Dias*

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos uma experiência da utilização do diário de leitura em uma disciplina de língua francesa do curso de graduação em Letras (Francês-Português) ministrado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, com ênfase no papel do Laboratório de Letramento Acadêmico no desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

No primeiro ano da graduação, os estudantes de Letras cursam o ciclo básico, no qual têm contato com os estudos linguísticos, literários e clássicos, em seguida, a partir do segundo ano, e de acordo com as notas obtidas no ciclo básico, podem cursar uma habilitação em língua estrangeira ou em linguística,

sendo a habilitação em língua portuguesa oferecida a todos os alunos. Durante o ciclo básico, não é oferecida nenhuma disciplina obrigatória que vise ao ensino da leitura e/ou da produção dos gêneros textuais que circulam em contexto universitário.

A cada ano, aproximadamente 850 novos alunos ingressam no curso de Letras, as habilitações, no entanto, contam com um número limitado de vagas; para algumas, como a do francês, há, no máximo, 100 vagas anuais para os períodos matutino e noturno. A habilitação em língua francesa oferece formação em língua e literatura francesa ao longo de 8 semestres. No primeiro semestre, os estudantes devem cursar apenas a disciplina Francês 1, já que as disciplinas de Literatura começam no segundo semestre. A ementa da disciplina Francês 1 prevê que os alunos sejam iniciantes, ou seja, não é esperado que os alunos tenham conhecimento prévio do idioma. A cada semestre, observamos que apenas alguns tiveram contato prévio com o idioma e, possivelmente, com alguma das culturas relacionadas à língua francesa. A disciplina Francês 1 visa a abordar os conteúdos requeridos no nível A1¹ e, portanto, os alunos têm contato com as situações de comunicação quotidianas tais como: se apresentar, apresentar um colega, ser capaz de pedir e dar informações etc. Ao mesmo tempo, em paralelo com as temáticas relacionadas ao ensino da língua francesa, espera-se que eles aprendam conteúdos ligados à linguística, à literatura, à filosofia da linguagem, entre outros, como uma maneira de contribuir para sua formação em Letras.

Nesse contexto, compreendemos a escolha da disciplina em promover a reflexão sobre a língua francesa, sua história e sua filosofia, por meio da leitura de alguns capítulos de um livro sobre a evolução das línguas ocidentais, visando a formação do futuro bacharel em Letras-Francês: a obra "A aventura das línguas no ocidente: origem, história e geografia" (Walter 1997). A partir dessa leitura, é pedido aos alunos que elaborem um diário, de maneira a iniciá-los a uma nova forma de compreender os textos,

1. Nível básico segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

ou seja, fazendo-os refletir de forma crítica e posicionar-se em relação ao que lêem, em lugar de redigir um texto apenas para mostrar ao professor. Nessa proposta, destacamos a importância do foco no processo de leitura, ou seja, ao realizar o diário, o aluno mantém uma perspectiva de diálogo com o autor da obra, de forma a desenvolver uma perspectiva dialógica em relação ao texto. Trata-se de uma competência que geralmente não é trabalhada na escola, mas que será necessária no contexto universitário, o que justifica a ideia de trabalhar o diário de leitura nessa primeira disciplina obrigatória da habilitação em língua francesa.

Apresentaremos, primeiramente, algumas considerações sobre o gênero diário de leitura para, em seguida, discutir os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1999) que guiaram nosso estudo. Finalmente, relataremos a experiência do uso do diário de leitura na disciplina Francês 1, trazendo a análise dos textos produzidos pelos alunos e discutindo as contribuições dos atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH para o desenvolvimento de sua produção escrita.

O diário de leituras

O diário de leituras é um gênero textual produzido por um leitor à medida que este realiza a leitura de um livro, tendo como objetivo o diálogo com seu autor de forma crítica (Machado 2005). Segundo Anna Rachel Machado:

os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares. (Machado 2005, p. 64)

Para que um aluno realize a produção de um diário de leitura, faz-se necessário que ele se coloque em uma situação de comunicação na qual ele dialoga com o autor do livro, relacionando o que lê com outras obras (literárias ou culturais), com suas experiências prévias e também com suas próprias ideias. Ao fazer isso e ao redigir sobre esse processo, ele poderá mobilizar diferentes operações de linguagem. Diferentemente do que se espera da leitura em ambientes de educação formal, ele pode questionar o autor sobre um assunto tratado, expressar seu acordo ou desacordo em relação ao que é dito por ele, expressar seu ponto de vista, suas emoções, suas dúvidas sobre o tema, podendo dialogar com outros livros ou obras culturais (filmes, músicas etc.) e com suas experiências ou situações vividas. A produção do diário de leitura pode ser caracterizada como:

uma “conversa” com o autor do texto, ele se constitui como um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura. (Machado 2005, p. 65)

Segundo Machado (2005), é preciso que o professor oriente os alunos sobre as características do gênero em questão, dando todas as instruções necessárias para a sua produção, para que o aluno perceba que está livre para expressar sua opinião sobre o livro. De seu ponto de vista, a redação de um diário de leitura é um instrumento para a mobilização de diversas operações de linguagem e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart 1993).

O Interacionismo Sociodiscursivo

Proposto por pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, sobretudo Bronckart (1999, 2006, 2008), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) está embasado nos estudos de Vigotski (1934[1997]) sobre o desenvolvimento humano. O ISD visa a realizar uma parte do projeto do Interacionismo Social, centrando-se na ontogênese humana e nos pré-construídos e buscando “demonstrar o papel fundador da linguagem e, sobretudo, do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano” (Bronckart 2005, p. 6, tradução nossa).² De acordo com Bronckart (2008, p. 111), o programa de pesquisa do ISD :

se organiza em um método de análise descendente, que envolve três etapas: primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (Bronckart 2008, p. 111)

Baseado nessas ideias fundadoras, Bronckart (1999, 2006, 2008) elaborou um modelo de análise de textos, após muitos anos de pesquisas com a equipe de Genebra. De acordo com tal modelo, as análises devem primeiramente levar em consideração o contexto físico e sociossubjetivo no qual o texto foi produzido e, posteriormente, explorar as estruturas internas que compõem o texto, em uma abordagem qualificada como “descendente”. Antes

2. “vise à démontrer le rôle fondateur du langage, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain” (Bronckart 2005, p. 6).

de detalharmos o modelo de análise, discutiremos as noções de texto e gênero textual adotadas pelo ISD que consideramos neste capítulo.

No meio social no qual estamos inseridos, produzimos textos por meio dos quais interagimos, esses textos são, portanto, “produtos da atividade humana” e estão ligados às necessidades, aos interesses e aos modos de funcionamento dos grupos sociais dentro dos quais são produzidos (Bronckart 1999). A noção de texto, segundo o autor, designa “toda unidade de produção verbal veiculando uma mensagem linguisticamente organizada e tendendo a produzir sobre seu destinatário um efeito de coerência” (Bronckart 1999).

O Interacionismo Sociodiscursivo aborda a análise de textos levando em consideração não apenas seus elementos internos, mas também seus elementos externos, ou seja, o contexto de produção no qual esses textos foram produzidos, pois acredita que os elementos que compõem a organização interna de um texto têm relação com seu contexto de produção (Bronckart 1999). Como há diferentes contextos sociais, temos, como consequência, diferentes “espécies de textos”; essas espécies de textos têm características comuns, pertencendo a uma “família” de textos. Segundo esse autor, os gêneros de textos podem ser compreendidos como “todo conjunto de textos apresentando características comuns” (Bronckart 1999). Dizemos, portanto, que os textos organizam-se em gêneros, ou seja, eles apresentam características comuns que permitem classificá-los como pertencentes a um gênero específico.

Na verdade, a noção de gênero surgiu na antiguidade e foi retomada na época moderna por Volochinov (1929), que recuperou a noção aristotélica e a discutiu a partir de outro quadro teórico e metodológico. Desde então, a noção de gênero textual/discursivo tem sido explorada por diversas correntes teóricas com finalidades e concepções diversas. Não obstante as várias abordagens e definições, podemos identificar pontos comuns na definição de gêneros, pois muitos autores estão de acordo para dizer que através deles podemos agir linguisticamente em nosso meio social.

Os pesquisadores de Genebra interessaram-se pela noção de gênero textual com objetivos didáticos, ligados às reformas necessárias que foram feitas na Suíça francófona em relação ao ensino de línguas. Para esses autores, uma vez que compreendemos o funcionamento de um gênero, no plano contextual, discursivo e linguístico, podemos nos tornar capazes de utilizá-lo em nosso meio social. Isso é possível pois, ao produzir um gênero específico, necessitamos realizar operações de linguagem características daquele gênero textual. Em outras palavras, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), quando produzimos um texto mobilizamos três capacidades de linguagem: a capacidade de ação, que está ligada ao fato de produzir um texto adequado ao contexto de produção textual; a capacidade discursiva, que está ligada à possibilidade de estruturar internamente o texto de maneira apropriada ao gênero; e a capacidade linguístico-discursiva, que está ligada ao uso adequado dos elementos linguísticos para a produção do gênero textual em questão. Sendo assim, o ensino do gênero deve ter por objetivo o desenvolvimento dessas capacidades.

Na perspectiva didática que caracteriza os trabalhos dos pesquisadores do ISD, Bronckart (1999) propôs um modelo de análise de textos, a arquitetura textual. Esse modelo considera que os elementos que organizam os textos internamente são mobilizados pelo contexto de produção no qual esses textos foram produzidos, desse modo, inicia-se o estudo do texto primeiramente pelo contexto de produção textual, para apenas depois analisar a arquitetura interna dos textos. Ou seja, o primeiro aspecto a ser estudado são os fatores da situação de ação de linguagem que exercem influência sobre a organização de um texto: o contexto físico e sociossubjetivo, definido por parâmetros tais como quem escreveu o texto, com qual papel social, para qual público alvo, quando, em qual instituição e com qual objetivo. Esses parâmetros serão determinantes na escolha das formas linguageiras adotadas, pois o produtor do texto toma as decisões sobre qual gênero de texto usar em função da situação de ação de linguagem. Após analisar o contexto de produção de um texto, passamos a sua arquitetura interna. Para Bronckart (1999), todo texto é constituído por três níveis: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

O primeiro nível se divide em *plano global*, que se refere à organização do conteúdo temático, em *tipos discursivos*, que dizem respeito aos segmentos que o texto comporta (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração) e às *sequências textuais*, que são os modos de planificação da linguagem (Bronckart 1999). O segundo nível, *mecanismos de textualização*, se divide em *conexão*, responsável pela articulação da progressão temática do texto, *coesão nominal*, ou seja, a introdução e retomada de temas e a *coesão verbal*, que assegura a organização temporal do texto (Bronckart 1999). O nível dos *mecanismos enunciativos* compreende as *modalizações*, que são as avaliações formuladas sobre o conteúdo temático e as *vozes*, que são as entidades responsáveis pelos posicionamentos enunciativos.

Como apontamos, foram as inquietações quanto ao ensino que levaram à elaboração do modelo de análise textual que acabamos de apresentar. Com preocupações relacionadas à didática das línguas em mente, os pesquisadores de Genebra desenvolveram, também, dois conceitos que visam à didatização dos gêneros textuais: o conceito de modelo didático (De Pietro; Schneuwly 2003) e o de sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004). O primeiro diz respeito às dimensões ensináveis de um gênero. Construído a partir da literatura sobre o gênero, de teorias sobre análise textual, com base nas práticas sociais de referência e levando em consideração o conhecimento dos alunos, a elaboração do modelo didático do gênero é a primeira etapa para seu ensino. O modelo didático compreende as dimensões ensináveis de um determinado gênero escrito ou oral; a partir de tal modelo, um conjunto de atividades pode ser elaborado para ensiná-lo: a sequência didática (SD). Com base no modelo didático, a sequência didática pode ser definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades que pode ser elaborado para o ensino de um gênero. A SD é composta de algumas etapas: apresentação da situação, produção inicial, diversos módulos que objetivam trabalhar as dificuldades dos alunos observadas na produção inicial, produção final. A comparação entre a produção inicial e a final é essencial para a verificação do desenvolvimento

dos alunos, pois ela permite mostrar o que os alunos sabiam no início do processo de aprendizagem e o que aprenderam, no final.

Neste capítulo, não apresentaremos o modelo didático do gênero diário de leituras: para elaborar nossas atividades, servimo-nos dos estudos desenvolvidos por Machado (1998, 2005) e Machado, Lousada e Abreu Tardelli (2007). Por outro lado, utilizamos o conceito de SD, porém incluindo várias etapas a serem realizadas on-line ou no Laboratório de Letramento Acadêmico. Sendo assim, embora não tenhamos realizado a SD de forma tradicional, com a produção inicial, final e os vários módulos de atividades realizados em sala de aula, guardamos alguns princípios básicos: nos atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico, foi solicitado aos alunos que trouxessem uma primeira produção textual que seria analisada para que fossem propostas discussões e correções, em função das dificuldades dos alunos. Além disso, foi previsto um momento, em sala de aula, para que os alunos discutissem o texto que seria objeto do diário de leituras e para que suas dúvidas fossem esclarecidas. A produção final foi entregue pela plataforma *Moodle*, mas pudemos acompanhar a distância o processo vivenciado pelos alunos. Dessa forma, embora muitas das etapas que propusemos tenham ocorrido fora da sala de aula, temos os textos iniciais dos alunos que consultaram o LLA e que utilizaremos para nosso estudo, comparando com suas produções finais. Vejamos, a seguir, como nossas atividades foram utilizadas nas aulas de língua francesa.

O diário de leitura nas aulas de Francês 1

O diário de leitura tem sido utilizado como instrumento em algumas aulas de Francês 1 da FFLCH-USP desde 2009. O uso do diário de leitura se justifica, pois se trata de um gênero pouco trabalhado na Universidade, embora, justamente, seja um dos gêneros que mais pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica tão necessária nos estudos

universitários. A experiência de uso do diário de leituras que relataremos e cujos dados serão analisados neste capítulo dizem respeito às aulas de uma turma de Francês 1 do primeiro semestre de 2017.

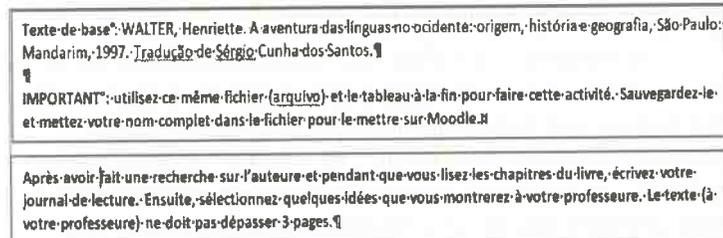
No início do semestre, a professora informou os alunos sobre as diversas formas de avaliação e de produção textual e, dentre elas, a produção de um diário de leituras. Como a grande maioria dos alunos era iniciante em francês, foi proposto que os alunos lessem o texto previsto na língua que preferissem (Francês ou Português) e também que escrevessem o diário na língua que escolhessem. Nesse primeiro momento, os alunos não sabiam exatamente o que era esperado da produção de um texto pertencente ao gênero diário de leituras. Sendo assim, a primeira atividade proposta no curso foi a sensibilização dos alunos ao gênero. Para tanto, a professora apresentou as características desse gênero textual, por meio de atividades de discussão sobre conhecimentos prévios sobre o gênero, assim como conhecimentos prévios sobre o livro “A Aventura das Línguas no Ocidente”, de H. Walter, objeto do diário de leituras. As características do gênero foram discutidas, especialmente as relacionadas ao tipo de escrita, que prevê o diálogo com o texto que dá origem ao diário. Como o diário de leituras é pouco conhecido dos alunos, essa atividade é essencial, pois as práticas vivenciadas por eles ao longo de sua escolarização – e que se prolongam, muitas vezes, na universidade – os levam a reproduzirem textos escolares que visam apenas à verificação da compreensão da leitura, como o fichamento, entre outros.

Em paralelo, foram disponibilizadas instruções sobre a redação do diário de leituras na plataforma *Moodle*. Depois de ler as instruções na plataforma, os alunos podiam fazer perguntas na aula, de forma a estarem preparados para a redação do diário de leituras. Na sala de aula, uma atividade é essencial para a redação do diário de leituras: a discussão sobre o texto a partir do qual o diário será redigido. Nessa atividade, os discentes devem trabalhar em grupos, discutir sobre o que sabem sobre o autor do livro, expressar suas dúvidas quanto ao texto lido, suas dificuldades de compreensão, suas curiosidades, suas críticas, enfim, tudo o que envolve a compreensão real do texto a partir de suas reações reais e

livres sobre ele. Portanto, nessa etapa eles começam a compreender o que é um diário de leituras e como a produção desse texto pode contribuir para uma melhor compreensão textual.

Depois dessa etapa, os estudantes têm acesso à descrição da atividade a ser realizada e também à grade de correção, ambas propostas na plataforma *Moodle*.

FIGURA 1 – Instrução para a redação do diário de leituras que será entregue.³



Para ajudar os alunos a elaborarem o diário de leituras, a disciplina possui uma parceria com o Laboratório de Letramento Acadêmico⁴ da FFLCH, na qual os alunos são convidados a realizar um atendimento com o intuito de discutir o esboço, ou seja, uma primeira versão (P1), de seus diários de leituras, procurando sanar dúvidas e preparar a versão final. No 1º semestre de 2017, 28 alunos de um total de 46 compareceram ao atendimento no

3. Texto de base: Walter, Henriette (1997). *A aventura das línguas no ocidente: origem, história e geografia*. Tradução de Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarin. Importante: utilizem este mesmo arquivo e o quadro no final para fazer esta atividade. Salvem o arquivo e coloquem seu nome completo no arquivo para colocá-lo no Moodle. Depois de terem feito uma pesquisa sobre a autora e enquanto vocês lêem os capítulos do livro, escrevam seu diário de leituras. A seguir, selecionem algumas ideias para mostrar à sua professora. O texto (destinado à sua professora) não deve ultrapassar 3 páginas.
4. O Laboratório de Letramento Acadêmico foi criado em 2011 pelas Profas. Dras. Marília Mendes Ferreira, para a língua inglesa, e Eliane Gouvêa Lousada para a língua francesa. Maiores informações sobre o LLA podem ser encontradas em Ferreira e Lousada (2016).

Laboratório. Isso costuma ocorrer pela disponibilidade dos alunos em ir ao LLA nos dias e horários em que há atendimento. Durante o atendimento, os graduandos podem tirar dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido e/ou ter uma das versões do diário lida e comentada por um dos monitores. Os comentários podem ter como objeto a escolha dos conteúdos mobilizados, a organização do texto, o posicionamento enunciativo, as escolhas lexicais, o respeito às características do gênero, a revisão ortográfica e gramatical, dentre outros, ou seja, os comentários estão focados no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Os alunos que consultam o Laboratório elaboram, em geral, uma primeira versão do texto e eles a trazem para discussão. Depois disso, eles podem elaborar mais versões do texto e trocar as versões com os monitores, levando em conta o *feedback* deles até a realização da versão final do texto, que é entregue ao professor, por meio da plataforma *Moodle*. Em geral, os alunos vão ao LLA com pouco conhecimento sobre o gênero diário de leituras. Embora entrem em contato com o gênero na sala de aula, por meio de uma atividade organizada pelo professor, o texto é tão diferente dos que se acostumaram a escrever durante experiências escolares e universitárias prévias, que o atendimento no Laboratório é extremamente importante para que tirem suas dúvidas. As questões comuns dos estudantes giram em torno de: – como se posicionar para a escrita do diário; – deve-se fazer um resumo impessoal ou expressar-se de maneira subjetiva?; – pode-se duvidar e fazer perguntas ao autor?; – um diário é igual a um resumo do texto?; entre outras. Justamente, o diário é um gênero desafiador, pois ele coloca em questão maneiras de escrever que são consideradas “naturais” no ambiente escolar, como mostrar sempre a compreensão e o acordo com o texto, em lugar de interrogar sobre dúvidas, expressar desacordo etc.

Ao participar de um atendimento, os alunos preenchem uma ficha, avaliando a tutoria e detalhando o tipo de ajuda que tiveram. Os monitores fazem o mesmo. Na próxima seção, apresentaremos as modificações do texto final de um aluno, a partir dos comentários na produção que havia sido mostrada aos monitores no LLA, assim como as avaliações dos alunos sobre o atendimento no Laboratório.

As produções dos alunos em foco

A seguir, veremos uma análise dos textos produzidos, além de uma reflexão sobre as modificações nos textos dos alunos após o atendimento no Laboratório de Letramento Acadêmico. Como mencionamos, 26 estudantes consultaram o Laboratório de Letramento Acadêmico para obterem ajuda para a produção dos diários. Desses 26, apenas alguns enviaram uma versão prévia de seus textos para posterior discussão com os monitores do Laboratório. Seleccionamos três estudantes, dois quais temos a produção inicial (P1) e a final (PF) para nossas análises. Os três alunos foram selecionados, pois apresentam características diferentes:

- A1: escreveu em português e apresentou várias mudanças em seu texto inicial, após o atendimento no LLA.
- A2: escreveu em francês e apresentou várias mudanças em seu texto inicial, após o atendimento no LLA.
- A3: escreveu em francês e apresentou poucas mudanças em seu texto inicial, após o atendimento no LLA.

Realizamos as análises em dois momentos: – em primeiro lugar, em relação ao gênero produzido, ou seja, à adequação do texto aos aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos que caracterizam o gênero diário de leituras; – em segundo lugar em relação às modificações efetuadas pelos alunos na PF, entregue à professora por meio da plataforma *Moodle*, se comparada à P1 que foi mostrada aos monitores no atendimento ao LLA. Procuramos observar os comentários que eles receberam dos monitores e sua influência na produção final.

Mostraremos, inicialmente, algumas características do diário de leituras nos planos contextual, discursivo e linguístico-discursivo, para, em seguida, apresentar a análise global dos três alunos. Finalmente, detalharemos as modificações mais significativas, na produção de um dos alunos após seu atendimento no Laboratório.

Baseando-nos em Machado (1998, 2005) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), construímos o quadro abaixo, que apresenta apenas as características principais do diário de leituras, com o objetivo de auxiliar as análises dos textos dos alunos.

QUADRO 1 – Características do diário de leitura em relação às operações de linguagem mobilizadas

	Gênero diário de leitura
Plano contextual	O produtor é um leitor de uma obra específica que escreve, em um primeiro momento, um texto para dialogar com o autor da obra. Depois, pode escolher compartilhar com outras pessoas, inclusive o professor, mas, inicialmente, o texto é escrito para dialogar, de forma fictícia, com o autor, o que lhe dá características de uma escrita bastante livre. Os objetivos do produtor geralmente não são muito claros: em geral, trata-se de um texto para si-mesmo, com o objetivo de refletir sobre a obra.
Plano discursivo	Não há verdadeiramente um plano global dos conteúdos temáticos, já que a escrita diarista pode ser bastante fragmentada, mas é esperado encontrar partes do texto que é objeto do diário. Tampouco podemos dizer que há sequências textuais determinadas, já que a escrita pode ser bastante livre e não estruturada. Discurso interativo (predominante) e relato interativo: em outras palavras, trata-se de um texto “implicado”, bastante subjetivo, no qual a 1ª pessoa do singular costuma aparecer com frequência. Eventualmente discurso teórico e uso da 1ª pessoa do plural.
Plano linguístico-discursivo	Coesão verbal: presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito, entre outros. Coesão nominal: retomadas (nominais e pronominais) do nome do autor e da obra, embora as repetições não possam ser vistas como problemas da produção textual, por se tratar de um texto mais livre do que um texto acadêmico.

<p>Conexão: por se tratar de um texto bastante livre, não se pode dizer que há exigências no nível da conexão; porém, alguns conectores podem aparecer conforme as relações que o produtor deseja estabelecer entre as ideias: causa, consequência, concessão etc.</p> <p>Frases declarativas, mas também interrogativas, exclamativas.</p> <p>Inserção de vozes do autor do texto original e vozes de outros autores, de outras obras culturais.</p> <p>Modalizações: sobretudo lógicas e apreciativas, para expressar a opinião sobre o texto lido, mas podem ocorrer outras.</p> <p>O registro de língua pode ser informal.</p>

No Quadro 2, na página seguinte, vemos as características dos textos finais dos estudantes, em comparação com o que é esperado no gênero diário de leitura. Como no quadro anterior, trata-se apenas das características mais importantes.

A análise que apresentamos nos mostra que os dois primeiros alunos fizeram um texto mais próximo do que é esperado do diário de leituras, ainda que não tenham apresentado todas as características possíveis do gênero. Por sua vez, o terceiro texto guarda características dos gêneros diário de leituras e do gênero resumo, devido à sua escrita mais formal e mais próxima do texto acadêmico. De forma geral, podemos dizer que, por um lado, todos os alunos, sobretudo os dois primeiros, conseguiram deixar marcas dêiticas de primeira pessoa em seu texto e opinar sobre o que leram, construindo um texto mais subjetivo do que o que se espera na esfera universitária. Por outro lado, todos guardam marcas de uma situação de produção mais “esperada” na esfera universitária, o que resultou, sobretudo no terceiro caso, em um texto mais “acadêmico”.

QUADRO 2 – Análise dos textos dos alunos em relação às operações de linguagem mobilizadas pelo gênero diário

	Aluno 1 – português	Aluno 2 – francês	Aluno 3 – português
Plano contextual	O texto é adequado ao gênero. Não há diálogo com o autor do texto (com marcas do destinatário), mas há traços de uma escrita subjetiva, “diarista”, ainda que com o objetivo final de ser lido por outra pessoa.	O texto é adequado ao gênero. Não há diálogo com o autor do texto (com marcas do destinatário), mas há traços de uma escrita subjetiva, “diarista”, ainda que com o objetivo final de ser lido por outra pessoa.	O texto não é muito adequado ao gênero, pois parece adequar-se mais ao leitor-professor. O texto tem muitas características de um texto acadêmico, é menos subjetivo. Percebe-se que foi escrito com menos liberdade do que os dois outros textos analisados.
Plano discursivo	O texto é adequado, apesar de curto. O aluno utiliza desde o início a 1ª pessoa do singular e expressa sentimentos quanto ao texto. Há relação com uma outra obra cultural. Discurso interativo e relato interativo predominantes, mas alguns trechos de discurso teórico. Há apenas frases declarativas.	O aluno exprime sentimentos e dúvidas quanto à compreensão do texto, utilizando a 1ª pessoa do singular. Ele também expressa sentimentos quanto ao que encontrou no texto. Há relações com outras obras culturais. Discurso interativo e relato interativo predominantes, mas alguns trechos de discurso teórico. Há apenas frases declarativas.	O aluno propõe um texto bastante organizado, mais do que se espera do gênero. Há mistura entre 1ª pessoa do singular e do plural. Não aparecem dúvidas em relação ao texto e não há relações com outras obras culturais. O texto se assemelha, algumas vezes, a um resumo. Discurso teórico predominante, mas alguns trechos de discurso interativo e relato interativo. Há apenas frases declarativas.

Plano linguístico-discursivo	Verbos sobretudo no presente, perfeito e imperfeito do indicativo. O nome do autor e da obra são retomados de forma variada. A inserção de vozes é bem articulada ao texto, as citações são referenciadas corretamente, embora digam respeito à autora lida apenas. As modalizações lógicas e apreciativas são usadas frequentemente para expressar as opiniões do aluno sobre a obra lida. Registro de língua entre formal e informal.	Verbos sobretudo no presente, perfeito e imperfeito do indicativo. O nome do autor e da obra são retomados de forma variada. A inserção de vozes é bem articulada ao texto, as citações são referenciadas corretamente e dizem respeito a outros autores, não apenas à autora lida. As modalizações lógicas e apreciativas são usadas frequentemente para expressar as opiniões do aluno sobre a obra lida. Registro de língua entre formal e informal.	Verbos sobretudo no presente e futuro, em menor grau, perfeito e imperfeito do indicativo. A voz do texto original é introduzida, porém em um dos momentos ela não se articula completamente ao texto do aluno. Além disso, não há menção a outros autores. O nome do autor e da obra são retomados de forma variada. São utilizadas muitas modalizações lógicas e menos apreciativas. As modalizações lógicas e apreciativas são usadas com adequação. Registro de língua formal.
-------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Passemos agora para a comparação entre a primeira produção e a produção final dos alunos, após os atendimentos no LLA. Analisando globalmente os diários de leituras, vemos que o aluno que apresentou mais modificações em seu texto em relação à primeira produção do gênero diário de leituras foi o primeiro. O segundo aluno apresenta uma P1 muito boa e completa, bastante semelhante à PF. Ele escreve em francês e, sendo assim, há problemas linguísticos que são corrigidos pelo monitor do Laboratório e que, portanto, aparecem de forma correta no texto final. Outros problemas linguísticos que apareciam na P1 continuam na PF e outros, ainda, são resultantes de modificações feitas no texto após o atendimento no LLA. O terceiro aluno também faz uma P1 bastante próxima do que apresenta em sua PF. Portanto, o papel do atendimento do LLA pode ser compreendido, nesse caso, como uma confirmação do que já havia sido apresentado na P1, mostrando ao aluno que ele estava no bom caminho.

Tendo em vista essas observações, optamos por apresentar em detalhe o caso do primeiro aluno, em relação às mudanças efetuadas em sua P1 no plano contextual, discursivo e linguístico-discursivo, até a redação da PF. Esses planos correspondem às capacidades de ação (contexto de produção do texto), capacidades discursivas (infraestrutura geral do texto, com plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências) e capacidades linguístico-discursivas (conexão, coesão verbal e nominal, vozes e modalizações).

Abaixo, tecemos algumas considerações sobre as mudanças observadas após o atendimento no LLA, ao analisarmos a primeira produção (P1) e a produção final (PF), entregue ao professor pela plataforma *Moodle*. Comparando as duas produções, observamos mudanças em vários planos, após o atendimento no LLA:

- no plano contextual, em relação ao gênero diário de leitura: a monitora do LLA pergunta, durante o atendimento, se a aluna poderia relacionar o que lera na obra de Walter a alguma outra obra cultural. Na versão final, a aluna insere um comentário que não existia na versão inicial, em relação ao livro *O mundo de Sofia*;

- no plano discursivo, em relação à paragrafação, vemos que a última frase do primeiro parágrafo é colocada como o início do parágrafo seguinte, o que ajuda a dar mais coerência ao texto. Além disso, a monitora solicita que sejam apresentadas maiores precisões aos argumentos que explicam porque a escritora, sendo de origem tunisiana, é especialista em francês. Na P1, a aluna diz apenas que o francês é muito usado na Tunísia, sem explicar a razão. Na PF, a aluna o faz, porém amplia a questão, contribuindo para a argumentação que enfatiza o fato de que o francês é língua oficial nesse país. Finalmente, outro dado importante é que a PF é mais longa do que a P1, mostrando a influência do atendimento na macro-organização do texto e na escolha de conteúdos, pois o diário final de leitura apresenta sete parágrafos a mais do que o texto inicial.
- no plano linguístico-discursivo, observamos, também, algumas mudanças: a escolha lexical, ilustrada pela troca de palavras, como *estória*, para *história*; a eliminação de repetições, no caso quanto às modalizações lógicas, como: “é certo” e “certamente”; e o trabalho com as modalizações apreciativas, que pode ser visto com a retirada da palavra “pequeno”, no primeiro parágrafo e a troca lexical do termo “limitada” para “voltada”, visando a modificar o efeito que a palavra “limitada” poderia causar no leitor da área de Letras; uma outra mudança que observamos, no plano da inserção de vozes, é a substituição do primeiro nome da autora da obra original (Henriette), o que caracteriza um registro informal demais mesmo para um diário de leitura, pois não permite identificar qual é o autor e a obra mencionados. Percebemos, também, que há problemas na P1 quanto à inserção de vozes: embora as citações estejam bem articuladas ao texto, as convenções para citações não são respeitadas.

A seguir, destacamos apenas algumas das mudanças sugeridas pelo atendimento no LLA e como elas contribuem para a produção do diário de leitura. No primeiro excerto, temos a primeira produção (P1) e, no segundo, a produção final (PF):

Para dar início a este pequeno Diário de Leitura, devo dizer que todo estudo que abrange a variedade das línguas me encanta. Com “A Aventura das Línguas no Ocidente” não foi de outro modo. Ao me deparar com o título do texto, imaginei, erroneamente, que se trataria de uma estória sobre as línguas advindas do latim. Me equivoquei, sem dúvidas, ao pensar que poderia até envolver personagens, visto que o termo “aventura” sempre me remeteu a esse contexto. No entanto, mesmo após perceber, em uma primeira leitura, que não havia, de fato, aventuras ou personagens, não me senti insatisfeita. *[Mundo de Sofia – informação pedida pela monitora durante o atendimento sobre outras obras culturais que a aluna conhecia]* É certo que Henriette Walter alcançou um nível agradável de dinamicidade num texto repleto de detalhes e exemplos, e que se escolhesse tomar um outro rumo e utilizar, então, uma linguagem mais técnica, a leitura se tornaria, certamente, enfastiosa. **Henriette** nasceu em **1929 na Tunísia, país norte-africano em que o francês é muito utilizado**. É professora emérita na universidade de Rennes e diretora do laboratório de fonologia da Sorbonne. **Daf**, talvez, a leitura ter me parecido mais limitada ao ambiente universitário. A1-P1

Para dar início a este Diário de Leitura, devo dizer que todo estudo que abrange a variedade das línguas me encanta. Com “A Aventura das Línguas no Ocidente” não foi de outro modo. Ao me deparar com o título do texto, imaginei, erroneamente, que se trataria de uma estória sobre as línguas advindas do latim. Me equivoquei, sem dúvidas, ao pensar que poderia até envolver personagens, visto que o termo “aventura” sempre me remeteu a esse contexto. Em uma segunda análise, fui capaz de jurar, ao menos, que fosse parecido com “O Mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, no qual há a história (não mais estória) da filosofia contada por uma personagem. No entanto, mesmo após perceber que não havia, de fato, aventuras ou personagens, não me senti insatisfeita. É certo que Henriette Walter alcançou um nível agradável de dinamicidade num texto repleto de detalhes e

exemplos, e que se escolhesse tomar um outro rumo e utilizar, então, uma linguagem mais técnica, a leitura se tornaria, provavelmente, enfastiosa. Walter nasceu em 1929 na Tunísia, país norte-africano em que o francês é muito utilizado – na época de seu nascimento, o francês era a língua oficial do país. É professora emérita na universidade de Rennes e diretora do laboratório de fonologia da Sorbonne. Talvez este seja o motivo da leitura ter me parecido mais **voltada** ao público universitário.

A1-PF

Ainda que, pelas próprias características do gênero diário de leitura, não se trate de “erros”, podemos observar que as sugestões do monitor no LLA tiveram influência na produção final do aluno, contribuindo para a produção de um texto mais próximo ao esperado de um diário de leitura.

Conclusões

A experiência que relatamos e as análises que apresentamos nos permitem indicar que o diário de leituras pode ser uma interessante ferramenta para a leitura crítica na universidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva em relação aos textos, afastando-se de uma visão tradicional de “cobrança” de leitura que muitas vezes foi construída na escola. Embora os alunos tenham alguma dificuldade em realizar, de fato, um texto com todas as características do diário de leituras, eles apresentam textos em que constatamos alguma reflexão sobre as ideias do autor da obra e parecem se arriscar, em maior ou menor grau, a fazer perguntas sobre o texto, expressando suas dúvidas e opiniões.

Além disso, parece-nos importante constatar que o LLA tem um importante papel no auxílio à produção textual, ainda que tenha funcionado, em alguns casos, para confirmar que o estudante

estava no caminho certo. Alguns dados⁵ confirmam o papel do LLA: quando perguntados se tinham a impressão de ter aprendido algo importante no atendimento, 20 alunos de 28 demonstraram estarem totalmente de acordo, três demonstraram estar de acordo e apenas dois disseram que não concordavam com a afirmação. Outro dado importante sobre o papel do Laboratório como auxiliar para a escrita do diário pode ser confirmado pelo fato de que três alunos consultaram o LLA mais de uma vez, sendo que um dos alunos o consultou três vezes.

Considerando o exposto, parece-nos que, tanto o diário de leituras, quanto o atendimento no Laboratório de Letramento Acadêmico podem ser iniciativas importantes para contribuir para a formação dos alunos universitários, promovendo a leitura crítica, a reflexão e auxiliando a aprendizagem dos gêneros textuais produzidos na esfera universitária, inclusive o diário de leituras.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- _____. (2005). "Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif." *Congresso Internacional Linguagem e Interação*, Unisinos, São Leopoldo.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2008). *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.

5. Após cada atendimento, os alunos preenchem um formulário elaborado no Google Forms e os dados são armazenados para fins de desenvolvimento do LLA e de pesquisas.

DE PIETRO, Jean-François e SCHNEUWLY, Bernard (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique." *Les cahiers THÉODILE*, nº 3, pp. 27-52.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard (2004). "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento", in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, Joaquim *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste e BRONCKART, Jean-Paul (1993). "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?" *Études de Linguistique Appliquée*, nº 92, pp. 23-37.

FERREIRA, Marília Mendes e LOUSADA, Eliane Gouvêa (2016). "Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação." *Ilha do Desterro*, vol. 69, nº 3, Florianópolis, pp. 125-140.

MACHADO, Anna Rachel (1998). *O diário de leitura: a introdução de um novo gênero na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2005). "Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula." *Linha d'Água*, nº 18.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa e ABREU-TARDELLI, Lília Santos (2007). *Trabalhos de pesquisa: o diário de leituras para revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch (1934[1997]). *Pensée et Langage*. 3ª ed. Paris: La Dispute

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich (BAKHTIN, Mikhail) (1929[2006]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

WALTER, Henriette (1997). *A aventura das línguas no Ocidente. Origem, História e Geografia*. São Paulo: Editora Mandarin.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Silva Dias – Mestre pela Universidade de São Paulo. Possui bacharelado e licenciatura com dupla habilitação, português e francês, pela mesma universidade. Sua pesquisa teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica, bem como, o ensino-aprendizagem da língua francesa por meio de gêneros textuais produzidos em contexto universitário. Faz parte do Laboratório de Letramento Acadêmico FFLCH-USP ao qual sua pesquisa está vinculada.

Auricélia Pires – Especialista em Linguística pela Universidade de Pernambuco – UPE. Especialista em Produção de Mídias para Educação Online (UFBA). Licenciada em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF. Possui formação tecnológica em Informática pela Escola Técnica Estadual Agamenon Magalhães. É professora efetiva da Rede Estadual de Pernambuco e atua como Formadora de Língua Portuguesa na Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco – GRE Petrolina. Possui experiência em orientação de estudantes na participação de Olimpíadas de Jogos Digitais Educacionais. Suas pesquisas são voltadas para o letramento, leitura/escrita, ensino de gêneros textuais e mídias na educação.

Dilian Cordeiro – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), Mestrado (2005) e Doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) onde atua com formação de professores nas áreas de alfabetização e letramento desde 2005. Tem experiência como professora na Educação Infantil e no ensino superior.

Atualmente é professora da Universidade de Pernambuco atuando nas disciplinas de alfabetização e letramento e Literatura Infantil. É pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano”.

Eliane Gouvêa Lousada – Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), É líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq. Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na Universidade de Guelph, Canadá, onde ainda atua como Professora Visitante e orientadora. Tem experiência e publicações nas áreas de formação e desenvolvimento de professores, letramento e gêneros textuais, elaboração de material didático, além de análise de textos/discursos produzidos em situações de trabalho docente.

Ermelinda Maria Barricelli – Graduada em Letras e em Pedagogia, Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na linha Linguagem e Educação pela PUC-SP, e Doutorado pelo mesmo programa na linha Linguagem e Trabalho, realizou estágio doutoral no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (CNAM). Possui Pós Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp. É membro do Grupo de pesquisa ALTER-Age / USP. Atua como Professora em curso graduação e pós-graduação lato sensu e como Professora-pesquisadora vinculada a projetos de instrumentos de avaliação e a elaboração de prescrições governamentais na Fundação VUNESP.

Fabiana Ramos – Doutora em Linguística (2015) e Mestre em Língua Portuguesa (1999) pela Universidade Federal da Paraíba. Atua como professora na Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, em disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Infantil, como também no Programa de Pós-graduação em Educação da referida instituição. Atualmente, desenvolve trabalhos voltados para os temas letramento, formação do professor, construção identitária docente, literatura infantil e formação de leitores.

Fernando Silvério de Lima – Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto com estágio sanduíche em estudos vyotskianos pela University of California, San Diego. Mestre em Letras pela Universidade

Federal de Viçosa, atua no ensino de oralidade e escrita acadêmica em língua inglesa.

Francisco de Assis Silva Panta – Mestre em Educação (2004) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Titular (aposentado) da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina. Professor Assistente da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. Atua como docente na Graduação no curso de Letras nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Linguística Textual. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Línguas. Atualmente desenvolve trabalhos no Programa de Extensão “Faculdade Aberta da Terceira Idade – FATI” (nas disciplinas Língua Inglesa e Língua Espanhola), assim como no Programa “Teste de Proficiência em Língua Estrangeira – TEPLÉ”.

Geam Karlo-Gomes – Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (UEPB), com concentração de estudo na linha de pesquisa Literatura e Hermenêutica. É líder do ITESI-UPE-CNPq. Membro do GEPEL-UPE-CNPq. Tem experiências nas áreas de Letras, literatura e imaginário mítico-simbólico, imaginário, cultura e educação. Suas pesquisas se expandem para a metodologia e ensino de língua materna e da leitura/escrita, ensino de gêneros textuais, multimodalidade, letramento digital, letramento literário e formação de professores. Atualmente é professor da Universidade de Pernambuco atuando nos cursos de Letras e Pedagogia, na Pós-Graduação lato-sensu em Ciências da Linguagem e no Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares.

Jaci Brasil Tonelli – Mestre pela Universidade de São Paulo. Realizou graduação em Letras na mesma instituição. Sua pesquisa de mestrado teve como objetivo estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês de graduandos de Letras ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais. Faz parte da equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH desde 2012 e interessa-se pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio de gêneros textuais, sobretudo em contexto universitário.

Janette Friedrich – Doutora em filosofia e professora e pesquisadora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra na linha Abordagens da filosofia para a educação e para a formação. Suas pesquisas se voltam para as seguintes temáticas: história, epistemologia e filosofia das ciências do homem, debates filosóficos sobre

os conceitos de reflexão, saber-fazer (savoir-faire) e experiência, e a relação pensamento e linguagem.

Joilma Barbosa – Possui graduação em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), especialização em Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e tem interesse nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de Inglês como língua internacional, interculturalidade, multimodalidade, livro didático, gêneros digitais e (multi) letramentos. Atualmente, está lotada no Colegiado de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE).

Katia Diolina – Atualmente, é pós-doutoranda (bolsista PNPD-CAPES) na Universidade São Francisco, no programa em stricto sensu em Educação, Linguagens e Processos Interativos. Doutora e mestre (bolsista CNPq) pelo Programa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde iniciou os estudos sob a orientação da profa. Anna Rachel Machado. Foi contemplada com bolsa do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES) para estudos com o grupo da Clínica da Atividade, no Conservatoire National des Arts et Métier (CNAM) Paris. Desenvolve pesquisas relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso/textuais, letramento acadêmico e trabalho docente.

Kátia Maria Rodrigues Gomes – Mestre em Crítica Cultural com foco na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Professores - pela Uneb/ Campus II - Alagoinhas-BA. Especialista em Língua Portuguesa com Formação Pedagógica para o Magistério Superior. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/ Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é Professora da Universidade de Pernambuco e do Departamento de Letras e da Pós-Graduação lato-sensu em Ciências da Linguagem. Tem experiência na área de Letras com o ensino e a metodologia da língua portuguesa; leitura e produção de textos; letramento e identidade; formação continuada de professores; estágio docente e educação escolar indígena.

Lília Santos Abreu-Tardelli – Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e licenciada em Letras pela Unicamp. É professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista (UNESP),

câmpus de São José do Rio Preto, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha Ensino e Aprendizagem de Línguas. É membro do GT Gêneros textuais/ discursivos da ANPOLL e líder do grupo de pesquisa ALTER-FIP.

Luzia Bueno – Realizou Pós-doutorado no IEL, Unicamp, sob a supervisão de Angela Kleiman. cursou graduação em Letras e Ciências Sociais, na Unicamp. É Mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp; doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, onde foi orientada pela profa. Anna Rachel Machado. Realizou estágio doutoral na Universidade de Genebra sob a orientação de J.P. Bronckart. É líder do Grupo ALTER-LEGE -USF/ CNPQ e vice-líder do grupo Grupo ALTER-Age / USP. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

Maria Aparecida Ventura Brandão – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atua como professora no Curso de Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina – PE - nas disciplinas de Teoria da literatura, Leitura e Produção de textos e Literatura Brasileira. Atualmente desenvolve pesquisas voltadas para os direitos humanos pela literatura, formação de leitores, imaginário e representações identitárias na literatura brasileira.

Maria Jussara Zamarian – Realizou Doutorado na Universidade São Francisco - USF, sob a orientação de Luzia Bueno. cursou graduação em Pedagogia, na UNIFEOB. É Mestre em Educação pela UNISAL. Realizou estágio doutoral na Universidade de Genebra (Suíça) sob a orientação de Glaís Sales Cordeiro. É Supervisora de Ensino da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo e professora de Pós-Graduação – Especialização em Psicopedagogia, na Universidade Paulista e professora de Graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas Maria Imaculada.

Peterson Martins Alves Araújo – Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN (PPGEL/CCHLA), mestre em Novas Tecnologias e Estudos Culturais pela UFPB (PPGE/CE). É vice-líder do grupo de pesquisa ITESI-CNPq (Itinerários Interdisciplinares em Estudos do Imaginário) e professor participante do grupo Literatura e Memória Cultural-CNPq. Docente do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE). Possui dois livros publicados: "Os Sertões Infinitos de Rosa e Suassuna" (Ed. Appris) e o "Hiper-regionalismo nas literaturas de língua portuguesa" (EdUPE). Possui artigos e capítulos publicados em diversos livros e periódicos nacionais e apresentou inúmeros trabalhos em congressos internacionais.

Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Literatura Comparada, Letramento Digital, Estudos Culturais, Tecnologia Educacional, Estética Literária, Literatura e Cultura Popular, Estudos da Oralidade e Português como Língua Estrangeira (PLE).

Renata Ferreira Rios – Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística Interacional, Análise do Discurso e Análise da Conversa, atuando principalmente nos seguintes temas: etnografia da comunicação, política, ideologia e linguística. É vice-líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Línguas (GEPEL), vinculado ao curso de Letras da Universidade de Pernambuco. Tendo ministrado as seguintes disciplinas: Introdução à Linguística; Linguística II: do Estruturalismo ao Funcionalismo; Linguística Aplicada; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Fonética e Fonologia e Psicolinguística.

Participam da coletânea

Ana Paula Silva
Auricélia Pires
Dilian Cordeiro
Eliane Gouvêa Lousada
Ermelinda Maria Barricelli (org.)
Fabiana Ramos
Fernando Silvério de Lima
Francisco de Assis Silva Panta
Geam Karlo-Gomes (org.)
Jaci Brasil Tonelli
Janette Friedrich
Joilma Barbosa
Katia Diolina
Kátia Maria Rodrigues Gomes
Lília Santos Abreu-Tardelli
Luzia Bueno
Maria Aparecida Ventura Brandão
Maria Jussara Zamarian
Peterson Martins Alves Araújo
Renata Ferreira Rios