

USO CONSCIENTE DA LINGUAGEM EM PRÁTICAS DIALÓGICAS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vera Lucia Batalha de Siqueira RENDA

Eveline Mattos Tápias OLIVEIRA

Maria do Carmo Souza de ALMEIDA

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo: Este artigo traz o relato de uma pesquisa vivenciada com alunos de um curso de Letras de uma universidade municipal sobre crenças, valores, costumes e hábitos de estudos, em que houve a atenção, por parte das pesquisadoras, para apresentar um painel diversificado sobre saberes específicos e sobre sistematização das formas de estudar, além da prática do registro do processo de construção de conhecimento. Dessa maneira, o conjunto de habilidades e competências trabalhado e o esforço cognitivo desenvolvido encaminharam uma discursividade consciente que se vai configurando autônoma nos licenciandos, advindo da meta-afetividade e da metacognição. Além disso, a pesquisa levou à incorporação de práticas diferenciadas no ensino superior/Licenciatura/Letras, levando os alunos à aprendizagem rumo à autonomia e à construção identitária profissional. As professoras entenderam que o que parece óbvio carece de planejamento e sistematização para que se dê a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formas de estudo. Prática de registro. Meta-afetividade. Metacognição. Metadiscursividade.

CONSCIOUS USE OF LANGUAGE IN DIALOGICAL PRACTICES IN TEACHER FORMATION COURSE

Abstract: This article presents a research with students of a Brazilian University Language Graduation Course who experienced through writing their beliefs, values, customs and study habits. The researchers, who were their teachers, presented and discussed with them – dialogical practices – about specific knowledges and study sistematization forms and students took notes s their knowlege construction was in process. The set skills and competences as well as the cognitive effort undertaken by autonomous event/practice for the undergraduates, taking place together with meta-affectivity and meta-cognition. Moreover, research has led to the incorporation of differentiated practices in that Higher Education Language Course leading students to learn autonomously and to incorporate conscious habits while in their Professional

identity construction. The teachers understood that what seems obvious lacks of planning and systematization to be given to student learning.

Keywords: Forms of study. Registration practice. Meta-affectivity. Meta-cognition. Meta-discursivity.

USO CONSCIENTE DEL LENGUAJE EN PRÁCTICA DIALÓGICA EN CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Resumen: Este artículo trae el relato de una investigación vivenciada con alumnos ingresantes de un curso de Letras de una universidad municipal sobre creencias, valores, costumbres y hábitos de estudiar. Se contó con la atención de la profesora que suministraba la asignatura Literatura Brasileña I en el momento de realización de la investigación en presentar un cartel diversificado de saberes específicos sobre la sistematización de las formas de estudiar y en delinear prácticas de registros del proceso de construcción de conocimiento. Así que el conjunto de habilidades y competencias trabajado y el esfuerzo cognitivo desarrollado llevaron una discursividad consciente que se va haciendo autónoma en los licenciandos, originaria de la meta-afectividad y de la meta-cognición. La investigación buscó la incorporación de prácticas diferenciadas en la enseñanza superior/licenciatura/Letras que propiciaran a los alumnos el aprendizaje direccionado a la autonomía y a la construcción de la identidad profesional. Las profesoras comprendieron que lo que puede parecer obvio en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la graduación carece, la verdad, de planeamiento y sistematización por parte del profesor.

Palabras clave: Formas de estudiar. Prácticas de registro. Meta-afectividad. Meta-cognición. Meta-discursividad.

INTRODUÇÃO

Como formadoras de professores atuantes na área da linguagem, espaço por que se constroem as identidades sociais – as pesquisadoras se inquietam quanto ao *que* ensinar e *como* fazê-lo para formar aquele que *será* o professor de línguas. Encontram em Bauman (2011, p. 125) respaldo para suas inquietações, quando o estudioso analisa o desafio que constitui para os educadores o momento presente, afirmando que “é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também aprender a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. Acredita esse pensador que homens e mulheres de hoje querem “orientadores para lhes mostrar como caminhar, e não professores que lhes façam seguir a única estrada possível”, o que nos fornece um indício de postura para o professor, inclusive para o formador de novos docentes (BAUMAN, 2011, p. 120).

130

Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Volume 13, Número 2, 2015.

Vera Lucia Batalha de Siqueira RENDA, Eveline Mattos Tápías OLIVEIRA e Maria do Carmo Souza de ALMEIDA, USO CONSCIENTE DA LINGUAGEM EM PRÁTICAS DIALÓGICAS EM CURSO DE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES. p. 129-151.

Disponível em: www.unitau.br/caminhosla

Responder à palavra do outro é uma prática que está cada vez mais complexa na contemporaneidade, dada a multiplicidade de vozes simultâneas em conflito. Para Bakhtin (2003, p. 356), é inadmissível que a dialogia não se instaure (BAKHTIN, 2003, p. 356) nas relações; o ser humano sempre *busca por* e, no ato dialógico, ele tem a possibilidade de encontrar o que procura. Acreditamos que isso também aconteça no espaço da escola, seja ela qual for.

Na mesma direção do raciocínio de Bauman (2011), Pimenta e Lima (2011, p. 90) asseveram a importância da formação docente, para a qual apresentam quatro aspectos, a saber: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; b) conteúdos didático-pedagógicos; c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana.

Concordamos com os autores e atuamos para a efetivação desses saberes, questionando-nos sobre a complexidade que o processo envolve. Assim o fazemos porque, ao longo das vivências em sala de aula e dos aprofundamentos teóricos acerca da docência, vimos construindo uma epistemologia calcada em disposição para a prática dialógica e para a construção conjunta de conhecimentos em consonância com o que preconiza Freire (1996). Por outro lado, temos ciência de que somos professoras formadas em uma escola tradicional, prototipicamente marcada por distâncias e conceitos a serem memorizados em práticas que tinham por fim a apresentação de conteúdo memorizado em provas — não nos era explicado o que os nossos professores entendiam como *óbvio* acerca dos usos e aplicações dos conteúdos na vida prática. Logo, ter a consciência disso catalisou em nós o desejo de investigar se o “discurso teórico que proferimos é exemplo prático dessa teoria” (FREIRE, 1996) e preparar melhor, e diferentemente, os nossos licenciandos.

Dizendo de outro modo, percebemos que alertar nossos alunos sobre os saberes e as posturas esperados e demandados pela sociedade atual é, digamos, fácil: estudamos os documentos oficiais, as teorias e conseguimos facilitar a aprendizagem. Dessa forma, passar conteúdos para que sejam de conhecimento da nova geração de professores é uma tarefa para a qual está preparado todo professor com domínio teórico suficiente. Entretanto, nosso

questionamento continua: falar para mudar é fácil, mas damos o exemplo? Já mudamos em alguns pontos e conseguimos exercer em nossas aulas a dialogia que buscamos e ensinamos que os alunos deveriam exercer como futuros professores? Estamos atuando produtivamente na formação identitária dos nossos licenciandos?

Certamente, não temos respostas para esses questionamentos todos, mas estamos no encalço delas, a partir das propostas de nosso grupo de pesquisa. No presente artigo, faremos o relato de uma pesquisa realizada com alunos ingressantes em um curso de Letras em uma universidade municipal paulista sobre crenças, valores, costumes e hábitos de/nos estudos, em que houve a atenção, por parte das pesquisadoras, para apresentar um painel diversificado sobre sistematização das formas de estudar e registrar o processo de construção de conhecimento.

Um conjunto de habilidades e competências trabalhadas, bem como o esforço cognitivo empreendido nos processos de aprendizagem foram questionados, em práticas situadas, em diálogos com os alunos e na auto-observação da própria professora, em um movimento contínuo para tornar o discurso mais próximo da própria prática. Os diálogos tiveram como meta buscar conceituar com os alunos o que significa ser sujeito de sua aprendizagem em uma prática-investimento na sua mudança intelectual, frente às vivências acadêmicas e profissionais e aos modos de estudar e aprender.

Nossa proposta teve como eixos a atuação tanto na construção de conhecimento desse ingressante, como, simultaneamente, na construção de seu perfil profissional. Assim, este trabalho objetiva: 1) relatar dados da pesquisa-ação que procurou atuar no percurso de estudante, *como uma pessoa que aprende*, isto é, aquela para quem leitura e escrita são habilidades fundamentais (acadêmica e profissionalmente falando) para a compreensão, ação, reflexão e divulgação de conhecimentos; e 2) apresentar as conclusões a propósito dos dados analisados, os quais foram gerados, indiretamente, a partir de anotações ao longo do percurso de uma pesquisa-ação, e diretamente das respostas dadas pelos sujeitos a questões propostas, como síntese do percurso decorrido com/pela proposta de trabalho.

DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A AÇÃO

Ao discutir a questão da construção da identidade em sala de aula, Moita Lopes (2002, p. 18) esclarece que “[...] as diferenças que nos constituem na vida social são tratadas em sala de aula como intrínsecas às pessoas, apagando a natureza social desses processos, e naturalizando as contingências sociodiscursivas que nos constroem”. Explica que o letramento envolve “valores, ideologias e crenças”. Esse olhar é fundamental para a ação dos professores na sala de aula, principalmente, quando se trata de um curso de formação de professores. O pesquisador nos ensina que “as identidades sociais são construídas via discurso” e recomenda que “A vida institucional precisa ser interrogada na tentativa de colaborar na construção de uma sociedade mais justa. As práticas discursivas institucionais são espaços cruciais de estudo nessa direção” (MOITA LOPES, 2002, p.14-18). Tendo em mente o foco nessa construção da vida profissional, entendemos as práticas do ensino superior como um lugar em que a pessoa-aluno tem espaço e tempo para vir a ser um profissional (TÁPIAS-OLIVIERA, 2006). Nesse sentido, as vivências, os saberes, os modos de entender a vida da graduação, a vida profissional e os modos de agir nesses dois mundos complementares são foco de atuação da professora-formadora quando em diálogo com seus alunos visando à sua futura atuação profissional.

A proposta de investigação se insere no “campo aplicado, enquanto espaço transdisciplinar de reflexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto performance, ação, evento singular num dado espaço e tempo [...]”, tangenciando “fluxos e processos, modulações, interrupções, bifurcações, alinhamentos e desalinhamentos que constituem a comunicação social” (SIGNORINI, 2006, p. 182-184).

Acrescentamos que este trabalho se filia ao letramento, uma vez que busca inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita, as quais se voltam para as necessidades sociais e ocupações de uma comunidade (KLEIMAN, 2002, p. 6). Mais especificamente, estamos na área do letramento acadêmico, o qual, para a autora, direciona a “transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos” (KLEIMAN, 2004, p. 1). Ainda para ela, “Ensinar a ler e escrever envolve aprendizagem de práticas discursivas de grupos aos quais o aluno não pertence” (p. 7), no caso dos licenciandos,

atividades de leitura e escrita que, a nosso ver, vão lhes despertando/reforçando reflexão e criticidade ante os usos da linguagem. Nesse sentido, estamos na área que Street (1984) denominou de *letramento ideológico*, construindo práticas sociais significativas e não, no *letramento autônomo*, que acontece separado do uso real (KLEIMAN, 1995, p. 20), o que não atenderia aos nossos propósitos.

Para Tápias- Oliveira (2006), toda atividade de letramento envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que são “aprendidos em práticas sociais que conectam as pessoas e as levam a compartilhar conhecimentos, ideologias e identidades sociais” (BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2000, p. 7). Sendo assim, mudanças nos sentimentos, nos valores e nas atitudes podem ocorrer nas pessoas envolvidas.

Tishman, Perkins e Jay (1999, p. 13-14) indicam que ensinar é levar o aprendiz à resolução de problemas, à consciência crítica para tomar decisões e ao que denominam *gestão mental* ou *metacognição*. A metacognição pode ser ensinada e aprendida, recomendam os autores. Para aprender a aprender, o indivíduo pode ter (mais) clareza de seus processos mentais, além de avaliá-los e dar-lhes direções mais adequadas e produtivas ao contexto. Já para ensiná-la, esclarecem a importância de quatro fatores serem vivenciados em sala de aula; são eles: modelos, explicações, interação e comentários, situações em que vemos a dialogia como elemento catalisador.

O interesse em pesquisar a inserção do licenciando em Letras, no âmbito do estudo da linguagem, do ensino da linguagem e dos usos da linguagem, remete as autoras à síntese que Oliveira (2001, p. 79) faz da mediação vygotskyana explicada, a seguir: “a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa”. Para atuar significativamente na aprendizagem dos alunos, procuramos exercitar essa síntese, propondo questionamentos sobre variados aspectos dos saberes dos alunos, sejam eles, como nos explica Charlot (2000, 68-71), o saber como objeto, como domínio de uma ação, ou como sistema de condutas relacionais, ou, no dizer de Zabala (1999), conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A aprendizagem, para Vygotsky (1991, p. 97), ocorre quando as funções psicológicas superiores – percepção, atenção, operações sensório-motoras, memória – mobilizam-se na assimilação de conceitos; já o *desenvolvimento* consiste na aplicação do que foi aprendido em outras situações. O primeiro sempre precede o segundo. Nesta pesquisa, o modo para realizar esse questionamento foi propiciar a mobilização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2003) para a aprendizagem, considerando a zona de desenvolvimento real, potencial e proximal (ou imediata) dos licenciandos. Assim, ao oportunizar o diálogo sobre crenças, valores, costumes e hábitos de/nos estudos, conseguimos um painel diversificado sobre sistematização das formas de estudar e registrar o processo de construção de conhecimento.

De Corte (1996, p. 120) focaliza a aprendizagem no ensino superior como um processo que supõe esforço pessoal e que precisa ser mediado pelo professor ou por outro meio de colaboração. Ele identifica a aprendizagem como “um processo de edificação do conhecimento e de construção do significado que seja construtivo; cumulativo; auto-regulado (ou auto-monitorado, ou metaconsciente); orientado a um objetivo; colaborativo; situado; diferente de pessoa para pessoa”. Tishman, Perkins e Jay (1999, p. 13-14) corroboram essa ideia e afirmam que o propósito de ensinar é preparar os alunos para um futuro de resolução eficaz de problemas, de *tomada de consciência* de decisões, de planejamento e de aprendizado contínuo por toda a vida. Para esses autores, as escolas são locais de cultura, pois elas apresentam aos alunos as grandes realizações intelectuais e sociais/culturais, o que corroboramos.

Em relação aos aspectos afetivos, Chacón (2003) os identifica como os interesses, as curiosidades, os valores, as crenças, as atitudes e os sentimentos que nos constituem. Oliveira e Rego (2003, p. 18) explicam que “os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais”, evidenciando a estreita relação entre eles. Vygotsky (2003) chama-nos a atenção para não dissociarmos “o processo do pensamento como um fluxo autônomo [...] da “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”.

Os alunos foram convidados a fazer “anotações de aprendizagem, as quais podem indicar ao professor, dentre outras questões, o resultado das ações vivenciadas em sala de aula, os lances da construção identitária” e de saberes pessoais docentes (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). É preciso acrescentar que a exposição de emoções e sentimentos pelos alunos acentua no professor o ensejo de mediação, recomendada por Vygotsky (2004).

Esse modo de agir, buscando que os alunos se exponham, ao pensar em voz alta ou ao escrever o que pensam, foi um aprendizado da professora-formadora desencadeado em pesquisa sobre a construção identitária acadêmica e profissional de ingressantes em Letras, como pode ser constatado na produção do grupo de pesquisa (2005-2011) de que as autoras deste artigo fazem parte. Naquele momento, ao procurarmos atuar mais dialogicamente para a construção da identidade de nossos alunos graduandos, nossos saberes (saber objeto ou conteúdo conceitual), nossa identidade (conteúdo atitudinal ou conduta relacional) e nossa atuação em sala de aula (forma de agir ou conteúdo procedimental) foram alterados de maneira epistemológica: mudamos nossa forma de ver, entender, estar, ser e atuar no mundo profissional. Essa percepção, que costumamos carinhosamente chamar de efeito colateral da pesquisa, cujo objetivo era ter o foco no aluno de graduação, acabou por nos levar a uma comunhão com os autores estudados, de tal sorte que nós mudamos também. Isso já foi constatado por nós no artigo “Construção de identidade implica mudança” (TÁPIAS-OLIVEIRA; RENDA, 2011).

Essa base construída nos encaminhou a novos questionamentos, de que nasceu a proposta da pesquisa-ação aqui relatada, na qual buscamos, como ponto central, a observação dos alunos sobre seus saberes vividos nas práticas do ensino superior no âmbito da disciplina Literatura Brasileira I. Na verdade, nós havíamos mudado no modo de agir com nossos alunos, por termos estudado e pesquisado, e passamos a vivenciar uma prática-pesquisadora com eles, por acreditarmos no que havíamos estudado e vivenciado anteriormente em nossa vida de pesquisa; logo, mudamos nós, em nossa identidade profissional de professoras, bem como mudou nossa prática, agora impregnada de ações intencionais para sermos mais atuantes na formação de nossos próprios alunos. Passemos à exposição de nossa prática.

CAMINHOS E APRENDIZAGENS

Procuramos desenvolver uma prática pedagógica voltada para crenças, valores, costumes e hábitos de/nos estudos que encaminhasse os licenciandos a administrarem seu próprio percurso de construção de conhecimento. Assim, desenvolvemos uma pesquisa de cunho interpretativista. Esse paradigma entende que o pesquisador é “capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio e para os outros”. Nesse fazer científico, há “uma interação no processo de pesquisa entre o investigador e o investigado por meio do qual o entendimento é procurado”; sendo assim, por estarem os sujeitos tão conectados, “os resultados da investigação são uma criação literal do processo investigativo” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 62-3).

Desse modo, a coleta de dados desse modelo de pesquisa dá-se no ambiente natural em que as realidades múltiplas são construídas. O olhar do pesquisador interpretativo se estende para além do “intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 63-64). Nesse sentido, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, p.60) quando afirma que a pesquisa qualitativa pressupõe do professor “decisões claras e deliberadas”, pois é uma “oportunidade de induzi-lo [o sujeito participante] a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43-44). Fazemos isso, segundo a autora, ao auxiliarmos os alunos-sujeitos-participantes a *enunciar* pois, assim, eles podem *reconceptualizar* seu pensamento original (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43-44). Acreditamos, como dissemos, que no espaço-tempo do pensar reflexivamente o sujeito tem a oportunidade de (re)significar seus saberes (conceituais, procedimentais e atitudinais) ao compartilhar opiniões e participar de diálogos/atividades esclarecidos/as no processo de sua formação.

Assim, a pesquisa foi realizada com alunos ingressantes em um curso de Letras de uma universidade municipal paulista. Como a pesquisa pretendeu objetivar o graduando como uma pessoa que aprende, o foco principal foram as atividades de leitura e escrita, habilidades consideradas fundamentais (acadêmica e profissionalmente falando) para a compreensão, ação,

construção, reflexão e divulgação de conhecimentos. Em interface com tal propositura, a professora-formadora, em decorrência das práticas, sistematizou o que foi dialogado; pois ela também aprendeu com seus alunos, o que a fez acreditar que o óbvio sobre ensino e aprendizagem deve sempre ser explicitado, dada à complexidade do universo em foco.

As pesquisadoras integram o Grupo de Pesquisa/CNPq “Interação, Linguagem e Letramento do professor”, que discute teorias atuais para fundamentação e proposição de pesquisas nas áreas de interesse, propõe práticas inovadoras no ensino e discute caminhos para tornar a prática do professor mais dinâmica e adequada à realidade dos alunos e do próprio professor. Elas atuaram conjuntamente na pesquisa, do planejamento à análise dos dados, sendo uma delas a docente encarregada de ministrar a disciplina Literatura Brasileira I. Portanto, os diálogos aconteceram nas aulas da disciplina Literatura Brasileira I e os registros foram feitos em dois tempos, a saber: ao longo das aulas (2 h/a semanais, durante três meses) e ao final da etapa de estudos na disciplina Literatura Brasileira I.

A coleta de dados foi realizada em 2013, ao longo de três meses. O desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências, juntamente com o esforço cognitivo empreendido nos processos de aprendizagem, foi vivenciado em práticas situadas, em diálogos com os alunos, em exercícios e em retomadas dos saberes em aprendizagem, tanto oralmente, quanto por escrito. As interações foram intencionalmente propostas pela professora-formadora para que os alunos pudessem se expor como sujeitos de sua aprendizagem em uma prática-investimento na sua mudança intelectual frente às vivências acadêmicas e profissionais e aos modos de estudar e aprender. O processo vivenciado pelos licenciandos foi acompanhado aula a aula, uma vez que havia diálogo da professora para com os alunos e vice-versa, de colega para colega, tanto quanto o direcionamento da professora-formadora em relação à prática do registro combinada.

Chacón (2003) recomenda o acompanhamento de diários do ponto de vista metacognitivo e meta-afetivo e, por achar pertinente, adotamos esse procedimento para a pesquisa-ação ora relatada, uma vez que estávamos voltadas para a conscientização dos alunos a propósito de sua leitura e escrita, a ponto de eles próprios intervirem produtivamente em

seu processo. Os sujeitos foram 19, mas aqueles que produziram as respostas aos dois questionários finais foram 12. Sua faixa etária ia de 17 a 34 anos; a escolaridade básica se deu em escolas públicas; um deles era formado em engenharia elétrica. A grande maioria trabalha e custeia os estudos. A proposta de trabalho foi apresentada, e foi aberto um diálogo para indagações e contribuições. A focalização dos PCN de Língua Portuguesa (Ensino fundamental e médio) inicialmente causou espanto: “por que ver isso na disciplina Literatura Brasileira, profa.?” Ou seja, tivemos claros indicadores que atuar no conhecimento prévio era necessário para a construção objetivada.

Antes de avançar no detalhamento do percurso, cumpre registrar que a professora, desde as aulas iniciais e ao longo das aulas semanais, foi sempre, verbalmente, incentivando os alunos a praticarem o registro das aulas e de suas reflexões acerca do que e do como fora visto, conforme Renda e Tápias-Oliveira (2007).

Os conteúdos abordados na disciplina Literatura Brasileira I tinham dois objetivos: contextualizar a leitura de texto literário, bem como a literatura que, no século XIX, se construía nacional – o Romantismo a ser estudado em suas manifestações em prosa e em verso. Tangente ao foco principal estava a formação de leitores de literatura.

Foi decidido pela professora que seria relevante levar ao conhecimento dos alunos excertos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º. Ciclos (1998) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a fim de que os licenciandos entendessem o enfoque e o tratamento recomendados pelos documentos oficiais para os objetivos gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e também os objetivos do ensino de língua materna. Alguns trechos focalizaram a formação de leitores de literatura no EF e também o detalhamento do estudo sistematizado da literatura no EM.

Como contraponto à linguagem técnica e muitas vezes inicialmente nebulosa dos PCN para iniciantes, foi proposta a leitura de um curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore* (2011). O filme foi ganhador do Oscar/2013 em sua categoria; é de 2011 e tem direção partilhada entre William Joyce e Brandon Oldenburg. Trata-se de uma animação

de grande sensibilidade que, dentre rica temática, expõe também o valor da arte e da literatura para o ser humano.

A carga horária da disciplina era de 2h/a semanais. O trimestre de pesquisa foi subdividido em quadro ciclos, de acordo com os conteúdos abordados e com o andamento das atividades, combinados com a turma, e flexíveis. Ao final de cada ciclo de estudo, com base em Thishman et al. (1999), foram propostas quatro perguntas aos graduandos, para que eles as respondessem consultando os textos e também seus registros pessoais das aulas. Foram elas: 1) Relatar as atividades desenvolvidas desde o início do ano; 2) Relatar algum acontecimento específico ou conteúdo ou estratégia que lhe tenha chamado a atenção e explicar o motivo; 3) Expor o que aprendeu ao longo das aulas; 4) Descrever sensação ou sentimento que teve ao longo das aulas e/ou em algum momento específico.

Objetivava-se, assim, exercitar a habilidade cognitiva de articulação dos saberes e da redação com foco específico e fazer desse momento não somente um relatar de conteúdos, mas um momento de reflexão crítica sobre os saberes, voltando-se o olhar do aluno participante ora para si mesmo, ora para o conteúdo e sua aplicação. Foram tratados assuntos relativos aos modos de aprender de cada um, para os alunos entenderem que a aprendizagem é um processo individual em que fazer diferente não significa fazer errado, mas sim adequada e coerentemente a cada um.

A geração de dados ocorreu da seguinte maneira: com possibilidade e valorização de acesso aos registros pessoais orientandos ao longo do percurso, os licenciandos, ao final da etapa trimestral do estudo e da pesquisa, responderam a duas questões: 1) Descrever sensação ou sentimento que teve ao longo das aulas e/ou em algum momento específico; 2) Relatar algum acontecimento específico ou conteúdo ou estratégia que lhe tenha chamado a atenção e explicar o motivo.

Todos esses momentos tiveram como objetivo a direção da atenção de seus alunos para momentos de troca de saberes e para a explicitação de obviedades sobre o processo de aprendizagem. Seguindo os ensinamentos vygotksyanos, procuramos voltar a atenção dos alunos para seus próprios sentimentos ao aprender – a meta-afetividade, para seus próprios

processos de aprendizagem – a metacognição, e para os usos da língua/linguagem em contextos profissionais e acadêmicos – a metadiscursividade – a fim de proporcionar uma atuação mais objetiva e proativa, intelectualmente falando, sobre si mesmo (como acadêmicos) e sobre os contextos em que atuarão (como profissionais).

Os licenciandos são identificados no texto pela abreviatura de Licenciando 1, Licenciando 2, respectivamente, L1, L2, etc.

OLHANDO PARA SI E RESSIGNIFICANDO

Em relação à questão 1 – Descrever sensação ou sentimento que teve ao longo das aulas e/ou em algum momento específico – as respostas mostraram que as aulas podem deflagrar a meta-afetividade, expondo sentimentos, emoções e levando a afetividade ao ensinar e ao aprender, conectando-os, como no excerto a seguir, no qual se percebe também a visão do profissional:

“Ao longo das aulas foi despertado em mim um sentimento de alegria ao estudar literatura, pois o modo como as aulas são ministradas acendem paixão pelas obras e pelas emoções que estas obras podem causar em nós, futuros professores, e em nossos futuros alunos”. (L1)

O licenciando L1, espelha afetividade em diálogo com cognição, aproximando alegria a estudar, paixão a aulas e paixão/emoção a obras, já focando a relação do futuro professor com seus alunos. Ele continua nessa direção quando comenta a positividade elaborada ao assistir ao curta metragem Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore (2012):

“Este sentimento ficou evidenciado quando assisti ao filme The fantastic flying books que trouxe à tona o tema sobre leitura como prática social e o prazer da literatura”. (L1)

Nessa mesma direção, temos a corroboração de outro licenciando, no seguinte depoimento:

“Uma sensação que tive foi de imensa emoção quando nos foi apresentado o curta The fantastic flying books. O vídeo é tocante e tem

uma significação imensa pois nos transmite a mensagem de que a leitura e o conhecimento além de essenciais são eternos”. (L12)

Podemos, então, notar que nos excertos acima os aspectos cognitivos foram deflagrados a partir de emoções e sentimentos despertados pelos objetos de arte selecionados e pela maneira como foram apresentados. Constatamos a estreita relação entre afetividade e cognição construída no universo das relações de sala de aula, conforme Vygotsky (2003) e Chacón (2003).

O que é inusitado no cotidiano acadêmico pode causar ansiedade, mas depois se configura como bem vindo. É o que se depreende da fala da aluna a seguir, a qual reflete três dos conteúdos apontados por Pimenta e Lima (2011), quais sejam, conteúdos tanto da área do saber, quanto os didático-pedagógicos mais amplos e mais específicos, como segue:

“No início, fiquei ansiosa para que o conteúdo de literatura brasileira começasse. Assim que começou, pude aprender muito, porém o detalhamento do PCN foi bastante feliz como introdução à matéria”. (L4)

A influência do professor sobre o aluno se dá por vias das mais diversas; é o que esclarece o aluno L4 acerca de atitudes valorativas da profissão docente. Na resposta do aluno, já se vê um viés de identidade profissional se construindo pelo licenciando. Como indica Tápias (2006), nas atividades de letramento são partilhadas ideologias e identidades sociais, o que percebemos da fala abaixo:

“Gostei da forma como a professora encara o ensino, com muito compromisso. Esse compromisso por parte dela desperta uma sensação de dever, de também me comprometer com o estudo de Literatura Brasileira”. (L4)

Nas respostas dos licenciandos para a primeira questão, sobressai a metacognição, ficando claras as marcas de atenção aos próprios processos da construção de conhecimento (THISMAN; PERKINS; JAY, 1999), conforme o trecho abaixo:

“Durante a passagem das aulas pude sentir que muito do que eu já sabia estava vago e quando entrei em contato com a matéria notei que muito

foi acrescentado ao pouco que sabia, como os objetivos dos PCN para os ciclos”. (L5)

Em relação à metacognição, ocorreram duas tangentes: o foco nos conteúdos estudados e o foco na ação didático-pedagógica da professora. Acerca do primeiro, temos as seguintes respostas dialogantes entre si, as quais expõem a apreensão da teoria, mediante a prática (FREIRE, 1996) vivenciada pela professora-formadora. Trata-se de um salto qualitativo na apreensão do percurso e na capacidade de autoconhecimento dos licenciandos, como se vê abaixo:

“ Citando um momento específico, seriam aqueles em que aprendemos sobre ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional”. (L6)

“O conteúdo que mais me chamou a atenção, por considerá-lo fundamental para a minha adequada formação como docente, foi a prática educacional que estimula a metacognição do aluno, fazendo com que ele adquira autonomia e saiba perceber o que aprendeu”. (L7)

Já em relação ao segundo foco, destacam-se comentários que evidenciam a relevância da objetividade, da clareza e da articulação realizada pelo professor, além da expressão de conhecimento aprofundado, conforme se lê no trecho transcrito abaixo:

“As aulas estavam bem articuladas e com objetivos claros. Particularmente, gosto de aulas em que percebo o domínio do professor sobre o conteúdo e o prazer que ele passa ao expor o conteúdo. [...] Gostei muito das aulas sobre PCN, pois as mesmas não foram apenas teóricas e sim pautadas em exemplos e articuladas à teoria vygotskyana”. (L5)

O aluno conseguiu apreender os objetivos das atividades, pautados pelas pesquisadoras, em Charlot (2000) e em Zabala (1999), respectivamente, distinguindo o saber como objeto/conteúdos conceituais, domínio de uma ação/conteúdos procedimentais e sistema de condutas relacionais/conteúdos atitudinais.

É unânime nas respostas a expressão da importância da linguagem que aparece em vários excertos, igualmente exaradas em metadiscursividade – tratando da linguagem, muitos

alunos conseguiram clareza, objetividade e aporte da linguagem técnica dos diferentes conteúdos abordados no trimestre. Optou-se por transcrever aqueles em que a linguagem é apontada como facilitadora de aprendizagem, de instrumento de interação, e em sua construção artística, confirmando Signorini (2006), em relação aos “fluxos e processos, modulações, interrupções, bifurcações, alinhamentos e desalinhamentos”, como segue:

“O conteúdo do PCN foi discutido com uma linguagem mais fácil e com os exemplos do dia-a-dia do aluno – especificados”. (L8)

“Quando abordou sobre os valores, as normas e as atitudes, foi muito esclarecedor, na medida em que há alguns pontos de interação, como em explorar a dimensão estética da linguagem e por compartilhar opiniões e outros são importantes para obter e posteriormente poder requerer dos alunos em sala de aula”. (L9)

O licenciando, ao chegar às funções últimas do professor na contemporaneidade na qual ele se insere, reflete a visão dos estudiosos Vygotsky (2003), Bauman (2011), Pimenta e Lima (2011) como se lê a seguir:

“Aprendi de modo especial que a função do professor é muito mais que ensinar, na verdade é intermediar a informação que vem da leitura e passa para o aluno. A beleza de se conhecer o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar as decisões necessárias para o momento”. (L4)

A segunda questão apresentada aos sujeitos de pesquisa foi: Relatar algum acontecimento específico ou conteúdo ou estratégia que lhe tenha chamado a atenção e explicar o motivo.

Cognição e afetividade se aliam, como vimos na fundamentação teórica, e consistem, para os licenciandos em foco. Estão realmente próximas, conforme a resposta esclarecedora do graduando L2 que, instado a focar na cognição, denota apreço tanto pelo conhecimento quanto pela expressão de consideração e respeito da docente para com os alunos, conforme expressão abaixo:

“Sinceramente, o que mais me chamou a atenção nas aulas de Literatura Brasileira I foi a forma como a professora nos ensina, demonstrando

profundo conhecimento acerca dos assuntos abordados, o carinho e a paciência dela conosco, a didática, e também o fato de lembrar-se dos nomes de cada aluno, sem contar o sorriso no rosto e voz mansa que expressa constantemente.” (L2)

Chegar à meta-afetividade como a exposta acima pelo L2, nos mostra que ele consegue ver dentro de si e articular-se afetivamente ao conteúdo e à metodologia. Como Vygotsky (2003) nos mostra, a “plenitude da vida”, no caso, acadêmica, partilha caminhos de aprendizado com a cognição.

Na leitura das respostas pode-se também detectar que os sujeitos de pesquisa tinham realmente suas preferências e estavam voltados para seus processos de aprendizagem, ou seja, uma metacognição já bem perceptível. O sujeito tem consciência de duas instâncias do ensinar e do aprender: *o que?* e *como?*, o que se percebe pelo relato e pelas explicações dadas aos detalhes de sua percepção, como nos dois excertos abaixo:

“Me chamou a atenção, como método de ensino, a aula sobre a linha do tempo nas estéticas literárias. Nela havia informações importantes para uma visualização clara de cada período, como a época, a economia, os autores, os sentimentos e a região. Adorei o método, pois facilita o aprendizado e o utilizarei em minhas aulas.” (L1)

“O modo como os PCN foram articulados com os assuntos e exemplos concretos de leitura e acontecimentos em sala de aula, ou seja, o modo como a professora abordou os PCN foi bastante significativa para nossa compreensão”. (L5)

No primeiro excerto acima, detectamos uma avaliação do método de ensino e a opção por vir a utilizá-lo em futuras aulas, a qual ecoa a afirmação de Moita Lopes (2002) de que as identidades sociais são formadas “via discurso”, mediante práticas de letramento. Também expõe o esforço pessoal do aluno em aprender pela mediação da professora (DE CORTE,1996).

No excerto seguinte se pode verificar a consciência crítica citada por Tishman, Perkins e Jay (1999) e as sínteses de que nos fala Charlot (2000):

“O conteúdo o qual me chamou a atenção foi os 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a

ser. Porque sem esses princípios não conseguimos promover a educação como desenvolvimento humano”. (L11).

Acrescentamos ainda que, ao se referir ao “desenvolvimento humano”, L11 se afina com o letramento ideológico, que era proposto para a pesquisa-ação em foco.

Processos e estratégias de naturezas diversas adotadas pela professora atuam nos indivíduos também diversamente, quando, em sala de aula, ela procura aliar teoria e prática, como postula Freire (1996), cujo resultado pode ser visto nas transcrições seguintes:

“Achei bastante interessante a diferenciação de cores para melhor localização do conteúdo e a iniciativa da professora em nos instruir mais sobre os PCN”. (L3)

“Gostei quando foi explicado como fazer para não perder o ritmo durante a leitura principalmente de poemas modernistas. A estratégia de “puxar” a última palavra quando não houver pontuação. Pra mim foi bom, pois não sou muito bom de leitura de poema”. (L4)

Um aluno conseguiu expor seu autoconhecimento e escrever acerca disso com propriedade, configurando a metadiscursividade. Observemos o seguinte excerto:

“Considero que a minha assimilação de algum conteúdo se torna mais fácil quando é contextualizado; o modo como foi iniciado as explicações sobre o Romantismo para mim foi muito bem contextualizado”. (L5)

A pesquisa expôs um painel diversificado sobre sistematização das formas de estudar e registrar o processo de construção de conhecimento. Esse conjunto de habilidades e competências, bem como o esforço cognitivo empreendido nos processos de aprendizagem foi questionado em práticas situadas, em diálogos com os alunos e nos registros propriamente ditos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO PERCURSO

Os dados indicam que, finalizado o percurso, os estudos e aprendizagem dos licenciandos redundaram em construção significativa, uma vez que as respostas dadas por eles

às duas questões propostas indicam que ocorreram mudanças nas crenças sobre aprender e ensinar; nas práticas efetivadas, bem como autovalorização como aprendiz autônomo, responsável pelo próprio processo de estudo, citada várias vezes.

As respostas salientam que o trabalho de objetivação e sistematização em relação aos conteúdos, assim como investimento nas atitudes pessoais e técnicas para o desenvolvimento dos licenciandos, foi bem sucedido. Mostram também o quanto a assertividade no diálogo com os alunos de maneira a ir detalhando/explicitando os conhecimentos prévios necessários – interagindo mais diretamente para avanço cognitivo e para a construção identitária do futuro profissional – catalisou sentimentos, processos superiores de raciocínio, além de novas e mais adequadas posturas acerca de aprendizagem e estudo, dando oportunidade de desenvolvimento da linguagem científico-acadêmica.

Para finalizar, mostramos que a capacidade de articulação dos conteúdos aparece em várias respostas, no entanto, destaca-se na que vem a seguir, pela complexidade apreendida pela aluna e pela metadiscursividade complexa alcançada:

“Os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, fazer conviver e ser e os objetivos dos PCN quanto ao ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania com participação social e política, ou seja, as normas não serão apenas dentro da sala de aula, mas sim acrescentada à vida do aluno, no seu dia-a-dia e levará para qualquer outro ambiente que frequente.” (L8)

Tudo isso vem evidenciar que os alunos tangenciaram as três dimensões que Silva (2007) distingue na construção da identidade profissional do professor: dimensão pessoal, dimensão afetiva e dimensão social-política. Entendemos que, no fluxo da dialogia vivida, há os espaços-tempo para constituir-se como, para o vir a ser, não sendo esse processo alinhado e organizado, mas fruto de tentativas, de percepções que surgem e se manifestam ao haver tempo para questionamentos, dirigidos ou não, efetivados por se valorizar o falar, o dizer, o se ver e entender, que vai sendo realizado com o tempo, durante as atividades do próprio curso e nas disciplinas. Em nosso caso, no curso de Letras. Tudo isso reforça o que Bakhtin (2003) ensina sobre a relevância da dialogia, da fala do outro para o nosso discurso.

O percurso de inserção do licenciando no curso de Letras acrescentou crescimento para nós, porque, alterando a prática e colhendo depoimentos favoráveis, reforçadores e esclarecedores por parte dos licenciandos, ampliamos a compreensão e a possibilidade de influência motivadora na formação do professor de línguas.

A pesquisa ofereceu oportunidade de incorporação de práticas diferenciadas no ensino superior, as quais possibilitaram avanços conscientes no triângulo articulado entre afetividade, cognição e discursividade dos futuros professores. Comungamos com Pimenta e Lima (2010), para quem o trabalho do professor é contribuir para o “processo de humanização dos alunos historicamente situados”, levando-os a desenvolverem “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que os levem à construção de *saberes-fazeres* instados pelo contexto contemporâneo. Conseguimos o entendimento com os alunos (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 62-3) e a reconceptualização do pensamento inicial de alguns (BORTONI-RICARDO, p. 43-44).

Entendemos também, embasadas em Bakhtin (2003, 32-38), que os alunos se tornam conscientes de quem são, atuando no mundo por meio da linguagem. Bakhtin (2003, p. 348) escreve que “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”, postura que moveu tanto as pesquisadoras para a vivência, a troca, o questionamento acerca das práticas de seus alunos, quanto a vivência dos licenciandos. Para o autor (p. 382), “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão”, pensamento que catalisa o aprender e as práticas de estudo. E foi isso que constatamos em muitas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Enfim, as pesquisadoras reforçaram a visão de academia como lócus de formação além da disciplina específica e a percepção de que planejamento, sistematização, diálogo, interação e mediação – usos da linguagem em diferentes instância do processo de ensino-aprendizagem – atuam construtivamente no aprender a aprender e na formação profissional e identitária do futuro professor de línguas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Z. 44 cartas do mundo moderno líquido. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CHACÓN, I. M. G. Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DE CORTE, E. Novas perspectivas de aprendizagem e ensino na educação superior. In: BURGEN, A. *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. Londres: Jessica Kinglsey, 1996. cap. 10, p. 112-132. (Tradução de Eveline Mattos Tápias Oliveira; supervisão de Maria José Milharezi Abud).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1992.
- _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento*. In: CORRÊA, M. (Org.). *Ensino de língua: letramento e representações*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V.A.(Org.). Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2011.

RENDA, V.L.B.S; TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. Primeiro a obrigação, depois a devoção? In: SILVA, E.R.; UYENO, E.Y.; ABUD, M.J.M. Cognição, afetividade e linguagem. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, M.L.R. Aspectos teórico-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E.R. et al. (Org.). Cognição, afetividade e linguagem. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge:Cambridge University Press, 1984.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. “A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista”. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. Inédita. 2006.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. et al. “A metacognição e a metaafetividade na formação do professor”. In ABRAHÃO, M.H.V.; GIL, G.; RAUBER, A.S. (Orgs.). Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Florianópolis, UFSC, 2007. (ISBN: 978-85-98703-10-7).

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. et al. Leitura e produção escrita na graduação: pesquisa e ensino. Taubaté: Cabral, 2011.

TISHMAN,S.; PERKINS, D.; JAY, E. A cultura do pensamento em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, A. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Vera Lucia Batalha de Siqueira RENDA

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Taubaté e doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. É professora assistente doutora da Universidade de Taubaté, na graduação/Letras, em cursos Lato senso da área e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, formação de leitores, mediação em leitura e escrita no âmbito de textos lúdicos e estéticos. Trabalha em assessoria técnica junto a pró-reitorias de graduação e de pós-graduação da UNITAU. Desenvolve trabalhos nos projetos CAPES: PIBID, PRODOCÊNCIA, LIFE e OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, respectivamente, como coordenadora da área de Língua Materna, coordenadora adjunta e integrante. É membro do conselho editorial das revistas Caminhos em Linguística Aplicada e Revista de Extensão da Universidade de Taubaté.

Eveline Mattos Tápias OLIVEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU, 1986), mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1996) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2006). Atualmente é Professora Assistente Doutor da Universidade de Taubaté. Tem experiência de 27 anos na área de Ensino de Língua Materna no Ensino Superior e desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação do professor, didática do/no Ensino Superior, ensino da produção escrita e da leitura em língua materna, formação do professor de leitura e produção escrita e propostas de práticas inovadoras. É parecerista Ad-hoc CAPES.

Maria do Carmo Souza de ALMEIDA

Doutora em Ciências da Comunicação, Área de concentração: Interfaces Sociais da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2002). Graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (1989). É professora Assistente II da Universidade de Taubaté desde 1993. Atualmente faz parte do corpo docente do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Tem experiência no ensino de Língua Materna e vem pesquisando principalmente os seguintes temas: leitura audiovisual e formação do professor, didática do ensino superior, língua materna e ensino de produção escrita e de leitura.