

# PRÁTICAS DE LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Ana Paula Berri Kuroski\*

Cyntia Bailer\*\*

## RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de cunho qualitativo com perspectiva etnográfica, que objetivou analisar em que medida leituras em momentos de formação reverberam na prática discursiva e docente nos cursos presenciais ministrados por dois professores em formação (PFs) no Idiomas sem Fronteiras (IsF). Os dados advêm de questionário, observação participante de reuniões semanais de formação pedagógica com propostas de leitura e discussão e de aulas ministradas pelos PFs, bem como entrevista. Os dados revelam que a leitura e discussão de textos favorece a aprendizagem de conceitos científicos que se aliam a conceitos espontâneos, aumentando a possibilidade de reverberação na prática pedagógica. Nesse contexto, o IsF desponta como lócus privilegiado de formação de professores.

**Palavras-chave:** Leitura, Prática pedagógica, Formação de professores, Idiomas sem Fronteiras.

---

\* Ana Paula Berri Kuroski é mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), professora de língua inglesa na Rede Municipal de Educação de Rio do Sul, Santa Catarina. E-mail: [ana\\_blu\\_@hotmail.com](mailto:ana_blu_@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5600-7266>

\*\* Cyntia Bailer é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É atualmente professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), especialista credenciada à Rede Andifes-IsF. E-mail: [cbailer@furb.br](mailto:cbailer@furb.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9049-8003>

## READING PRACTICES IN THE CONSTITUTION OF PRESERVICE TEACHERS: A STUDY ON THE LANGUAGE WITHOUT BORDERS

### **Abstract:**

This article presents a section of a study of a qualitative nature with an ethnographic perspective, that aimed at analyzing the extent to which readings in pedagogical meetings reverberate in the discursive and teaching practice in face-to-face courses taught by two pre-service teachers (PsT) in the Languages without Borders (LwB). The data come from a questionnaire, participant observation of weekly pedagogical meetings with proposals for reading and discussion, and of classes taught by the PsT, as well as interview. The data reveal that reading and discussing texts favors the learning of scientific concepts that ally to spontaneous concepts, increasing the possibility of reverberation in pedagogical practice. In this context, LwB emerges as a privileged locus of teacher education.

**Keywords:** Reading, Pedagogical practice, Teacher education, Languages without Borders.

## PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA CONSTITUCIÓN DEL DOCENTE EN FORMACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE EL LENGUAS SIN FRONTERAS

### **Resumen:**

Este artículo presenta un extracto de una investigación de carácter cualitativo con perspectiva etnográfica, que tuvo como objetivo analizar en qué medida las lecturas en momentos de formación repercuten en la práctica discursiva y docente en los cursos impartidos presencialmente por dos docentes en formación (DF) en Lenguas sin Fronteras (LsF). Los datos provienen de un cuestionario, observación participante de reuniones semanales de capacitación pedagógica con propuestas de lectura y discusión, y de clases impartidas por los DF, bien como entrevista. Los datos revelan que leer y discutir textos favorece el aprendizaje de conceptos científicos que se combinan con conceptos espontáneos, aumentando la posibilidad de reverberación en la práctica pedagógica. En este contexto, el LsF emerge como un locus privilegiado de formación docente.

**Palabras clave:** Lectura, Práctica pedagógica, Formación docente, Lenguas sin Fronteras.

## INTRODUÇÃO

A perspectiva sociocultural (Johnson, 2009) permite investigar processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de professores em formação. Nessa perspectiva, investigar o aprendizado de professores, por meio de práticas de leitura, pode vir a fornecer *insights* sobre como práticas de leitura de professores reverberam em práticas docentes.

Como neste trabalho assumimos o conceito de práticas de leitura, faz-se necessário tratar de práticas de letramentos, que envolvem as formas culturais em que as pessoas utilizam a língua escrita, ou seja, as práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (Barton & Hamilton, 2012). De acordo com Street (1993), as práticas de letramento não são unidades observáveis, pois envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Porém, as práticas podem ser inferidas a partir de eventos de letramento, que, de acordo com Heath (1982, p. 50), são “[...] ocasiões em que a linguagem escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas”.

Em consonância com Rojo (2009), utilizamos o termo práticas de letramentos no plural devido ao fato de que existem práticas de letramentos mais socialmente valorizadas que outras. Essas práticas são modeladas relacionadas a instituições sociais e relações de poder, e algumas tornam-se mais dominantes do que outras. Também é importante lembrar que estão relacionadas à cultura, à história e aos propósitos sociais de um determinado grupo. Neste trabalho, focamos nas práticas de leitura e assumimos que os significados construídos durante o processo de leitura são resultados de contextos sociais e conhecimentos culturais experienciados pelo leitor (Barton & Hamilton, 2012; Burns, 2003).

Porém, percebe-se que os professores nem sempre conseguem assimilar aquilo que leem. Não nos referimos à uma falta de compreensão, mas sim à dificuldade de aplicar o que leram na prática em sala de aula. Muito além da simples decodificação de um código, a leitura leva os indivíduos a conhecerem, a aprender, e a agir sobre sua realidade (Burns, 2003). Para auxiliar neste processo, é interessante que os professores sejam inseridos em momentos de formação pedagógica, em que as leituras possam ser feitas e discutidas, promovendo diferentes percepções e reflexões, e ensinando este profissional a refletir sobre suas práticas pedagógicas, que resultam e influenciam diretamente a aprendizagem daqueles a quem lhes foi confiada a missão de auxiliar na busca por conhecimentos e desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, o presente artigo reporta um recorte de uma pesquisa de mestrado (Kuroski, 2020), de cunho qualitativo com perspectiva etnográfica, que objetivou analisar em que medida leituras em momentos de formação reverberam na prática discursiva e docente em cursos presenciais ministrados por dois professores em formação no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O IsF foi criado para promover a internacionalização do ensino superior, a formação de professores de línguas e o ensino de línguas nas universidades participantes (Sarmiento, Abreu-e-Lima & Moraes Filho, 2016). Ofereceu cursos presenciais, ministrados por professores em formação e a distância de línguas. Em meados de 2019, com a descontinuidade no apoio do MEC, o IsF se reinventou e passou a se chamar Rede Andi-

fes-IsF<sup>1</sup>. Em sua estrutura, professores em formação, estudantes de Letras, recebem formação pedagógica semanal e ministram cursos de línguas adicionais para a comunidade acadêmica. Trata-se de “[...] uma espécie de laboratório para o professor em formação, graduando em Letras, uma forma de residência pedagógica” (Theis & Bailer, 2022, p. 19).

Nas páginas que seguem apresentamos um breve referencial teórico, os percursos metodológicos, os resultados analisados à luz da literatura e as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Práticas de leitura podem ser realizadas individualmente ou em grupo em um determinado local e em um determinado tempo que, por sua vez, influenciam a compreensão e o que é feito com essas leituras. Em termos das práticas de letramentos diárias, de acordo com Burns (2003), a pesquisa científica reconhece que a leitura é empregada tanto para aprender (*reading to learn*) como para agir (*reading to do*). Assim, ler precisa ser compreendido a partir de seus propósitos, levando em conta o contexto sociocultural em que é realizado, já que não é neutro, diferentes grupos fazem interpretações diferentes a partir de suas vivências e propósitos.

Logo, o trabalho com práticas de leitura enfatiza o todo, o contexto de produção e de leitura de textos, e o como empoderar os aprendizes, sejam eles estudantes ou professores em formação, para desenvolverem a habilidade de questionar e analisar os textos que leem (Burns, 2003). As práticas de leitura permearam todo o processo da presente pesquisa, levando em consideração esta percepção de que a leitura não deve ser realizada para promover apenas o conhecimento, mas também a ação deste leitor, através da reflexão, discussão e construção mútua de conhecimentos importantes para a área docente, visando a qualificação do professor em relação as suas práticas docentes.

Levando em consideração a perspectiva sociocultural (Johnson, 2009), o conhecimento do professor é construído a partir de práticas sociais desenvolvidas cultural e historicamente, que reverberam em pensamentos, falas e ações ao longo de suas vivências em sala de aula, tanto na posição de professor, quanto em sua experiência como aluno. Para a autora, momentos de reflexão permitem que a inovação e a constante necessidade de mudanças estejam presentes nas situações relacionadas ao seu trabalho.

De acordo com Johnson (2009), a teoria vygotskiana apresenta dois tipos de conceitos que estão relacionados ao processo de aprendizagem: (1) conceitos científicos, os conhecimentos adquiridos através do ensino formal e das interações feitas a partir deste conhecimento; e (2) conceitos espontâneos, cotidianos, experiências concretas não-formais. Johnson (2009) afirma que esses conceitos científicos são importantes ao aprendizado, pois permitem que o indivíduo tenha acesso a um conhecimento de algo que não vivencia no seu dia a dia. Em contrapartida, é necessário que estes conceitos científicos sejam conectados com atividades práticas concretas, para assim internalizar este conhecimento construído.

---

1 Como a geração de dados ocorreu antes da descontinuidade do apoio do MEC, utilizamos neste trabalho a expressão Programa IsF. Para saber mais sobre a Rede Andifes-IsF, recomenda-se acessar <http://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>.

Vygotsky (1998) propôs o bem conhecido conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Johnson (2009) esclarece que o fato de verificar que um indivíduo não consegue realizar alguma atividade individualmente, mas realiza-a com ajuda de alguém não é o suficiente para determinar que este indivíduo conseguirá fazê-la de forma autônoma. O que contribui neste processo é a verificação de como este indivíduo interage com seus mediadores e a partir destas ações de interação é possível planejar práticas que busquem o desenvolvimento deste indivíduo. É importante que estas práticas venham acompanhadas de objetivos bem definidos e estratégias adequadas de acordo com esses objetivos.

Lantolf (1993) define a ZDP como uma construção colaborativa de oportunidades. Essa construção é favorecida por estruturas de apoio para engajar indivíduos em um processo de mediação. O termo *scaffolding*, em inglês, pode ser traduzido como *oferecer andaimes*, no sentido de possibilitar alicerces e envolve apresentar apoio pedagógico para que o aluno possa aprender. Tais artefatos podem servir de subsídios para auxiliar o aluno a atingir os objetivos propostos. Durante esse processo, o aprendiz não recebe informações passivamente, mas as vai construindo de forma ativa por meio de mediações colaborativas para a aprendizagem.

Para Figueiredo (2019), é a partir dele que o aprendiz recebe orientação e apoio para realizar as atividades propostas e à medida que o aluno atinge novos objetivos, esses alicerces são retirados, exigindo-se mais do aluno. Porém, de acordo com Johnson (2009), não é qualquer forma de assistência que pode ser caracterizada como *scaffolding*. Para que o *scaffolding* ocorra, é primordial que a ação realizada tenha como objetivo o desenvolvimento cognitivo. Assim, o indivíduo é colocado no centro da atividade e a partir da assistência cognitiva recebida, consegue se engajar no processo. Assim, *scaffolding* é um processo de engajamento real na atividade (Johnson, 2009), que se altera à medida que as capacidades do aprendiz também se alteram, ou se desenvolvem.

Conforme Nóvoa (2009), professores menos experientes devem ser orientados por aqueles com uma vivência e experiência maiores, portanto, deve-se “devolver a formação de professores aos professores” (p. 30). Para ele, as formações ministradas por especialistas devem priorizar momentos de reflexão e análise de práticas reais vivenciadas, já que teoria e prática interligadas tornam possível a criação de uma cultura profissional, em que diagnósticos e eventuais problemas possam levar à reflexão de possíveis práticas passíveis de trazer os resultados almejados. Em consonância, Liberali (1996) compreende que a formação deve ser mediada pelo parceiro mais experiente para que o professor em formação tenha a possibilidade de desenvolver seu pensamento e postura crítica. E é através desse diálogo que o professor em formação aprende a refletir sobre sua prática e criticá-la construtivamente.

Nesta seara, Figueiredo (2019, p. 106) esclarece que a formação de professores numa perspectiva sociocultural “implica a criação de momentos de interação entre as experiências de aprendizagem, as crenças sobre a melhor forma de se ensinar algo, os conteúdos teóricos dos cursos de formação e observações da atuação e das experiências deles”. Ou seja, a interação e a mediação necessitam ser acompanhadas de conhecimento teórico, discussões e reflexões, prática e análise dessas práticas, para permitir o crescimento e o desenvolvimento. Acreditamos que o IsF seja um lócus privilegiado de formação de professores de línguas para internacionalização (Bailer, Debortoli, Matos & Berri, 2020).

Partimos a seguir para a breve descrição dos percursos metodológicos da pesquisa aqui reportada.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa apresenta uma abordagem de cunho qualitativo com um viés etnográfico (Bogdan & Biklen, 1994; Fritzen, 2012). Inicialmente, dois professores em formação (PFs), estudantes de Letras Português/Inglês de uma universidade municipal do sul do Brasil, responderam um questionário que visava conhecer suas práticas de leitura, frequência e interesses. Os dados nos mostraram que PF1 e PF2 interessavam-se por assuntos relacionados a práticas docentes e textos acadêmicos voltados para a área da educação. A partir disto, selecionamos algumas leituras para que pudéssemos ler, inicialmente de forma individualizada, e realizando discussões logo após essas leituras. As leituras selecionadas foram os capítulos 4, 5 e 6 do livro “*Making Classrooms Better*” de Tokuhama-Espinosa (2014), que tratam de como o professor pode melhorar suas práticas de ensino, e o artigo de Jordão (2014) intitulado “*ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?*”, que trata do conceito de língua franca e suas implicações.

Após esses momentos de leitura com discussões a respeito dos temas abordados em 50 horas de formação pedagógica, assistimos a dois cursos ministrados pelos PFs: ‘Variedades da língua inglesa: O inglês não é um só’ e ‘Compreensão Oral: estratégias’, cada um com 16 horas de duração. A partir dessas observações, buscamos verificar reverberações das leituras realizadas e das discussões feitas com a prática docente dos PFs.

Em suma, os dados foram gerados a partir da observação dos momentos de formação pedagógica semanal junto à coordenadora do curso e de aulas ministradas, com anotações em diário de campo e de uma entrevista feita após a aplicação das aulas, buscando compreender as percepções e construções feitas ao longo de todo o processo da pesquisa. Apresentamos a seguir os dados e nossa análise à luz da literatura.

## ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos dados de reverberações das leituras partindo de vinhetas narrativas advindas da entrevista realizada com os PFs e excertos do questionário e do diário de campo da pesquisadora (P). Desta forma, destacamos a experiência vivenciada pelos PFs a partir das suas percepções. A seguir, a vinheta narrativa 1 trata, de forma geral, das contribuições das leituras para os PFs, concentrando-nos na experiência descrita por eles durante a entrevista.

Vinheta 1: CONTRIBUIÇÕES DAS LEITURAS
<i>P: Na opinião de vocês, as leituras feitas de Tokuhama-Espinosa e Jordão contribuíram para a prática docente durante as aulas ministradas?</i>
<i>PF2: Sim.</i>
<i>PF1: Como diz aquele amigo meu: só quem viveu, sabe. (risos). Com certeza, assim. A gente durante (o processo de leitura), a gente tava até chato, né, porque a gente tava lendo, e tudo a gente falava, ah, Tokuhama-Espinosa, entendeu? <b>Porque tudo que a gente via nas aulas durante o nosso currículo de Letras, a gente conectava com as nossas leituras durante a formação do Idiomas sem Fronteiras<sup>2</sup>.</b> Então, até, usando uma das teorias estudadas em Tokuhama, essas conexões que a gente fazia, como a gente já tinha visto por outro viés, a gente depois, via através de Bakhtin, depois a gente via a teoria de literatura, então, a gente via muita coisa e se replicava ao que a gente já tinha estudado, então a gente fez várias conexões, a gente aprende de outra forma e reforça essas conexões, né. Então, é uma das literaturas bases da minha formação como professor, hoje.</i>
<i>PF2: [...] foi extremamente positiva a leitura desses textos que foram uns dos primeiros textos que a gente leu com profundidade, assim. A gente já leu muita coisa na graduação, e tal, mas sempre pareceu um pouco burocrático.</i>
<i>PF1: E sempre houve pouco tempo, também, né? Por questão de ser 5 disciplinas, 6 disciplinas pra gente ler, vários textos pra cada disciplina, a gente acaba dando menos atenção ao que deveria.</i>
<i>PF2: E os professores acabam passando coisas mais curtas, coisas mais sucintas, porque eles têm esse limite também. <b>Esses textos foram os primeiros que a gente chegou e leu com profundidade, discutindo, pesquisando referência extra, com uma pessoa, com um pouco mais de experiência guiando o processo, também, que na teoria sociocultural também é dito que há um processo de crescimento, né?</b></i>
<i>PF1: A mediação do mais experiente.</i>
<i>PF2: <b>a mediação do mais experiente, que também aconteceu. Então, a leitura desses textos foi extremamente positiva, foi maravilhoso.</b></i>
<i>PF1: <b>Fundamental.</b></i>
(vinheta 1, transcrição da entrevista, PF1 e PF2)

Nesta vinheta, os PFs relatam uma experiência enriquecedora em relação às leituras realizadas, pois, devido à experiência no momento de formação pedagógica, conseguiram fazer conexões com outros materiais que tiveram a oportunidade de estudar durante a graduação. A questão da mediação mencionada pelos PFs demonstra que eles desenvolveram este conhecimento ao longo do processo. Sabemos que eles têm conhecimentos sobre Vygotsky, Johnson e Bakhtin, revelados através da entrevista e de conversas informais com estes PFs. Mas o que nos chama atenção são essas conexões que eles expressam em suas falas, quando afirmam que faziam relações das leituras de Tokuhama-Espinosa com as demais leituras realizadas durante o curso de Letras, pois a partir de um texto lido, aprofundado e discutido, construíam novos saberes, reformulando suas concepções e conhecimentos.

2 As palavras em negrito são destaques das pesquisadoras para partes essenciais a serem analisadas, seguindo as convenções de transcrição de Preti (1999) adaptadas.

Na fala de PF1 “*Porque tudo que a gente via nas aulas durante o nosso currículo de Letras, a gente conectava com as nossas leituras durante a formação do Idiomas sem Fronteiras*”, percebe-se a conexão com outras leituras, em que a construção do conhecimento foi reformulada e reforçada, à medida que novas leituras foram apresentadas. Esses momentos de interação resultaram em produção e desenvolvimento, à medida que novos conceitos foram apresentados e discutidos, mesclando essas interações e promovendo novas aprendizagens, reforçando suas ideias e conceitos desenvolvidos. Quando PF1 e PF2 reforçam o que Vygotsky (1998) e Johnson (2009) afirmam a respeito da mediação do professor, reconhecem que é uma interação com o intuito de promover o desenvolvimento da aprendizagem, o que não era necessariamente algo novo para eles. Porém, quando associam este conhecimento com as leituras discutidas, conectam este querer ensinar com formas concretas de agir em sala de aula e de tratar seus alunos, a partir de uma teoria sólida, e que tornou-se de grande valia para eles, ao poderem associar a teoria com suas práticas pedagógicas.

Assim, podemos inferir que as leituras propostas durante a pesquisa tiveram um impacto considerável na maneira como esses PFs construíram suas visões a respeito de o que é ser um bom professor, pois, apesar de leituras e experiências prévias em momentos de aprendizagem, até mesmo como alunos, já os terem demonstrado a influência do professor no processo de aprendizagem, os conteúdos abordados, como a forma de tratar o aluno, a importância do *feedback*, do elogio, da postura do professor, entre outros, trouxeram conhecimentos que se revelaram práticos para eles, pois demonstram ações que podem ser realizadas na prática, auxiliando os alunos em seus processos de desenvolvimento. Ou seja, o professor pode ter o conhecimento de que sua ação influencia a aprendizagem de seus alunos, mas ele pode não refletir a respeito de que ações e práticas são efetivas, ou têm uma grande chance de serem efetivas, e estas leituras proporcionaram aos PFs ações práticas, concretas, que podem servir de grande auxílio ao professor nos caminhos que ele pretende propor para guiar seus alunos, na busca por desenvolvimento e aprendizagem.

Os momentos de reflexão tiveram sua relevância a partir das mediações da coordenadora do Programa, que foram essenciais para uma melhor compreensão da teoria apresentada a eles. Em vários momentos, os PFs puderam fazer indagações, refletir e compartilhar experiências a partir da mediação da professora mais experiente na área, o que permitiu que as reflexões e discussões gerassem novos pensamentos e construções, tornando assim, o processo mais significativo para eles.

De acordo com Vygotsky (1998) e Johnson (2009), é necessário fazer uma conexão com conhecimentos prévios para a construção do conhecimento. De acordo com a vinheta apresentada, constata-se que esses conhecimentos formais foram conectados à vida deles, trazendo sentido a estes PFs enquanto ocupavam o lugar de alunos, ao compreender que essas vivências seriam essenciais para sua formação e prática docente, e conectavam estas leituras com outras, durante as aulas da graduação.

Em uma das aulas do curso *Variiedades da Língua Inglesa: o inglês não é um só*, os PFs, com o intuito de demonstrar aos alunos a existência de várias formas e pronúncias ao se utilizar a língua inglesa, iniciaram com uma conversa questionando o que é falar uma língua como nativo, demonstrando que utilizar uma pronúncia de uma única região não é um fator importante quando se fala de língua inglesa.



Demonstraram que é relevante quando os indivíduos conseguem se comunicar e se entender. Para isso, demonstraram a pronúncia de várias pessoas famosas que se expressam de formas diferentes utilizando a língua inglesa, e que não há problema algum nestas divergências, que são naturais. Desta forma, acionaram o conhecimento prévio de muitos alunos que já conheciam aqueles atores, suas vozes, e suas formas de expressão, tornando possível fazer uma discussão a respeito de questões que interferem na língua utilizada, como idade, geografia, cultura, condição social e outros aspectos que devem ser compreendidos e aceitos.

Durante os momentos de leitura e formação, percebemos a motivação destes PFs para aprender. Durante todo o processo, foi perceptível o quanto estes PFs estavam abertos ao conhecimento, com a finalidade de se tornarem professores cada vez melhores. Uma evidência desta intenção é percebida durante um dos momentos de formação pedagógica, quando PF2 faz o seguinte comentário: “*our job as teachers is to help students find success and develop a perception of themselves as learners*”<sup>3</sup> (excerto 1, diário de campo, PF2). PF2 deixa claro sua compreensão de responsabilidade, sua missão em auxiliar seus alunos na busca por novos aprendizados. É importante mencionar a forma como esses momentos foram conduzidos pela coordenadora do Programa, que, apesar de todo o seu profissionalismo e seriedade em relação ao conhecimento, criava um ambiente agradável para os momentos de formação, através da afetividade e bom relacionamento com os PFs, trazendo a cada encontro conhecimentos que acrescentavam aos saberes prévios deles, visto em outros contextos ou em aulas anteriores.

Quando a leitura de Tokuhama-Espinosa (2014) trouxe à tona o termo plasticidade cerebral, no início este termo ficou um pouco confuso para os PFs, por se tratar de um termo novo. Então, a coordenadora explicou de forma bastante clara que o cérebro está em constante adaptação, que ele se molda a partir das experiências as quais um indivíduo está exposto. E a partir destas explicações, os PFs fizeram várias considerações, a respeito da explicação dada e da leitura. PF1 acrescentou: “*Training experiences are important to develop and to find success. If we want to help our students, it is important to know about their life and their family.*”<sup>4</sup> (excerto 2, diário de campo, PF1).

Com esta fala, PF1 demonstra que compreende a importância de se promover um planejamento baseado no contexto no qual o aluno vive, em suas reais necessidades, ou seja, demonstra que compreende que o ser humano é constituído a partir de seu contexto sociocultural. Desta forma, é possível alinhar ações que levem ao desenvolvimento, a partir deste conhecimento de que o cérebro é fluido, e não algo rígido ou imutável. Este momento de interação condiz com *scaffolding*, pois a coordenadora, ao perceber que estes PFs ainda não tinham o conhecimento a respeito da fluidez do cérebro, ao explicar o conceito promoveu uma discussão a partir do assunto. Assim, através da leitura e interação, promoveu-se a internalização de um novo conceito. A partir deste conhecimento, novas construções foram realizadas. Neste contexto, esta explicação serviu como um andaime que facilitou a compreensão da importância de se conhecer a realidade do aluno, pois suas vivências influenciam em seus sabe-

---

3 Nosso trabalho como professores é auxiliar os alunos a encontrar sucesso e desenvolver uma percepção deles mesmos como aprendizes (nossa tradução).

4 Experiências de treinamento são importantes para o desenvolvimento e para alcançar o sucesso. Se nós queremos auxiliar nossos alunos, é importante saber sobre sua vida e sua família (nossa tradução).

res e sua aprendizagem. Durante uma das aulas, PF2 explicou aos seus alunos a respeito da plasticidade do cérebro e afirmou que se pode estimular o cérebro para buscar um avanço ou se tornar melhor em algo, o que demonstra claramente uma reverberação das leituras e discussões realizadas previamente, durante a formação pedagógica.

O *scaffolding* esteve presente durante o processo, pois as discussões foram bastante produtivas, pois a compreensão da plasticidade do cérebro foi essencial para que estes PFs pudessem compreender as implicações do termo na área da educação. Verificando a sua importância, a coordenadora fez a explicação, para que eles pudessem avançar em seus conhecimentos. Esses momentos ocorreram com participação efetiva, tanto da coordenadora, que mediava o processo, quanto dos PFs, que interagiam e demonstravam interesse nos assuntos discutidos. Um outro momento em que é perceptível esta interação entre a coordenadora e os PFs foi ao final da leitura da conclusão do texto, quando a coordenadora retomou alguns temas abordados e afirmou que o professor deve ter uma intencionalidade com as atividades que propõe em suas aulas. Elas não devem ser produzidas sem um fundamento, simplesmente reproduzindo formas de ensinar vivenciadas por este professor. As aulas precisam ser engajadoras, prender a atenção dos alunos e levá-los a focar sua atenção naquilo que está sendo proposto e o planejamento deve partir de uma intencionalidade do professor.

A partir das observações feitas, constata-se que naquele espaço de formação, formou-se uma comunidade de prática, em que todos se sentiam acolhidos, buscavam participar de todo o processo, e se sentiam parte daqueles momentos de interação e do IsF. PF1 compartilhou uma experiência vivida por ele em que um professor solicitou que os alunos fizessem um círculo na sala de aula, uma proposta que auxilia em aulas que são centradas no aluno. Porém, na experiência relatada, esse professor deu uma aula centrada nele próprio. Na visão de PF1, neste caso, o círculo era desnecessário, comentando que talvez o professor tenha solicitado o círculo por ter visto esta disposição de carteiras em aulas anteriores, mas, para ele, faltou uma reflexão por parte do professor a respeito da finalidade desta apresentação. Afirmou isto se referindo ao fato de que o professor deve demonstrar uma intencionalidade consciente, em que toma certas atitudes com vistas a promover a aprendizagem. Assim, PF2 complementou: *“It takes a hard and long time to change education. Sometimes, people spend a lot of time doing things that are not meaningful for the students, as if they were slaves. But slavery is something really bad. Education shouldn’t be related to slavery”*<sup>5</sup> (excerto 3, diário de campo, PF2).

Aqui, percebe-se a preocupação de PF2 em proporcionar aulas que façam sentido para os alunos, e não algo que seja feito por obrigação, em consonância com as leituras e as discussões dos momentos de formação. Além disso, percebemos que PF2 demonstra estar insatisfeito com a forma como a educação vem sendo tratada. Para ele, é necessário fazer mudanças, visando ações que sejam efetivas e estimuladoras, contribuindo assim para a aprendizagem dos alunos e tornando o processo significativo para eles, contribuindo para o seu desenvolvimento. Um excerto que nos permite evidenciar esta posição defendida por PF2 é a seguinte afirmação: “A gente tem que dar espaço pro nosso aluno poder se

5 É um difícil e longo caminho para mudar a educação. Às vezes, as pessoas passam muito tempo fazendo coisas que não são significativas para os estudantes, como se eles fossem escravos. Mas escravidão é uma coisa muito ruim. Educação não deveria estar relacionada à escravidão (nossa tradução).

expressar, poder se situar no mundo da forma deles [...], se situarem dentro da escola da forma deles, e não da nossa.” (excerto 4, entrevista, PF2).

Desta forma, o aluno conquista uma certa liberdade para expor suas ideias, interagir, analisar novos pontos de vista, saindo de uma posição de escravidão, em que tudo é controlado, para uma situação de construção mútua do conhecimento. Um outro momento que demonstra esta preocupação dos PFs em relação a discussão de ideias foi durante uma das aulas do curso *Compreensão Oral: Estratégias*, em que PF2 trouxe um vídeo riquíssimo em relação à história da Catedral de Notre Dame, que foi destruída por um incêndio na semana anterior à aula. Depois, PF2 instigou um debate a respeito da reconstrução da catedral e do dinheiro que foi enviado por pessoas do mundo todo para sua reconstrução. Alguns alunos defenderam que este dinheiro poderia ter sido utilizado para outras obras de caridade, enquanto alguns afirmaram que se trata de algo histórico e que deve sim ser reconstruído e preservado. No momento de interação em aula, os estudantes se mostravam visivelmente à vontade para utilizar a língua inglesa para colocar seus pontos de vista, enquanto PF2 contribuía com comentários, de forma respeitosa, pois diferentes pontos de vista puderam ser analisados e aprofundados. Ficou evidente a liberdade que os estudantes sentiam para colocar suas ideias, sem um julgamento de certo ou errado, e a interação aconteceu de forma respeitosa, natural e produtiva.

A partir desta experiência analisada, defendemos que é essencial que o professor tenha a preocupação de compreender a importância da interação na aprendizagem. Esta concepção pode ser desenvolvida a partir de momentos de formação com outros profissionais docentes, que tenham por interesse tornar suas aulas mais produtivas. O professor formador, através de sua experiência, auxilia os PFs a desenvolver seu pensamento e postura crítica (Liberali, 1996) na interação com o outro, numa constante construção de saberes.

O ambiente cordial e a interação entre eles foram propícios para reflexões e trocas de experiência, resultando em novos aprendizados. Podemos afirmar que uma das motivações para que os PFs produzissem interações tão enriquecedoras se deu ao fato de eles almejarem novos conhecimentos. No questionário realizado antes das leituras, fica claro o apreço dos PFs por novas aprendizagens. Quando perguntados a respeito dos possíveis impactos entre leitura e prática pedagógica no questionário, os PFs demonstraram que as práticas de leitura os constituem como professores. PF1 afirmou que “[textos acadêmicos são] totalmente relevantes. Os textos acadêmicos aliados com a prática é que estão me constituindo como professor” (excerto 5, questionário, PF1) e PF2 respondeu da seguinte forma: “considero extremamente relevantes para a formação continuada as teorias em educação. Eu gosto muito dos textos em que consigo enxergar alguma aplicação na prática docente” (excerto 6, questionário, PF2). As respostas dos PFs demonstraram que eles compreendem a importância de o profissional docente buscar conhecimento para que possa oferecer aulas melhores aos seus alunos, fato que contribuiu para que eles participassem desses momentos de leitura com tanto comprometimento, pois realmente conseguem perceber que o conhecimento pode trazer impactos consideráveis na forma de ensinar e, conseqüentemente, na forma de aprender.

Ressaltamos a relevância dos conhecimentos prévios destes PFs, do hábito e da prática de leitura destes

PFs, assim como a formação, que contribuiu para o desenvolvimento de novos saberes. Constatou-se a relevância atribuída por estes PFs em relação à interação e comunicação para a aprendizagem, em vários aspectos. Em uma aula ministrada por PF2, enquanto explicava a diferença entre os verbos *listen* e *hear*, explorou a importância da comunicação e da interação entre as pessoas, visando assim a possibilidade compreender situações por outros ângulos. Foi um momento de interação em que os estudantes contribuíram com suas opiniões e se manifestaram em língua inglesa.

Conforme Burns (2003), o ato de ler não é neutro, recebe influências do contexto sociocultural no qual o leitor se encontra e o bom relacionamento entre professor formador e PFs favorece o momento de estudo, pois, ao conhecer melhor seu público, este professor formador pode desenvolver atividades a partir da ZPD de seus estudantes. Assim, os momentos de leitura eram realizados com períodos de pausa para discussões e apontamentos. Desta forma, os PFs eram orientados, partindo de suas indagações e reflexões, permitindo que a coordenadora conseguisse ponderar o conhecimento trazido por eles e complementar com o que fosse necessário, a partir dos conhecimentos expressados por eles. A vinheta narrativa apresentada a seguir aborda a cordialidade do professor para com o aluno.

Vinheta 2: TRATANDO O ALUNO COM CORDIALIDADE
<i>P: Eu percebi durante as aulas que vocês são muito afetuosos e educados com os alunos. Vocês já tinham essa postura antes das leituras, elas acrescentaram de alguma forma à forma como vocês tratam os alunos?</i>
<i>PF2: Então. Antes de entrar no IsF eu já tinha dado aula na escola pública. E eu tava bem no começo da faculdade, 3° e 4° semestre. E eu lembro, eu até me arrependo, mas assumo meus erros, que eu ia para o caminho um pouco da autoridade com meus alunos, eu não sabia muito bem como lidar, e...</i>
<i>PF1: Autoritarismo, né? E não autoridade.</i>
<i>PF2: É. A atividade pedagógica, ela é necessária. Mas o autoritarismo... eu ia pro lado um pouco do autoritarismo, às vezes berrava em sala, não sabia lidar tão bem, e...</i>
<i>PF1: Tava replicando aquilo que já tinha visto antes, né?</i>
<i>PF2: Isso, a gente repete padrões e assumo que eu não tava pronto pra entrar em uma sala de aula, só que a gente tem uma legislação aí, né, que permite. Enfim.. aí .. eu saí dessa escola (...) e a gente começou a ler Tokuhama, e Tokuhama veio e falou todas essas coisas sobre <b>afetuosidade, sobre a emoção, sobre tratar o aluno bem</b>. Eu já tinha um pouco essa ideia de que eu não queria ser chato com meus alunos, me aproximava bem deles. <b>Eu tinha esses momentos de ser um pouco autoritário, e tinha um pouco de me abrir bastante, mas com certeza, ter lido Tokuhama depois de ter passado por isso, depois de ter passado por esse processo na escola pública e ter questionado se eu tava certo sendo autoritário, se eu não tava, porque eu me questionava, se eu tava certo em levantar a minha voz, e tal, eu ficava me questionando isso, e veio a Tokuhama pra sanar todas as dúvidas, então, foi muito bom, foi uma leitura muito positiva pra mim, com certeza mudou o jeito que eu me porto em sala de aula, sem dúvida nenhuma.</b></i>

PF1: *Essa tua pergunta me lembra a questão que a gente tem do professor na prática e na teoria, né? Porque a gente vê muito o discurso de pessoas que tem muita prática em sala de aula, mas estão muito tempo sem teoria, que elas falam que não adianta tu estudar, estudar, se tu não consegue colocar em prática, na sala de aula, e a gente também vê muitas pessoas na academia que ficam focadas na teoria e não praticam tanto e a gente vê essa discussão, assim, né? E ... acho que é um caso muito daquela questão, assim: tu já entende sobre isso, mas a teoria afirma a tua convicção de que tu tens que ser uma pessoa cordial com seus alunos, tens que ter uma boa relação com eles e muitas vezes, se possível, até ser amigo dos teus alunos. Porque eu sempre acreditei muito nisso, porque eu sempre vi muito isso na minha trajetória escolar e eu percebi na minha trajetória escolar que eu aprendia muito melhor com professores que a gente tinha uma boa relação. E aqueles que eram educados e compreensivos com as nossas limitações, com professores mais preocupados com a nossa parte humana, mesmo. Então, eu acho que veio muito de afirmação assim, então, eu li e vi assim: ah então, o que eu acreditava tá certo, sabe? Legal.*

(vinheta 2, transcrição da entrevista, PF1 e PF2)

Na entrevista, PF2 deixou claro que em algumas situações não tinha certeza de como deveria proceder com seus alunos, intercalando um comportamento mais amistoso em alguns momentos e mais autoritário em outros. Parece que ele não havia compreendido ao certo se ele deveria ser mais compreensível ou se deveria demonstrar uma postura autoritária com seus alunos. Percebe-se que, após as leituras, PF2 adquiriu novos conceitos. Tokuhama-Espinosa (2014) afirma que o aluno, quando colocado em uma situação de medo, não aprende. Faz-se necessário promover um ambiente agradável, propício à aprendizagem. Quando PF2 afirma “*foi uma leitura muito positiva pra mim, com certeza mudou o jeito que eu me porto em sala de aula, sem dúvida nenhuma*”, deixa claro a relevância atribuída por ele à experiência das leituras. Não podemos deixar de levar em consideração a fala deste PF, pois a forma como ele se porta em sala de aula é construída a partir de reflexões feitas por ele a partir de suas vivências em consonância às leituras feitas e mediadas. PF1 compartilha a mesma visão, ao dizer que o professor deve buscar ter uma boa relação com seus alunos. Para ele, as leituras fizeram o papel de reforçar aquilo que ele acreditava. A partir de sua experiência de aluno, PF1 revela que teve professores que não se preocupavam apenas com o conteúdo, mas também com a formação do ser humano, com o que ele pensava e sentia, e ele percebeu que este estilo de professor é o estilo que mais o fez evoluir em seus estudos.

A partir dos excertos, é possível concluir que as práticas de leitura trouxeram conhecimento para os PFs e influenciaram a forma como compreendem a importância do professor, tornando-os reflexivos a respeito de suas práticas docentes. A partir de suas falas, as leituras contribuíram para seu desenvolvimento, sua compreensão e/ou reforço de conceitos. Quando PF1 menciona: “*acho que é um caso muito daquela questão, assim: tu já entende sobre isso, mas a teoria afirma a tua convicção de que tu tens que ser uma pessoa cordial com seus alunos, tens que ter uma boa relação com eles e muitas vezes, se possível, até ser amigo dos teus alunos*”, é possível perceber, que a compreensão da teoria deve reverberar em reflexões para efetivas ações na prática docente. Assim, partimos para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, depreendemos que a experiência das leituras nos momentos de formação pedagógica do IsF fez os PFs conectar os conceitos discutidos com outros estudos que fizeram através de outras leituras e outros momentos de aprendizagem. Salientamos a relevância das práticas de leitura e das reflexões e discussões em comunidades de prática na constituição do profissional docente. Assim, a leitura é realizada para promover o conhecimento e a ação, através da reflexão, discussão e construção mútua de conhecimentos. Também, compreendemos a importância da reflexão, da possibilidade de se oportunizar momentos de interação, em que o aluno se torne participativo e ativo no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que esta é uma visão que corrobora as ideias dos PFs, pois quando afirmam que o professor deve ter paixão, demonstrar este sentimento aos seus alunos, e que deve promover momentos de reflexão, percebemos que eles compactuam com a ideia de se promover aulas que permitem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que condiz com as leituras feitas. Desta forma, podemos afirmar que as leituras foram significativas para sua formação inicial, pois puderam vivenciar, na prática, algo que haviam lido e discutido nos momentos de formação.

Certamente, estes PFs não iniciaram a pesquisa desprovidos de conhecimentos. Na perspectiva socio-cultural consideramos suas experiências prévias, pois sabemos que as conexões e afirmações trazidas por eles são respaldadas por experiências anteriores. E o indivíduo se transforma a partir das suas experiências, do contexto ao qual se insere e de suas participações no processo. Assim, as práticas de leitura observadas trouxeram novos pontos de vista, possibilitaram novas conexões e construção de conhecimentos para estes PFs que vivenciaram momentos no papel de alunos, e momentos no papel de professores, permitindo que tivessem diferentes visões e compreendessem melhor a relevância da atuação do aluno e da mediação do professor no processo de ensino. Em outras palavras, vivenciaram a formação, como alunos, ao mesmo tempo em que vivenciaram a atuação como professores, o que os permitiu entender a teoria à luz da prática e entender a prática à luz da teoria. Neste contexto, é importante reconhecer o IsF como locus privilegiado de formação, pois com a supervisão do professor mais experiente e a leitura e discussão sobre conceitos científicos, a formação docente inicial (e continuada) pode permitir entender a teoria à luz da prática e a prática à luz da teoria.

## REFERÊNCIAS

Bailer, C., Debortoli, L. A., Matos, T., Berri, A. P. (2020, October). O inglês não é um só: desenvolvimento do conceito de inglês como língua franca em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras. *Letras, Especial*(3), 271–289. <https://doi.org/10.5902/2176148548477>.

Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto.

Burns, A. (2003, Autumn). Reading Practices: From Outside to Inside the Classroom. *Tesol Journal*, 12(3), 18–23. <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2003.tb00138.x>

Figueiredo, F. J. Q. (2019). *Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola.

- Fritzen, M. P. (2012). O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In M. P. Fritzen, & M. I. P. Lucena (Orgs.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais*: interpretando práticas de linguagem (p. 55-71). Blumenau, SC: Edifurb.
- Heath, S. B. (1982, April). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(01), 49-76.
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- Jordão, C. M. (2014, March). ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(1), 13-40. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>
- Kuroski, A. P. B. (2020) Práticas de leitura na constituição de professores em formação no Programa Idiomas sem Fronteiras (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC.
- Lantolf, J. P. (1993) Sociocultural theory and the second-language classroom: the lesson of strategic interaction. In J. A. Alatis (Ed.). *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research* (p. 220-233). Washington: Georgetown University Press.
- Liberali, F. C. (1996, June). O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPecialist*, 17(1), 19-37.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa. *Professores: imagem do futuro presente* (p. 26-47). Lisboa, EDUCA.
- Preti, D. (1999). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Sarmento, S., Abreu-e-Lima, D., & Moraes Filho, W. (Orgs.) (2016). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Theis, L. F., & Bailer, C. (2022). O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação inicial de professores de língua inglesa: uma revisão de literatura. *Atos de Pesquisa em Educação*, 17(e9497), 1-23. <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9497>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2014). *Making classrooms better: 50 practical applications of Mind, Brain, and Education Science*. New York: Norton.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

