

ALICE YOKO HORIKAWA

**MODOS DE LER DO PROFESSOR EM CONTEXTO DE UMA
PRÁTICA DE LEITURA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA**

DOUTORADO

LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALICE YOKO HORIKAWA

**MODOS DE LER DO PROFESSOR EM CONTEXTO DE UMA
PRÁTICA DE LEITURA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2006

BANCA EXAMINADORA

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

Grande parte do meu esforço de compreensão teórica e analítica deve-se àqueles a quem encontro cotidianamente nas salas de aula da escola pública. A eles dedico este trabalho de investigação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Cecília Magalhães, que prontamente me acolheu, confiando em mim e fazendo-me saber cada vez mais sobre pesquisa colaborativa, sobre a linguagem e, acima de tudo, sobre o humano. Para ela, deixo aqui ressoando muito mais do que um ‘muito obrigada’.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos professores do LAEL, pelo muito que aprendi. Em especial, à Professora Doutora Fernanda Liberali, por fazer parte, de maneira tão solidária, da minha história de pesquisadora.

A Professora Doutora Roxane Rojo, por todo o respeito que dedicou ao meu trabalho e por todo o esforço para torná-lo melhor.

Aos funcionários do LAEL. Em especial, à Maria Lúcia, que torna tão menos árduo o nosso caminho.

A todos os profissionais da escola pesquisada, por terem permitido, tão carinhosamente, que eu adentrasse o seu espaço. Em especial aos professores e à coordenadora pedagógica, participantes desta pesquisa, por terem se dedicado tanto a este trabalho. Devo muito a eles e também à Cileda, por ter promovido o nosso encontro.

Às amigas Fernanda e Otília, por todas as oportunidades de trocas – afetivas e intelectuais – de que pudemos desfrutar. Foram pessoas fundamentais para restaurar a segurança, às vezes, perdida.

Ao amigo Gérson, pelo apoio nas difíceis horas de realização deste trabalho.

À minha mãe e à dona Lia, por todas as lições de grandeza e de sabedoria.

Um agradecimento especial ao companheiro José Rubens, que, para me ajudar nesta empreitada, calou suas próprias dores para não aumentar as minhas.

LISTAS

Quadros

QUADRO 1: MODOS DE LER DO PROFESSOR.....	145
QUADRO 2: A LEITURA COMO COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DO TEXTO	148
QUADRO 3: A LEITURA COMO INFORMAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO	154
QUADRO 4: A LEITURA COMO APREENSÃO DE CONCEITOS.....	158
QUADRO 5: A LEITURA COMO ENVOLVIMENTO/PRAZER.....	165
QUADRO 6: A LEITURA COMO CONFRONTO COM A PRÁTICA.....	169
QUADRO 7: A LEITURA COMO CONHECIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS DIDÁTICAS.....	173
QUADRO 8: A LEITURA COMO REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	177
QUADRO 9: MODO DE LEITURA VOLTADO À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EM INTERAÇÕES PESQUISADORA-PROFESSORES	183
QUADRO 10: SEQÜÊNCIAS DIALOGAIS NA INTERAÇÃO PROFESSORES- PESQUISADORA.....	203

RESUMO

Esta investigação, pautada pelos pressupostos da pesquisa colaborativa, conforme discutida por Magalhães (2004; 2002; 1999; 1996), insere-se em espaços de formação continuada de uma escola pública do município de São Paulo, para promover a leitura de textos científicos primários e de divulgação científica. O trabalho de análise orienta-se pelo objetivo de investigar os modos de ler procedidos por seis educadores e a relação entre esses modos e a formação do professor crítico-reflexivo. Interessa, também, analisar o processo de construção de sentidos, considerando-se as vozes sociais que são acionadas pelos participantes na dinâmica de apropriação do dizer do autor do texto lido.

A fundamentação teórica refere-se aos temas da formação de professores e da leitura e linguagem. Quanto ao primeiro, apresentamos, com base em autores como Marcílio (2005), Borges (2005), Nosella (2005) e Ribeiro (2003), a história da formação de professores no Brasil e as concepções de formação que se opõem à tendência tecnicista que marcou essa história, para assinalar aí o valor da formação crítico-reflexiva, conforme abordagem defendida por autores como Libâneo (2002), Pimenta (2002), Giroux (1998) e Contreras (1999). Relativamente ao tema da leitura e linguagem, recorreremos, inicialmente, ao campo da História da Leitura, representada principalmente por Chartier (1985; 1997), Hébrard (1985), Manguel (1996), Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995), para construir a compreensão de que a leitura relaciona-se com um trabalho singular de significação do enunciado de outrem, conformado ao contexto em que a atividade se realiza e às práticas de leitura construídas no decorrer da história do homem na sua relação com o texto escrito. Para demonstrar a abrangência desses estudos nas discussões sobre a leitura do professor, fundamentamo-nos em autores como Kleiman (2001), Batista (1999) e Britto (1998). Com base em Vygotsky (1925; s/d; 1934), Volochinov/Bakhtin (1926), Bakhtin/Volochinov (1929) e Bakhtin (1934-35; 1952-53), procuramos situar a concepção de leitura defendida pelos historiadores da leitura em sua dimensão enunciativa.

A discussão dos dados aponta para a importância de se analisar a leitura do professor na relação com o contexto em que ela se desenvolve, de forma a considerar as demandas específicas do trabalho docente e a apreciação valorativa que os profissionais elaboram a respeito do dizer alheio. Por essa perspectiva, os participantes desta pesquisa mostram-se leitores competentes, na medida em que transformam o texto em recurso para compreenderem sua prática, questionarem propostas e buscarem seu ajuste na situação particular em que estão inseridos.

ABSTRACT

This investigation, grounded on the presuppositions of the collaborative research, as discussed by Magalhães (2004; 2002; 1999; 1996), was held in spaces of continuous formation of a public school of the municipal district of São Paulo, aiming to promote the reading of primary scientific and of scientific popularization texts. The analysis work is guided by the objective of investigating the manners of reading proceeded by six educators and the relationship between those manners and the critical-reflexive teacher's formation. It is, also, our interest to analyze the process of construction of senses, being considered the social voices put into action by the participants in the dynamics of appropriation of the author's of the read text saying.

The theoretical framework concerns to the themes of the teachers' formation and of reading and language. As for the first, we presented, based on authors as Marcílio (2005), Borges (2005), Nosella (2005), and Ribeiro (2003), the history of the teachers' formation in Brazil and the formation conceptions that are in opposition to the technicist tendency that marked this history in order to stress here the value of the critical-reflexive formation, according to approach defended by authors as Libâneo (2002), Pepper (2002), Giroux (1998), and Contreras (1999). In relation to the theme of reading and language, we appealed, initially, to the field of the History of the Reading, represented mainly by Chartier (1985; 1997), Hébrard (1985), Manguel (1996), Anne-Marie Chartier, and Hébrard (1995), to build the understanding that the reading is related to a singular work of signification of the utterance of the other, conformed to the context in what the activity takes place and to the reading practices built along man's history in his relationship with the written text. In order to demonstrate the breadth of these studies in the discussion concerning teacher's reading, we based by authors as Kleiman (2001), Batista (1999), and Britto (1998). Grounded on Vygotsky (1925; w/d; 1934), Volochinov/Bakhtin (1926), Bakhtin/Volochinov (1929), and Bakhtin (1934-35; 1952-53) our study searches to situate the conception of reading defended by reading historians in its enunciative dimension.

The discussion of the data points out for the importance of analyzing the teacher's reading in the relationship with the context in which this develops in order to consider the specific demands of the educational work and the valorative appreciation that the professionals, as subjects historically and culturally situated, elaborate in regarding to the saying of others. From this perspective, the participants of this research show themselves as competent readers as far as they transform the text in resource to understand their practice, to question proposals, and to look for their adjustment to the private situation in which they are inserted.

INTRODUÇÃO

Num contexto em que é fundamental desenvolver políticas de formação de leitores, dada a necessidade de se democratizar o acesso à informação, muito se tem falado sobre a leitura do professor, no sentido de se analisar em que medida ele está preparado para engajar-se na consecução dessas políticas. As análises, de maneira geral, não são otimistas. Repercutem aqui e acolá discursos que assinalam a precariedade do professor como leitor. No que se refere à mídia, ressalta-se a falta de hábito da leitura por parte do professor, colocando-se em xeque sua capacidade de contribuir para a formação de seus alunos como leitores que encontram nos textos instrumentos para lidar com as problemáticas de sua vida pessoal e social. A título de ilustração: a revista Educação, de setembro de 2003, traz como matéria de capa uma reportagem intitulada *Por que o professor não lê*. Para sustentar a afirmação de que o professor não lê, o periódico recorre a uma pesquisa, realizada em 2001, e divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em que se afere que 41% dos docentes pesquisados lêem ao menos um livro por mês, 34% eventualmente lêem e 25% não responderam ou não costumam ler. A revista relaciona, então, esses dados com a falta de hábito de leitura do brasileiro de maneira geral. Diz a matéria: *‘por mais que haja empenho em se melhorar [sic] os índices brasileiros de leitura, nenhuma campanha terá sucesso se não levar em conta que os próprios professores também não cultivam o hábito de ler por prazer – o que não inclui livros técnicos e material didático, cujas leituras são tidas como obrigação da profissão. Poucos se dão conta de que os mestres que, hoje, apregoam a importância do hábito de ler, quando alunos, não guardaram boas lembranças dos livros e também sofreram com a leitura imposta, tratada como obrigação e treinamento’*. Embora a revista tenha o cuidado de considerar outros aspectos que estão envolvidos na problemática da leitura do professor, o que aqui foi transcrito reproduz uma voz bastante soante na sociedade. Na academia, essa voz encontra eco: na universidade não faltam lamentos quanto à indisposição dos alunos dos cursos voltados à formação de professores de dedicarem-se à leitura e de fazerem dela importante ferramenta de formação profissional.

Tendo em vista a compreensão unânime de que a leitura tem importância vital para a construção de uma sociedade democrática, pois viabiliza a socialização da informação, a análise crítica da realidade social e, conseqüentemente, uma atuação cidadã mais efetiva, e ainda, que o professor tem papel fundamental nesse projeto, há hoje um forte investimento

de alguns pesquisadores (Guedes-Pinto, 2002; Kleiman, 2001; Anne-Marie Chartier, 1999; Britto, 1998; Suassuna, 1998; Moraes, 1996, entre outros) em investigar as formas de letramento desse profissional, no sentido de analisar a ele mesmo como um leitor e relacionar essa proficiência (ou a ausência dela) com o cumprimento de sua função - política - de formador de leitores. Assim, alarga-se a discussão sobre a leitura, no sentido de que o foco não se centra basicamente nos processos de aquisição da leitura e nas abordagens de seu ensino-aprendizagem, mas atinge, agora, aquele que é tido como o mediador desse processo.

Se procurarmos resgatar a imagem do professor como leitor, disseminada pela academia, encontraremos, pelo menos, três tendências: a primeira reitera a afirmação de que o professor não lê; a segunda apresenta o professor como um leitor cerceado por injunções sociais e econômicas que o impedem de desenvolver a leitura valorizada pela elite, conformando-se, pois, às experiências de leitura que sua condição sócio-econômica lhe permitiu vivenciar; a terceira, mais otimista, afirma, com base em pesquisas sobre memórias de letramento do professor, que esse profissional lê.

Relativamente à primeira aceção, Silva (1986) elabora uma discussão sobre a leitura em termos eminentemente ideológicos, colocando-a como um instrumento de libertação de que um povo oprimido pode lançar mão para conhecer a trama político-ideológica que favorece a manutenção das relações de opressão e para encontrar mecanismos de reversão desse quadro. Em virtude desse potencial libertador, a leitura não pode ser disponibilizada às classes oprimidas. O iletrismo é, portanto, um projeto político de manutenção do status quo. Para o autor, o professor é vítima desse projeto e, como tal, não pode exercer a leitura, tampouco desenvolvê-la em seus alunos. Sem recursos materiais nem intelectuais, já que não domina teorias sobre o ensino-aprendizagem da leitura, o professor adota em seu trabalho procedimentos pedagógicos que vivenciou na sua experiência como aluno. São procedimentos monótonos e repetitivos que reiteram a reprodução do texto e a assimilação de valores que favorecem a classe dominante, e que em nada se relaciona com a aceção da leitura como fonte de conhecimento para o exercício da crítica e da ação política.

A segunda tendência propõe-se a ampliar essa perspectiva de análise, mediante a interface entre as questões ideológicas que estão, inegavelmente, implicadas no tema do letramento do professor, e a historicidade dos textos e da produção da leitura. Nesse caso, interessa investigar como os leitores foram, em decorrência das condições históricas em que estavam envolvidos, produzindo sentidos aos textos sobre os quais se debruçavam.

Trata-se, segundo Batista e Galvão (1999: 14), de focar o ato de ler propriamente dito, as significações plurais produzidas pelos leitores, a historicidade dos textos, das categorias que os classificam e das práticas discursivas e não-discursivas relacionadas ao ato da leitura. No caso do professor, Britto (1998) orienta que as análises acerca de seu letramento não devem se reduzir a qualificar o professor como leitor ou não-leitor ou como bom ou mau leitor, mas deve situar esse profissional social e historicamente para compreender as práticas de leitura, institucionalmente vivenciadas, que definiram sua forma de ler.

Conforme o autor, o professor é um leitor institucional e, como tal, objetiva suas práticas de leitura a fins muito específicos, conformados às demandas da instituição escolar. Submetido a um processo de desvalorização social de seu papel, que se reflete nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho e no impedimento de investir em sua formação, o professor vê suas práticas de leitura limitadas aos textos que utiliza na sala de aula. São textos didáticos e paradidáticos que organizam os conteúdos escolares segundo seu grau de dificuldade e os níveis de ensino em que serão aplicados. A atuação pedagógica do professor restringe-se, portanto, a seguir, ano após ano, as prescrições dos livros didáticos. Prevalece assim, no ambiente escolar, a identidade de um professor técnico, que não produz intelectualmente, não sendo, portanto, capaz de organizar o processo de ensino-aprendizagem segundo as urgências que se colocam ao aqui e ao agora de seu fazer pedagógico. Essa relação profissional com a leitura estabeleceu para os professores uma necessidade: a de buscar, na leitura, técnicas e métodos para sua ação pedagógica. Assim, o professor é, nas palavras de Britto, um '*leitor interdito*', na medida em que não pode vivenciar as práticas de leitura valorizadas pelo ideário burguês, que se voltam ao prazer, ao conhecimento e à reflexão.

Contrariamente a essa afirmação, a terceira tendência defende firmemente que o professor lê. Seus pesquisadores (Kleiman, 2001; Almeida, 2001; Borges da Silva, 2001; Guedes-Pinto, 2002, entre outros), ao buscarem a conexão entre os estudos do letramento do professor alfabetizador e sua formação continuada, assumem a tarefa de investigar a leitura desse profissional, no sentido de reconstruir suas memórias e resgatar a história de produção de leitura de pessoas que foram, historicamente, alijadas de sua condição de sujeitos, e, como tais, perderam o direito à voz, tendo que se submeter a discursos preconceituosos, amplamente divulgados, que propagavam sua incompetência como leitoras. Interessa para essa vertente de pesquisa situar o letramento do professor para e no local de trabalho, de maneira a relacionar a leitura às urgências da situação concreta em que ela ocorre.

Nessa direção, Guedes-Pinto (2002: 246) afirma, em sua pesquisa, que esse profissional, a despeito de todas as práticas de controle e de didatização da leitura com que teve que conviver na instituição escolar, conseguiu constituir-se como leitor plural, subvertendo as regras estabelecidas, reinventando as leituras e se apropriando dos textos de formas particulares. Para a autora, a problemática da valorização da leitura do professor está na forma como a mídia e alguns segmentos da academia concebem as diversificadas vivências de leitura que ele apresenta. De maneira geral, valoriza-se a leitura clássica e se despreza o letramento não-literário – realizado pelos professores -, identificado na leitura de almanaques, gibis, literatura de massa e de auto-ajuda. Para a autora, uma postura preconceituosa acerca dessas experiências de leitura não contribui para a reflexão sobre a formação do professor como leitor e, tampouco, contribui para uma troca enriquecedora em que o mais importante não é a substituição dos tipos de impressos ou dos gêneros, mas a ampliação de repertórios.

Em termos de formação continuada de professores, Kleiman (2001) assinala que os professores desenvolvem, em virtude das demandas de seu trabalho, um tipo de letramento de alto nível, que tem sido desprezado nas pesquisas. A autora argumenta que o domínio do discurso didático e a capacidade de compreensão e a interpretação de textos expositivos, desenvolvidos pelos profissionais da docência, demonstram que eles possuem experiências de leitura muito particulares, que devem ser qualificadas. Tendo em vista o objetivo de ‘transmitir’ saberes científicos, os professores são levados a elaborar textos, na modalidade oral, que se assemelham, em grande medida, aos textos de divulgação científica, repletos de trechos explicativos, de definições, de exemplificações, que comprovam o domínio das estratégias de reformulação, típicas desse gênero, e o exercício da leitura de textos expositivos.

Embora adotem perspectivas de análise diferenciadas, tanto a segunda quanto a terceira tendência são fortemente influenciadas pelo campo da História da Leitura, tomando de lá o preceito de que a leitura é uma atividade humana que se constitui em conformidade com as condições sociais em que se realiza. Para os historiadores da leitura, certas condições produzem certos tipos de relação com o texto escrito que se solidificam em práticas de leitura, a partir das quais os leitores se orientam. Assim, em cada ato de leitura não está em jogo apenas a interação entre autor e leitor, mas toda a historicidade que caracteriza esse ato e que, de uma maneira ou de outra, influencia os sentidos gerados nessa interação. Isto é, o leitor empreende seu processo de leitura, por um lado, impregnado das instruções historicamente elaboradas e dos significados que o texto escrito

já recebeu e, por outro lado, aberto às possibilidades que o novo contexto de leitura lhe apresenta. Nesse sentido, conforme assinala Chartier (1985), o mais importante não é encontrar uma definição exata de leitura, mas investigar as condições em que ela acontece e as formas pelas quais essas condições interferem no processo de produção de sentido. Cabe, pois, refletir sobre os modos de apropriação da leitura e, conseqüentemente, sobre como as práticas de leitura organizam a vida social dos homens. Por isso, os historiadores da leitura têm se debruçado sobre a análise da história dos impressos e da história dos leitores, a partir de documentos autobiográficos, num esforço de identificar as práticas de leitura que foram sendo historicamente formuladas e as condições envolvidas na sua solidificação, tendo em vista aspectos ideológicos, sociais, culturais e políticos.

Em virtude desse fundamento, algumas pesquisas sobre o letramento do professor estão, hoje, voltadas para a análise das condições de produção de leitura em contextos específicos de trabalho e têm, como vimos, ensejado novas respostas a essa problemática. Esta investigação propõe-se a engajar-se nessa discussão, procurando associar as contribuições da História da Leitura a uma perspectiva enunciativa da linguagem e à concepção de formação crítico-reflexiva do professor. Nesse sentido, tencionamos analisar a relação entre o ato de leitura do professor e a situação social em que ele se realiza, inserindo-nos em atividades de formação de professor voltadas à leitura e à discussão de textos científicos primários e de divulgação científica.

A adesão ao campo da História de Leitura justifica-se pelo interesse de situarmos a leitura do professor, compreendendo as circunstâncias que definem, em muita medida, seus modos de ler. Entendemos que os processos de formação do professor – seja de caráter inicial, seja de caráter continuado – solidificaram práticas específicas de leitura, que se conformaram às urgências que foram sendo apresentadas à instituição escolar. Dado o fato de que investigar essas práticas de leitura, sob o enfoque da História de Leitura, exigiria a análise documental de textos autobiográficos produzidos por sujeitos que estiveram implicados nesse contexto de produção de leitura, em diferentes momentos de sua vida profissional, e considerando a impossibilidade de fazê-lo neste momento, propomo-nos a verificar os modos de leitura que seis educadores do ensino municipal de São Paulo procedem dentro de uma prática de leitura específica de formação continuada. Não cabe, pois, fazer uma análise genérica das experiências de leitura do professor, no sentido de verificar se elas correspondem ou não às práticas socialmente valorizadas. Também não é nossa intenção refletir sobre as memórias de leitura de alguns professores para compreender de que maneira as suas vivências como leitores interferem em sua prática

profissional. A nosso ver, a relevância de nossa proposta está no fato de que a análise das leituras dos professores não parte apenas do que eles dizem sobre elas – como é o caso dos diários de leitura, também considerados nesta pesquisa -, mas também do que efetivamente realizam em um contexto específico de leitura, o que permite considerar as injunções contextuais que interferem nos modos de ler desse profissional e, conseqüentemente, na construção de sentido sobre um texto escrito. Em suma, nosso interesse não está em investigar se o professor lê ou não, mas verificar como ele lê em determinadas circunstâncias de trabalho.

A História da Leitura ajuda-nos nesse empreendimento, na medida em que nos permite refletir sobre a importância de se considerarem os aspectos históricos e culturais na análise dos processos de leitura do professor. Assim, sem deixar de assumir o leitor como um sujeito singular que tem, em certa medida, a liberdade de atribuir aos documentos escritos certos sentidos, enfatizamos, a partir da perspectiva da História da Leitura, a historicidade envolvida no ato de ler do docente. Para resgatá-la, no contexto específico da formação continuada, recorreremos à trajetória histórica atinente aos processos de formação de professor, num período que compreende o início da profissionalização do docente até os nossos dias. Localizamos aí, pelo menos, três concepções de formação. A primeira, relativa à formação técnica, é bastante marcada pelos propósitos de desenvolver no professor a competência de aplicar a teoria e a técnica científica mais adequadas aos seus objetivos de trabalho, que enfatizam, principalmente, a transmissão de conhecimentos. A segunda refere-se aos interesses de formar um docente que, ao compreender a complexidade que está envolvida no ato de ensinar, desenvolve a capacidade de refletir sobre as situações complexas, inéditas e problemáticas, típicas do ambiente de ensino-aprendizagem, e de formular conhecimentos que viabilizam a superação dos impasses que se instalam na sala de aula. A terceira concepção, relacionada à formação crítico-reflexiva, defende que a compreensão acerca do ato educativo, por parte do professor, deve alargar-se para além da sala de aula, de maneira que esse profissional elabore a compreensão acerca das condições sociais e institucionais que impedem uma educação emancipatória.

Todas essas concepções são historicamente justificadas, tendo em vista as demandas que a sociedade civil depositou sobre a instituição escolar. Buscar essa história ajuda-nos a compreender melhor os modos de ler do professor, porque ambos, história e modos de leitura, estão intrinsecamente implicados. Essa convicção justifica as discussões que realizamos, nos capítulos teóricos deste trabalho, sobre os temas da formação do professor, na sua relação com a história da educação e com o campo da História da Leitura.

Situamos nessa discussão a nossa adesão à perspectiva crítico-reflexiva de formação e os nossos compromissos de fomentá-la em nossos trabalhos de pesquisa de campo, dada a nossa opção por uma abordagem colaborativa de pesquisa, conforme discutida por Magalhães (1996; 1999; 2002; 2004). Esclarecer essas escolhas é fundamental, porque nos permite falar da leitura do professor dentro de um certo paradigma de formação e impede que nos dispersemos numa abordagem genérica e não situada dessa atividade. Além disso, essas escolhas servem como fundamento para nossa opção pela leitura do texto científico primário e de divulgação científica, conforme abordagem elaborada por Zamboni (2001), que os toma como textos de difusão científica, sendo que o primeiro dirige-se à comunidade de pesquisadores e o segundo a um público leigo, externo ao campo da pesquisa. Dada essa última interlocução, o texto de divulgação científica recebe um tratamento lingüístico-discursivo que pode tornar mais acessíveis conhecimentos científicos, transformando-se, no contexto desta pesquisa, em instrumentos que podem ajudar os professores a construir uma compreensão mais elaborada sobre seu trabalho e a reorganizá-lo no sentido de alcançar uma coerência cada vez mais apurada entre o objetivo pretendido, as condições concretas para realizá-lo e as ações didáticas.

A história da formação dos professores permitir-nos-á refletir, na análise de nossos dados, sobre as condições históricas que se implicam nos modos de ler do professor. Todavia, pretendemos avançar nessa análise, na direção de investigar como se dá a produção de sentidos sobre o texto científico primário e de divulgação por parte dos professores participantes desta pesquisa, considerando a instituição de dois contextos de leitura: a primeira, cujo processo é registrado em diários de leitura, ocorre de maneira individual, em local e tempo de livre escolha do leitor; a segunda relaciona-se com a análise coletiva do texto lido, em condições propiciadas pela própria escola, em seus horários coletivos de formação continuada, garantidos em jornada de trabalho do professor da rede pública municipal de São Paulo. É nesses contextos que assumimos o objetivo de analisar as vozes que são mobilizadas pelos professores - em diários de leitura - e pelos professores e pela pesquisadora - em interações ocorridas nos eventos de formação continuada em local de trabalho.

Para realizar o estudo desse processo de produção de sentido, lançamos mão das contribuições de Vygotsky (1925; s/d; 1934), de Volochinov/Bakhtin (1926), Bakhtin/Volochinov (1929) e de Bakhtin (1929; 1934/1935; 1952/1953). Com base nesses autores, situamos a maneira pela qual a noção de sentido é tomada neste trabalho de investigação: trata-se de um processo em que significados já estabilizados sobre um

determinado dado da realidade entram em contacto com um novo contexto de interação, gerando, a partir da avaliação que os interlocutores elaboram sobre esse contexto, considerados aí o interlocutor e a situação social, novos significados. O sentido é, pois, o resultado da composição entre os discursos já-ditos e aqueles que são chamados a emergir no novo contexto de enunciação. Os discursos já-ditos relacionam-se com as visões específicas sobre o mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas específicas, objetais e axiológicas (Bakhtin, 1934-1935) que foram se constituindo no processo de socialização do homem, dos quais os sujeitos lançam mão para interagir com o outro. Para Bakhtin, essas vozes, ao emergirem em situação real de interlocução, podem ser confrontadas, no sentido de servirem-se de complemento mútuo ou se oporem umas às outras. O autor associa essas vozes com ‘falares’ socialmente típicos que identificam, durante um período histórico, grupos sociais, instituições, gêneros, gerações, categorias profissionais etc. Esses ‘falares’ coexistem na consciência das pessoas, influenciando a avaliação que falante e ouvinte elaboram sobre o contexto de enunciação em que estão postos. É nessa perspectiva que tomamos o conceito de vozes neste trabalho, para analisar, nas interações que compõem nossos dados, as maneiras pelas quais elas são assimiladas e confrontadas pelos professores e pela pesquisadora. Além disso, tomamos esse construto teórico para ampliar o conceito de leitura explorado pelos historiadores da leitura, acrescentando as dimensões enunciativas que estão implicadas nessa atividade.

O quadro aqui exposto justifica as questões que orientam a realização desta pesquisa, quais sejam: 1. quais os modos de leitura procedidos por seis educadores de uma escola pública municipal de São Paulo dentro de uma prática de leitura de formação continuada de professores, desenvolvida em local de trabalho?; 2. quais as vozes e como são acionadas pelos participantes da pesquisa nas interações em que se discutem textos científicos primários e de divulgação científica?; 3. qual a relação entre os modos de leitura e a formação do professor crítico-reflexivo?

Para respondê-las, organizamos este trabalho em cinco capítulos. Os dois primeiros referem-se à abordagem teórica que orientam nossas reflexões. No primeiro capítulo, enfocamos a formação de professores, iniciando com a história da formação de professores no Brasil, detendo-nos mais detalhadamente nos aspectos que definiram a reconfiguração de um paradigma pautado por interesses pela formação técnica do professor, para uma abordagem reflexiva, e, posteriormente, crítico-reflexiva. Finalizamos esse capítulo com uma reflexão acerca das investigações realizadas pelos pesquisadores pertencentes ao

grupo de pesquisa ao qual nos agregamos, que enfatiza a abordagem colaborativa de pesquisa e a formação do professor crítico-reflexiva.

O segundo capítulo, intitulado *Leitura e Linguagem*, divide-se em duas seções. Na primeira, abordamos, com base em Chartier (1985; 1997), Bourdieu (1985), Goulemot (1985), Hérbrad (1985), Anne-Marie Chartier e Hérbrard (1989), entre outros, as contribuições da área da História da Leitura na elaboração de novas concepções sobre a leitura, de maneira geral, e para a formação do professor, de maneira específica, tendo em vista a ênfase sobre as pesquisas sobre o letramento do professor, realizadas por pesquisadores como Britto (1998), Batista (1999), Kleiman (2001), Guedes-Pinto (2002). Destacamos nessa discussão, as possibilidades que essas contribuições lançam para uma abordagem enunciativa da leitura, explorada na segunda seção do capítulo, com base nos estudos de Vygotsky (1925; s/d; 1934), de Volochinov/Bakhtin (1926), de Bakhtin/Volochinov (1929) e de Bakhtin (1929; 1934/1935; 1952/1953). Tendo em vista o nosso interesse de explorar a leitura do texto científico primário e de divulgação científica, o último item desse capítulo debruça-se sobre a análise do contexto que justifica sua emergência e sobre suas características.

No terceiro capítulo, dedicado à metodologia que fundamentou a realização desta pesquisa, expomos os pressupostos da pesquisa colaborativa, a descrição do local e dos participantes da pesquisa, as ações desenvolvidas na pesquisa de campo e as categorias que balizam a análise dos dados. Nele, apresentamos seis educadores formados em universidades privadas, que tem sua formação continuada restrita aos grupos de formação constituídos na própria escola e aos eventos propiciados pela secretaria de educação e pelo sindicato da categoria. Apresentamos também uma escola que desafia a comunidade escolar a discutir seus problemas, a investigar alternativas e a encaminhar soluções.

O quarto e o quinto capítulos referem-se à discussão e análise de dados. No quarto capítulo, apresentamos os modos de ler dos professores, identificados nos seus diários de leitura e nas interações pesquisadora-professores, tecendo, na interpretação, uma análise acerca das vozes que são mobilizadas por esses participantes, na direção de verificar de que maneira se articulam na produção dos sentidos em torno dos textos lidos e na formação do professor crítico-reflexivo. No quinto capítulo, dedicamo-nos à análise da interação professores-pesquisadora, correspondente à discussão sobre o texto *A emergência do discurso na escritura inicial*, de Ana Luiza Bustamante Smolka, procurando investigar, mediante a análise das vozes acionadas, as formas pelas quais os participantes atribuem e acatam os papéis de formandos e formador, no processo de exploração dos conteúdos do

texto lido. Interessa, nesse caso, analisar em que medida essa forma de gestão das vozes favorece a formação do professor crítico-reflexivo, no sentido de contribuir para a apropriação do texto científico como um importante instrumento de análise da atividade educacional.

A análise apresentada nesses capítulos aponta para a formação de um professor-leitor proficiente, que ajusta a leitura de textos científicos e de divulgação científica aos seus interesses de trabalho, considerando-se a necessidade de problematizar sua prática, identificar inconsistências e reorientá-la em direção a uma prática comprometida com a transformação das condições de vida de segmentos socialmente desfavorecidos, a que a escola pública serve. Indica, assim, um confronto aos discursos que propagam a precariedade do professor como leitor, propondo uma reelaboração nas formas de análise dessa atividade, que levem em consideração o contexto concreto em que ela é realizada, os interesses de seus participantes, as injunções institucionais e históricas que interpelam suas apreciações acerca do texto escrito e do enunciado alheio.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Seguindo o preceito de Petitat (1982: 198) de que a escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, dada a urgência de responder a certas necessidades e a presença de certas condições que favorecem essa criação, tentaremos, neste capítulo, expor as condições históricas que definiram a criação e a evolução da escola, principalmente no contexto do Brasil, relacionando-as com o processo de formação de professores. Interessamos, nesse caso, focalizar, fundamentalmente, a história da escola moderna, tendo em vista o fato de que é na modernidade que se observa a necessidade de relacionar a instrução com uma instituição educativa especializada, diferenciada da família e de outros grupos formativos, e se institui, então, a figura do professor propriamente dita.

Nesse trajeto histórico, procuraremos observar as questões históricas que explicam a organização escolar que temos hoje e os conflitos que a escola foi enfrentando em virtude das transformações econômicas e políticas por que atravessou e atravessa nosso país. Buscamos com isso compreender as razões de se ensejarem hoje novas perspectivas de formação de professores e as formas pelas quais essas perspectivas alteram o quadro das instâncias que, de uma maneira ou de outra, responsabilizam-se por esse processo.

Assim, organizamos este capítulo, com um primeiro item expondo, brevemente, a história da formação de professores no Brasil para, em seguida, ater-nos às concepções de formação que se opõem à tendência tecnicista que marcou essa história. Por fim, apresentamos as formas pelas quais essas discussões reconduziram as pesquisas nas áreas interessadas na atividade educativa e enfocamos, particularmente, as experiências desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, associado ao programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL – PUC/SP, ao qual me agrego.

1. Breve história da formação de professores no Brasil

No que se refere ao Brasil, temos como primeiros formadores, os jesuítas. Inseridos no projeto de colonização dos portugueses, esses religiosos assumem o objetivo de catequizar os índios, levando avante a proposta de disseminação da fé católica, e de formar a elite colonial, preparando-a para freqüentar as universidades européias e ocupar os postos dirigentes no modelo de colonização adotado. Atendiam, assim, no que se referia à educação formal, a uma ínfima camada de jovens brancos, filhos dos grandes

proprietários, ensinando-lhes, em nível secundário, a leitura dos clássicos latinos e gregos, introduzindo aí valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes. Nas escolas elementares, dirigiam-se, para mamelucos e filhos de colonos, as instruções religiosa e moral e a aprendizagem das bases do saber ler, escrever e contar. Os índios, por sua vez, eram apenas catequizados, pois os portugueses não conseguiram articular os interesses metropolitanos e as atividades coloniais com a forma de trabalho dos indígenas.

Os jesuítas não tinham o projeto de massificação da instrução. Conforme Marcílio (2005: 5), foi a Reforma protestante que, ao substituir a transmissão oral pela tradição de obrigação de recurso à bíblia, transformou a alfabetização em condição de fé. Inicialmente, a Igreja Católica colocou-se francamente contrária à instrução universalizante, censurou os livros, proibindo edições, a venda e a leitura de traduções francesas da bíblia, vigiando os regentes e os mestres de escola, selecionando cuidadosamente os livros e as questões suscitadas em aula. Mas, logo, procurou adaptar-se às novas condições socioculturais, ampliando os seminários, as escolas paroquiais e as escolas de convento e mosteiros.

Os regentes que atuavam nos colégios jesuítas, formados pela própria igreja, em ambiente de intenso rigor, possuíam forte inclinação humanista, voltada para a educação do homem político, que domina a eloquência e o mundo da literatura, da política e do judiciário. Como humanistas, os regentes reconheciam a norma soberana dos valores estéticos e éticos. Como religiosos, defendiam a fé católica e assumiam a tarefa de difundir-la. O corpo docente dos colégios, especializado e dedicado exclusivamente aos estudos e ao ensino, tinha o trabalho severamente acompanhado pela igreja. Os alunos, distribuídos em classes seriadas, estudavam as minúcias formais da cultura, programadas num currículo que considerava o método escolástico e o estudo da gramática, de humanidades e de retórica. Ribeiro (2003: 26) assim analisa o projeto jesuítico de instrução:

O seu objetivo acima de tudo religioso, o seu conteúdo literário, a metodologia dos cursos inferiores (humanidades), que culminava com o movimento denominado 'imitação, ou seja, a prática destinada a adquirir o estilo literário de autores clássicos (...)' (Larroyo, 1970: 390), e a dos cursos superiores (filosofia e teologia), subordinada ao 'escolasticismo', faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral se afastassem não apenas de outras orientações religiosas como também do espírito científico nascente e que atinge, durante o século XVII, uma etapa bastante significativa. Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas.

Para Varela (1994), a influência da educação jesuítica persiste até hoje. Segundo a autora, os jesuítas conceberam uma maquinaria escolar que não só contribuiu para dotar as

crianças de um estatuto especial, como também influenciou a organização das instituições escolares das épocas posteriores, incluindo, as universidades. Foi nos colégios jesuíticos que se desenvolveu a pedagogia do controle, em que os aprendizes, colocados em espaços fechados, sob forte esquema disciplinar, eram submetidos a um processo de transmissão de saberes, devidamente selecionados pelos mestres e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, que lhes impedia o desenvolvimento de sua autonomia. Varela (1994: 88) expõe os efeitos dessa pedagogia:

1. (...) *Os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também eles próprios, em seres virtuosos.*
2. *Os saberes que possuíam os professores jesuítas eram saberes verdadeiros, que não remetiam a processos sociais, mas a outros saberes, aos textos dos autores clássicos, descontextualizados e censurados, sempre em consonância com a reta doutrina da Igreja e a tradição católica. Eram saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais. (...)*
3. *Por último, este processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo, Foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos.*

O sistema disciplinar desenvolvido pelos jesuítas coadunava-se com os preceitos da ‘sociedade disciplinar’ requerida pela modernidade, no seu afã de controlar cada vez mais os sujeitos e torná-los, conforme Foucault (1975), corpos dóceis e úteis para a nova lógica de dominação que se instalava. Tratava-se de se trabalhar detalhadamente o indivíduo, através de métodos que permitiam o controle minucioso das operações do corpo, esquadrihando ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos, para obter do indivíduo o máximo de rendimento. Mobilizados pelo propósito da sociedade disciplinar, os jesuítas transformaram o espaço escolar não só numa máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e recompensar. Introduziram o ensino simultâneo, tornando a classe homogênea, com alunos perfilados lado a lado. Essa ordenação do espaço nos colégios definiu, segundo Foucault (1975: 125), a forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: os alunos eram colocados em filas não só nas salas, mas nos corredores e nos pátios; a colocação era atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova, à idade, à sucessão dos assuntos ensinados, a maior ou menor aplicação nos estudos, à fortuna dos pais. Esses alinhamentos obrigatórios tornaram possível o controle de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos, organizando, assim, uma nova economia do tempo de

aprendizagem. O professor teria assim um quadro único da classe, em que poderia, realizar, ao mesmo tempo, uma série de distinções. As fileiras marcariam lugares e indicariam valores, garantindo assim, a obediência dos indivíduos e melhor economia do tempo e dos gestos. Os quadros, estratégia importante da sociedade disciplinar, permitiam organizar o múltiplo, impedindo a formação de multidões confusas, inúteis ou perigosas.

Relativamente ao tempo, os religiosos aderem ao sistema disciplinar para apropriar-se do tempo dos indivíduos e otimizar a utilização de seus corpos. Nesse sentido, decompõem e recompõem as atividades pedagógicas, organizando-as em diversos estágios, separados uns dos outros por provas, determinando programas, que devem ser desenvolvidos mediante a consecução de fases que comportam exercícios de dificuldade crescente. Nasce daí a idéia da seriação escolar e forma-se uma pedagogia analítica, extremamente minuciosa, que decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino e hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso. Para Foucault (1975: 135):

A colocação em 'série' das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração do poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo: possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem, possibilidade de acumular o tempo e atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo.

A proposta fundamental dos colégios era a formação de missionários jesuítas e sacerdotes que se incumbiriam da evangelização dos indígenas e da moralização dos colonos. A obra educacional era tarefa secundária, assumida pelos jesuítas em virtude da falta de escolas. De qualquer forma, nos duzentos e dez anos de permanência no país, os jesuítas constituíram-se nos principais mentores intelectuais e espirituais da colônia. Sob dois pretextos fundamentais, o de que eram detentores de um poder econômico que deveria ser exercido pelo governo e o de que educavam o cristão em favor dos interesses da igreja e não do país, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Houve, então, o esforço do Estado de instalar um sistema público de ensino, aquele que formaria o indivíduo para o Estado e não mais para a igreja.

Na verdade, o processo de estatização e laicização da escola refere-se, segundo Nóvoa (1991: 116), a um movimento secular de emergência do Estado-Nação, que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de transformação profunda das concepções relativas

à moral, que tendem a romper com a perspectiva estritamente religiosa; da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos. A Europa e suas colônias vivenciam o processo de constituição das cidades, novas formas de organização de trabalho se estabelecem, a cultura da escrita se intensifica, promovendo uma nova forma de organização do pensamento, as teorias científicas desenvolvem-se cada vez mais. Essas alterações sociais, culturais, políticas e econômicas requerem que o Estado tome o encargo da escola, no sentido de garantir que a produção e reprodução da cultura aconteça de maneira razoavelmente homogênea e bastante controlada. O empreendimento da escolarização em massa associa-se à concepção de uma escola como uma instituição capaz não só de instruir e educar a infância e a juventude, mas de instituir um país ordeiro, progressista e civilizado. Conforme mostra a história da escolarização, o processo de civilização foi vinculado à idéia de monopolização dos saberes elementares pelo Estado, por intermédio das instituições, principalmente a escola (Gatti Júnior e Pessanha, 2005: 83). Nesse sentido, o Estado assume um papel regenerador, civilizador e moralizador, elaborando políticas educacionais¹, pronunciando-se sobre os programas e métodos desenvolvidos nas escolas, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a nova divisão do trabalho que se instala com a organização dos Estados-Nações (Petitat, 1982: 143).

Essa nova organização baseia-se no direito à propriedade privada, aquele que garante, numa ótica liberal, o progresso econômico e cultural. Sob a insígnia da liberdade, o estado liberal transforma a condição do homem: se antes seus direitos eram assegurados pela condição do nascimento, pela visão liberal, os homens são iguais, no sentido de que possuem, todos eles, o direito ‘natural’ de possuir, de acumular e de dispor de bens próprios. A desigualdade que se observa na prática relaciona-se com a diferença nas qualidades físicas e intelectuais: se algumas pessoas não acumulam propriedades, isso se deve à incapacidade pessoal e não à forma de organização da sociedade. Nesse contexto, o valor da justiça está no poder do Estado de garantir a segurança, no sentido de impedir a usurpação da propriedade. O Estado passa, assim, a dispor de recursos para manter a ordem natural do mundo social. Considerando-se, no entanto, que seus princípios não são espontaneamente aprendidos pelos indivíduos, o Estado recorre às instituições para garanti-los. É assim que a educação passa a ser parte essencial da ação persuasiva e

¹ Para análise das políticas educacionais instauradas no Brasil, da colônia aos dias atuais, confira Marcílio (2005)

preventiva do Estado (Petitat, 1982: 143). Por essa lógica, a instrução pública assume o objetivo de inculcar nos cidadãos as bases da ordem natural pautada na propriedade, fazendo parte, assim, de todo o aparato estatal montado para assegurar a prosperidade e a tranquilidade social.

Dotada assim de forte conteúdo ideológico, a instrução pública acaba sendo, por um lado, a via pela qual os detentores do poder econômico mantêm seus privilégios, em ambiente de relativa harmonia social, pois a escola, dentre outras instituições, encarrega-se de inculcar naqueles que não detêm o poder uma visão de mundo que os faz perceberem sua condição inferior como um dado natural e não de injustiça. Por outro lado, a instrução pública se transforma no recurso através do qual os desfavorecidos passam a acreditar que podem superar essa condição de inferioridade, numa sociedade pautada pela igualdade de oportunidades, se comprovar esforço e mérito. O esforço relaciona-se com o empreendimento de superar a ignorância que impede a ascensão social, enquanto o mérito refere-se à obediência aos ditames da ordem natural do mundo. A escola dá conta, em grande medida, desses dois investimentos, inicialmente porque, ao ensinar a leitura e a escrita, permite que o indivíduo tenha acesso ao mundo dos conhecimentos racionalmente elaborados e necessários a um bom desempenho no trabalho. Além disso, por meio de uma instrução sistemática, que prevê procedimentos didáticos rotineiros que colocam o mestre como único detentor do saber e o aluno como ignorante absoluto que deve seguir as orientações do mestre, a escola contribui para a formação de indivíduos submissos e dóceis. Na escola, enfim, as pessoas aprendem a se enquadrar nos padrões vigentes de organização social.

Se os jesuítas deram conta da instrução por quase três séculos, quem seriam os professores desse novo projeto de sociedade? O processo de estatização do ensino requereu, inicialmente, o estabelecimento de procedimentos rigorosos de recrutamento do corpo docente. No Brasil, em 1759, ano da expulsão dos jesuítas, por meio do Alvará de 28-06, criava-se o cargo de diretor geral dos estudos, instituía-se a prestação de exames para todos os professores, proibia-se o ensino sem licença do diretor geral dos estudos e designavam-se comissários para avaliação das escolas e dos professores (Ribeiro, 1978: 35). No entanto, as mesmas dificuldades enfrentadas na metrópole se fizeram sentir aqui na colônia: não havia pessoas preparadas unicamente para o ofício de mestre, nem dinheiro para prover essa preparação. Assim, na prática, a seleção se deu entre as pessoas que tinham formação jesuítica. O que os diferenciaria dos antigos clérigos seria o dever de assumir o projeto de laicização da instrução, submetendo-se à autoridade do Estado e a um

novo estatuto sócio-profissional. A metrópole expediu uma cartilha e um manual de ensino da gramática latina elementar e das primeiras etapas da alfabetização silábica – o método previa o ensino do alfabeto, passando às sílabas simples, depois às de três letras, para então, chegar às palavras -, para orientar os professores improvisados. Instituíam-se as aulas régias, isoladas de qualquer currículo que garantisse organicidade ao ensino, e o ensino individual, em que o professor dedicava-se ao aprendizado de um único aluno por vez, enquanto os demais ficavam ociosos.

Em pouco tempo, a colônia sentiu as conseqüências da falta de investimentos na formação de seu corpo de professores. Os docentes não se sentiam motivados a aprimorar seu preparo, pois eram mal-pagos e logo se tornavam ‘proprietários’ das aulas régias que lhes eram atribuídas, em caráter vitalício (Marcílio, 2005: 21), as escolas não passavam de instalações precárias, sem mobiliário apropriado, sem material didático, sem livros. Essa situação perdurou também durante o império. Na sociedade livre, coexistiam, nas palavras de Fernando de Azevedo (apud Marcílio, 2005: 53), diversos estágios de civilização. A classe dirigente diferenciava-se do resto da população do país, não só do ponto de vista dos interesses essenciais, mas principalmente, da cultura. Havia uma minoria de letrados e eruditos e uma massa enorme de analfabetos. As escolas eram insuficientes, precárias e localizadas nos centros da cidade, sendo, portanto, de difícil acesso aos estudantes do interior. A elite, que não confiava na escola pública, ilustrava-se com preceptores particulares. De todas as partes ecoavam críticas ao despreparo dos professores, que não recebiam nenhuma formação específica para exercer a profissão e sobreviviam do pagamento dos próprios alunos que freqüentavam as poucas escolas. No entanto, a despeito desse tenebroso quadro, as elites do poder, bastante influenciadas pelos debates que efervesciam no Velho Mundo acerca do processo de civilização a que deveriam se submeter todas as sociedades, percebiam, embora lentamente, a importância da instrução e da educação para a vida da população e, conseqüentemente, a necessidade da instalação de escolas com professores preparados para proceder a transição da ‘barbárie’ para a civilização.

Com a instalação da república e da autoproclamada democracia republicana, abraçou-se mais intensamente a causa da instrução pública, como forma de identificar o Estado com uma performance moderna, desenvolvida e civilizada. Instituiu-se, finalmente,

depois de duas tentativas fracassadas no período do império, a Escola Normal², incumbida de formar os professores primários que, nas escolas urbanas e rurais, emprenderiam a tarefa de formar os pequenos cidadãos da nação republicana. Apesar da universalização da idéia de uma rede de ensino primário, universal, público, gratuito e laico, observou-se nessas escolas de formação de professores uma orientação profundamente elitista, de influência francesa.

Marcadas pela erudição, as escolas normais eram sediadas em prédios públicos belíssimos, que abrigavam moças, majoritariamente, filhas de fazendeiros, de grandes negociantes, de altos funcionários públicos e de profissionais liberais bem sucedidos, em busca, não da formação para a docência, mas de uma formação cultural de excelência que lhes permitisse ingressar na intensa vida social burguesa. Nelas se desenvolviam, sob a regência de professores rigorosos e bastante cultos, extensos currículos, inclusive latim e francês; construíam-se ricas bibliotecas e laboratórios; organizavam-se eventos culturais prestigiadíssimos pela sociedade. Em suma, a formação dos educadores da primeira república brasileira era extremamente rigorosa e elitista e apartada da realidade da imensa maioria da população brasileira. Na verdade, essa escola era mais um símbolo da sociedade dicotômica e desigual que sempre marcou a história deste país.

Ainda como reflexo dessa dicotomia, nas escolas básicas, desenvolvia-se uma prática pedagógica que, segundo Borges (2005: 237), considerava basicamente a moral e o civismo e a preparação para o trabalho. Embora procurasse criar normas e leis modernas, no intuito de ganhar o estatuto de civilizador, o projeto republicano de escola básica não conseguiu desvencilhar-se de concepções conservadoras, cujas raízes estavam, em grande parte, no período colonial.

Relativamente à moral e ao civismo, houve uma adesão aos preceitos do evolucionismo, na medida em que esse permitia o rompimento com a moral religiosa e a adoção de fundamentos cientificistas. Em virtude dessa adesão, a educação básica assumiu uma função adaptadora, pautada pelo objetivo de formar a criança para adaptar-se ao meio em que vivia., considerando as concepções de infância que a psicologia fomentava nessa época. De maneira geral, a psicologia concebia a criança como um ser dotado de mais plasticidade cerebral que o adulto, sendo, portanto, a infância o momento ideal para incutir

² Do final do século XIX até meados dos anos 30, a escola normal era estruturada em um curso de três anos após o curso primário que, nesse período ainda era inexistente como curso regular e sistematicamente organizado. A escola normal começa a estruturar-se como projeto nacional, apenas em 1946 (Damis, 2002: 101).

hábitos necessários à convivência social. Caberia, fundamentalmente, à educação básica coibir as más inclinações da criança, ensinando-lhe bons hábitos e valores. Omitia-se, no entanto, o fato de que esses hábitos e valores relacionavam-se com a ordem pública requerida pela sociedade capitalista emergente, considerando-se a formação de um indivíduo submisso e dócil.

Quanto à formação para o trabalho, ensinava-se nas escolas o trabalho doméstico para as meninas, enquanto os meninos eram preparados para atuarem nas oficinas e nas lidas da agricultura. Com isso, refletiu-se na escola a histórica discriminação sexual, agora, fundamentada nas teorias psicológicas, sociológicas e biológicas que defendiam, cientificamente, a superioridade masculina, o que justificaria a inserção do homem no mundo do trabalho e o isolamento da mulher no mundo doméstico. Borges (2005: 241), assim analisa o projeto republicano de educação:

Em vista dos sérios problemas, quase endêmicos, que caracterizam o alvorecer da República brasileira (...), alguns significados inerentes às representações construídas nesse período, cujos modelos estavam no Ocidente desenvolvido, industrializado, foram: formar o trabalhador para a indústria, higienizar o espaço urbano, formatar os setores excluídos que se apresentavam aos dominantes como 'perigosos' (mendigo, mulher, criança, louco, pobre etc.) no intuito de integrá-los à nova sociedade republicana, 'moderna e civil', de modo que se instalasse a 'ordem' e o 'progresso' no país.

De qualquer forma, a educação básica não foi, no período da primeira república, totalmente democratizada, na medida em que se mantinham excluídos da escola vários segmentos sociais. Sob orientação populista, o Estado analisa que o projeto de democratização enfrentou o fracasso, em virtude de uma proposta pedagógica elitista, excessivamente rigorosa. Em virtude dessa análise, os governos populistas tencionaram promover uma adequada intersecção, sob seu ponto de vista particular, entre escola e trabalho, ao mesmo tempo que, politicamente, incitava, como forma de controlar a tensão entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial, as massas trabalhadoras a se organizarem em partidos e sindicatos e a ocuparem os espaços públicos.

Nosella (2005: 50) analisa que, na prática, o populismo estimulou um processo de barateamento da educação básica, estimulando uma acepção assistencialista da escola, tornando-a um prolongamento dos cuidados familiares e não um lugar específico em que se organiza sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem. Em termos de formação de professores, o autor acredita que o populismo obscureceu o conceito e a prática de trabalho intelectual, esvaziando-o de seu conteúdo duro e disciplinado e despojando-o de todo rigor e ascese. Ainda: pulverizou as formas didáticas que preparam o profissional da

escola, criando o curso de magistério de 2º grau noturno, diurno, integral, padrão, tradicional, especial, público, privado etc. e instituindo inúmeros cursos de pedagogia em universidades públicas e privadas. Permitiu a instalação de cursos diurnos e noturnos, de fim e de meio de semana, de férias, vagos, com habilitações de todo tipo, que ofereciam formação bastante questionável. Segundo Damis (2002: 106), a formação de professores em nível superior enfrentou o fracasso de um projeto que tencionava atribuir à formação de professores um caráter de cultura geral e de pesquisa. Na prática, as instituições que se dedicaram a essa formação assumiram a estrutura tradicional de escolas profissionais superiores, que enfatizavam a especialização técnica.

Em virtude desse quadro, Nosella avalia que o populismo democratizou a clientela, mas deformou o método; viabilizou a inserção da população no sistema de ensino, mas não garantiu a qualidade na formação. Paradoxalmente, criou condições para se fomentarem ricos debates teórico-críticos, mas que foram, violentamente, interrompidos pela repressão militar e substituídos pela ideologia da neutralidade científica, pelo efficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano, que advoga a idéia de que quanto maior a escolarização, melhores são as condições de vida do indivíduo. Os pressupostos da teoria do capital humano justificam a ênfase dada à profissionalização na Lei de Diretrizes e Bases instituída pelo governo militar.

No que se refere à formação do professor, o governo militar manteve a formação em nível secundário, adotando o modelo do especialista e do técnico da educação, em que se desprezava a educação humanista ampla, crítica e criativa, imprescindível à construção da autonomia intelectual. Nesse contexto, a imagem do professor como técnico em educação, que considera a ‘engenharia pedagógica’, mas não as questões éticas e políticas vinculadas ao ato educativo, ganhou bastante destaque. A respeito dessa formação, Kincheloe (1993: 20) afirma que, sob sua influência, o professor transforma-se em mero seguidor de regras, leitor de manuais didáticos, e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos que permitiriam uma visão crítica da educação, considerando a relação entre escola e sociedade, poder e ensino, conhecimento e transformação social. Para os professores técnicos, o ensino se reduz a um ato administrativo, que será tão mais eficiente quanto melhor o profissional dominar as técnicas de transmissão de conhecimentos, pautadas por uma organização racional dos conteúdos, distribuídos em seqüências ordenadas, conforme seu grau de complexidade. Por essa ótica, aprender significa acumular conhecimentos fixos e estáveis e dominar habilidades pré-definidas; ensinar é transmitir saberes; e a escola não passa de simples retransmissora de conhecimentos.

Colocada nesses termos, a educação básica tende a reforçar a formação, tanto na docência quanto na discência, de indivíduos acríticos que não se percebem como agentes da construção social e muito menos percebem a história como uma construção dinamizada pela ação de sujeitos sociais que vislumbram novos projetos de sociedade.

A crise do modelo econômico adotado pelo governo ditatorial e o desinteresse dos donos de poder de manter o autoritarismo militar definiram um novo quadro político-social. Os excluídos do poder organizam a oposição política e fomentam o processo de abertura política. De um lado, os operários reúnem-se em sindicatos para reivindicar seus direitos como trabalhadores, de outro, os intelectuais exigem maior liberdade de expressão e democratização da sociedade. No campo educacional, reacendem-se os debates. Embora apresentassem um cenário desalentador, as análises que se realizavam nesses debates impulsionaram, no período de abertura política, um importante movimento de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores. No ensino médio, muitos governos eleitos democraticamente implementaram, durante os anos 1980, programas de formação de professor que buscavam relacionar os conteúdos teóricos das disciplinas com a prática da sala de aula³. No nível das licenciaturas, as discussões sobre a intersecção entre teoria e prática resultaram num forte incremento ao processo de estágio. Para os professores que já atuavam nas escolas, muitas secretarias de educação elaboraram, em parceria com universidades, projetos de formação continuada que visavam preparar os educadores para a reorganização de seu trabalho, tendo em vista a necessidade de se repensar a prática desenvolvida nas escolas e de transformá-la em favor de uma educação de melhor qualidade.

Ao lado desse contexto de forte destaque à prática pedagógica que se exercia nas escolas e de sua necessária conexão com a teoria, ampliava-se a mobilização sindical em

³ Nesse contexto, ganha destaque o projeto do CEFAM (Centros Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), elaborado em 1981 pelo Ministério da Educação e Cultura. Era função desse projeto apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação para a melhoria do ensino do magistério, tendo em vista: a. a formação de profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica para uma atuação competente; b. definição de um elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo-se a articulação ente esses e a comunidade; c. a realização de pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático; d. criação e manutenção de um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais (Moreira, 1999). As atividades do CEFAM encerram-se, definitivamente, em 2005; antes, os colégios normais já haviam se extinguido, em virtude da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que dita que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve dar-se apenas em nível superior.

torno da melhoria das condições de trabalho do professor. Embora enfatizasse de maneira prioritária as questões salariais, esse movimento contribuiu sobremaneira para o processo de conscientização da categoria quanto à necessidade de se relacionar o projeto de melhoria da qualidade de ensino com as condições de exercício profissional do professor, considerados aí não apenas os aspectos específicos da sala de aula, mas questões relativas ao sistema de ensino e à prática da autonomia. Assim, colocava-se em pauta, a profissionalização do professor, ressaltando a prática pedagógica como resultado de um processo de trabalho, em oposição à idéia de vocação, herdada do domínio religioso que a escola sofreu durante décadas. Essa última perspectiva justificava-se pelo fato de que a igreja ressaltava, nos seus trabalhos formativos, as aspirações ‘humanistas’ que deviam orientar a prática educativa; já, a perspectiva da profissionalização enfoca, fundamentalmente, a materialidade do trabalho docente, suas condições de trabalho e todas as implicações que estão aí colocadas, como por exemplo, a jornada de trabalho, as condições salariais, as responsabilidades da sociedade civil no desenvolvimento de uma educação de qualidade, o papel das universidades.

Esse debate em torno da profissionalização do professor expandiu-se por toda a sociedade brasileira, de tal maneira que a educação passou a ser uma das bandeiras fundamentais de todos os programas de governo que se colocassem na disputa eleitoral. Além disso, a repercussão desse debate levou a sociedade civil a dimensionar a importância da educação no processo de democratização do país e da necessidade de se exercerem responsabilidades quanto aos destinos da escola: os pais, mediante a participação em Associações de Pais e Mestres – APM - e em Conselhos Escolares, eram chamados para discutir com os demais membros da comunidade escolar alternativas que atenuassem os problemas enfrentados pela escola; a universidade passaria a contribuir na análise do cotidiano escolar e na elaboração de propostas político-pedagógicas⁴; os governos responsabilizar-se-iam pela instalação de condições para que as propostas pudessem ser viabilizadas; a sociedade, de maneira geral, exerceria, além do controle sobre as ações desenvolvidas pelo governo, intervenções pontuais conforme necessidades da comunidade escolar. Os professores, por sua vez, viam seu papel de transmissores de conteúdo fortemente questionado e eram conclamados a repensar a realidade escolar, propor e executar projetos pedagógicos que se afinassem com as premissas da

⁴ Houve, em decorrência dessa demanda, um forte investimento das universidades nas pesquisas de cunho qualitativo e em metodologias que, em oposição à idéia da pura observação, defendiam a intervenção dos pesquisadores nos locais de pesquisa. A esse respeito, confira André (1995) e Ludke e André (1986).

comunidade escolar em que atuavam. Os saberes que lhes permitiam executar os programas de ensino concebidos ou por órgãos das secretarias de educação ou por autores de livros didáticos eram insuficientes para essa nova empreitada. Fazia-se imprescindível, pois, um forte investimento em sua formação para que lhes fosse possível abandonar sua condição de meros executores de programas para assumirem a de idealizadores, mediante a apropriação de saberes que lhes favorecessem a análise crítica dos processos de seu trabalho e a busca pela superação das problemáticas aí evidenciadas.

A necessidade dessa formação tornava-se ainda mais premente com a emergência da sociedade da informação. O verdadeiro ‘bombardeio’ de informações a que veio sendo submetido o homem moderno, em virtude do incremento das mídias, impunha para a escola a incumbência de formar um sujeito capaz de transformar essas informações em conhecimento, de maneira que ele pudesse compreender as formas de organização de seu mundo social e encontrar instrumentos para transformá-las naquilo que se opusesse à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Acrescente-se a esse quadro, a análise que Libâneo (2002) elabora sobre as formas de trabalho e suas repercussões na área educacional. Os avanços científicos e tecnológicos remodelaram os processos de produção, reivindicando um trabalhador mais flexível do que aquele que atuava nas linhas de produção; um trabalhador capaz de analisar os processos de trabalho, identificar os problemas e criar as soluções. A esse respeito, o autor afirma:

Esse processo [de libertação do sistema fordista de produção], típico da chamada sociedade pós-industrial, identifica-se com uma sociedade em que o consumo é cada vez mais especializado, requerendo um sistema de produção flexível. Esse sistema de produção flexível - ou seja, produtos adequados a maior consumo (quantidade menores de determinados produtos, mas mais opções de produtos) – requer que as empresas inovem muito mais rapidamente. Para isso, requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (auto-reflexividade, automonitoramento dos trabalhadores) (Libâneo, 2002: 64).

Deparamo-nos assim com mais uma razão para repensar a escola, pois sua organização tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e numa metodologia que não considerava as relações entre esses conteúdos e a realidade social vivenciada pelo sujeito formando, não se coadunava com os interesses de formação do trabalhador flexível que o novo contexto de trabalho imprimia. Caberia, pois, à escola não só proporcionar aos alunos o domínio de capacidades básicas de cálculo, leitura e escrita, como também desenvolver as capacidades relativas à análise da realidade e à inventividade e criatividade para proporem soluções às problemáticas enfrentadas.

Efervescia, assim, na década de 90, o debate sobre a importância de investir em políticas de formação. De um lado, os reclamos pela democratização social que atribuía à escola a tarefa de formar cidadãos conscientes e críticos, aptos a participarem ativamente dos processos decisórios de seu país. De outro lado, a reorganização do sistema produtivo que exigia um novo trabalhador reflexivo e criativo. Na escola e na academia, a constatação de que a instituição escolar não estava dando conta dessas urgências e de que era preciso empreender um projeto de transformação que tomasse o professor como protagonista. Um projeto que, ao contrário de condená-lo pelos descaminhos da escola, se orientasse pelo objetivo de, a partir da compreensão do trabalho do professor como prática social em que estão implicados aspectos políticos, históricos e culturais, colocá-lo como agente da transformação.

É nesse contexto que ganham destaque no Brasil as discussões sobre a formação do professor reflexivo. Autores como Nóvoa, Alarcão, Schön, Zeichner e Pérez Gómez, tiveram influência fundamental no desenvolvimento de pesquisas acerca da formação do professor, que assinalavam a necessidade de se valorizarem os saberes docentes e de se assumirem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento – e não apenas de transmiti-los -, de gerir seu contexto de trabalho e de tomar decisões em favor da construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Transcorridos alguns anos de pesquisa em torno da idéia de formação do professor reflexivo, vivemos hoje um movimento de crítica a essa perspectiva. Sem desmerecer as contribuições dos teóricos da *epistemologia da prática* – expressão cunhada por Schön – alguns estudiosos da área da educação, têm, a partir da análise de seus limites, elaborado novas propostas que visam redefinir a formação pela prática. O próximo item pretende expor essas críticas, não sem antes apresentar brevemente as idéias relativas à epistemologia da prática.

2. Da formação do professor reflexivo para a formação do professor crítico-reflexivo

As propostas de formação do professor reflexivo têm como fonte fundamental os estudos de Donald Schön que, como professor e pesquisador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), dedica-se a estudos sobre o aprendizado organizacional e sobre a eficácia profissional. Em suas análises, o pesquisador critica a educação profissionalizante fundamentada na racionalidade técnico-instrumental, que conceitua o profissional eficiente

como sendo aquele que possui a competência de aplicar a teoria e a técnica científica mais adequadas para seus propósitos de trabalho. Para o autor, a prática profissional não se conforma a estruturas tão bem delineadas quanto prega o racionalismo instrumental. Nela, há conteúdos difusos, caóticos e indeterminados que fogem ao rigor científico e que nascem do fato de que nem sempre a questão a ser resolvida no trabalho refere-se ao como fazer, mas ao o que fazer e por que fazê-lo em um contexto particular e determinado. A prática leva o profissional a enfrentar situações emblemáticas que, por envolverem fatores de diferenciadas ordens – inclusive éticas e de valores -, requerem análise aprofundada para se dimensionarem os problemas e se orientarem tomadas de posição. A complexidade na qual estão mergulhadas essas situações impede que a análise seja linear e única. Dependendo da abordagem enfocada, uma mesma situação problemática poderá ser diagnosticada de diferentes maneiras. Embora a racionalidade instrumental pretenda apontar para a possibilidade de análises objetivas, a prática profissional concreta demonstra que essa objetividade absoluta inexistente (Schön, 1998).

Além de toda a complexidade inerente à análise de uma situação de trabalho, Schön afirma ainda que a racionalidade instrumental não consegue prever todas as possibilidades. É bastante provável que o profissional se depare com situações para as quais ainda não se tenha registrada nenhuma solução. Nesse caso, deve lançar mão da improvisação, inventando e testando estratégias criadas por ele mesmo, em decorrência da situação particular e única que vivencia. O caso único, segundo Schön, transcende as categorias da teoria e da técnica existentes e, por isso, não pode ser enfrentado como um problema instrumental cuja solução está na aplicação correta das regras que o profissional já domina. Existem, pois, na prática profissional, zonas indeterminadas em que imperam a incerteza, a singularidade e o conflito, a que os cânones da racionalidade técnica não respondem. Conforme Schön (1998: 17):

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

O fato de que a prática profissional é complexa e a racionalidade técnica insuficiente relaciona-se, segundo Schön, com a crise de confiança pela qual atravessam alguns profissionais e conseqüentemente, a universidade moderna, que, com sua fé na racionalidade, formulou currículos que enfatizam disciplinas teóricas e científicas. É dessa

organização curricular que, em grande medida, nasce a convicção de que o profissional é tão mais competente quanto mais embasamento teórico demonstrar. No entanto, Schön constata que há na academia uma crescente percepção de que os pesquisadores que deveriam, em tese, oferecer aos profissionais conhecimentos úteis para uma atuação eficiente estão cada vez mais distanciados da prática real das profissões. A desconexão entre o conhecimento profissional dominante nas escolas e universidades e a sua aplicação nas áreas de trabalho tem sido, atualmente, insistentemente enfocada. Para o autor, enfrentar essa questão significa assumir a idéia de que componentes como talento, criatividade e perspicácia são importantes para a prática profissional, não estando, portanto, em nível inferior aos conhecimentos técnicos e científicos. Não se trata, pois, na educação profissionalizante, de buscar maneiras pelas quais é possível fazer um uso mais adequado dos conhecimentos advindos da pesquisa, mas de analisar como os profissionais administram as zonas indeterminadas da prática e como adquirem saberes que lhes favorecem uma prática competente na articulação dessas zonas.

Nesse sentido, Schön propõe um ensino prático reflexivo que considera a prática como um espaço de construção de teorias, quando o profissional, diante de situações inusitadas, reconstrói saberes e desenvolve novas técnicas. Em oposição a uma epistemologia científica e técnica, o autor defende uma epistemologia da prática que permite ao futuro profissional aprender fazendo e problematizando sua ação. Instala-se, na aula prática, um contexto que se aproxima do ambiente de trabalho ao qual se destina o futuro profissional e a ele se apresentam tarefas típicas de sua área de atuação. O aluno vai aprendendo, com a orientação de um profissional experiente - que assume a tarefa de demonstrar, aconselhar, questionar e criticar, mais do que ensinar a técnica 'correta' - e com a interação com seus colegas, que podem encontrar outras soluções para a mesma tarefa, a conhecer o instrumental já construído por outros profissionais e pesquisadores, a investigar situações problemáticas e a desenvolver novas regras e métodos. Assim, acredita Schön, o estudante aprende que "*o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta*" (Schön, 1998: 41).

Nesse processo de construção, o supervisor não se restringe ao treinamento técnico do profissional, relacionando o conhecimento profissional tão somente a fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não-problemática a problemas instrumentais; também não apresenta aos seus alunos apenas os problemas para os quais os profissionais e pesquisadores da área já apresentaram uma solução, concebida, nesse caso, como a mais correta. O supervisor, outrossim, enfatiza zonas indeterminadas da prática e conversações

reflexivas com os materiais da situação, incentivando a busca por novas formas de compreensão e por novos métodos de trabalho.

Essa noção de profissional reflexivo atingiu fortemente a área da educação e orientou – e continua orientando – estudos no campo da formação inicial e continuada de professores. Em 1990, Magalhães (1990) introduzia, em sua tese de doutoramento, as discussões sobre formação reflexiva e incentivava pesquisas, orientando-se pelos seus pressupostos. Logo depois, chegava até nós, a obra *Os professores e a sua formação* (1992), coordenado pelo professor Nóvoa. A respeito da importância dessa obra, Geraldini, Messias e Guerra (1998: 239) assim se referem:

Eram tantos textos e autores interessantes nesta obra, a começar pelo próprio organizador, que, mais que um conjunto de autores, nele apresenta-se uma nova forma de pensar/compreender o professor e a professora, bem como sua formação. (...)

Para nós, Nóvoa trouxe, por um lado, a segurança que é conferida quando lemos nossos estudos/trabalhos confirmados por outros, e neste caso, a legitimidade acadêmica internacional; por outro lado, explicitou intuições que vínhamos perseguindo em nossos trabalhos, sobre as quais refletíamos entre nós, mas não tínhamos sistematizadas por uma compreensão teórica mais ampla, por uma teoria pedagógica.

Na obra, expõem-se os estudos de Nóvoa, Popkewitz, Garcia, Schön, Pérez Gómez, Zeichner e Chantraine-Demailly. Todos esses autores mostram-se bastante afetados pelos estudos realizados por Schön. São unânimes em afirmar que o meio em que o professor atua é complexo e dinâmico e, por isso apresenta situações inusitadas para as quais a teoria científica não apresenta respostas. Nesse sentido, enfatizam a experiência e a prática do professor como instâncias de constituição de saberes, provocando assim, um deslocamento nos conceitos de teoria e prática do racionalismo técnico e, conseqüentemente, na compreensão da relação existente entre ambos. Se, com base no racionalismo técnico, a teoria refere-se aos conhecimentos científicos, a prática, à execução de uma atividade, e a relação teoria-prática, à aplicação de saberes científicos numa ação concreta; na perspectiva reflexiva, a prática passa a ser o próprio *locus* de construção da teoria.

Em termos de formação do professor, preconiza-se que esse profissional, ao manejar situações complexas, inéditas e problemáticas, características da ação docente, produz conhecimentos que reconfiguram sua compreensão da realidade. Esses conhecimentos não devem, no entanto, manter-se no nível do empirismo puro; devem, sim passar por um processo de teorização que se realiza por meio da reflexão: partindo da investigação metódica de sua ação, o professor procura alcançar a compreensão dos saberes que embasaram sua análise da situação e suas escolhas.

Redefine-se assim a noção de professor competente. Se no racionalismo técnico a competência do professor é reconhecida pelo domínio de metodologias de ensino, dos procedimentos de gestão da sala de aula e das técnicas de avaliação e pela capacidade de aplicar o meio mais adequado para atingir objetivos pré-determinados de ensino, no que se refere ao professor reflexivo, a competência está na capacidade de compreender as situações de ensino na singularidade em que ocorrem e de tomar decisões levando em conta essa singularidade e não as regras previamente estabelecidas.

O professor ganha, com esse enfoque reflexivo, destaque privilegiado nas pesquisas. Os pesquisadores sentem-se estimulados a adentrarem o ambiente de trabalho do professor e a contribuir para análise e reflexão de sua prática de sala de aula. São pesquisas que enfocam a construção de identidade do professor, considerando suas experiências pessoal e profissional e sua maneira particular de conceber o mundo e os dados de sua realidade e que procuram, colaborativamente, construir alternativas para superar as problemáticas identificadas, numa abordagem que se oponha à idéia de treinamento ou de capacitação.

Algumas críticas são elaboradas em relação a essas pesquisas no que se refere à centralidade depositada na história pessoal ou na ação do professor. Com base numa perspectiva crítica de formação do professor, tal como a expõe Zeichner (1998), Giroux (1998), Contreras (1999), Kemmis (1987) e Smyth (1992) entre outros, alguns estudiosos brasileiros (eg. Pimenta, Libâneo, Ghedin, Valadares, entre outros) condenam a abordagem individualizante que elas acabaram ensejando para a formação do professor reflexivo, embora apontem para alguns aspectos positivos relativos à valorização do processo de produção docente a partir da prática e à valorização da pesquisa como instrumento de formação de professores. Conforme Pimenta (2002: 22):

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível 'praticismo' daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível 'individualismo', fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

A massificação do conceito de reflexão, apontada pela autora, refere-se à compreensão de que a reflexão restringe-se à superação dos problemas cotidianos da prática docente, como se por si só pudesse, de fato, promover transformações. Desprezam-se nessa perspectiva os conteúdos sociais, culturais, históricos e políticos que perpassam a

ação do professor, estabelecendo-se assim a falsa idéia de que a ação do professor é fruto de sua vontade individual - ou de sua incompetência, no caso de ações inadequadas. Exclui-se dessa forma a concepção da docência como prática social. Segundo Pimenta, com base em Liston e Zeichner, essa abordagem justifica-se pelo fato de que a teoria de Schön centra-se nas mudanças imediatas e não em mudanças sociais e institucionais, propiciadas pela compreensão de que a prática profissional é uma prática pública que determina, em muita medida, a organização social e é por ela determinada. A teoria deve ser considerada apoio à reflexão sobre a prática, mas não a única direção da prática; deve, em outras palavras, ser transformada em instrumento de análise da prática. Se a relação entre ambas não for nessa direção, a reflexão pode, conforme alerta Gómez (1992: 103), transformar-se em ‘conhecimento puro’, cuja única finalidade é a de ser produzida:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência. A reflexão não é conhecimento ‘puro’. Mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Como vimos, o autor não descarta o valor do conhecimento teórico, mas o redimensiona tendo em vista o processo de formação do profissional. No entanto, o movimento de formação do professor reflexivo, ao destacar o valor da prática e ressignificar a teoria como sendo os saberes de que os professores lançam mão no exercício de seu trabalho e são teorizados a partir de um processo de reflexão, ensejou o enfraquecimento do valor do conhecimento teórico *strictu sensu*. Para os críticos da formação puramente reflexiva, recuperar esse valor é fundamental para definir novos rumos ao debate sobre a formação do professor. Esse processo de recuperação requer, segundo Libâneo (2002), debruçar-se sobre o significado da reflexividade e localizar a relação mais pertinente entre teoria e prática, que permita romper com o praticismo a que encaminhou a reflexão nos moldes da formação reflexiva.

Para o autor, a reflexividade pode ser entendida em três sentidos: como consciência dos próprios atos, como imanente à ação e como reflexão dialética. Falamos aí, respectivamente, da perspectiva idealista, empirista e dialética do mundo social. Numa aceção idealista, a reflexividade refere-se ao ato de pensar sobre si mesmo, sobre as idéias

que se tem, analisá-las e transformá-las. A teoria, nesse caso, seria o resultado da reflexão, a rede de idéias que advém da reflexão. Essa concepção de reflexividade pressupõe a existência de uma realidade interior separada do mundo exterior, que possui o poder de dar uma determinada configuração à realidade. Nesse caso, idéia e realidade mantêm-se em mundos isolados, o que permite acreditar, numa visão ingênua, de que há um mundo ideal que pode ser captado pela reflexão, de maneira que o resultado desse processo desencadeie o aparecimento de uma nova realidade. Em outras palavras, é possível que a pessoa ‘tome consciência’ das idéias que se relacionam com sua ação, antes alienada, e a modifique em virtude desse esclarecimento, como se a transformação estivesse restritamente vinculada à auto-consciência do sujeito que atua.

A concepção de reflexividade como imanência da ação contrapõe-se à idéia dessa disjunção, pois, nesse caso, a reflexão e ação prática são inseparáveis, posto que o sistema de significados acerca da vivência só pode ser construído a partir da própria experiência. Nesse caso, a reflexão começa na experiência, pois é ela que impulsiona o pensamento que, por sua vez, reorganiza a própria experiência para uma ação futura. Assim, só é possível refletir sobre aquilo que toca a prática, sendo, portanto, a teoria todo conhecimento que, ao nascer da prática e do esforço de relacionar a ação a suas conseqüências, deve ser utilizado para minimizar o risco das falhas em realizações futuras. Essa visão de reflexividade embasa os pressupostos da formação do professor reflexivo, justificando, em muita medida, a razão pela qual o processo reflexivo acaba por redundar numa perspectiva extremamente praticista da ação do professor.

Contrariamente às duas concepções anteriores, a dimensão dialética da reflexividade admite a existência de uma realidade que independe da reflexão. Trata-se de uma realidade dinâmica e complexa, que pode ser captada pela reflexão, num esforço de compreensão sobre as conexões que a tornam um sistema organizado e único. A reflexão, nesse caso, permite desvendar os dados obscuros da realidade que possibilitam a dominação e a alienação. O conhecimento que advém desse processo de reflexão deve, para essa concepção, ser mobilizado para a superação dessa realidade opressora. O mundo social, nesse caso, está permanentemente em construção, e permeado por relações de dominação que precisam, mediante a teorização, ser rompidas. Teoria está, então, relacionada com a idéia de libertação.

Os críticos da formação reflexiva aderem a essa última concepção de reflexividade, preconizando que os professores devem refletir criticamente para compreender o contexto social e institucional no qual sua prática está envolvida e a partir dessa compreensão

conceber projetos que visem não apenas à transformação de sua prática em sala de aula, mas das condições sociais e institucionais que impedem uma educação emancipatória, entendida como sendo aquela que instrumentaliza o aluno para analisar criticamente o contexto histórico-social do qual participa, posicionar-se diante dela e reagir contra seus conteúdos de injustiça e de promoção da desigualdade. Nesse sentido, defendem a formação do professor crítico-reflexivo. Por essa vertente, o professor é um profissional que compreende que a atividade prática por ele exercida envolve-se numa rede social complexa cuja tessitura se faz em favor de um determinado projeto de sociedade, tendo em vista interesses de dominação de certos grupos sociais.

Os teóricos da reflexão crítica mostram-nos que a sala de aula não é o único dado do trabalho do professor. Contreras (1999: 146), com base em Grundy (1987), afirma que transformar a qualidade educativa na prática excede os problemas internos da sala de aula. Compreender esse processo de transformação requer uma teoria com que seja possível entender as possibilidades e restrições da prática institucional. Nesse caso, a teoria advinda da reflexão realizada na instância da instituição escolar poderia relacionar-se com a teoria produzida no campo das ciências para transformar-se em instrumento de leitura crítica que permitiria ampliar a análise para além dos contextos de aula e da instituição escolar. Trata-se de uma forma de reflexão que pode levar à percepção de que a transformação educacional vincula-se com a ampliação da capacidade de decisão e de intervenção dos professores.

Referência básica para essa concepção de formação de professor tem sido Giroux (1988), que defende a importância de restituir aos professores sua condição de intelectual, em contraste à idéia do profissional técnico, que apenas cumpre regras e objetivos definidos por especialistas distanciados da realidade escolar. O professor, afirma Giroux (1988: 158), deve estar permanentemente engajado nos debates públicos acerca dos destinos da escola para propor as reformas necessárias, assumindo-se, pois, como um profissional capaz de produzir os materiais curriculares adequados à comunidade em que atua. Por isso, sua formação deve ser orientada pelo objetivo de capacitá-lo a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula e a natureza social e política subjacente aos problemas escolares. Reconhecer a natureza social e política dos problemas escolares significa conceber a escola como uma instituição que, apesar de veicular os valores de uma cultura dominante, pode ser transformada, pois se trata de um espaço em que forças contraditórias estão em permanente disputa:

(...) as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (Giroux, 1988: 162).

Com essa visão da escola, o autor relaciona a atividade do professor com interesses políticos e ideológicos que estruturam os valores, os discursos e as relações preconizadas em sala de aula. Reorganizá-los no sentido transformador requer a articulação entre o político e o pedagógico. O pedagógico torna-se mais político quanto mais se insere a escolarização na esfera política, desenvolvendo na escola uma formação que permita ao aluno reconhecer o seu lugar na história e no processo de sua transformação. Por outro lado, o político torna-se mais pedagógico quando se utilizam formas de pedagogia que propiciam em sala de aula o diálogo crítico e a análise da experiência cotidiana dos alunos na sua relação com os ambientes culturais em que se inserem. *Os intelectuais transformadores*, diz Giroux (1988: 163), *precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.*

Ao associar-se a esse paradigma de formação dos professores, Contreras (1992: 168) afirma que elaborar projetos de formação com vistas a desenvolver as capacidades reflexivas, como advogam os defensores da formação reflexiva, é insuficiente. Trata-se, segundo o autor, de incluir nesses projetos a dimensão política da atividade docente, indicando uma orientação para a reflexão, de sorte que esse processo seja dotado de um compromisso político claro. *É necessário*, defende Contreras, *uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas.* A crítica permitirá, segundo o autor, a reconstrução do sentido político da função do ensino que os educadores aprenderam a aceitar e o desvelamento dos interesses a que servem as atuais práticas de ensino para atribuir-lhes um novo significado, mais relacionado com os parâmetros de justiça e de igualdade. O professor crítico-reflexivo é, portanto, um profissional que procura ativamente descobrir o que está oculto nas práticas escolares, investigar a origem histórica e social do que na escola se apresenta como natural, compreendendo que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas, por meio de um processo de inculcação de valores e saberes que não só limitam as possibilidades de ação do professor, como também a análise

e compreensão do ensino, de suas finalidades e de sua função social. Além disso, o professor crítico-reflexivo objetiva com sua análise potencializar os aspectos de sua prática que contribuem para uma ação educativa mais comprometida com a emancipação, e encontrar alternativas para transformar aqueles aspectos que estão relacionados com interesses de conservação, sejam de ordem pessoal, institucional ou social (Contreras, 1992: 185).

A crítica sócio-histórica, preconizada por Contreras, amplia, sobremaneira, o papel do pesquisador-formador: não se trata de fomentar a reflexão a partir apenas da prática da sala de aula, tampouco colaborar na produção de técnicas e metodologias de ensino eficazes; cabe sim, o desenvolvimento de um processo reflexivo que propicie ao professor condições de posicionar-se, de maneira qualificada, em face a questões de sua prática docente, compreendendo-a como um processo que está inserido numa rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades que são social e historicamente definidos. A Linguística Aplicada tem contribuído sobremaneira na construção de propostas que se relacionem com essa perspectiva de formação. No próximo item, analisaremos algumas das contribuições elaboradas pelo grupo de pesquisa do qual participo.

3. Pesquisas de intervenção no campo da formação de professores crítico-reflexivos: algumas experiências

Os estudos sobre a formação do professor reflexivo e do professor crítico-reflexivo ensejam novas abordagens de pesquisa acadêmica. Se antes as investigações voltavam-se fundamentalmente para a compreensão da escola numa perspectiva sociológica, colocando-a como uma instituição que propaga, por meio de suas formas de ensino, valores vinculados a uma ordem social pautada por relações de dominação, acrescenta-se, com a perspectiva reflexiva, a análise da prática cotidiana do professor. Vigora aí uma dimensão colaborativa de pesquisa (Magalhães, 1996; 199; 2002; 2004), na compreensão de que o pesquisador deve aproximar-se dos participantes de pesquisa, de maneira a entender seus sistemas de interpretação acerca da realidade vivenciada e a forma como esses sistemas organizam seus comportamentos, e partilhar com eles os significados construídos. Nesse sentido, mais do que descrever a cultura escolar, cabe ao pesquisador colaborativo inserir-se no processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações, locais e eventos típicos do local de pesquisa, entendendo que os significados que caracterizam o

mundo social são constituídos pelo homem, num processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência.

Ao considerar a percepção que os agentes formulam acerca do contexto em que estão envolvidos, a perspectiva colaborativa abre a possibilidade de se fomentar um tipo de pesquisa que, longe da objetividade do positivismo, compromete-se com a formação crítica dos participantes da pesquisa, contribuindo com o desenvolvimento da consciência de que o mundo social, ao contrário de ser naturalmente constituído, é fruto de práticas sociais ideologicamente situadas e que, portanto, é passível de transformação. Coloca-se, pois, para o pesquisador a tarefa de não apenas investigar um contexto social e suas formas de organização, mas a de permitir que as vozes dos informantes rompam o silêncio opressor e ganhem som.

Pautados por essa perspectiva colaborativa de pesquisa, alguns pesquisadores em Lingüística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-LAEL/PUC-SP (Celani, Magalhães, Liberali, Shimoura, Szundy, Daminovic, Romero, Ninin, Horikawa, Valério, entre outros) têm desenvolvido pesquisas baseadas nos princípios da pesquisa de intervenção, enfatizando a criação de sessões de discussão na unidade escolar, de maneira que nelas sejam propiciados *“contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos”* (Magalhães, 1999: 192), no que diz respeito aos eventos típicos da instituição escolar, tais como aula, reunião pedagógica, encontros coletivos de formação continuada. Defende-se assim a idéia de que as interações discursivas desenvolvidas entre pesquisador externo e professores constituem-se em espaço de construção da profissionalização do professor numa abordagem transformadora, na medida em que se prepara o docente para reconhecer as relações entre a teoria e a prática, a partir do domínio das teorias de ensino-aprendizado e das formas de analisar criticamente o contexto particular em que atua.

Nesse sentido, o empreendimento do grupo de pesquisa em foco é o de, mediante investigações acerca das interações desenvolvidas entre pesquisador e profissionais da educação e entre professor e aluno, propor organizações discursivas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades atinentes à formação crítico-reflexiva. Segundo Magalhães (2002: 47):

(..) a discussão do professor como um profissional crítico e reflexivo envolve uma rediscussão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos, ao livro didático. Envolve questionamentos constantes sobre as práticas discursivas

da sala de aula quanto a concepções de ensino/aprendizagem, conteúdos, valores e representações que estão sendo veiculadas.

É nessa abordagem que a autora defende a pesquisa colaborativa como uma escolha metodológica que pode propiciar, no contexto escolar, um espaço permanente de reflexão, no sentido de se analisarem as práticas discursivas da sala de aula e de investigar suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem e os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, encontrando aí os descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado. Prevê-se, ainda, na interlocução pesquisador-professor, a minimização desses descompassos, mediante negociações que se voltam para a reconstrução da prática do professor na direção de uma maior compatibilização entre o objetivo e a realização, tendo em vista um paradigma de ensino-aprendizagem que considera a construção compartilhada de conhecimentos. O processo dialógico assim orientado é entendido, segundo Magalhães (2002: 50), como “*uma reorganização e reconstrução de práticas que possam conduzir a novas compreensões de um contexto de ação particular*”. Preconiza a autora que esse processo, que parte da problematização dos discursos, permite que os professores superem a compreensão do senso comum, dado pelo discurso dominante, relativamente aos sentidos construídos, aos conteúdos, aos programas, às atividades e aos materiais didáticos selecionados e os questionem criticamente. Propiciaria, nas palavras da autora, que *‘professores, coordenadores, alunos e pesquisadores externos se conscientizassem do próprio discurso, entendessem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformassem suas ações pela compreensão dos valores, concepções e dos interesses que subjazem a elas’* (Magalhães, 2002: 51), exatamente como defendem os estudiosos da área da formação do professor crítico-reflexivo.

Adotando os preceitos da pesquisa colaborativa, Liberali (2004: 109) reafirma a importância da linguagem no desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor:

Podemos entender o ensino das capacidades de linguagem das ações da reflexão crítica como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo (Vygotsky, 1930), orientando para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. E essa atividade interna, neste caso, seria a reflexão crítica. Portanto, ensinar as capacidades de linguagem seria uma forma de instrumentalizar os educadores para um tipo de pensamento sobre sua ação que estivesse voltado à transformação de educadores em agentes críticos.

O grupo de pesquisadores aqui mencionado enfoca fundamentalmente as capacidades de linguagem relativas à argumentação, preconizando que ela está relacionada

com a possibilidade de o professor analisar sua ação profissional, problematizá-la, situando-a num contexto mais amplo que abrange questões sociais, históricas e culturais, encontrando nelas as razões que justificam as escolhas feitas e alternativas para transformar sua ação naquilo que não corresponde aos objetivos de formação crítica de seu educando. Nesse sentido, os pesquisadores assumem o compromisso de colaborar com o professor para que domine a argumentação como um instrumento que pode fazê-lo compreender, de maneira informada, sua prática profissional. Assim, enfatizam a necessidade de o pesquisador ensinar o professor a questionar sua prática, compreendendo o que faz, como faz, por que faz e como pode fazer diferentemente. Por essa perspectiva, a interação pesquisador-professor é pautada por uma dinâmica em que o pesquisador lança questões acerca da ação do professor, ajudando-o a realizar as conexões entre os objetivos pretendidos, a ação realizada e teorias que podem esclarecê-la. Nesse caso, é importante que o pesquisador estabeleça uma interlocução em que ao professor seja permitido expor suas convicções, fundamentá-las, confrontá-las e reorganizá-las. Por isso, a análise dessas interlocuções, realizada com base no instrumental oferecido por Bronckart (1997), destaca as articulações argumentativas estimuladas pelo pesquisador e elaboradas pelo professor.

Essa orientação para a reflexão sustenta-se, em grande medida, nas discussões que Smyth (1992) elabora sobre a formação do professor crítico-reflexivo. Para esse autor, é possível sistematizar o processo reflexivo, mediante a realização de quatro ações básicas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na ação do descrever, o profissional expõe, da maneira mais objetiva possível, as ações por eles desencadeadas na realização de uma atividade profissional. O sentido da ação está no fato de que ela permite aos participantes de uma interação reflexiva observar de forma distanciada uma ação, evitando pré-julgamentos e juízos de valor antecipados, desenvolver discursos sobre a própria ação e descobrir maneiras de acessar reflexivamente uma determinada ação. A ação do informar, por sua vez, justifica-se pela necessidade de alcançar a compreensão acerca dos conhecimentos, princípios e valores que embasaram a prática descrita e de identificar os motivos que definiram as escolhas feitas. Recuperam-se aí as teorias de que os profissionais se apropriaram ao longo de sua vivência pessoal e profissional. Na ação do confrontar, procede-se a análise da prática no sentido de relacioná-la ao contexto cultural, social e política na qual está implicada, de maneira que se perceba que ela não é resultado de escolhas idiossincráticas, mas de condições históricas que definem a maneira de o profissional conceber a situação de trabalho na qual se envolve.

Para Smyth, as três ações contribuem para que o profissional rompa com a convicção de que a realidade vivenciada é imutável e para que conceba sua ação como resultado de escolhas em que questões de ordem cultural e pessoal se imiscuem. Assim, percebe-se como agente da história e como detentor de um certo poder de transformá-la. Esse esclarecimento pode estabelecer condições para que o profissional reconstrua sua ação no sentido de compatibilizar intenções e prática, assenhorando-se de sua ação, controlando-a através do autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade.

Essa pauta de reflexão, conforme Liberali (2004), situa o pesquisador no papel de interagir com o professor, no sentido de apresentar-lhe questionamentos que lhe permitam o esclarecimento de sua prática. Assim, para desencadear a ação do descrever, a autora sugere questões, iniciadas em sua grande maioria pelos interrogativos ‘qual?’ ‘o quê?’ e ‘como?’, que possibilitam a descrição das ações realizadas na sala de aula, da atividade didática e dos participantes nela envolvidos, das reações dos alunos. Nesse caso, o destaque é fundamentalmente a aula desenvolvida. Já na ação do informar, as questões voltam-se para aspectos como o enfoque dado ao conteúdo ministrado na aula, papel atribuído aos alunos, papel assumido pelo professor, visões de aprender-ensinar, objetivo das interações, processos desencadeados. As perguntas devem, nesse caso, favorecer a identificação das concepções de conhecimento, ensino-aprendizagem, aluno e professor que pautam a ação do professor. Nas questões atinentes à ação do confrontar, assinalam-se tópicos como identidade e formação do aluno, poder, papel social do conhecimento, cidadania e ideologia. Na ação do reconstruir, as questões devem estimular os professores a analisarem novas alternativas de organização da aula, no sentido não só de exporem seus encaminhamentos, mas de tecerem as articulações entre eles e novas concepções de aluno, professor, conhecimento e processo de ensino-aprendizagem.

São muitas as pesquisas desenvolvidas com base nessa perspectiva de reflexão (Romero, 1998; Liberali, 1999; Estefogo, 2001, Horikawa, 2001; Melão, 2001; Ninin, 2002; Schneider, 2003; Pepe, 2003, entre outros). Trata-se de investigações em que os pesquisadores adentram o espaço escolar, participam das atividades desenvolvidas na escola, registram interações atinentes a essas atividades e promovem a análise sobre elas. Orientando-se pelos fundamentos da reflexão pela abordagem de Smyth, os pesquisadores assumem a tarefa de apresentar aos professores perguntas que os levam a descrever, informar, confrontar e reconstruir suas ações. Agem, nesse caso, como mediadores que se propõem, a partir da interação, a empreender um processo de ensino-aprendizagem de ações discursivas que favorecem a reflexão crítica sobre a prática do professor. O fim

último desse processo não é, portanto, o de organizar com o professor novas atividades didáticas, mas de permitir que os participantes acedam a formas de reflexão sobre sua prática. Os pesquisadores procuram elaborar com os professores a compreensão de que, em sendo extremamente complexa e, portanto, impossível de ser enquadrada em ‘receitas’ didáticas, a prática necessita ser permanentemente analisada.

Essas pesquisas trazem importantes contribuições para o campo da formação continuada do professor, na medida em que apresentam propostas para desenvolver o trabalho de formação em serviço que se opõem à perspectiva de transmissão de teorias ou de implantação de novas metodologias de ensino, tão ao gosto dos projetos estatais de formação. Além disso, propiciam uma aproximação entre professores e academia, o que contribui para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos que são realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas. Ressalte-se também o fato de que pesquisas no campo da formação crítico-reflexiva tendem a romper com a histórica ‘desconfiança’ dos docentes em relação ao trabalho dos pesquisadores, quando esses se atêm a um trabalho de observação e não de intervenção. Estabelece-se, na abordagem crítico-reflexiva, uma importante parceria entre pesquisador e professor, em que ambos se reconhecem como agentes de transformação, mas com papéis diferenciados. Nesse caso, o pesquisador constrói uma percepção mais ajustada do trabalho docente, enquanto o professor pode contar com os recursos disponibilizados pelo pesquisador na sua condição de estudioso da área.

Ainda para falar das contribuições, essas pesquisas marcam definitivamente a importância de os pesquisadores, associados ao campo da formação do professor, situarem e dimensionarem a centralidade da linguagem e do discurso no encaminhamento de propostas pedagógicas transformadoras. As investigações indicam a necessidade de se vincularem essas propostas a uma nova organização discursiva dos profissionais da educação, no sentido de viabilizar, discursivamente, a co-construção dos saberes, seja na relação professor-aluno, seja na relação formador-professor. A análise dos discursos gerados nessas relações orienta para a importância de se observar a construção de discursos cada vez mais polifônicos que considerem as vozes sociais trazidas para a instituição escolar pelos participantes do trabalho educativo. Assim, a voz da ciência deixa de ser a única voz a ser considerada na escola e se atribui às vozes que historicamente foram excluídas da organização escolar o seu valor na construção de uma nova pedagogia.

Vivenciadas várias experiências de pesquisa na abordagem crítico-reflexiva aqui apresentada e constatadas as suas contribuições, atrevemo-nos a fazer algumas análises críticas acerca do caminho percorrido. Inicialmente, apontamos como um risco a ser observado e minimizado pelos pesquisadores a maneira como se enfatiza, no trabalho de campo, a ação do reconstruir. De maneira geral, as pesquisas indicam a tendência dos pesquisadores de motivarem os professores a reconstruírem a aula que foi objeto de análise - e não propriamente a situação institucional e política que a justifica - assinalando que as inadequações constatadas referem-se, principalmente, à dificuldade do professor de estabelecer conexões entre a sua prática concreta – que se volta ao ensino de certos conteúdos e habilidades – e as teorias de ensino-aprendizagem. Assim, na ação do reconstruir, pesquisador e professores tendem a focar o microcosmo da sala de aula e a desprezar as questões contextuais mais amplas que interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Corre-se o risco com isso de se responsabilizar unicamente o professor por transformações educacionais e levá-lo a entender como seus problemas que são na realidade de ordem institucional e política. O professor pode, assim, perder as dimensões coletiva e social que caracterizam seu trabalho. Além disso, a reflexão que relaciona linearmente teoria e prática conduz à idéia equivocada de que o problema da educação está na sala de aula. É preciso compreender, no entanto, que, por vezes, a reconstrução da ação não depende apenas da vontade do docente, mas requer a instalação de condições concretas que lhe permitam desenvolver um trabalho mais competente. Uma conexão mal estabelecida entre a teoria e a prática pode reforçar a noção de que a prática é resultado da aplicação da teoria; no entanto, a realidade demonstra que entre a teoria e a prática, há a mediação do sujeito, dotado de certas intenções e objetivos, e do contexto, com todos os seus limites e possibilidades, o que impede uma transposição direta de uma para a outra. A teoria deve sim ser considerada apoio à reflexão sobre a prática, mas não a única direção da prática; deve, em síntese, ser transformada em instrumento de análise da prática.

Outra questão a ser levantada nas pesquisas diz respeito à ação do confrontar. Como decorrência do equívoco acima apontado, as pesquisas têm demonstrado a dificuldade de alguns pesquisadores enfocarem questões de ordem política mais ampla. Ao objetivarem fundamentalmente a reconstrução da ação do professor, os pesquisadores podem desprezar as relações entre as ações e o contexto ideológico que as definiu, dando à reflexão um caráter altamente pragmático. Há ainda um outro risco: quando a ação do confrontar é observada, os participantes da pesquisa podem, equivocadamente, conceber a

história como algo que antecede à ação do professor – como se a ação analisada não tomasse parte dessa história - e não algo que se constrói na própria realização do trabalho docente, perdendo-se, assim, a dimensão do sujeito histórico. Por essa linha, o pesquisador incentiva o professor a ‘tomar consciência’ dessa história anterior para reorganizar seu trabalho na direção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem. Nesse equívoco entre consciência idealista e consciência dialética, o pesquisador pode construir a crença de que, ao compreender as razões de sua ação – consciência idealista -, o professor pode transformá-la. Despreza-se aí o fato de que a consciência insere-se no próprio movimento de realização da ação, transformando-se de acordo com o contexto em que essa ação se situa, e de que não é algo dado a priori. O pesquisador pode, com isso, tomar, em uma interação reflexiva, a tarefa de ‘dar consciência’ ao professor; uma consciência de que o profissional lançará mão para agir futuramente em seu ambiente de trabalho. Isso justifica, por exemplo, a preocupação de muitos pesquisadores de analisar a ação do professor antes e depois da intervenção, buscando verificar em que medida o trabalho crítico-reflexivo transformou a prática do profissional. No entanto, se considerarmos a acepção dialética da consciência, veremos que a consciência que se produz no âmbito da formação não é a mesma consciência que se produz no espaço da sala de aula, principalmente porque as condições e as pessoas neles envolvidas não são as mesmas.

Provavelmente, essas análises justifiquem a busca que hoje o grupo de pesquisa aqui mencionado realiza em relação a novas orientações que permitam reajustar os encaminhamentos da pesquisa de intervenção, na perspectiva de se considerarem as especificidades de cada contexto de atuação do professor e as relações entre eles e questões históricas, culturais e sociais mais abrangentes. Nesse sentido, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) tem apresentado interessantes aportes. Apesar da recente adesão, algumas pesquisas (Motta, 2004; Barbosa, 2005; Stefego, 2005, Hawi, 2005 e Mateus, 2005) já estão registradas em dissertações e teses. São pesquisas que redirecionam o processo de formação crítico-reflexivo, buscando uma compreensão acerca da articulação existente entre a ação do professor e as necessidades, historicamente definidas, a que ela atende. Empreende-se, nesse caso, o esforço de entender a ação do professor como implicada num sistema de atividade, criado em virtude da necessidade humana de transmitir às gerações futuras os conhecimentos até então acumulados.

Os pesquisadores encontram nos estudos de Leontiev (1975; s/d) seu principal aporte. Para esse autor, o sujeito, ao engajar-se numa atividade, recupera a história que justifica a sua produção e sua organização e, por isso, a concebe a partir de parâmetros

razoavelmente definidos. Em virtude dessa relação entre atividade e sistema social, a primeira, longe de ser o resultado de escolhas idiossincráticas abstraídas de qualquer circunstância, depende do lugar e das condições em que ocorre. Nesse sentido, a atividade tem como característica constitutiva principal o aspecto objetal: ela não tem sua origem no psiquismo do indivíduo, mas é produzida quando uma necessidade concreta do mundo objetivo se lhe apresenta. Diante da necessidade, o sujeito empreende um trabalho de apropriação do objeto que lhe permitirá atender a essa necessidade. Esse encontro entre a necessidade e o objeto que lhe responde faz com que a primeira se torne capaz de orientar e regular a atividade. Há aí uma transação dupla: a que se refere ao objeto – o processo da atividade, socialmente constituída, relacionada a esse objeto -, e a que se refere ao trânsito correspondente ao aprendizado da atividade pelo sujeito. Nessa dupla transação, a atividade realizada pelo sujeito acaba transformando o próprio objeto. Em outras palavras: como objeto social, a atividade carrega inicialmente os significados estáveis que justificam sua definição como atividade, e, ao ser realizada em contextos diversos daquele em que ela teve início, novos sentidos lhe são atribuídos. São sentidos que, ao incorporarem-se à atividade, provocam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o surgimento de novas necessidades. Desse modo é possível explicar a permanente sofisticação por que passam as atividades humanas: novas necessidades induzem a construção de novos instrumentos e de novas formas de organização das atividades.

A atividade é, portanto, a forma pela qual o sujeito internaliza os valores, idéias, procedimentos, portanto, significados, que vigoram socialmente, num processo que prevê o trânsito dos objetos externos para o plano mental, tornando-os passíveis de generalização e de verbalização, e, conseqüentemente, suscetíveis de desenvolvimento.

Leontiev (1975: 78) preconiza que a ciência psicológica deve considerar dois aspectos da atividade: seu caráter instrumental e sua inclusão nos sistemas de inter-relações com outras pessoas. Afirma o autor que essas características determinam também as particularidades dos processos psicológicos do homem, na medida em que os instrumentos canalizam a atividade humana não só no que se refere à percepção do mundo dos objetos como também do mundo das relações com o outro. Por isso, a atividade traz em si a experiência da humanidade; ela carrega os meios e os métodos que foram transmitidos de geração a geração na construção histórica e social da humanidade durante o processo de colaboração, alcançada, principalmente, por intermédio da comunicação. Portanto, os processos psicológicos humanos superiores só podem generalizar-se na interação com o outro, iniciando-se, pois, por uma perspectiva interpsicológica para depois marcarem-se

intrap psicológicamente. Isso significa que as atividades psíquicas internas relacionam-se dialeticamente com as atividades práticas exteriores. Com base nisso, Leontiev (1975: 79) assinala que a consciência é '*conhecimento compartilhado*', e que em sendo assim, ela só tem existência individual se houver uma consciência social e uma língua que lhe dêem suporte. Daí que essa última é um instrumento que se presta não somente à comunicação, como também à fixação de valores socialmente constituídos. A consciência não está num certo plano metapsicológico, não é dada a priori, nem é elemento da natureza; trata-se, na verdade, de uma realização social que atende à necessidade de apreensão das formas de pensar e de agir desenvolvidas pela humanidade. Essa apreensão se dá mediante a participação do sujeito nas atividades constituídas. É assim que se elabora a vida social do homem.

Fundamentados nesses pressupostos, os pesquisadores em tela têm se engajado na análise da atividade educativa, procurando captar, mediante análise das interações, o movimento de apropriação dessa atividade, naquilo que diz respeito à ação do professor, considerando a historicidade que a impregna e as contradições inerentes a toda ação humana. Não se privilegia, pois, a reconstrução de um trabalho específico desenvolvido pelo professor na sala de aula, mas se enfatiza a análise do tipo de participação que cada integrante da atividade apresenta, considerando sua história pessoal e social, as conformações históricas da atividade e as negociações empreendidas pelos participantes no que se refere à elaboração da atividade em contexto específico de realização. Com isso, o caráter coletivo de toda atividade pode ser resgatada e a idéia individualista da ação do professor superada. Em termos de intervenção, o pesquisador age no sentido de construir com os participantes da pesquisa novas interpretações da atividade educativa e novos instrumentos para agir no contexto educacional, considerando as possibilidades e os limites que ele apresenta à ação do professor.

Relativamente ao processo de construção de novos instrumentos, os pesquisadores têm se fundamentado na distinção que Newman e Holzman (1993) elaboram acerca das noções de *instrumento para resultados* e *instrumento e resultados*. Para os autores, o empirismo dos séculos XIX e XX desenvolveu uma metodologia de observação dos fatos que resultou numa separação entre atividade e instrumento. Debruçando-se sobre a análise da função dos instrumentos, os empiristas defendem a idéia de que o instrumento, exatamente porque se vincula a uma certa função, já traz determinadas as condições de seu

uso, incluído aí o usuário. Essa concepção explica a opção pela análise isolada do instrumento, desconsiderando-se os contextos que justificam sua criação e sua utilização. A essa perspectiva predeterminada do instrumento, Newman e Holzman (1993: 51) associa a noção de instrumentos para resultados, definindo-os como “*análogos a (bem como produtores de) equipamentos cognitivos (por exemplo, conceitos, idéias, crenças, atitudes, emoções, intenções, pensamento e linguagem) que são completos (totalmente manufaturados) e utilizáveis para um fim particular*”. Para os autores, os empiristas erraram ao desprezar o fato de que o instrumento não tem qualquer identidade social pré-fabricada, independente da atividade em que é utilizada. Os instrumentos são, na verdade, definidos no e pelo processo de sua produção, sendo, portanto, a relação instrumento e resultado mais adequada. Nesse sentido, nossos pesquisadores não propõem como objetivo a elaboração de metodologias para desenvolver a reflexão crítica, que poderiam ser utilizadas em qualquer contexto em que se propusesse a formação crítico-reflexiva. O interesse está em desenvolver com os participantes das pesquisas abordagens de reflexão crítica não-formatadas, que atuem como instrumentos, na medida em que se relacionam com suas necessidades de trabalho e se transformam/desenvolvem de acordo com o contexto em que são colocados.

A orientação sócio-histórico-cultural aqui exposta coloca-nos a tarefa de analisar: 1. os conteúdos histórico-culturais que são recuperados na atividade; 2. as formas pelas quais a atividade está sendo compreendida pelos participantes, o que embasa essa percepção e de que maneira o outro interfere na reconstrução dessa percepção. Dado o objeto de análise desta pesquisa, qual seja o processo de leitura em contexto de formação continuada, cabe-nos: 1. discutir historicamente a atividade de formação de professores – tarefa que acabamos de realizar neste capítulo -; 2. buscar uma perspectiva histórica de leitura e, nessa busca, identificar uma concepção de leitura que nos permita investigar o processo de construção de sentidos que se instala nas interações pesquisadora-professores, atinentes aos corpora deste trabalho. O próximo capítulo procura dar conta do empreendimento exigido nesse último item.

CAPÍTULO 2: LEITURA E LINGUAGEM

Este capítulo divide-se em duas seções. A primeira refere-se a uma abordagem de leitura desenvolvida pelos historiadores de leitura, notadamente Chartier (1985; 1997), Hébrard (1985), Bourdieu (1985), Goulemot (1995), Anne-Marie Chartier e Hébrard (1989), que, por meio de análises de documentos que envolvem políticas públicas de leitura e relatos de leitores, investigam os aspectos culturais e históricos implicados no ato de ler. Com a contribuição desses teóricos, é possível elaborar a compreensão de que a leitura relaciona-se com um trabalho singular de significação do enunciado de outrem, conformado ao contexto em que a atividade se realiza e às práticas de leitura construídas no decorrer da história do homem na sua relação com o texto escrito. Na primeira seção buscamos, também, tecer a articulação entre esse construto sobre a leitura e as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores.

A segunda seção deste capítulo pretende, com base em Vygotsky (1925; s/d; 1934) e Bakhtin/Volochinov (1929) e Bakhtin (1934-1935; 1952-1953), associar essa perspectiva de leitura como produção de sentidos com sua dimensão discursiva. Nesse sentido, exploraremos a concepção de sujeito social que fundamenta o pensamento dos dois autores e os conceitos vygotskyanos de significado e sentido, traçando as semelhanças com os conceitos bakhtinianos de significação e tema. Também, nessa seção, buscaremos na discussão que Bakhtin elabora acerca do processo de apropriação do discurso alheio formas de analisar a dinâmica de construção de sentidos que se instala nas interações pesquisadora-professores que compõem o trabalho de campo desta investigação. Por fim, exporemos as características do texto científico primário e de divulgação científica, considerando que foram esses os textos oferecidos à leitura aos participantes desta pesquisa.

SEÇÃO 1: PRÁTICAS DE LEITURA

Historicamente, no Brasil, as pesquisas sobre o processo de leitura têm sido fortemente vinculados à Pedagogia e à Lingüística Aplicada, no sentido de se encontrarem nas análises desenvolvidas metodologias cada vez mais eficazes para o seu ensino. Nesses termos, as investigações voltam-se para o estudo dos processos cognitivos envolvidos no

ato da leitura⁵. No entanto, a revolução no pensamento ocidental que vivenciamos hoje, em decorrência da quebra de paradigmas e da conseqüente necessidade de se formar um homem que se ajuste aos novos tempos, tem feito com que as ciências sociais se seduzam pelo tema da leitura, numa tentativa de tecer as relações entre esse processo e a formação do homem que temos hoje. Trata-se, portanto, de ampliar o campo de debate sobre a leitura para uma abordagem sócio-histórica⁶. Nessa perspectiva, a História da Leitura têm muito a contribuir. A primeira seção deste capítulo enfoca essas contribuições para, em seguida, relacioná-las com o processo de formação do professor.

1. A leitura como prática social

Historiadores da leitura, preocupados em analisar as maneiras como os leitores penetram no mundo da cultura escrita e a relação entre essas maneiras e as formas de organização social do homem, têm definido uma nova abordagem em torno do processo de leitura. Trata-se de ampliar uma concepção que toma a leitura como o domínio de um conjunto de habilidades que, segundo Kato (1985: 87), envolve estratégias de vários tipos, tais como a de encontrar parcelas significativas do texto, a de estabelecer relações de sentido, a de avaliar a consistência das informações extraídas, a de inferir o significado pretendido pelo autor. Nesse caso, o texto detém um sentido anterior à leitura, cabendo, pois, ao leitor recuperá-lo. No entanto, para os historiadores da leitura, mais do que um procedimento, a leitura é uma atividade humana, que, ao se constituir em conformidade com as condições sociais em que se realiza, acaba definindo formas de ler que se cristalizam em práticas de leitura. Nas palavras de Hébrard (1985: 35): “*a leitura é uma*

⁵ Compreender a leitura em termos de processamento cerebral significa atrelar-se a uma perspectiva cognitiva das ações humanas, que, ao tomar a mente como um processador de informação, preconiza que a informação, bem como os processos correspondentes de recebimento, armazenamento, recuperação, transformação e transmissão podem ser estudados como padrões e manipulação de padrões. Segundo Koch (2002: 37)), “*um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social*”. Nesse sentido, a leitura é analisada a partir dos processos envolvidos na apreensão das palavras, relevando principalmente atividades cerebrais – atinentes aos mecanismos da memória e da atenção - e visuais – relativos ao reconhecimento das palavras.

⁶ Tanto as teorias cognitivas quanto as teorias sociológicas abordam o aspecto sociocultural envolvido no processo de leitura. Todavia, enquanto as primeiras, tomando a leitura numa perspectiva individual, vinculam-no à idéia de conhecimentos prévios, socialmente aprendidos, acionados pelo leitor no processo de interpretação do texto, as segundas defendem a tese de que os aspectos socioculturais definem práticas sociais de leitura que são constituintes do processo de construção de sentidos.

arte de fazer que se herda mais do que se aprende". E, como tal, não pode ser analisada apenas a partir dos aspectos que se apresentam no momento de sua realização; ela é dotada de uma historicidade que se coloca para o leitor e que, de maneira ou de outra, influencia o seu processo de constituição de sentidos. A leitura constitui-se, pois, a partir da composição entre elementos já dados culturalmente e os elementos que vão ganhando densidade à medida que o processo se realiza. Nessa abordagem, não há leitura ingênua, pré-cultural, sem qualquer referência fora dela⁷ (Goulemot, 1985: 107); não há sentido que se construa sem recurso a sentidos anteriormente adquiridos⁸. Não há, enfim, sentido previamente constituído, imposto pelo livro.

A não-imposição de sentidos não significa, para os pesquisadores, que o texto seja neutro, não apresentando, portanto, nenhum interesse de mobilizar o leitor. Para Bourdieu (1985: 235), os textos trazem na sua constituição informações sobre o seu modo de usar e indicações sobre o público visado. A extensão do texto e as formas de sublinhar são exemplos dessas indicações. No entanto, mais do que analisarem se elas foram ou não seguidas pelo leitor, numa perspectiva que interessaria aos cognitivistas, no sentido de definir se a leitura foi ou não correta, as investigações voltam-se para as maneiras pelas quais os leitores respondem às indicações, seja transgredindo as limitações ou buscando formas de se adequarem a elas. Interessa, em suma, a análise dos "*modos de apropriação do livro pela leitura e não a expropriação do leitor pelo livro*" (Pécora, 1996: 15).

No que se refere especificamente à história da leitura, os pesquisadores (e.g. Chartier, 1985; 1997; Anne-Marie Chartier e Hébrard, 1989; Darnton, 1985; Marin, 1985; Lyons e Leahy, 1999 e outros) têm, de maneira geral, se dedicado a analisar a história dos impressos, e, mais particularmente a do livro, e a história dos leitores, a partir de documentos autobiográficos, para relacioná-las às práticas instituídas de leitura. Abreu (1999) assim se refere sobre a importância desses estudos:

*O repúdio ou o estímulo à leitura só podem ser bem compreendidos se forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados, debruçaram-se sobre textos escritos.
A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.*

⁷ Embora, a escola privilegie essa forma de leitura 'desreferenciada', os historiadores da leitura afirmam tratar-se de mais uma prática de leitura, historicamente justificada, mas não de uma definição cabal sobre o ato de ler.

⁸ Esse caráter dialógico da leitura será trabalhado no próximo item, tomando-se por base os estudos sobre a enunciação realizados pelo círculo bakhtiniano.

Um campo de disputa que se esclarece com a história. É ela que indica os interesses que se vinculam à solidificação de determinadas práticas de leitura. Em termos escolares, por exemplo, a prática da leitura em voz alta pode ter sua herança remontada, provavelmente, à Antiguidade, quando a leitura relacionava-se à performance oral. Segundo Manguel (1996), ler em voz alta era norma desde os primórdios da palavra escrita. Acreditava-se que o som fazia as palavras serem vividas com fervor por aqueles que a ouviam. O texto era escrito, em rolos, para ser ouvido por muitos – a leitura era sempre pública – e lido apenas por um, pois eram poucos os que sabiam ler e escrever. Como o ritmo e a sonoridade estavam apenas a cargo de um leitor, a forma do texto era bem diferente do que conhecemos hoje, as letras não eram separadas em unidades fonéticas e a pontuação inexistia. A leitura significava tornar inteligível a outros um texto escrito e permitir a transmissão das informações que nele estavam contidas. Até boa parte da Idade Média, a prática da leitura em voz alta persistiu. Aos poucos, à medida que a igreja foi, em decorrência de seu objetivo de ajudar os que tinham pouca habilidade para ler, separando as letras em palavras e dividindo o texto em linhas de significados, outras formas de marcar o ritmo da leitura foram sendo criadas, viabilizando assim, práticas de leitura silenciosa que, exercidas inicialmente pelos escribas monásticos - aqueles que, incumbidos de reproduzir textos religiosos, disseminaram a prática do ditado - por volta do século IX, estendeu-se para as universidades, durante os séculos XII e XIII.

A passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa é tida por Chartier (1997) como a primeira revolução da leitura, uma vez que estabelece uma nova relação entre leitor e texto. Se, antes, todo o esforço do leitor voltava-se para o ritmo, para a entonação, para a performance oral e para seus ouvintes, a leitura silenciosa, ao viabilizar o domínio sobre o tempo, o espaço e o objetivo da leitura, permitiu uma relação mais íntima, mais livre e mais reservada com o texto. Sob o controle de seu leitor, a leitura silenciosa permitiu inclusive leituras simultâneas e mais reflexivas, pois era possível consultar mais de um livro ao mesmo tempo e esperar o tempo da reflexão, se assim se desejasse. Permitiu, ainda, que o leitor pudesse ler e escrever ao mesmo tempo - essa permissão vincula-se também à invenção do códex, um papiro encadernado e manuscrito, utilizado inicialmente nos documentos romanos nos últimos anos do século III, que liberou uma das mãos do leitor, que anteriormente era usada para segurar o rolo. Enfim, a leitura silenciosa tornou o texto propriedade do leitor.

Chartier aponta ainda mais duas outras revoluções da leitura: o crescimento na produção do livro e a transmissão eletrônica de texto. Com relação à primeira, durante o

século XVIII, Alemanha, Inglaterra, França e Suíça assistiram à multiplicação e à transformação intensiva dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições – sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos – que favoreceram um contacto maior com os livros. Antes disso, o acesso aos livros era bastante restrito. Fora da igreja, era privilégio da aristocracia.

A leitura desdobrava-se em releitura, memorização, recitação para fins de transmissão do conteúdo do texto para outras gerações. Era uma prática de leitura bastante influenciada pela igreja. A sacralidade e a autoridade dos textos religiosos eram transpostas para outros tipos de texto. Assim, por exemplo, nas escolas de latim, o ensino da leitura, por não visar à construção de uma significação particular do texto, mas à sua reprodução, iniciava-se com uma cartilha e antologias de orações simples. O significado de um texto era apreendido mediante a execução de uma série de passos ordenados que orientava para a leitura correta. Iniciava-se com a *lectio*, uma análise gramatical para identificação dos elementos sintáticos de cada frase, acreditando-se que com isso o aluno alcançaria a *littera*, o sentido literal do texto. A *littera* era condição para se adquirir o *sensus*, o significado do texto, segundo diferentes interpretações de pessoas reconhecidas como autoridades na arte da interpretação. Após a aquisição dessas interpretações, chegava-se à *sententia*, na qual se discutiam as opiniões dos comentadores (Manguel, 1996: 96).

Com a revolução mencionada por Chartier, a relação respeitosa e obediente com o texto foi preterida por um tipo de leitura mais irreverente e desprezada. O autor adverte que a revolução não resultou em extinção absoluta da leitura tradicional. Durante a Renascença, por exemplo, os humanistas exercitaram uma prática de leitura baseada na acumulação, que os fazia copiar citações e observações que permitiam seu reaproveitamento na produção de outros textos. Além disso, no momento exato da revolução, desenvolvia-se uma prática de leitura de grandes romances voltada para a memorização, citação e recitação pública.

Relativamente à terceira revolução da leitura, relacionada à transmissão eletrônica de textos, Chartier aponta algumas transformações fundamentais que, provavelmente, orientarão a solidificação de novas práticas de leitura. A primeira refere-se à transformação da noção de contexto, uma vez que a contigüidade física entre texto e suporte é substituída pelas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, suprimindo assim a relação imediata e visível entre objeto impresso e o texto nele contido. A segunda relaciona-se com a forma de trabalho envolvida na produção do texto: se o livro pressupõe a existência de uma divisão de trabalho que considera as

tarefas da produção, da edição e da divulgação, os textos eletrônicos conjuga, na maioria das vezes, todos esses encargos numa única pessoa. Exige-se, assim, que todas as categorias que organizam as expectativas e percepções dos leitores sejam reorganizadas. O terceiro aspecto a ser considerado relaciona-se com a capacidade de o leitor intervir no escrito. Se com o livro, a intervenção do leitor é clandestina, reduzindo-se à possibilidade de ele escrever nas margens ou nas páginas em branco, sem alterar o conteúdo do texto, os textos eletrônicos permitem que o leitor torne-se um co-autor, mediante a possibilidade de decompor e recompor o texto segundo suas conveniências. O texto eletrônico pode assim ganhar o estatuto de multiautoral, fazendo com que a figura de autor fique bastante difusa, pois, ao perder o controle sobre seu texto eletrônico, perde a identidade fixa e estável que lhe é atribuída. Chartier acrescenta a isso ainda a possibilidade, instaurada pela tecnologia informacional, de se reunir num mesmo instrumento todas as produções mundiais e torná-las acessíveis a qualquer leitor em qualquer lugar. Para o autor, a separação do texto de seu meio original pode significar uma violência, pois se corre o risco de perder-se a inteligibilidade de uma cultura textual, estritamente vinculada não só à impressão, mas também à forma do livro. É convicção de Chartier que a obra não permanece a mesma se inscrita em formas distintas, pois a materialidade do texto é constituinte de seu sentido. Impõe-se agora, portanto, a necessidade de se associar à transformação dos modos de publicação, comunicação e recepção dos textos, imposta pela tecnologia, uma reflexão aprofundada sobre os aspectos históricos, jurídicos e filosóficos envolvidos na questão.

As revoluções assinaladas por Chartier definiram transformações nas práticas de leitura que vinham até então sendo exercidas. Portanto, é falsa a idéia de que existe apenas uma única e correta maneira de se ler; o que se pode considerar é a existência de uma forma dominante de leitura, convivendo com outras mais marginais. Segundo Bourdieu (1985: 233), a universalização de uma única maneira de se ler é ela própria uma instituição histórica, associada a uma abordagem estrutural do texto. A partir dela, toma-se o texto como auto-suficiente e a leitura como um processo de busca da verdade nele contida. Como prática de leitura historicizada, essa pode estar relacionada com a maneira medieval de se ler textos sagrados, acima mencionada.

Historicizar a leitura significa encontrar as formas pelas quais os leitores foram sendo produzidos e a leitura como resultado dessa produção. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser concebida como uma atividade puramente individual para ser assumida na sua relação entre o cultural e a liberdade relativa do leitor de estabelecer significações,

portanto, entre o uso social da leitura e a forma particular de apropriação do texto. Segundo Chartier (1997: 77):

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Há, portanto, discursos que, de certa maneira, prescrevem os modos de ler; há referências invisíveis que orientam os gestos de leitura e definem hábitos dos leitores. São discursos que emanam das instituições e se legitimam mediante um sistema de produção e de controle. Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995) analisam, a partir de fontes documentais, aqueles produzidos pela igreja, pelas bibliotecas e pela escola⁹, no centenário de 1880 a 1980, justificando a escolha pelo fato de que as posições discursivas, nesse período, são dinamizadas por essas três instituições.

Quanto à igreja, essa se coloca, historicamente, como guardiã dos dogmas, e como tal, estabelece para si o dever de avaliar e controlar os documentos escritos. Nesse sentido, produz dois discursos a serem sustentados conjuntamente. O primeiro volta-se para o próprio clero e para os grupos sociais que compartilham seu saber e seus valores, visando à avaliação da escrita pelos parâmetros da eficácia dos seus efeitos quanto à manutenção de seus dogmas. O segundo, destinado aos leigos, visava preveni-los acerca dos prejuízos da má-leitura. Vigorava a idéia de que o leitor comum não saberia distinguir entre a boa e a má leitura, cabendo, portanto, à igreja orientá-lo para que não se deixasse enlevar pelos escritos profanos e cair nas ‘armadilhas’ da escrita. A leitura dos leigos era considerada pela igreja um perigo. O discurso médico, ao colocá-la como um risco aos olhos, ao cérebro, aos nervos e ao estômago, ajudava a sustentar essa idéia.

Detentora desse poder de censura, a igreja levou à fogueira muitos livros e muitos ‘maus leitores’. Esse poder pôde ser exercido, não só porque a igreja esteve historicamente aliada aos poderes políticos, mas também graças ao fato de que, durante séculos, estiveram sob seu controle as instituições educacionais, às quais cabia ensinar as habilidades da escrita, da leitura, do cálculo e do canto. No entanto, em meados do século XIX, o contexto

⁹ As análises, embora se refiram às instituições francesas, explicam, em muita medida, práticas de leitura vivenciadas em nosso país, dado o fato de que nossa cultura é profundamente marcada pela influência européia e, mais precisamente, pela francesa, no que se refere à escola.

da República produz abalos aos poderes da igreja. O desenvolvimento da imprensa coloca em circulação grande volume de livros que a igreja já não consegue controlar. O texto impresso passa a ser um poderoso instrumento de disseminação dos ideais republicanos e de transgressão aos valores da ordem estabelecida. Além disso, a alfabetização rural está em franca ascensão, fazendo chegar às classes humildes o direito à leitura, como habilidade necessária à formação da consciência burguesa. Nos textos de religiosos analisados por Anne-Marie Chartier e Hébrard, havia a afirmação de que os maus livros seriam, com os progressos da escolarização pública, mais nocivos ainda porque seus efeitos atingiriam as “últimas classes da sociedade”, que teriam a salvação assegurada se se mantivessem na ignorância (Anne-Marie Chartier e Hébrard, 1995: 27).

Abalada assim em seu poder, os discursos religiosos voltam-se não somente contra a escolarização pública, que se distanciava cada vez mais dos modelos de aculturação católica, como também contra as novas formas da escrita - principalmente, o romance – que promoviam a leitura de textos imorais e irreligiosos. Para a igreja, esses escritos fomentavam a exaltação dos sentimentos e das paixões profanas que desequilibrava a ordem estabelecida e impedia a salvação da alma.

A igreja, mesmo quando já bastante consciente do poder dos textos profanos, procurava, em seus escritos, prescrever, também para as escolas republicanas, a maneira correta de se ler. É a leitura paciente, assídua, feita de impregnação e repetição que levaria à verdadeira formação do homem, defendiam os religiosos. Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995:178) encontram nos escritos de um abade (abade Bethléem), datados de 1911, a defesa de que *“essa leitura lenta, que se deve poder fazer sempre em voz alta, ‘diante da sua mãe ou da sua filha’, que retorna sempre aos mesmos textos familiares, é, finalmente a que convém também aos textos profanos, para que esta também seja uma verdadeira leitura”*. Para os autores, os escritos revelam a luta da igreja em, diante da profusão de livros produzidos pela indústria editorial, defender a cultura católica e a possibilidade de os leitores católicos continuarem vivendo e lendo catolicamente, rechaçando a informação e o divertimento como modos legítimos de leitura. Mas, a despeito de toda a luta da igreja, os leigos entregaram-se à leitura dos textos profanos e substituíram a meditação pelo sonho,

estabelecendo novas práticas de leitura, que privilegiavam o deleite, o prazer, o entretenimento, em oposição à prática reverenciadora disseminada pela igreja¹⁰.

A leitura dos textos profanos não foi favorecida apenas pela imprensa e pela escola laica, mas também pela instituição das bibliotecas públicas, que dividiram com a escola a tarefa de formar os cidadãos esclarecidos, mediante o domínio de um novo modo de leitura: a leitura leiga. Cresce o poder do Estado sobre a leitura, pois é ele que, ao determinar a formação do corpo de funcionários especializados que atuarão nas bibliotecas, estabelece ao bibliotecário um perfil de assistente técnico que deverá encaminhar o leitor amador às boas leituras, tendo em vista os interesses da república na formação ideológica dos indivíduos. Além disso, o Estado exerce sobre a leitura um poder econômico, uma vez que regula o mercado das publicações com a aquisição do acervo que formará as bibliotecas. Paradoxalmente, evidencia-se também da parte do Estado um esforço de não censurar ou de orientar a leitura, preocupado fundamentalmente com a promoção da leitura, mediante uma oferta estimulante¹¹.

Segundo Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995), houve, na história republicana da França, com relação ao desenvolvimento da leitura, um permanente conflito entre a intenção do Estado e sua ação efetiva. Os créditos liberados pelo Estado nunca estavam à altura das promessas e das convicções políticas, principalmente porque o projeto das bibliotecas disputava com outras políticas públicas, notadamente as escolares. Esse quadro gerou uma grande quantidade de discursos que, ao mesmo tempo que denunciavam a ação do Estado, reiteravam a necessidade de desenvolver a leitura do povo, tendo em vista os anseios de uma nação democrática e culta. Além dessa questão de dessincronia entre intenção e ação, o Estado deparava-se ainda com as demandas dos bibliotecários, uma

¹⁰ Como veremos adiante, nas práticas de leitura exercidas na escola, os modos de ler desenvolvidos no decorrer da história não são simplesmente extintos para dar lugar a outros. O que há é uma convivência conflituosa de várias práticas de leitura.

¹¹ No que se refere ao Brasil, é possível afirmar que, hoje, o Estado também faz esse tipo de investimento, quando adota programas educacionais com vistas a elevar os níveis de letramento dos alunos de escolas públicas e, para isso, realiza procedimentos que, em algum nível, controla o mercado das publicações e a oferta de livros para nossas crianças. Exemplo disso é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Por meio desse Programa, o MEC avalia, de forma criteriosa e sistemática, a qualidade dos livros didáticos oferecidos pelas editoras, coloca ao encargo do conjunto de professores a escolha de um deles, realiza a sua aquisição com recursos do Governo Federal e os distribui gratuitamente. Segundo Batista (2003: 38), “*a avaliação pedagógica dos livros [por intermédio do PNLD] ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos*”.

categoria em formação que reivindicava um estatuto e uma formação especial. A luta por essa reivindicação definem, segundo Anne-Marie e Hébrard (1995: 114), os objetivos da leitura pública e as condições de sua evolução.

As bibliotecas, além de atreladas aos interesses de perpetuação de poder, seja da igreja – as primeiras bibliotecas surgem na igreja, com a intenção de difundir a ‘boa leitura’ -, seja da república, surgem como alternativa ao funcionamento selvagem do mercado editorial, que desde o século XVII procurava atingir os leitores não-instruídos e as camadas sociais mais baixas, mediante a confecção de almanaques e livretos ocasionais adaptados a essa clientela específica. A luta contra esse empreendimento previa a substituição dos almanaques e livretos por livros de instrução e de educação moral e cívica, através do trabalho de difusores seguros que se encontravam na igreja – sacerdotes, congregações missionárias e educativas; na escola - os professores primários; na sociedade civil – os filantropos; e no Estado – as bibliotecas públicas.

Numa ofensiva ao mercado editorial, que atuava fortemente em feiras e em aluguel de livretos, as bibliotecas fazem do livro um objeto de produção e difusão controladas, tornando a leitura territorializada e limitada. O livro deveria ser lido na biblioteca, num espaço e num tempo que pouco poderiam ser controlados pelo leitor. Empreendia-se assim a expropriação do livro, porque não era dado ao leitor o direito de mantê-lo, caso quisesse retomá-lo, ou de fazer anotações nas passagens que mais houvessem lhe suscitado interesse¹². Conforme Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995: 118): “*o objetivo central da instalação das primeiras bibliotecas é transformar o leitor em um leitor acompanhado, mesmo quando ele já está fora do circuito da escolarização*”. Há assim uma forte vinculação entre leitura pública e controle, no interesse de que a leitura se transformasse num instrumento de disseminação dos valores e ideais tanto dos poderes instituídos, quanto dos contrapoderes. Vigorava a idéia de que aqueles que ainda não sabiam ler bem não deveriam ser deixados a sós para enfrentarem os perigos de certas leituras, que se ampliavam à medida que crescia o mercado editorial.

Em virtude desse quadro político-ideológico que envolve a leitura pública, o bibliotecário surge como um profissional da leitura alheia, a quem cabe a tarefa de colocar

¹² É esse o caso também dos livros que são oferecidos aos alunos das escolas públicas brasileiras, pelo PNLD. Prevendo a adoção de livros reutilizáveis – por três anos -, o Programa exige a devolução do livro didático ao final do ano letivo, para ser repassado aos novos alunos. Considerando, conforme aponta Rojo (2003: 15), que o livro didático é, por muitas vezes, o único material de leitura disponível nas casas dos alunos das escolas públicas, fica dificultado para essas crianças o exercício de algumas práticas de leitura fundamentais à formação do leitor.

todo seu conhecimento à disposição dos freqüentadores das bibliotecas de maneira a evitar-lhes hesitações e desvios. A incumbência exige-lhe uma competência que abarca conhecimentos técnicos, relativos à organização da biblioteca, à aquisição do acervo e, principalmente, aos leitores e às suas necessidades de instrução.

Como se vê, a leitura como instrução, tão característica das práticas de leitura difundidas pela igreja, permanece na história da leitura pública. Porém, essa história não é feita sem conflitos. Em oposição ao caráter instrutivo da leitura desenvolvido nas bibliotecas, proliferavam discursos que defendiam a necessidade de se instaurarem renovadas formas de leitura que permitissem ao leitor maior liberdade e autonomia, não apenas no que se referia à escolha dos livros, mas também ao seu acesso. Havia aí uma preocupação de estimular a leitura das massas, fazendo-as freqüentadoras assíduas das bibliotecas, através de uma organização que previsse livre acesso às estantes – contrariamente à prática reverenciadora em relação os livros, que atribui aos bibliotecários a função de proteger o acervo dos descuidos dos leitores, impedindo o livre acesso – e da oferta de publicações atualizadas – os acervos das bibliotecas contavam apenas com as obras do Antigo Regime. Eram discursos que salientavam o valor do prazer e da distração do ato de ler. Traziam também a necessidade de se considerar o valor da informação no processo de leitura. Diferentemente da instrução, que atendia a interesses político-ideológicos, distanciados da experiência cotidiana dos leitores, o caráter informativo das bibliotecas consideraria as necessidades práticas dos leitores.

Esses discursos acabaram favorecendo transformações radicais na biblioteca, com a instituição, por exemplo, do empréstimo em domicílio e da biblioteca ambulante. Permitiram também que novas práticas populares de leitura fossem instaladas, principalmente aquelas que se relacionavam com a leitura-prazer e com a leitura informativa. Mas esses discursos de mudança atrelavam-se, principalmente, aos interesses do mercado editorial. A idéia de atualização dos acervos e a conseqüente difusão da leitura popular exigiam um volume de compra de livros que antes não se observava. Defendendo a necessidade de as bibliotecas acompanharem o progresso técnico e científico e de oferecerem informações atualizadas aos leitores, os inspetores das bibliotecas francesas incrementaram sobremaneira o mercado editorial.

Todavia, o mercado editorial não deitou influências apenas na organização das bibliotecas. Envolvido em interesses de ampliação de seu capital, o mercado editorial teve grande importância no processo de fortalecimento da escola e da valorização da família como instituição fundamental para a consolidação da sociedade burguesa. A escola se

responsabilizaria pela formação dos leitores para ampliar o mercado consumidor de livros, enquanto a família cuidaria de transformar a leitura em prática habitual. Conforme Lajolo e Zilberman (1996: 15), é no interior da família burguesa que se intensifica o gosto pela leitura, por se constituir como uma atividade propícia ao contexto de privacidade que a burguesia pretendia instaurar, em oposição à organização coletiva que caracterizava o regime absolutista, em que os interesses de aliança política acabavam penetrando nas instâncias privadas da vida social. Pinturas e fotografias da época registram encontros familiares para leitura do folhetim semanal ou da Bíblia. O que antes se fazia em praça pública, é feito agora nos recônditos do lar. A leitura passa a ser uma atividade de lazer¹³ fomentada pela indústria editorial, através da publicação de folhetins, e posteriormente, da de romance.

Quanto à escola como local onde se ensina a leitura, sua identidade se constrói difusamente. Se por um lado, a igreja e os bibliotecários conseguiram constituir discursos com relativa autonomia, a escola, por outro lado, acaba se configurando como resultado de influências variadas, ora aderindo a uma concepção religiosa de leitura, ora resvalando nos preceitos da leitura leiga. Segundo Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995), esse cenário de instabilidade que envolve a escola produziu, em relação à leitura, dois tipos de discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. O primeiro, produzido por profissionais e administradores escolares, coloca a escola como detentora de uma vocação natural de ensinar a leitura; o segundo, situado fora da escola, avalia a instituição na realização de suas tarefas, imputando-lhe funções que não necessariamente lhe são próprias, mas que resultam de um consenso social, cuja elaboração não é realizada apenas pelos pedagogos. É a sociedade depositando na escola seus anseios com relação à formação de seus integrantes.

O discurso intra-escolar, registrado nos textos oficiais, prescrevem a organização de uma escola *“ideal, coerente e eficaz, na qual os meios e os fins se articulam de modo seguro, sem jogo ou atritos, na evidente racionalidade das palavras que explicam pacientemente o que deve ser o mundo e como fazer para que ele seja assim”* (Anne-Marie Chartier e Hébrard, 1995: 249). Evidencia-se nesse discurso uma preocupação em corrigir aquilo que os administradores consideravam erro ou excesso nas práticas escolares. Relativamente à leitura, Anne-Marie Chartier e Hébrard constataam pontos de tensão entre

¹³ Porque o livro transforma-se em atividade de lazer, o texto passa, conforme Lajolo e Zilberman (1996), a incorporar estratégias de sedução que procuram capturar o leitor. Decorre daí, a presença explícita do leitor no corpo da narrativa.

o ensino primário, destinado à formação de populares, e o ensino dos colégios e liceus, destinados à preparação dos alunos para o acesso ao ensino superior. Enquanto o primeiro dedica-se à alfabetização, o segundo enfatiza a elaboração de uma cultura letrada, voltada para a formação da elite. Assim, temos duas perspectivas de leitura: um que se relaciona com seu aprendizado e outro que se interessa pela sua utilização como disciplina fundamental no processo de formação.

A primeira perspectiva nasce do desejo da igreja de inculcar nas crianças os valores cristãos. Os métodos pedagógicos enfatizam o silabário e a leitura e releitura em voz alta, para que o aluno desenvolva a capacidade de reproduzir o texto. Ler e memorizar, nesse caso, são sinônimos. Acreditava-se que essa didática do armazenamento serviria para fixar conhecimentos a que o padre recorreria durante toda a vida dos seus fiéis. Quando os objetivos da escolarização saem do domínio da igreja e chegam ao Estado, a leitura não se limita mais à memorização, mas abrange a educação moral, visando à doutrinação política do povo. Nesse caso, a escola deve debruçar-se sobre a leitura dos ‘bons textos’, aqueles que afastam os camponeses das massas supersticiosas e clericais e os da cidade dos perigos das idéias revolucionárias.

Os documentos do Estado expõem as maneiras pelas quais a leitura deveria ser ensinada nas escolas primárias. Inicialmente, assinala-se uma sistematização do ensino da leitura que prevê um processo linear que parte das vogais e das consoantes para as sílabas e das sílabas para as palavras, evitando as combinações complexas e as palavras de difícil compreensão pelas crianças. Num segundo momento, os documentos refletem a crítica que esse método sofreu, orientando para um aprendizado que não mais obedecesse à lógica aparente da escrita, mas à lógica do sentido, sendo, portanto, a palavra, não mais a letra, a unidade mínima a ser considerada. Nesse caso, as crianças disporiam de cartões em que apareceriam impressas letras que formariam as palavras ou as frases que elas já aprenderam a ler.

Já nos colégios e liceus, freqüentados pelas crianças da burguesia, embora a leitura fosse bastante exercitada, não havia atividades específicas dirigidas ao seu aprendizado. A preocupação centrava-se na escolha dos textos que deveriam iluminar o espírito dos jovens com idéias claras e justas e encher seus corações com sentimentos puros e generosos. Enfatizava-se assim mais a literatura do que a alfabetização. Os documentos analisados por Anne-Marie Chartier e Hébrard levam à conclusão de que, nessas instituições de ensino, a capacidade de ler bem tem pouca relação com a alfabetização e muita com a dicção, considerando a habilidade de ler em voz alta, de maneira clara e articulada. O professor é,

nesse caso, o modelo. Ele define todo o processo de leitura, desde a emissão do texto até à sua compreensão, lendo em voz alta um trecho cuidadosamente escolhido, explicando as idéias do autor, apontando as passagens principais e depreendendo os princípios da ortografia e regras gramaticais. O aluno, por sua vez, é chamado a ler o mesmo trecho, apresentar de memória as características principais apontadas pelo professor e reproduzir por escrito o texto. Num nível superior, o aluno era apresentado às grandes obras da literatura. Acreditava-se assim que as crianças da burguesia preparavam-se para exercitar práticas culturais típicas da classe social: as conversações de salão e as trocas de leitura, que previam a leitura em voz alta.

Embora os documentos mostrem que o ensino da leitura foi para os franceses alvo de grandes polêmicas, de maneira geral, a questão fundamental era a de definir quando e a quem oferecer um ensino voltado ao domínio da mecânica da leitura ou à formação literária. Como resultado dessas polêmicas, temos, até meados do século XX, uma escola pública que dividia em duas etapas o processo de leitura: um período inicial para o aprendizado da leitura, que visava fundamentalmente, ao domínio de uma leitura oral corrente – acreditava-se que somente após o domínio desse tipo de leitura seria possível alcançar a compreensão do texto –, e um período posterior em que a explicação do texto, orientada pelo professor, seria a tônica, no sentido de despertar a emoção estética e a formação moral e cultural.

Críticas a essa divisão do ensino da leitura são apontadas em documentos de 1972. Neles, o Ministério da Educação condenava a leitura em voz alta, considerando que a compreensão do texto precede a sua enunciação sonora, uma vez que os olhos são, no momento da oralização, muito mais rápidos do que a voz. E em assim sendo, a antecipação de sentido seria uma possibilidade cuja concretização a leitura em voz alta poderia impedir. Além disso, a leitura em voz alta já não se compatibilizava com os estudos realizados na área, que defendiam a idéia de que o aprendizado da leitura deveria vincular-se à prática social do aluno, à maneira como a leitura era realizada na vida cultural. Isto é, as questões de compreensão deveriam estar presentes desde o início do processo de aprendizado e deixadas mais a cargo do próprio aluno.

O debate efervescente sobre o aprendizado da leitura não mudou radicalmente a sua sistemática nas escolas. Se decodificação ou compreensão, o fato é que a leitura manteve, no decorrer de sua história escolar, uma mesma tecnologia, que, na compreensão de Hébrard (1985: 35), é bastante simples: por meio da repetição, memoriza-se a combinatória elementar que permite ao leitor transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em

termos de compreensão, o objetivo é repetir aquela que o professor apresenta ao seguir os manuais dedicados a essa matéria¹⁴. O que a História da Leitura questiona é a universalização desse conceito de leitura, explicada pela disseminação da escola pública e da valorização da alfabetização, que servem aos interesses de solidificação da sociedade burguesa. Para Hébrard, o conceito de leitura vinculado à idéia da repetição dá ao ato de ler um conteúdo de neutralidade cultural que não é real, mas que garante a eficácia social, uma vez que coloca a leitura apenas como instrumento de acesso à escrita que disponibiliza a todos os textos produzidos. O autor defende, então, que na escola não é propriamente a leitura que é adquirida, mas formas específicas de ler, submetidas a interesses sociais e políticos a que essa instituição atende; fora da escola, desenvolvem-se outras práticas de leitura que, embora se manifestem na escola, a rigidez da tecnologia pedagógica e a normatividade dos procedimentos de avaliação mascaram-nas.

Essa análise pode ser aplicada à realidade brasileira. Além do fato de o acesso aos livros ser bastante dificultado para as classes populares, essas são submetidas na escola a práticas ritualizadas e coletivas de leitura que em nada se assemelham às práticas privadas de leitura desenvolvidas pela elite. Enquanto para a última, a leitura realizada na escola é apenas mais uma de suas manifestações, uma vez que os impressos são uma realidade em sua vida cotidiana, para as classes populares, a leitura escolar é a leitura que prioritariamente elas vivenciam, acreditando que seu domínio se insere no projeto de ascensão social que a escola e a sociedade lhes apresentam. Para as classes populares, há a ilusão de que o domínio da leitura lhes dará acesso a um mundo culto e letrado que é importante dominar para elevarem-se aos altos patamares da pirâmide social.

Soares (2001: 25), aderindo a essa idéia de desigualdade social que adentra os espaços escolares afirma que:

(...) o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos. Não será por acaso, porque o domínio de uma leitura que signifique “o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve” (Osakabe, 1982), o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares.

¹⁴ A esse respeito, há hoje amplos estudos em torno da influência do livro didático no processo de leitura desenvolvido na escola brasileira, seja por parte do aluno, seja por parte do professor (cf Silva, 1986; Lajolo e Zilberman, 1996; Dalla Zen, 1997; Batista, 1999; Rojo e Batista, 2003).

As práticas de leitura desenvolvidas pela igreja e pela escola francesa atendem a esse objetivo ideológico da nossa escolarização: o fundamental no aprendizado de leitura é o domínio da técnica de oralizar o texto, daí a reiteração da antiga prática da leitura oral. Além disso, a herança pode ainda ser percebida pelo fato de que o aprendizado da leitura, divorciado da luta pela liberdade e pela autonomia do ser humano, constitui-se numa obrigação escolar, em que o mais importante é alcançar o significado requerido pelo professor ou pelo livro didático. Não se lê por outro motivo se não porque o mestre manda. O guardião do bom texto agora não é mais o padre, mas o professor ou, no caso do livro didático, o seu autor. São eles que determinam o que deve ser lido e como deve ser lido.

Essa forma de pedagogização da leitura refere-se ao fato, mencionado por Chartier (1985), de que o texto recebe, desde sua concepção, instruções para sua leitura, que podem ser atendidas ou transgredidas pelos seus leitores. São instruções de leitura indicadas, implícita ou explicitamente, pelo autor, na tentativa de definir uma relação correta do leitor com seu texto, impondo-lhe o sentido que deseja; instruções que se revelam num *“conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja”* (Chartier, 1985: 97). Essas indicações são, conforme Chartier, cruzadas com outras, advindas das próprias formas tipográficas. Na escola, concorre, conjuntamente com essas instruções, aquelas apresentadas pelo professor ou pelo autor do livro didático. O professor, como representante dos baluartes da burguesia, toma os textos para ensinar aos alunos os valores da submissão, do individualismo, do respeito à ordem e à autoridade, dando à leitura um conteúdo altamente moralizante e transformando-a numa prática ordenada. Para o professor, do texto sempre é possível retirar uma lição fundamental para a vida em sociedade. Nas suas mãos, o texto converte-se em ‘sermão religioso’.

Assim, na escola, a leitura transforma-se em processo enfadonho, que não realiza nenhuma conexão com a vida dos alunos. De maneira geral, embora envolvido em um discurso que ressalta o prazer – são incontáveis as narrativas utilizadas na escola para assinalar a alegria que causa a leitura –, o aprendizado da leitura nas escolas brasileiras está, historicamente, envolto por práticas que reiteram o dever e a tarefa. A metodologia enfatiza um ensino prescritivo, que prevê a memorização de regras gramaticais e ortográficas depreendidas do estudo do texto. Questões voltadas à análise do texto como

produto de uma atividade humana, em que estão implicados sujeitos sociais que têm, no momento da produção, interesses específicos e uma avaliação do contexto em que seu texto se define, não são tocadas. O texto é, assim, tratado na escola como uma entidade autônoma, com um significado acabado, que não se subordina às reações do leitor e nem às condições de sua leitura.

Como já dissemos, o conceito escolar de leitura disseminou-se de tal maneira que ganhou universalização, mas a História da Leitura ajuda-nos a não cair nessa armadilha, mostrando-nos que não existe apenas uma forma de ler, mas práticas de leitura diferenciadas que estão sempre vinculadas às instituições em que a leitura é exercida. Assim, não há um saber-ler único e exclusivo que sirva de parâmetro para avaliar a correção ou a incorreção dos diferenciados processos de leitura que podem ser desenvolvidos. A História da Leitura assinala que a questão fundamental não é o que é a leitura, mas onde e em que condições ela é realizada. Leríamos diferentemente se nossas experiências de leitura estivessem implicadas em outras condições sócio-históricas de produção de leitura, assim como lemos diferentemente um mesmo texto de acordo com o contexto em que a leitura acontece.

Essa concepção sócio-histórica da leitura está bastante afinada com as discussões que as teorias do discurso vêm elaborando sobre essa mesma atividade. Essas teorias, porque também assumem a leitura como prática social, compreendem o texto como uma multiplicidade de sentidos a ser desvelada por diferentes leitores em diferentes situações de interlocução com o documento lido, havendo, portanto, tantos significados quantas leituras houver. Nesse sentido, Geraldi (1991: 167) afirma:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Nessa abordagem, a leitura não é recriação, mas produção de sentidos, em que estão implicados aspectos sócio-históricos e um trabalho singular de significação. A leitura envolve-se, pois, com a nossa própria constituição como sujeitos sócio-históricos: ao mesmo tempo em que somos influenciados por toda a herança de práticas de leitura que

recebemos, à medida que as exercitamos, podemos estabelecer novas formas de ler que nascem da composição entre aquilo que já sabemos fazer em relação à leitura e aquilo que demanda o contexto em que ela é realizada. Por isso, concordamos com Geraldi (1991), quando afirma que, em matéria de leitura, é necessário recompor a caminhada interpretativa do leitor, de tal sorte que as questões históricas, sociais e subjetivas que a influenciaram sejam analisadas. Nesse sentido, interessa-nos, especialmente neste trabalho, a caminhada empreendida pelo professor em seu espaço de trabalho. A composição entre a história da leitura e a abordagem enunciativa da leitura permite-nos verificar as práticas de leitura historicamente constituídas que os leitores recuperam no seu ato de ler, bem como a produção de sentido que aí se realiza. O próximo item desta seção procura sintetizar as discussões que vêm sendo elaboradas em torno das práticas de leitura do professor.

2. Leitura e formação de professor

A despeito da análise pessimista que a mídia e alguns segmentos da academia elaboram acerca da proficiência de leitura do professor da escola básica, alguns pesquisadores que se dedicam à investigação do processo de letramento desse profissional (e.g. Batista, Britto, Silva Frade, Guedes-Pinto, Campos Almeida, entre outros) alertam para a necessidade de se desenvolver uma reflexão mais cuidadosa sobre a questão, para se evitarem reducionismos que, além de nada explicarem acerca da formação de nossos professores, distorcem a realidade por eles vivenciada, pois desconsideram os aspectos históricos, culturais e políticos envolvidos no tema. A pergunta que deve estar na base de todo questionamento que se faz sobre a formação do professor como leitor é: de que tipo de leitor está se falando? Nesses termos, Batista (1999: 53), ao analisar a leitura como uma prática inserida em lutas simbólicas em que estão implicadas relações de poder, apresenta, com base em De Singly, quatro posições principais, que permitem respostas bastante diferenciadas. A primeira posição considera leitor aquele que comprova bastante intimidade com a leitura de textos literários de grande prestígio. Essa posição adverte contra o perigo da massificação cultural, que iguala produtos culturais que, em verdade, possuem valores bastante distintos. A segunda posição define a condição de leitor a partir dos discursos que aliam leitura e prazer e defendem o valor intrínseco da leitura. Nesse caso, é leitor aquele que sabe e pode controlar seu processo de leitura, segundo parâmetros que se associam exclusivamente ao prazer ou desprazer por ela gerado. Daí advêm

protestos contra qualquer tentativa de disciplinar o ato de ler, seja pela imposição do valor dos clássicos, seja pela domesticação empreendida pela escola, seja pela tentativa de universalizar e impor uma experiência particular de leitura. A terceira posição constrói-se em consonância com os valores da democratização e da diversidade cultural e da relatividade dos valores sociais. Nesse caso, ser leitor significa exercer um direito que viabiliza o acesso a universos culturais, sociais e econômicos diferenciados, num processo de apropriação de território alheio que resulta em transformações individuais e sociais. A quarta posição coloca o leitor como um sujeito que pode estar envolvido em processos de exclusão tardia ou de inclusão relativa, baseando-se na observação de que os movimentos de mobilidade cultural e social, resultantes do processo de democratização, não produziram uma atenuação das desigualdades sociais.

Tendo em vista essas quatro posições, Batista afirma que as duas primeiras tendem a considerar o professor como um leitor precário que, tendo sua formação como leitor restrita ao âmbito escolar, não pôde desenvolver capacidades associadas à formação de um verdadeiro leitor e, como resultado, enfrenta dificuldades para assumir a tarefa de formador de leitores. A primeira posição classificaria os professores como ‘novos cultos’ que, ao sofrerem as conseqüências de sua inserção tardia no mundo do saber, apresentam lacunas e descontinuidades em seu conhecimento sobre práticas legítimas de leitura. Para a segunda posição, os professores exercem unicamente uma prática de leitura escolarizada, que, voltada a finalidades muito pragmáticas, vinculadas a sua profissionalidade, impede a busca do prazer e a afirmação da gratuidade e do desinteresse que deveriam estar na base de todo o processo de leitura.

Vista pela perspectiva da terceira posição, a leitura docente estaria envolvida no processo de democratização da cultura. Proveniente das classes populares, os professores são, de maneira geral, a primeira geração de seu grupo familiar a realizar uma escolarização de longa duração e, nessa condição, estariam superando as desigualdades sociais e culturais, sendo, portanto, bons exemplos dos resultados positivos da democratização do sistema escolar brasileiro. Nesse contexto, são sujeitos importantíssimos para a legitimação de práticas diferenciadas de leitura, pois seu processo de inclusão no mundo da cultura não equivale a um mecanismo de substituição de sua cultura popular por outra mais valorizada socialmente; trata-se de um processo de apropriação que pressupõe não só a assimilação de objetos e práticas culturais legítimas como também a modificação desses mesmos objetos e práticas. E como formador de leitores, os professores tornam-se participantes do processo de criação de novas formas de

relação com os textos e impressos. A quarta posição não compartilha dessa perspectiva otimista. Batista (1999: 57) assinala que essa escolarização de longa duração dá-se em condições em que a desigualdade social persiste. A formação do professor é realizada em instituições privadas de ensino que, mobilizadas pela lógica do lucro, menosprezam, em grande medida, questões de qualidade. Oferecendo uma formação precária, as instituições favorecem sobremaneira o processo de desvalorização que a docência passa a enfrentar. Essa desvalorização, por sua vez, resulta em uma formação de menor custo se comparada à de outras áreas, transformando-se, pois, na opção mais viável para as camadas populares. Assim, os professores conquistam seu diploma universitário, mas se encaminham para uma ocupação social e economicamente desprestigiada. Em decorrência desse quadro, o professor não constrói, no âmbito da graduação e do exercício de sua profissão, uma relação não-escolar com a leitura nem se apropria da cultura valorizada, mas passa a reconhecê-la como tal e a assumir sua incapacidade de dela apropriar-se.

Em certa consonância com essa perspectiva, Britto (1998: 78) afirma que “*mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito*” que, conformado às demandas de sua atuação profissional, realiza práticas de leitura que atendem às exigências de uma cultura escolar marcada pela valorização de um profissional técnico, seguidor de métodos e regras, e aos interesses da indústria do livro didático. Em sendo assim, a leitura como uma prática individual, preconizada pelo ideário burguês, que se presta a interesses de fruição, prazer, entretenimento, conhecimento e reflexão lhe é interdita. O autor adverte, no entanto, para o risco de se associar, como faz a mídia, por exemplo, essa análise com uma abordagem ética individual em torno da leitura. Por essa abordagem, a leitura passa a ser uma responsabilidade individual em que estão implicadas questões de hábito e de determinação do leitor. Nesse caso, ser, ou não, leitor relaciona-se com aspectos subjetivos de desejo e opção. Omite-se, assim, um dado fundamental da leitura: o fato de ser ela uma prática social em que estão inscritas questões histórico-sociais. Não se é leitor ou não-leitor porque assim se o deseja, mas há condições histórico-sociais que se relacionam com esses estatutos. Os parâmetros para avaliar a condição de leitor não se restringem ao domínio do sistema de decifração do escrito e a práticas situadas de leitura, mas abrangem questões de inserção social. É leitor aquele que domina um conjunto de valores e de representações que lhe permite inserir-se no universo da leitura. Conforme Britto (1998: 69):

A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura. Isto quer dizer que, mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens da cultura letrada, nem todos os cidadãos são leitores em vários dos sentidos que esta palavra

pode ter, já que o saber letrado não é equitativamente distribuído. (...) o acesso ao mundo da cultura letrada, particularmente aos textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas que se fundamentam em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, não se garante com o conhecimento de regras do sistema gráfico e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um 'conjunto coeso de discursos'.

Em sendo uma construção sócio-histórica, essa concepção de leitura permite a exclusão de práticas de leituras que não se associam à familiaridade com a literatura valorizada, que, via de regra, está sob o domínio da elite, enquanto as classes populares dedicam-se, quando lhes é possível, à literatura de massa. Na verdade, a questão é histórica e se relaciona com o fato de que a organização social que justificava uma leitura fixista e estática transformou-se enormemente: de um lado, a industrialização da atividade gráfica ampliou a oferta de livros e a possibilidade de os editores ganharem um público numeroso que não mais se restringisse aos leitores eruditos; de outro, a massificação da escola acabou, de uma maneira ou de outra, disponibilizando a leitura para aqueles que, até então, estavam excluídos desse direito. A segmentação social não se faria mais, portanto, a partir das condições de leitor e não-leitor, mas a partir da qualidade das leituras que se fazia. Da profusão de mercadorias para leitura, desenvolveu-se uma postura discriminatória, que atingiu inicialmente, conforme indica Chartier (1997: 111), o livro de bolso:

Aqueles que o [o livro de bolso] menosprezavam ou temiam expressavam sua nostalgia por uma forma nobre do livro e receavam a perda de controle sobre a cultura escrita, apoiada em um conjunto de dispositivos, como o comentário ou a crítica, que produzem uma triagem entre as diferentes classes de leitores e as diferentes categorias de leituras.

Distinguir as leituras em 'legítimas/valorizadas' e 'ilegítimas/desvalorizadas' significa continuar endossando posturas preconceituosas contra determinados tipos de leitores. Significa ainda desconsiderar que o avanço da sociedade da informação e do conhecimento colocou a necessidade de se desenvolverem outras práticas de leitura, que não somente aquelas relacionadas à leitura de obras literárias. A escola tem tentado – precariamente – assumir a tarefa de formar um leitor para o exercício dessas práticas. Nisso, a literatura tem perdido cada vez mais seu lugar, situação que reflete, na verdade, um movimento que é social e não estritamente escolar.

Portanto, a realidade da leitura em nosso país não pode ser analisada levando-se em conta a dicotomia literatura legítima/valorizada e literatura ilegítima/desvalorizada, uma vez que isso significa enquadrar a leitura, não no discurso do direito, como seria mais recomendável, mas num discurso discriminatório que tornaria mais oprimido aquele que já

está, por outras questões que extrapolam a leitura, bastante diminuído socialmente. Não estamos, obviamente, defendendo a exclusão da leitura literária na escola, uma vez que ela permite apreender uma forma bastante especial de percepção da realidade; estamos, outrossim, assinalando a importância de se ampliarem as práticas de leitura a serem desenvolvidas na instituição escolar e de se questionar qualquer perspectiva que vá na direção da exclusão. A questão está, a nosso ver, em transformar a escola num espaço democrático que reconhece as práticas de leitura das camadas populares, parte delas para permitir-lhes o acesso a outras práticas que lhes possibilitem ampliar sua visão de mundo e as formas de organizar seu pensamento.

Em se tratando de formação de professores, e considerando a análise que Batista faz quanto ao contingente que adentrou os cursos de formação de professores nos últimos anos, o questionamento em torno das práticas de leitura desenvolvidas nesse campo torna-se ainda mais urgente. Kleiman (2001: 43) sugere fazer isso numa perspectiva de letramento do professor, de maneira que as práticas de leitura desse profissional sejam investigadas com base no contexto em que elas se dão, tendo em vista suas urgências e necessidades:

*Parece-me que a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar.*

Portanto, mais do que lamentar e condenar o professor-leitor, é necessário compreender em que condições se dá o seu trabalho e que relações elas estabelecem com a leitura, de maneira que se possam encontrar subsídios para novas políticas de formação que levem em conta não só a ampliação das práticas de leitura do professor, como também a realidade por ele vivenciada. Não se trata, portanto, de considerar a leitura do professor apenas pelos parâmetros do letramento literário, investigando se ele exercita ou não práticas de leitura voltadas à fruição e ao prazer, mas o situar na perspectiva sociológica, apontada por Batista, entendendo as condições em que ele se formou como leitor e as implicações dessa formação nas leituras que realiza em seu campo profissional, numa direção que assume a leitura como constitutiva de sua profissionalidade, considerando outras formas de letramento que não só o literário.

Saindo do foco do letramento literário, de antemão, é possível afirmar que o fato de o professor estar envolvido numa instituição que tem nos impressos um de seus principais instrumentos de trabalho e de ser ele um sujeito estabelecido numa sociedade letrada nega

a afirmação de que ele é um não-leitor. E, se comparado à grande maioria da população brasileira, pode, inclusive, segundo Kleiman (2001: 52), ser tido como um bom leitor. Para a autora, essa imagem positiva relaciona-se com o fato de que a atividade didática exige um discurso com alto grau de coerência – letrado - e capacidades diversas para se levar a cabo o objetivo de construir conhecimentos. A questão está, pois, nas disposições de leitura que o ambiente de trabalho desperta no professor. Nesse sentido, Batista (1998: 42) afirma que as práticas escolares de leitura, submetidas a uma lógica de transmissão de conhecimento, definem, em grande medida, a identidade do professor-leitor. A leitura é, para a escola, um instrumento de aprendizagem, e como tal, não tem uma função ou um valor subjetivo a ser desvelado pelo leitor, mas deve servir aos fins educativos impostos à instituição escolar, tendo em vista a difusão de certos valores e a transmissão de certos conhecimentos. Assim, ela se desenvolve numa perspectiva que se opõe às práticas privadas de leitura, baseadas na gratuidade, no desinteresse e na autonomia do leitor. Na escola, a leitura é direcionada e submetida ao controle do professor, a fins didáticos de realização de exercícios e avaliações e de busca de regras e instruções. As práticas de leitura do professor são, pois, conformadas a essas imposições institucionais.

Além dessa lógica transmissiva que impera na escola, outro fato que se relaciona com as práticas de leitura exercidas pelo professor é o planejamento do trabalho pedagógico ser realizado nas instâncias do mercado editorial. Hoje, não é o professor que organiza didaticamente os conteúdos escolares; essa tarefa está a cargo dos autores do livro didático. A forma como ele é apresentado define, em muita medida, a identidade do professor que temos. Por esse produto, perpassa a imagem de um profissional que não domina os conteúdos de sua área, que não é capaz de analisar a realidade escolar de que participa e definir soluções para as problemáticas que nela se apresentam e, por isso, deve se submeter a um papel de ‘gerente de aula’ (Britto, 1998: 72), garantindo que as instruções e orientações constantes no livro didático sejam adequadamente seguidas por seus alunos.

Para Kincheloe (1997: 20), esse modelo de professor vincula-se a uma concepção moderna de escola e de sociedade em que o valor da eficiência prevalece. A fragmentação dos processos de produção é uma das principais maneiras de se atingi-la. Em termos produtivos, esferas gerenciais fragmentam os processos de produção de mercadorias, de maneira que cada trabalhador fique responsável pela consecução de apenas uma das parcelas do trabalho. Em termos escolares, instâncias situadas fora da escola – entre elas, o mercado editorial - fragmentam os saberes, de maneira a organizá-los - numa lógica tida

como racional -, considerando-se critérios de dificuldade e de níveis de abstração. Por essa mentalidade, os professores deixam de ser sujeitos criativos e reflexivos, que problematizam a realidade e reelaboram conhecimentos, e passam a ser meros seguidores de regras e leitores de livros-guias. Tudo está nesses livros: o que deve ser ensinado, como deve ser encaminhado o processo de ensino e quais parâmetros devem ser considerados para se avaliá-lo.

Em decorrência desse quadro, a leitura intensiva e investigativa deixa de ser uma necessidade para o professor. Este trabalho de pesquisa pauta-se por essa preocupação. Por isso, promove, no trabalho de campo, a leitura de textos científicos primários e de divulgação científica, que podem contribuir com os educadores na análise crítico-reflexiva de sua prática. Dado o fato de que uma investigação em termos de prática de leitura requereria a recuperação da história de leitura dos sujeitos desta pesquisa, em diferentes momentos de sua vida profissional, e o registro autobiográfico dessas experiências, e assumindo a impossibilidade de procedê-la no contexto desta pesquisa, tomamos neste trabalho a análise dos modos de ler do professor dentro de uma prática de leitura específica de formação continuada. Mais do que valorá-los como certos ou errados, interessa-nos conhecer suas características para: 1. situá-los numa perspectiva histórico-cultural, entendendo-os como atividades que, ao mesmo tempo que recuperam práticas historicamente constituídas, transformam-se, em conformidade com as apreciações que cada participante estabelece no contexto específico de interação, e com as necessidades que se apresentam não apenas no trabalho cotidiano da docência, como também aquelas que são colocadas no desenvolvimento da interação; 2. analisar em que medida esses modos de leitura relacionam-se com a formação do professor crítico-reflexivo.

Nos termos desse empreendimento, tomamos a concepção da leitura como construção dialógica, em que os sentidos vão sendo elaborados e reelaborados, a partir da interação com o outro e com o já-dito. Fundamentados nos pressupostos vygotskyanos e bakhtinianos, entendemos que essa dialogicidade se tece mediante um processo em que o leitor aciona os discursos de que se apropriou no decorrer de sua vida social, numa dinâmica histórico-cultural, e os articula com os discursos presentes no texto lido e com aqueles que emergem na interação em que a leitura é colocada em foco. A próxima seção procura expor o embasamento teórico atinente a essa concepção de leitura.

SEÇÃO 2: LEITURA ENUNCIATIVA

Esta seção dedica-se à exposição dos pressupostos, elaborados por Vygotsky e por Bakhtin/Volochinov e Bakhtin, que permitem a análise do processo de leitura numa perspectiva que o toma como uma atividade ideologicamente situada, considerando o contexto em que se realiza e os sujeitos sociais que estão nele envolvidos. Iniciamos, pois, pela exploração da abordagem sociológica que fundamenta os estudos de nossos dois autores de base, enfatizando aí a defesa de ambos quanto à idéia de que toda investigação científica revolucionária deve pautar-se pelo esforço de identificar a unidade que caracteriza o mundo social concretamente vivido. Em sendo essa abordagem relacionada à perspectiva dialética materialista do mundo social, conforme discutida por Marx, o primeiro item desta seção debruça-se sobre a compreensão dessa perspectiva, na sua conexão com os estudos de nossos autores.

Considerando-se ainda que, nessa discussão, tanto Vygotsky, quanto Bakhtin apresentam a consciência humana como dotada de natureza histórica, em que o signo é a sua expressão mais direta, na medida em que, ao mesmo tempo que abarca, no seu uso, toda a trajetória dos sentidos que a ele foi atribuído, transforma-se em decorrência de sua inserção em novo contexto de interlocução, verificaremos, no segundo item desta seção, como os dois autores analisam, cada um na sua área de investigação, esse processo de apropriação e de renovação dos sentidos.

Outrossim, enfatizamos neste trabalho a possibilidade de apreender a construção de sentidos empreendida em contexto específico de apropriação do discurso alheio, considerando as vozes que são acionadas nesse processo. O terceiro item desta seção dedica-se à exploração dessa idéia, assinalando os estudos de Bakhtin relativamente ao processo de assimilação da palavra do outro.

Por fim, em decorrência do objetivo de analisar nesta pesquisa a leitura do texto científico primário e de divulgação científica expomos, no último item desta seção, as características desses textos.

1. A dialética: construto para uma abordagem enunciativa da língua

Conforme Marx e Engels (1845-46), os homens não são o que as ciências idealistas afirmam que eles são, nem tampouco o que eles próprios afirmam ser; os homens são a forma como atuam para produzir seus meios de vida, ou seja, “*produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material*” (Marx e Engels, 1845-46: 27). É esse processo que explica, segundo os autores, a diferença entre a espécie humana e qualquer outra espécie animal. A relação que o homem estabelece com a natureza, no sentido de prover sua sobrevivência, leva-o a criar processos e instrumentos, constituindo-se, pois, em sujeito histórico que, mais do que se submeter às leis naturais, transforma a natureza e as relações entre seus iguais. Tudo que é humano, portanto, advém desse dado primeiro e fundante. Não há nenhuma idéia, nenhuma organização, nenhum objeto que nasça desconectado da vida material dos homens. Por isso não há nenhuma representação ou idéia do homem que seja anterior a ele próprio, que seja idealmente definida por alguma instância ‘divina’ e cujas leis cabe à ciência desvelar. Toda representação ou idéia é uma produção histórica atrelada às condições materiais de vida do homem, não havendo, pois, nenhuma representação ou idéia que possua existência autônoma. A ilusão da autonomia é ela mesma uma produção histórica. A esse respeito, Marx e Engels (1845-46: 36) afirmam que:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

A análise da vida do homem não deve, portanto, partir das idéias que se elaboram sobre ele, mas dos homens reais na sua relação com seu processo de vida real, tendo em vista as condições políticas, sociais e produtivas em que se inserem. Nessa perspectiva materialista das relações sociais, a realidade social constitui-se da união entre sujeito e objeto: ela não é nem a concepção que o sujeito tem dela, nem um dado apriorístico, absolutamente estabelecido, ao qual o sujeito deve inexoravelmente se submeter. A realidade é, pois, o resultado de uma práxis social, em que sujeito e objeto se implicam

mutuamente, não havendo, portanto, produtos sociais autônomos e independentes que se regem por leis próprias. Há uma unidade que conecta todos os aspectos da realidade social, que não pode ser apreendida a partir de uma análise dos aspectos imediatos apresentados por ela, porque esta é reificada, uma vez que se insere numa luta de classes em que interessa estabelecer a ilusão de que o mundo se organiza de maneira natural, distanciado de qualquer interesse de classe. Captar, pois, um fenômeno significa descrever não apenas suas formas de manifestação, mas principalmente suas formas de ocultamento. Kosik (1963:23), ao analisar a dialética do concreto, assim a define:

É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das idéias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio se revela como sujeito real do mundo social. O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem.

Em sendo produção social, em que interesses de classes se colocam, não há como o mundo apresentar-se ao homem de maneira direta; há um processo de conhecimento a ser realizado no sentido de desvelar o real que o homem vivencia. Isto é, para conhecer as coisas em si, o homem deve primeiro transformar as coisas para si, entrando em contacto com elas, e não apenas contemplando-as. Para o materialismo marxista, só é possível conhecer a realidade se nela se mergulhar, e à medida que o faz, o homem passa a criar formas diferenciadas de sua apropriação, constituindo esferas¹⁵ como as da teoria, da religião, da ciência, da arte. Disso decorre que o processo de ‘descobrimento’ do sentido da realidade é ao mesmo tempo criação desse sentido: *“é possível, portanto, compreender o sentido objetivo da coisa se o homem cria para si mesmo um sentido correspondente”* (Kosik, 1963: 29). O homem passa, então, a se organizar na realidade a partir desses sentidos criados. Portanto, ele passa a perceber a realidade para além do que ela lhe apresenta. Assim, por exemplo, o homem vê uma casa para além de suas formas, ouve um ruído para além das ondas sonoras, toca um objeto para além de sua massa. A percepção do mundo é uma percepção significativa em que a cultura e a história estão intimamente envolvidas.

¹⁵ A esse respeito, Bakhtin (1952-53: 279) afirma que cada uma das esferas constituídas pelo homem para significar a realidade vivenciada gera ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ que atendem às condições e às finalidades específicas dessas esferas, a que Bakhtin denomina de gêneros do discurso.

Não é, pois, a consciência como algo abstrato, desvinculado da vida real, que determina a vida dos homens, mas a vida que determina a consciência. Isso significa afirmar que a consciência também é um produto social e só existe porque a produção material da vida humana assim exigiu. Para viver, o homem precisa atender às necessidades que a natureza lhe impôs e se constitui como um ser histórico nesse processo, estabelecendo relações com a natureza e com outras pessoas, transformando a primeira e criando, com os demais, condições para melhor satisfazer essas necessidades. Deixa, portanto, de manter relações naturais com seu meio e passa a estabelecer relações sociais, que por sua vez, ampliam-se à medida que cresce a população. A relação de cooperação surge então como uma necessidade e a consciência puramente animal da natureza desenvolve-se e aperfeiçoa-se em decorrência do crescimento da produtividade, do aumento das necessidades e do aumento da população.

A relação de cooperação define a divisão de trabalho que, a princípio, organiza-se naturalmente segundo as disposições naturais e as necessidades dos envolvidos na produção. No entanto, com o desenvolvimento dos modos de produção surge uma organização social pautada pela divisão entre o trabalho material e o intelectual, que estabelece uma distinção entre sujeitos que produzem coisas e sujeitos que produzem idéias. É nesse momento que, segundo Marx e Engels, a consciência isola-se da consciência da práxis existente e ganha condições de separar-se do mundo e “*entregar-se à criação da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc., ‘puras’*” (Marx e Engels, 1845-46: 45). Temos assim não a consciência propriamente dita – nascida da relação entre o homem e o meio ambiente –, mas formas de consciência que, em vez de explicarem a realidade, especulam-na e obscurecem-na.

A questão fundamental inserida nessa forma de divisão do trabalho é que ela permite que a atividade intelectual e a material, a fruição e o trabalho, a produção e o consumo caibam a pessoas diferentes, estabelecendo relações sociais de desigualdade, que, por força das formas de consciência criadas, não são assim reconhecidas por todos os sujeitos. Essas formas de consciência separam o homem de sua própria ação, de tal sorte que a ação ganha o poder de subjugar o homem. Isto é, a cooperação, que estava na origem da divisão do trabalho, deixa de ser voluntária, mas as ocupações nas atividades, embora impostas, passam a ser concebidas como naturais e inescapáveis. A práxis real é confundida com a ‘práxis inventada’. Escamoteia-se, assim, o movimento dialético da história; esconde-se a verdade de que a vida vivida é resultado de uma relação historicamente estabelecida com a natureza e entre indivíduos e que cada geração recebe

esse conteúdo da anterior, no sentido de desenvolvê-lo e de transformá-lo e não no de simplesmente aceitá-lo como naturalmente definido.

Como esse contexto nasce das possibilidades abertas pela forma como o trabalho se organiza historicamente, romper com essa situação significa, para Marx, romper, a partir de um movimento revolucionário, com toda estrutura social estabelecida. Cabe, pois, à ciência revolucionária restabelecer as conexões entre os modos de produção da vida e a própria vida vivida, isto é, entre a vida social e a consciência que se produz no seu decurso, de tal forma que seja possível alcançar a compreensão de que as idéias e representações dominantes são frutos de uma produção humana e intencional em que interesses de classe estão colocados. Cabe, enfim, restabelecer a unidade do mundo social, entendendo que a consciência e a vida material fazem parte de um mesmo sistema e que, portanto, a mudança de uma necessariamente implica a mudança da outra.

Com base nessa abordagem materialista do mundo social, Vygotsky e Bakhtin/Volochinov tomaram, cada um em sua área – o primeiro na psicologia e os segundos na filosofia da linguagem –, a tarefa de redimensionar as teorias dominantes de cada campo, no sentido de oporem-se às concepções idealistas da ciência e desenvolverem teorias que tivessem como pressuposto central a unidade enfocada por Marx e Engels. Nessa oposição, Vygotsky inaugura a psicologia histórico-cultural e Bakhtin/Volochinov, a crítica literária sociológica. Para o primeiro, o desenvolvimento do psiquismo humano não pode ser compreendido a partir de uma cisão entre o psíquico e o fisiológico, mas a partir de uma análise que os compreende como aspectos de uma mesma unidade em que estão implicados processos contínuos e dinâmicos que, por sofrerem transformações, não podem ser analisados apenas nas suas manifestações visíveis. Bakhtin/Volochinov, por sua vez, defende que a análise literária não deve aprisionar o mundo da arte nela mesma, mas sim buscar sua conexão com o mundo da vida ordinária, evitando, assim, abstrações que obscurecem a compreensão da realidade.

Para Vygotsky, o fato de a psicologia, e mais particularmente a reflexologia, ter aderido ao substrato da ciência natural levou os estudiosos a enfocarem a análise do comportamento humano no desvendamento dos seus mecanismos elementares, considerando apenas as reações aparentes, para a partir delas definirem-se leis gerais. Nessa perspectiva, o homem fica reduzido à condição de um mamífero qualquer, pois não se consideram os dados da consciência e da psique. Se por um lado, a psicologia subjetivista, ao defender a existência de uma psique pura, atém-se à análise de fenômenos puramente subjetivos, sem nenhuma conexão com a vida exterior, a reflexologia, por sua

vez, busca explicar o homem a partir de seus comportamentos externamente observáveis. Ambas as tendências reforçam o dualismo que Vygotsky pretende combater: de um lado, a abordagem da psique sem comportamento, reduzindo o homem a fenômeno espiritual; de outro, do comportamento sem a psique, instituindo a idéia de que o comportamento é a soma de reflexos.

Descartando completamente a existência de uma psique pura e a idéia de que o comportamento do homem pode ser absolutamente desvendado com a chave do reflexo condicionado, Vygotsky (s/d: 144) defende que: *“a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima e separados dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro”*. Isto é, como um ser da natureza, o homem sempre possuiu um substrato biológico, que, em decorrência das atividades que o sujeito realiza em prol de sua sobrevivência, evoluiu de tal forma que o cérebro humano passou a desenvolver funções superiores, diferenciadas das dos demais animais. Caminhamos, assim, por toda a existência, para um processo evolutivo que não pode ser explicado tomando-se por base apenas os aspectos biológicos. Na psique humana, estão envolvidas qualidades relativas ao mundo sócio-histórico-cultural.

É em defesa dessa noção de desenvolvimento – contínuo e dialético - que Vygotsky expõe a necessidade de se romper, como preconizavam Marx e Engels, a divisão entre o natural, o social, o histórico e o cultural que esteve na base da ciência tradicional. A unidade implica uma exigência metodológica para a psicologia: abordar os processos psíquicos e fisiológicos em sua totalidade, considerando aspectos subjetivos e objetivos. Isso significa investigar as inter-relações entre os processos psíquicos e os cerebrais, de maneira que se conheça o papel que a psique exerce sobre o processo geral da vida. Trata-se, portanto, de estabelecer o objeto da psicologia como sendo o processo psicofisiológico integral do comportamento. Não cabe, pois, tomar o psíquico como autopercepção, alcançada por intermédio de atividades introspectivas, e considerar que a autoconsciência daí advinda seja a própria consciência, como se ela fosse algo absolutamente interior.

Para Vygotsky, a autoconsciência pode, inclusive, deformar os dados da consciência, entendida pela ótica do autor como uma estrutura integral em constante atividade, em que se implicam aspectos de hereditariedade, portanto biológicos, e aspectos da vida social, caracterizados pela relação que o sujeito estabelece com o meio em que

vive. Embora, no princípio, a vida do homem esteja altamente relacionada com mecanismos fisiológicos, a base social, histórica e cultural, constituída no processo de desenvolvimento de sua espécie, impõe-lhe trocas pessoais com outros portadores da cultura de tal forma que novas estruturas mentais passam a ser elaboradas, não para fazerem o homem receber mecanicamente os produtos sócio-culturais que até então se constituíram, mas para se apropriarem deles num movimento de transformação. Isso justifica inclusive o fato de o homem ter construído no decorrer de sua história objetos e instrumentos cada vez mais complexos, destacando-se dentre eles a linguagem, e de ter superado a consciência primitiva – relacionada com a existência imediata – alcançando alto grau de abstração, o que lhe permite não só agir sobre a natureza para garantir sua sobrevivência, como também desenvolver conteúdos culturais a serem transmitidos às outras gerações. Luria (s/d: 27, 28), num esforço de sistematizar algumas teses de Vygotsky, assim explica esse processo:

Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. (...) Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (...)

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Assim, temos de um lado uma fisiologia cerebral, que, dotada de grande plasticidade, permite ao ser humano acomodar-se às múltiplas condições culturais e materiais do ambiente em que vive, e de outro, o desenvolvimento de uma forma de vida que, em decorrência da luta pela sobrevivência, levou à produção de objetos e instrumentos que, por sua vez, exigiu a transformação dos mecanismos psicológicos iniciais. É em virtude dessa dinâmica que Vygotsky coloca a consciência como elemento que, envolvido em aspectos históricos e culturais, não pode se apresentar de uma maneira única e acabada, ou seja, condições histórico-culturais diferenciadas definem consciências também diferenciadas. O processo da vida percorre caminhos diversos, apresentando também diversas formas de interação do homem com o meio, no qual está implicado também o seu outro. A consciência, portanto, não é algo que se estabelece ou se modifica por ela mesma ou por desejo de um indivíduo; há sim, segundo Vygotsky, um sistema envolvido na produção da consciência, cujas conexões não são permanentes. Essa incessante cadeia dinamiza-se pela fundamental mediação da linguagem.

No campo da filosofia da linguagem, Bakhtin/Volochinov, com base na perspectiva materialista do mundo social, investiga a unidade existente entre a obra e a vida ordinária. Ao buscar, em seus estudos sobre a linguagem o elemento conector dessa unidade, o autor volta-se ao signo ideológico. E assim o qualifica por considerar que as investigações que tomavam o signo como objeto não o analisavam a partir de seu viés ideológico. As críticas recaem, principalmente, sobre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

O primeiro, ao tomar a língua como um sistema de normas imutáveis, deixa de analisar os fatos lingüísticos em sua manifestação real e perde, assim, o processo evolutivo da língua. Para Bakhtin/Volochinov, esse sistema de normas é uma abstração; objetivamente o que acontece é a transformação ininterrupta da língua mediante o uso que o falante faz dela; um uso que se volta para as necessidades de interlocução e não para a adequação às regras lingüísticas. O autor afirma que nem mesmo ao ouvinte, em seu trabalho de decodificação da fala do outro, a língua interessa como um sistema de regras, uma vez que ele não assume, numa situação de interlocução, a tarefa de reconhecer a forma da língua, mas a de compreender o sentido nela inserida, em face da conexão que deve realizar entre o conteúdo da fala do outro e o contexto em que ela acontece. A língua, pois, não se apresenta ao sujeito como um sistema de regras, mas como possibilidades de uso em situações singulares que, integradas às palavras, dão a elas uma orientação particular que não consta previamente nem em dicionários nem em gramáticas. Nas palavras do autor: “*o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada*” (Bakhtin/Volochinov, 1929: 92, 93). Nesse caso, a língua não importa como sinal estável e sempre igual, ao contrário, no uso, a língua interessa naquilo que tem de flexível e variável.

Quanto ao subjetivismo idealista, Bakhtin/Volochinov (1929: 111) expõe suas críticas, afirmando que essa corrente filosófico-lingüística, ao relevar a noção de expressão como sendo “*tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores*”, estabelece que todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior. Para o autor, no entanto, esse posicionamento é equivocado, uma vez que a expressão não existe a priori como conteúdo interior. O centro organizador e formador da expressão não está no interior, mas no exterior, nas condições que esse exterior apresenta ao falante. A expressão adapta-se à situação social mais imediata, em que está localizado um interlocutor concreto, que possui vivência e valores concretos.

Mesmo o discurso interior - sendo ou não exteriorizado - alimenta-se dessa lógica, porque para ter existência deve aproximar-se de uma forma exterior que o torne exprimível. O mundo interior não existe como abstração, ele possui um auditório social bem estabelecido, sobre o qual o falante constrói deduções, motivações e apreciações específicas para organizar seu discurso. Portanto, a expressão possui uma orientação social que lhe define a forma, ela não é 'propriedade' de um único sujeito que manifesta livremente seus desejos e suas intenções. A palavra, conforme Bakhtin/Volochinov, comporta duas faces: uma que diz respeito ao fato de que procede de alguém e outra ao fato de que se dirige a alguém; ela é, na verdade, o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Os signos são, assim, tidos por Bakhtin/Volochinov como uma construção interindividual que se dá mediante processo de interação. Em vista disso, ao modo de Vygotsky, o autor menciona a impossibilidade de se falar em consciência puramente individual, depreendendo a partir dessa idéia o conceito de ideologia como sendo uma cadeia da qual participam sujeitos que, em processo de interlocução, buscam a compreensão dos signos nele gerados a partir do confronto com signos já conhecidos. Há, portanto, na dinâmica da compreensão, que caracteriza todo processo comunicativo, uma cadeia única e contínua que provoca o deslocamento dos signos, impedindo que eles se mantenham em lugares estáveis e sirvam como significado homogêneo – portanto, destituído de conteúdo ideológico - para qualquer uso e situação. Bakhtin/Volochinov assinala que não se trata de um processo natural em que basta dois sujeitos se colocarem face a face para produzirem signos. Para que a produção se efetive, é fundamental que haja uma unidade que vincule um sujeito ao outro. Essa unidade é social; os sujeitos que se encontram devem necessariamente formar um grupo que lhes defina um horizonte minimamente compartilhado.

Da junção entre material verbal – o signo – e a situação extraverbal – o contexto social em que estão inseridos os interlocutores, Volochinov/Bakhtin (1926) propõe o conceito de enunciado concreto como sendo um todo significativo que compreende duas partes: a parte realizada em palavras e a parte presumida, a partir de um ato de avaliação. Para o autor, a enunciação é resultado de uma conclusão avaliativa realizada em torno da situação, que produz nela novas repercussões tendo em vista o caráter co-participativo do discurso. Isto é, há, no discurso, pelo menos, duas implicações: 1- os enunciados concretos continuam e desenvolvem ativamente uma situação - o que impede que tomemos um discurso como algo absolutamente definido -; 2- o enunciado concreto une os participantes

da situação comum, como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira semelhante – o que impede que tomemos o falante como o único sujeito a agir na situação comunicativa. O enunciado estabelece, assim, uma dependência com seu complemento material, de tal sorte que para se constituir como significado, é necessário que a situação seja a ele integrada.

Por essa abordagem, a palavra, assumida como produto social, envolve-se em todo movimento ideológico que caracteriza a vida social, inserindo-se nos conflitos e nas relações de poder estabelecidos numa sociedade de classes, determinando-os e sendo por eles determinada. Ganha, por essa perspectiva, o estatuto de signo ideológico e perde uma natureza que, em tese, poderia lhe ser própria, porque, ao ser entendida como significado, passa a refletir uma realidade, mas ao mesmo tempo, refratar uma outra que lhe é exterior: *“cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”* (Bakhtin/Volochinov, 1929: 33). O signo e todos os seus efeitos se manifestam na experiência exterior, tendo, portanto, uma existência material, que pode ser objetivamente estudada. Para esse estudo, Bakhtin/Volochinov (1929: 44) lança as seguintes regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).*
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).*
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).*

Com essas regras, Bakhtin/Volochinov declara sua oposição à filosofia idealista e visão psicologista da cultura que, segundo o autor, discutem a problemática da ideologia a partir da idéia de que ela é um fato da consciência e que o signo que a exterioriza é simplesmente um instrumento de sua realização. Do ponto de vista do materialismo dialético, Bakhtin/Volochinov afirma que essa existência isolada da ideologia é uma falácia, visto que ela só pode se afirmar como realidade a partir da materialidade dos signos. A consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de nenhum material que lhe permitisse expressão, e esse material é o signo. Logo, a consciência não está em outro lugar senão nos signos.

Como vimos, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin/Volochinov, a consciência é uma produção histórico-cultural vinculada ao processo de percepção do mundo, que se dá

mediante a ativação de um sistema social de significados. E porque se trata de um sistema fortemente articulado, a realidade não pode, a despeito dos interesses de dominação, fragmentar-se e revelar-se como parcelas descontínuas de diferentes realidades; ao contrário, a realidade é plena e inesgotável. É na abstração, no distanciamento dela que se isolam parcelas do mundo real, desconectando o homem de sua história, rompendo a unidade entre objetivo e subjetivo, entre o cotidiano e as ciências. O esforço da análise dialética, defendida pelos dois autores, vai no sentido de buscar essa unidade, a partir da reflexão de que as coisas do mundo real não são percebidas isoladamente, de que em toda a prática humana subjaz um todo que conecta um elemento a outro, num processo derivativo, cujas repercussões nem sempre podem ser previstas. Acredita-se, portanto, que a práxis não é reprodução, mas criação, mediante uma percepção ativa da realidade, na qual está implicada fundamentalmente a linguagem, e nela, o outro.

Colocada nesses termos, a consciência humana reveste-se de natureza histórica. Tanto Vygotsky quanto Bakhtin permitem-nos a conclusão de que a palavra ou o signo – palavra para Vygotsky e signo para Bakhtin - é a expressão mais direta dessa natureza. Interessado na análise do desenvolvimento mental, Vygotsky procede em seus estudos a conexão entre desenvolvimento, palavra e pensamento, assinalando sua importância na definição de uma psicologia dialética. Já Bakhtin/Volochinov volta-se para a análise do enunciado concreto, que tem na interação verbal sua principal fonte, enfatizando, em virtude dessa abordagem, a dimensão enunciativa envolvida no processo de apreensão da realidade. Para o primeiro, o método a ser utilizado é o genético, na medida em que defende que é na origem do desenvolvimento, relacionado, como já vimos, à necessidade produtiva do homem, que encontramos explicações sobre a evolução do homem. Para o segundo, o método a ser adotado é o sociológico, porque, segundo ele, *“só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo”* (Bakhtin/Volochinov, 1929: 44). Guardadas as devidas distinções entre o campo da psicologia e o da sociologia, os autores oportunizam uma discussão lingüístico-semiótica da dinâmica de humanização do homem, em que a questão do sentido é fundamental. Os dois próximos itens dedicam-se à exploração dessa possibilidade.

2. Bakhtin e Vygotsky: a questão do sentido

Quanto a Vygotsky, estudar concretamente a linguagem e a produção de sentidos que está implicada no seu uso significa conjugar seu estudo com o do pensamento, uma vez que ambos formam, no processo de desenvolvimento, uma mesma unidade. Segundo o psicólogo, as relações entre pensamento e linguagem decorrem do processo histórico da consciência humana, o que transforma um e outro em atividades da consciência. No período pré-histórico do pensamento e da palavra, não há entre eles nenhum vínculo primário: a linguagem dos antropóides – semelhante a do homem, em termos fonéticos - não apresenta conexão com o intelecto - também semelhante ao do homem -; a criança, no início do desenvolvimento, apresenta um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio de pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O vínculo entre pensamento e palavra constitui-se no próprio processo de desenvolvimento do pensamento e da palavra.

Vygotsky critica, assim, as pesquisas que consideraram pensamento e palavra como dois elementos autônomos, independentes e isolados que, ao se unificarem, fazem surgir o pensamento verbalizado, tendo ele, por sua vez, propriedades também inerentes. Para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, essas pesquisas decompunham-no nos seus elementos constituintes – o pensamento e a linguagem – analisando-os separadamente. Para Vygotsky, esse tipo de procedimento leva mais a uma generalização do que propriamente a uma análise, porque nada explica sobre cada problema concreto que se coloca na investigação do pensamento discursivo. O método da decomposição revela os constituintes, mas não explica os fenômenos reais. Transpondo essa idéia, Vygotsky dirá que afirmar que a água é constituída de hidrogênio e oxigênio pouco explica a chuva, o oceano e a propriedade da água de apagar o fogo.

Com base nessa crítica, o autor propõe investigar o pensamento discursivo substituindo o método da decomposição em elementos pela análise em unidades. Por esse procedimento, a unidade complexa do pensamento discursivo é desmembrado em várias unidades, que não são concebidas hierarquicamente como se compusessem um processo linear de desenvolvimento em que houvesse momentos primários e momentos finais. Essas unidades são produtos da análise empreendida e suas propriedades não devem, na investigação, perder a conexão com a totalidade; isto é, a unidade a que se chega na análise contém, na forma mais simples, as propriedades do pensamento discursivo como unidade.

O significado é, para Vygotsky, essa unidade básica de análise. E assim o é, pois se trata de uma unidade indecomponível dos processos da linguagem e do pensamento. O significado é um traço constitutivo da palavra, pois sem ele, a palavra não passa de um amontoado de sons ou letras. Por outro lado, o significado da palavra é uma generalização, um conceito, cuja construção é um ato do pensamento. Assim, conclui Vygotsky, ‘*o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual*’ (1934: 398). É por intermédio dessa análise que se alcança a possibilidade real de estudo concreto do desenvolvimento discursivo. E ao empreendê-lo, Vygotsky chega à importante conclusão de que as significações das palavras se desenvolvem, colocando em questão o postulado, defendido por todas as teorias anteriores sobre o pensamento e a linguagem, de que a significação da palavra é constante e imutável, uma vez que o vínculo entre a palavra e sua significação é meramente associativo, isto é, a significação é uma associação entre a forma sonora da palavra e seu conteúdo concreto. Por essa perspectiva, a linguagem consiste numa cadeia de associações que surgem na mente a partir das imagens semióticas das palavras; o aspecto semântico da linguagem, que justifica o desenvolvimento da significação, é desprezado¹⁶.

Vygotsky fala em formação do pensamento na palavra. A análise dessa formação leva-o a distinguir dois planos na linguagem: o aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior. Ambos constituem uma unidade, mas cada um possui suas próprias leis de desenvolvimento. No que se refere ao aspecto externo, esse se inicia com uma palavra, desenvolve-se na concatenação de duas ou três palavras, evolui para frases simples e depois, para as proposições mais complexas. O movimento ocorre, portanto, das partes para o todo. O mesmo não ocorre com o aspecto semântico da linguagem: a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde compreende as unidades particulares, os significados de determinadas palavras. Vygotsky explica essa discrepância entre um aspecto e outro, afirmando que o pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro e, precisamente por isso, sua expressão na linguagem ocorre em uma

¹⁶ As teorias que buscaram a superação do associonismo não conseguiram, conforme Vygotsky, chegar à análise da natureza da palavra, aquilo que a distingue de qualquer outro objeto ou estrutura, ou seja, a generalização como modo original de representação da realidade na consciência. Além disso, por essas teorias, palavra e significação foram consideradas fora da noção de desenvolvimento. Para Vygotsky, o que justifica a mutabilidade da significação é a relação existente entre pensamento, linguagem e desenvolvimento. Para elucidá-la, o autor propõe a análise do papel funcional da significação da palavra no ato de pensamento, para demonstrar que em cada fase do desenvolvimento existe uma estrutura específica de significação verbal e uma relação também específica entre pensamento e linguagem.

palavra isolada. O pensamento, então, se desmembra e passa a se construir a partir de unidades particulares, na medida em que a criança, na linguagem, caminha das partes para o todo. Por outro lado, à medida que a criança desenvolve a linguagem, partindo das partes para o todo, o pensamento pode passar a se constituir não mais pelo todo, mas pelas partes. Disso se conclui que pensamento e palavra possuem estrutura e desenvolvimento distintos, de sentidos opostos. Para Vygotsky, esse processo diferenciado de desenvolvimento, justamente por força do seu sentido oposto, revela a autêntica unidade existente entre pensamento e palavra.

A decomposição em semântica e fonologia surge no processo de desenvolvimento da criança: a princípio, ela percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte das propriedades do objeto que representa, formando entre os aspectos fásicos e semânticos uma unidade imediata não diferenciada e não conscientizada. É no processo de desenvolvimento que essa unidade começa a se diferenciar e a ser conscientizada. Numa análise funcional desse desenvolvimento, Vygotsky afirma que, no início do desenvolvimento, a palavra existe na sua referencialidade concreta exclusiva, exercendo, portanto, apenas as funções indicativa e nominativa. Não há, nesse caso distinção entre significado verbal e objeto e entre o significado e a forma sonora da palavra. A função significativa da palavra surge posteriormente, na medida em que se desenvolve a generalização, quando a distinção entre referencialidade concreta e significado da palavra é definida.

O autor distingue assim a sintaxe das palavras da sintaxe dos significados e analisa mais detalhadamente esta última. Essa análise parte da distinção que Paulham (apud Vygotsky, 1934: 465) define entre significado e sentido da palavra. Vygotsky assim a coloca:

... o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (...) O sentido real de uma palavra é inconstante. (...) Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Fundamentado nessa distinção, Vygostky preconiza que a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras é o enriquecimento que o sentido lhes confere,

portanto, a relação entre a palavra e o contexto em que é proferida. É nesse sentido que Vygotsky menciona a importância da interação social como a instância a partir do qual o sujeito internaliza a organização, os meios e os significados das diversas atividades sociais existentes em sua cultura.

Bakhtin/Volochinov elabora discussão semelhante quando enfoca o problema da produção de sentidos, introduzindo aí as distinções entre significação e tema, sendo esse último relacionado à idéia do sentido da enunciação completa (Bakhtin/Volochinov, 1929: 128). Enfatizando que o tema da enunciação prevê dupla composição, uma que se relaciona com as formas lingüísticas e outra, com os elementos não verbais que compõem a situação, o autor afirma que o tema da enunciação é único, individual e não reiterável, porque a própria enunciação é irrepitível. No entanto, apenas o tema não viabiliza a compreensão de uma enunciação; é necessário que ela seja dotada também de elementos reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. A essa parte reiterável da enunciação, Bakhtin/Volochinov atribui o conceito de significação. Segundo o autor, enquanto o tema não pode ser segmentado, porque estabelece um elo indissolúvel com a situação histórica concreta, a significação, por se tratar de um “*aparato técnico para a realização do tema*”, pode ser analisada a partir do conjunto que a compõe, isto é, a partir da significação de cada palavra do enunciado. Embora faça essa distinção, o autor adverte para a impossibilidade de estabelecer uma fronteira absoluta entre tema e significação, pois fazem parte de uma mesma unidade, não tendo, portanto, existência isolada. Para se alcançar a significação de uma palavra, é necessário fazer dela o elemento de um tema, pois isolada, ela nada pode significar; por outro lado, o tema sem a estabilidade da significação perderia todas as condições de manter conexão com o que precede e com o que segue.

Bakhtin (1952-1953: 305, 306) esclarece-nos um pouco mais as noções de significação e tema, quando define a distinção entre oração e enunciado, afirmando que, enquanto a primeira não passa de uma unidade artificial e convencional que não leva em conta a alternância dos sujeitos falantes que ocorre em qualquer comunicação verbal e viva, a segunda, exatamente porque se coloca na comunicação verbal e viva, condiciona uma atitude responsiva ativa por parte do interlocutor. Isto é, como enunciado, o conjunto sintático entra em contacto com o contexto em que é proferido e alcança plenitude de sentido, o que leva o interlocutor a reagir a ele, a demonstrar algum tipo de réplica. Como oração, o conjunto sintático não ultrapassa senão a significação lingüística, não objetiva, como no caso do enunciado, mobilizar alguém, perseguir uma finalidade determinada. Nas palavras de Bakhtin (1952-1953: 308): ‘*a oração, enquanto unidade da língua, assim como*

a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal. E quando assim se transforma, o enunciado provoca no outro uma atitude responsiva, colocando-o na condição de concordar, discordar, julgar etc. O autor permite-nos, assim, concluir que apenas quando uma significação é absorvida pelo tema, estabelece-se a condição fundamental da interação: a resposta do outro.

Para Bakhtin, a alternância de sujeitos falantes constitui-se na primeira particularidade definidora do enunciado e relaciona-se diretamente com a segunda particularidade: o acabamento específico. A alternância só ocorre porque o locutor disse tudo o que queria dizer num determinado momento e em condições precisas, e o ouvinte, por outro lado, percebe esse acabamento, de tal forma que encontra possibilidades de adotar uma atitude responsiva em relação a ele. Sem essa totalidade - que não se refere ao acabamento lingüístico de uma oração, mas sim à construção de um sentido - não há como reagir ao enunciado.

A totalidade acabada do enunciado é determinada, segundo Bakhtin, por três fatores: 1. o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2. o intuito, vontade enunciativo-discursiva do falante; 3. as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. Para explicá-los, Bakhtin afirma que, embora o objeto do dizer seja, em tese, inesgotável, quando se torna tema de um enunciado, necessariamente recebe um acabamento relativo, definido pelos interesses do autor em adotar uma determinada perspectiva, em virtude, dentre outras razões, da esfera e da situação em que esse dizer circulará. Assim, o querer-dizer do autor, conformado a certas condições contextuais, determina as fronteiras de seu enunciado. Esse intuito enunciativo coloca para o falante a necessidade de escolher um gênero do discurso - *‘uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo’* (Bakhtin, 1952-1953: 301) -, que melhor se adapta às especificidades da esfera da comunicação verbal, da temática, dos parceiros de interlocução.

Além de ser marcado por esse conteúdo preciso do objeto do sentido, o enunciado será assinalado também pela relação valorativa que o falante travou com esse objeto e com os interlocutores em questão, inferível a partir da escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais que ele efetuou. Segundo Bakhtin, o enunciado não é um simples alinhavar de palavras, mas resultado de uma composição intencional e, por isso, expressiva. Essa expressividade só pode ser revelada se estendermos o nível da significação para o tema, isto é, se mantivermos o contacto entre a palavra dita e a

realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real. Para alcançar a expressividade desejada, o falante não se relacionará com as palavras como se elas fossem neutras, mas elas serão, já no momento da elaboração do discurso, assumidas como enunciado. Isto é, as palavras escolhidas já estarão no momento da concepção do enunciado carregadas de sentidos que a elas foram atribuídos em outras instâncias enunciativas. Nesse caso, a palavra que o falante escolhe já nasce sendo do outro. Conforme Bakhtin (1952-1953: 313):

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (...) Neste caso, a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual (aquela cuja palavra serve de norma, o homem de ação, o escritor, o cientista, o pai, a mãe, o amigo, o mestre, etc.) e apresenta-se como um aglomerado de enunciados.

Seguindo esse raciocínio, da significação ao tema percorrem-se três formas de significar: 1. o significado neutro da palavra, relativo à necessária estabilidade que uma palavra deve ter para viabilizar a compreensão mútua entre os interlocutores; 2. os diferentes valores que ela foi recebendo no transcurso das interações, tendo em vista diferenciadas condições sócio-econômicas em que foi inserida¹⁷ - o 'já-dito'; 3. a significação construída com base na composição entre os dois níveis anteriores e o acento valorativo atribuído por quem a toma em determinadas circunstâncias de interação. É nesse processo de significar que a palavra ganha o estatuto de enunciado.

Como se vê, tanto Vygotsky quanto Bakhtin/Volochinov indicam a importância do contexto para o processo de produção de sentidos. O primeiro permite-nos afirmar que essa produção se dá mediante a participação do sujeito nas atividades cultural e historicamente constituídas, tendo, no processo de internalização de suas formas de organização e de seu significado, a linguagem como instrumento fundamental de mediação; Bakhtin/Volochinov, por sua vez, ajuda-nos a analisar mais especificamente a interação em que a dinâmica de geração de novos sentidos se instala. No caso deste trabalho, esses dois teóricos auxiliam-nos a compreender e a analisar as atividades de formação de professor e de leitura em duas perspectivas: 1. em sua dimensão histórico-cultural, observando-se nas atividades realizadas os conteúdos histórico-culturais resgatados pelos participantes da

¹⁷ Como veremos no próximo item, é com base nessa forma de significar que discutiremos o conceito de vozes.

interação pesquisadora-professores em contexto de formação; 2. em sua dimensão discursiva, observando-se as maneiras pelas quais os participantes dessa mesma interação vão ressignificando o sentido dos conteúdos dos textos propostos para leitura. O próximo item estende-se nos estudos de Bakhtin/Volochinov e Bakhtin para: 1. expor sua concepção de interação; 2. desenvolver, a partir dessa concepção, pressupostos para a perspectiva enunciativa de leitura.

3. A questão das vozes: para a compreensão da leitura enunciativa

Como já mencionado neste capítulo, Bakhtin/Volochinov propõe uma análise da linguagem a partir da noção de enunciado concreto, compreendendo-o como um todo significativo composto não apenas da materialidade lingüística, mas também de uma parte presumida constituída a partir de uma avaliação que o falante realiza acerca da situação de enunciação. Essa avaliação é um ato social, na medida em que a presunção só pode ser elaborada se houver um horizonte comum a todos, alcançado graças à existência de uma unidade material do mundo e uma unidade das condições reais de vida que definem uma comunidade de julgamentos de valor. É nesse sentido que Bakhtin/Volochinov propõe em suas análises o estudo do material verbal como a forma pela qual se pode depreender a relação existente entre a infra-estrutura e a superestrutura. Para ele, a palavra penetra em todas as relações entre indivíduos; *“as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”* (Bakhtin/Volochinov, 1929: 41). O signo resulta, assim, de um consenso entre indivíduos socialmente organizados em processo de interação e, por isso, é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. O signo, não pode, portanto, ser individualmente constituído; será sempre interindividualmente elaborado. Para Bakhtin:

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom: são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos ‘luminares’ da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. (Bakhtin, 1952-1953: 313)

O horizonte do qual depende um enunciado nem sempre é imediatamente dado, podendo ser estendido no espaço e no tempo: “o ‘presumido’ pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras” (Volochinov/Bakhtin, 1926, mimeo). Caso contrário, o enunciado que se descolasse de seu contexto verbal imediato, como é o caso de uma obra literária, não poderia jamais ser compreendido. Nesse sentido, Bakhtin marca a importância da acentuação apreciativa, como sendo a maneira pela qual atualizamos o contexto de um enunciado, buscando, na nova situação enunciativa, uma nova comunhão de avaliações presumidas. Conforme Bakhtin (1952-1953: 321):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.

A apreciação, dessa feita, faz com que o discurso se volte para o seu interlocutor direto e, nessa trajetória, transforme-se em algo novo. Daí Bakhtin afirmar que, por orientar-se para o seu ouvinte, o discurso é sempre novo e irrepetível. O sentido de um discurso constrói-se mediante a composição entre o pano de fundo de outras enunciações concretas sobre o mesmo tema e o fundo aperceptivo do falante. O ouvinte, por sua vez, orienta-se para o enunciado do outro, buscando o seu lugar adequado no contexto correspondente, empreendendo um movimento que Bakhtin/Volochinov (1929: 132) denomina de *compreensão ativa*. Trata-se de um processo em que o ouvinte entra em diálogo com o enunciado do seu interlocutor, fazendo a ele corresponder uma série de palavras suas – dando, portanto, ao enunciado uma orientação apreciativa -, formando uma *réplica*.

A orientação apreciativa pode ser melhor compreendida, se recorrermos à noção de *exotopia*, formulada por Bakhtin. Diz o autor que há numa percepção particular sobre o outro um excedente de visão, pois o sujeito que olha, em virtude de o lugar que ocupa para lançar esse olhar ser único e possível de ser ocupado apenas por um, verá sempre algo que o outro não pode ver, exatamente porque ocupa um outro lugar. Por outro lado, aquele que olha também é olhado com um olhar que o primeiro não pode manifestar, também porque não ocupa o mesmo lugar daquele que o olhou. Assim, “a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe um contemplador único e encarnado, situado num dado lugar” (Bakhtin, 1952-1953: 44) que nenhum outro pode ocupar no mesmo tempo. Esse excedente

de visão em relação ao outro instaura uma esfera particular da atividade, pressupondo um conjunto de atos internos ou externos que só aquele que aprecia pode pré-formar a respeito do outro. Nesse sentido, os atos de contemplação são ativos e produtivos porque o excedente de visão que está neles implicado requer que o observador complete o horizonte do outro, de maneira que inicialmente se identifique com esse outro, vendo o mundo através de seu sistema de valores, colocando-se no seu lugar para, depois, voltar ao seu próprio lugar, completando o horizonte do outro com tudo que se descobre do lugar que ocupa. Essa noção de exotopia pode assim explicar a afirmação de Bakhtin de que o enunciado é repleto das palavras dos outros (Bakhtin, 1952-1953: 314), sendo, pois, a alteridade constitutiva do enunciado.

Aí estão as bases de um dos conceitos mais importantes do pensamento bakhtiniano, aquilo que explica a própria natureza da linguagem: a dialogia. A trajetória do enunciado, que marca uma composição entre passado, presente e futuro, explica a natureza dialógica da linguagem. Segundo Bakhtin, todo discurso vivo constitui-se na atmosfera do ‘já-dito’ e orienta-se ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, mas é solicitado a emergir (Bakhtin, 1934-1935: 89). Todo discurso tem assim dupla orientação: uma, para o passado – *“todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele* (Bakhtin, 1934-1935: 86) – e outra, para o futuro – *“o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”* (Bakhtin, 1934-1935: 89).

Por essa ótica, a incessante criatividade que caracteriza o processo de produção de significação tem na apreciação sua justificativa: *“a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de um contexto apreciativo para outro”* (Bakhtin/Volochinov, 1929: 135). Para Bakhtin/Volochinov, a evolução da língua deve ser analisada a partir dessa verdade. Isso significa estabelecer a devida relação entre evolução da língua e a evolução do horizonte apreciativo do grupo social que dela se serve. Nem língua, nem sociedade evoluem isoladamente; a língua viva dos enunciados concretos absorve todos os aspectos da existência humana, faz deles seus objetos de enunciação, tornando-se a arena na qual se colocam todos os conflitos e a partir da qual nascem as novas significações sociais, que, por sua vez, deslocam o horizonte apreciativo

estabelecido até então. Disso decorre a importância que Bakhtin/Volochinov atribui à associação entre comunicação e infra-estrutura. A esse respeito, afirma:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótica-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material (Bakhtin/Volochinov, 1929: 45).

As condições sócio-econômicas mencionadas por Bakhtin/Volochinov dizem respeito à sociedade de classes, marcada, fundamentalmente, pela estratificação social. Em tendo a língua uma relação dialética com o mundo social, é natural que o discurso seja também marcado pela estratificação. Esta se evidencia pelo fato de que do uso de uma mesma língua nacional decorre uma série de dialetos sociais e diferenciadas maneiras de enunciar que se conformam ao grupo, à área profissional, ao gênero, às idades, às tendências, às situações – informais ou institucionalizadas. A esse fenômeno altamente criativo da língua Bakhtin denomina de *plurilingüismo social* (Bakhtin, 1934-1935: 74), afirmando que nele povoa uma infinidade de vozes sociais que refletem visões específicas sobre o mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas. E da mesma maneira que o mundo social é mobilizado pelos conflitos, convergências e divergências, essas vozes também podem ser confrontadas, e, em face desses confrontos, servirem-se de complemento mútuo ou se oporem umas às outras.

Bakhtin afirma que a evolução da língua dá-se na dinâmica desses confrontos. Embora não seja possível falar de uma língua única permanente, o autor observa que a nossa história é marcada por processos que tendem a levar a língua a uma certa estabilização, de maneira que a compreensão mútua seja assegurada. Agem aí o que ele denomina de forças centrípetas da língua. Todavia, a centralização alcançada não advém, de modo algum, de um processo natural; a língua comum é, na verdade, expressão de uma luta social – sempre vinculada às condições sócio-econômicas de seus participantes -, resultante de oposições que se levantaram contra a diversificação; é o resultado da vitória de uma língua proeminente sobre outras, da subjugação de certas línguas a outra. Bakhtin ilustra essa luta, afirmando que enquanto a poesia, nas altas camadas sócio-ideológicas oficiais ia em direção a uma centralização cultural, nacional e política do mundo verbal-

ideológico, produziam-se nos palcos da vida popular, discursos jogralescos, canções, provérbios e anedotas que não reproduziam a língua ‘certa’ dos poetas e dos sábios¹⁸.

Da luta resulta um sistema de normas lingüísticas, que, se analisada como imperativo abstrato, transforma-se em ‘cadáver’, sem identidade, sem história. A luta, segundo Bakhtin, não sucumbe definitivamente as outras línguas, ao contrário, elas continuam sua existência em cada enunciação concreta, mostrando que o confronto é permanente. Isso porque o uso que o falante faz da língua constitui um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das forças de descentralização da língua. Assim, cada grupo social vai estabelecendo, em meio ao confronto, sua linguagem comum, um sistema de acentos específicos que lhe permite interação entre os seus. A língua, portanto, não evolui com base na exclusão, mas no plurilingüismo, nas diferenciadas maneiras em que uma linguagem intercepta ou absorve outras.

Daí a defesa de Bakhtin com relação a uma análise que tome a língua como um fenômeno ideologicamente saturado (Bakhtin, 1934-1935: 81), como uma (e não a única) concepção de vida que prevaleceu graças às barreiras que foram erigidas, nas esferas da vida social, contra o plurilingüismo. Isso significa considerar não apenas as forças centrípetas da língua, mas, principalmente a relação entre elas e as forças centrífugas, caracterizadas pela existência do plurilingüismo. Nesse sentido, Bakhtin (1934-1935: 82) assinala:

Mas as forças centrípetas da vida lingüística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilingüismo real. Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos lingüísticos, no sentido exato da palavra (formalmente por indícios lingüísticos, basicamente por fonéticos), mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: “sócio-grupais”, “profissionais”, “de gêneros”, de “gerações”, etc. (...) E esta estratificação e contradições reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Para Bakhtin, a língua literária¹⁹ é mais uma das línguas desse plurilingüismo e como tal, insere-se na dinâmica social, não só participando da produção das injunções e

¹⁸ Conforme Bakhtin, o estilo romanesco, ao incorporar essas vozes populares em suas obras, orientou-se em direção oposta a da poesia, atuando, portanto, no sentido da descentralização da língua.

¹⁹ É importante mencionar que, embora a obra literária não seja objeto deste trabalho de pesquisa, não podemos nos esquivar dessa discussão, uma vez que é dela que Bakhtin parte para estabelecer sua teoria enunciativa.

liberdades que a caracterizam, como também conformando-se a elas. Logo, erra a estilística tradicional, ao considerar a obra literária como uma unidade que começa e termina nela mesma, pressupondo, portanto, um mundo impenetrável o qual cabe ao ouvinte apenas assimilar, numa postura absolutamente passiva. Segundo a análise da estilística tradicional, a obra pertence a um contexto único que não pode fazer eco a outras enunciações. Isso demonstra a tendência do pensamento filosófico-lingüístico formalista de debruçar-se apenas sobre os aspectos estáveis e resistentes da língua, desprezando a consciência real que impregna a obra literária. Em vista disso, Bakhtin propõe uma análise literária - denominada por ele de estilística sociológica - que toma a obra como um enunciado concreto que, localizado no mundo da vida, participa do fluxo unitário da vida social e se envolve em interações e trocas com outras formas de comunicação.

Uma das maneiras de se apreender o diálogo social registrado na obra literária é, segundo Bakhtin, investigar as formas pelas quais o plurilingüismo social nela se manifesta. Para isso, o autor toma como objeto de investigação o romance, afirmando que, diferentemente da poesia, ele acolhe em suas obras as diferentes linguagens da vida social fazendo da diversidade de vozes um elemento de seu estilo. O romancista não purifica a língua, porque não despreza o plurilingüismo social deturpando as maneiras de falar e as linguagens dos grupos sócio-ideológicos que adentram sua obra. No entanto, em sendo obra de criação, não as retrata em termos de mera reprodução; as vozes sociais, no romance, passam por um processo de estilização em que estão implicadas as vozes dos personagens e a voz do autor. Nem sempre elas se apresentam em composição harmoniosa; o autor não se solidariza permanentemente com os discursos que mobiliza em seu romance; para alcançar o efeito desejado (de ironia, de humor, de paródia, por exemplo), acentua-os de maneira particular, ora afastando-se deles, ora aproximando-se, ora privando-os completamente de suas intenções.

Esse jogo de reflexão e refração permite que o autor mantenha a diferenciação entre a sua própria linguagem e a linguagem de sua obra. Conforme Bakhtin (1934-1935: 105), o autor “*pode utilizar a linguagem sem se entregar totalmente a ela; ele a torna quase ou totalmente alheia, mas ao mesmo tempo obriga-a, em última instância, a servir às suas intenções*”. Enfim, o autor não necessariamente se reflete na linguagem de sua obra, mas pode falar através dela. O romancista não elimina dos discursos sociais ativados em sua obra as intenções que lhes são próprias e geradas em circunstâncias sócio-ideológicas concretas. Portanto, utiliza-se de discursos já impregnados das intenções sociais de outros,

obrigando-os a servir às suas próprias intenções. Esse processo de apropriação dos discursos alheios foi para Bakhtin uma preocupação fundamental. Ele analisa-o tomando por base o romance humorístico inglês, por considerar que ele apresentava uma maneira muito específica de abordar a linguagem comum – a falada e escrita pela média de um dado ambiente -: o autor constitui, por meio da objetivação da linguagem comum e do afastamento de sua própria voz, a impressão de que ela é a opinião corrente, a atitude verbal normal para um certo meio social. No entanto, essa atitude não é permanente; por vezes, o autor empreende oscilações na obra, seja deformando parodicamente alguns momentos da linguagem comum, seja revelando sua inadequação, seja confundindo inteiramente sua voz com a dela. Essas oscilações são, na verdade, constituintes do estilo humorístico.

Além desse fundo básico da linguagem comum, destacam-se no romance humorístico, além do discurso direto do autor, estilizações paródicas de linguagens características de gêneros, profissões e grupos. Há um sistema do romance humorístico que funciona na transição da linguagem comum para as outras linguagens e para o discurso direto do autor. Essa transição é viabilizada por um jogo de vozes que o autor empreende em sua obra; por vezes a fala de outrem é introduzida no discurso do autor. Assim, por exemplo, é possível um romance humorístico conter duas vozes contraditórias, em que uma, associada a uma linguagem comum de lisonja aos poderosos, reproduz elogios e louvações, e outra que denuncia a hipocrisia desse comportamento. Essa introdução do discurso alheio pode, segundo Bakhtin, se dar de maneira dissimulada, sem que haja indicação da pertença da voz; são dois enunciados, duas linguagens, duas visões de mundo confundidos num único conjunto sintático. A esse fenômeno, Bakhtin denomina de construção híbrida:

Denominamos de construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos e composicionais), pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (Bakhtin, 1934-1935: 110).

Além da construção híbrida, outra forma de manifestação do plurilingüismo social no romance refere-se aos gêneros intercalados. A obra romanesca, além de utilizar-se dos

gêneros especificamente literários, pode, em sua composição, apropriar-se de gêneros extraliterários, tais como a confissão, o diário, o relato de viagens, a carta. Qualquer que seja sua forma de apropriação – parcial, como um elemento estrutural diferenciado do todo do romance, ou total, determinando toda a forma do romance -, os gêneros inserem-se na obra vinculados a toda sua trajetória de construção. Isto é, o romance não isola os gêneros de todas as linguagens sociais que o definiram. No entanto, tal como acontece na construção híbrida, as linguagens sociais recebem, por parte do autor, uma acentuação particular de maneira a atender seus objetivos de criação literária. E novamente aqui a harmonia de vozes pode não se realizar: os gêneros intercalados podem tanto refletir as intenções do autor como refratá-las, com as visões de mundo e as linguagens que neles se encerram.

Não há como, pois, no romance, fazer prevalecer uma única voz. Inexoravelmente, a palavra do discurso romanesco é bivocal, porque serve simultaneamente a dois locutores, exprimindo, portanto, duas intenções diferentes: a intenção do personagem que fala e a intenção do autor. Elas podem por vezes se solidarizar e por outras, refratar-se mutuamente. Não são vozes mágicas, retiradas de um mundo ideal estabelecido apenas para o uso literário. A criatividade estilística do romance está no fato de trazer para o seu discurso um homem real com uma linguagem própria, que penetra no romance carregando todo o processo sócio-ideológico que a constituiu. Porque almeja uma difusão social, o romance não pode criar dialetos individuais que tenham vida apenas no mundo criado pela obra. Toda a ação do homem que fala no romance associa-se a uma posição ideológica e, portanto, revela uma concepção de mundo concretamente construída. Por isso, não é possível divorciar mundo literário de mundo social concreto. Conforme Bakhtin (1934-1935: 137):

Todas essas linguagens, mesmo quando não são encarnadas num personagem, são concretizadas sobre um plano social e histórico mais ou menos objetivado (apenas uma linguagem que não se assemelha a outras pode não ser objetivada) e, por isso, atrás de todas elas, transparecem as imagens das pessoas que falam, em vestimentas sociais e históricas.

O romance, portanto, não cria um mundo à parte do mundo concreto; o objeto do discurso romanesco é a linguagem social e a maneira como a fala alheia é apropriada pelo romance reflete o processo que se apresenta também no mundo social das relações cotidianas. A transmissão da fala alheia não é um processo exclusivo da obra romanesca, qualquer conversa da esfera cotidiana, diz Bakhtin, está repleta de transmissões e

interpretações das palavras dos outros. Essa apropriação do discurso alheio pode aparecer de maneira explícita, com o sujeito que fala marcando, por meio do discurso citado, as fronteiras entre o seu dizer e o dizer alheio, e de maneira mais híbrida em que essas fronteiras não são demarcadas. De qualquer forma, Bakhtin afirma que a maioria das informações e opiniões não são originárias do próprio falante, mas se refere a uma fonte geral indeterminada, captada para ser refratada ou solidarizada com o discurso do falante, mediante um processo que re-acentua o dizer alheio em direção aos interesses da nova situação de interlocução. Nesse sentido, o autor associa a evolução ideológica do homem com esse processo de escolha e de assimilação da palavra do outro, uma vez que é através dele que os novos temas são gerados.

A inserção da palavra alheia no contexto da interação não é um enquadramento mecânico, mas um processo que produz influência mútua. A palavra do outro pode sofrer na sua transmissão algum tipo de deturpação, por maior que seja a precisão com que é transmitido. Além disso, o enunciado alheio pode prestar-se a manipulações para adequar-se aos objetivos do transmissor. Por isso, Bakhtin (1934-1935: 141) afirma que *“ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissoluvelmente ao outro”*.

Para o estudo acerca do fenômeno da transmissão do discurso alheio, Bakhtin/Volochinov (1929) investiga as formas de discurso citado na narrativa, relacionando-as com a vida ordinária. O autor parte da advertência de que um discurso citado é sempre uma enunciação sobre a enunciação, na medida em que o discurso do outro é absorvido para compor os propósitos de um outro enunciado, e deve, como tal, ser analisado como integrante dessa construção discursiva. Embora o discurso citado seja assimilado de maneira que se conserve, mesmo que de forma rudimentar, sua integridade lingüística, o enunciado que o incorpora estabelece com ele uma relação de recepção ativa, associada às tendências sociais estáveis, características de todo processo de apreensão ativa do discurso alheio. Segundo Bakhtin/Volochinov (1929: 176)

As suas [do falante] intenções subjetivas terão um caráter criativo apenas quando houver nelas alguma coisa que coincida com tendências na comunicação sócio-verbal dos falantes em processo de formação, de evolução; e essas tendências dependem de fatores sócio-econômicos. Para que se constituísse essa forma de percepção completamente nova do discurso de outrem, que encontrou sua expressão no discurso indireto livre, foi preciso que se produzisse alguma mudança, alguma comoção no interior das relações sócio-verbais e da orientação recíproca das enunciações

Bakhtin/Volochinov demonstra assim que a apreensão do discurso de outrem não se realiza diretamente na enunciação que o acolhe. Há aí um processo ativo em que se consideram os elementos ideologicamente significativos do dizer alheio para um falante conformado a determinadas condições sócio-econômicas e também interacionais e as formas pelas quais é possível inserir esse dizer no novo enunciado. Isto é, aquele que recebe o discurso de outro o faz ativamente, num processo em que a palavra do outro entra em contacto com as suas próprias palavras, definindo à primeira uma certa orientação e uma certa maneira de incorporá-la ao seu próprio enunciado. Temos nesse processo o que Bakhtin/Volochinov denomina de comentário efetivo – o discurso alheio penetra no fundo aperceptivo do falante – e de réplica – o discurso alheio interage com os discursos já apropriados do falante, gerando uma resposta. Em decorrência dessa concepção, o autor condena os estudos que promovem o divórcio entre o discurso citado e o contexto em que ele é transmitido.

Quanto às formas lingüísticas de transmissão, Bakhtin/Volochinov (1929: 148) afirma que a língua permite, num primeiro momento, delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis, dispondo recursos para isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado e, assim, manter o mais possível as entoações do seu autor. A essa forma de transmissão de discurso alheio Bakhtin/Volochinov denomina de estilo linear. Nesse caso, cabe distinguir o grau de firmeza ideológica e de dogmatismo que acompanha a apreensão do discurso; quanto mais dogmática a palavra, mais impessoal a transmissão do discurso de outrem. A tendência principal do estilo linear é manter, em virtude de a nitidez com o discurso citado ser bastante ressaltada, uma fraqueza do fator individual interno.

A língua disponibiliza também meios sutis e versáteis que permitem ao falante infiltrar suas réplicas e comentários no discurso de outrem, apagando as fronteiras entre a enunciação e o discurso citado. A essa forma de transmissão do discurso alheio, Bakhtin/Volochinov conceitua de estilo pictórico. A tendência principal desse estilo é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra do outro. Nesse caso, o enunciado que absorve o discurso alheio é bem mais individualizado.

O recurso a um ou outro estilo decorre, segundo Bakhtin/Volochinov, do sentimento de eminência hierárquica em relação ao discurso alheio: quanto mais forte for esse sentimento, mais claramente as fronteiras entre discurso alheio e enunciação serão demarcadas e menos o discurso alheio será penetrado por tendências exteriores de réplica

e comentário. É nesse sentido que Bakhtin (1934-1935) explora as noções de palavra autoritária (= do autor) e palavra interiormente persuasiva. A primeira diz respeito àquela previamente carregada de autoridade, *‘encontrada de antemão’*, porque a ela se liga um reconhecimento social já elaborada no passado. No caso da escola, por exemplo, a palavra alheia submete-se a uma atividade de reprodução, em que ao aprendiz cabe, ou decorar as palavras do outro ou relatá-las com as suas próprias palavras, sem dissolver a originalidade do enunciado alheio. A palavra do outro, nesse contexto, não supera o estatuto de informação, de regra, de modelo, como também são os casos da palavra da igreja, da ciência, do livro. A palavra interiormente persuasiva, por sua vez, é aquela que não se isola nela mesma, que entra em diálogo com as nossas palavras e se desenvolve livremente, adaptando-se aos novos contextos.

A assimilação da palavra do outro, no processo de formação ideológica do homem, ganha um sentido mais profundo do que o da reprodução ou da transformação do dizer do outro; na verdade, segundo Bakhtin, as formas autoritária e persuasiva de assimilação estabelecem as bases a partir das quais nos relacionamos com o mundo e pautamos nosso comportamento. A trajetória de ambas, em nossa consciência, é inversa: enquanto a palavra autoritária carece de persuasão, exigindo de nós apenas o reconhecimento e a assimilação, a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, porque não tem uma independência própria, ganha autonomia no nosso pensamento e na nossa própria palavra. Para Bakhtin (1934-1935: 143), *“o conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual”*.

A palavra autoritária, porque se isola nela mesma, dificilmente viabiliza modificações de sentido, mesmo quando enquadrada num outro contexto. Ela é acabada e monossêmica, pois não se joga para a compreensão, não se imiscui com as nossas palavras. Em contrapartida, a palavra interiormente persuasiva relaciona-se com uma vida ideológica independente:

Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa de palavras indiferentes que não nos atingem (Bakhtin, 1934-1935: 145).

A palavra alheia é tornada assim, própria, porque agora o falante é capaz de isolá-la das intenções do outro e dominá-la segundo suas intenções, suas orientações semânticas e expressivas. Segundo Bakhtin, nosso discurso está inundado de palavra de outros: *“com*

algumas delas, fundimos inteiramente a nossa voz, esquecemo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas por nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções que são hostis a elas” (Bakhtin, 1929: 195). Assim, cada palavra de cada enunciado está repleta de vozes; vozes que, segundo Bakhtin (1952-1953: 353), podem ser quase despersonalizadas, de tão longínquas e anônimas, ou tão próximas que quase soam simultaneamente.

É com base nessas reflexões de Bakhtin que gostaríamos de tomar, neste trabalho, a concepção de leitura enunciativa como sendo um processo de compreensão e de assimilação ativas do discurso alheio. Nesse sentido, consideraremos a obra como um enunciado que se coloca no jogo dialógico que caracteriza qualquer situação de enunciação, conforme Bakhtin (1952-1953: 298) orienta:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Portanto, como elo na cadeia da comunicação verbal, a obra não possui existência absoluta, algo que existe só em si e para si; ela se realiza no encontro de duas consciências: daquele que a produz e daquele que a recebe. Nesse sentido, a obra como projeto, considera o outro que lhe dará completude; como consecução, necessariamente, seu criador recorre a outras vozes, nas quais ele penetra para dotar seu enunciado da intencionalidade desejada. Essa intencionalidade se realiza mediante a estratificação da língua em gêneros do discurso, de forma que a orientação específica do autor ajuste-se à orientação intencional e ao sistema geral de acentuação – os pontos de vista específicos, as atitudes, as formas de pensamento, as nuances e as entonações - que lhes são próprios. A escolha por esse ou aquele gênero do discurso dá-se mediante a análise das especificidades de uma dada esfera de comunicação verbal, dos interlocutores nela implicados, das necessidades de uma temática.

Além disso, o autor, no processo de elaboração de seu texto, penetra no território do leitor, a partir da projeção que realiza a respeito de seu fundo aperceptivo, antecipando,

pois, as concordâncias e os confrontos que podem advir no processo de recepção do texto, e a eles respondendo, tentando, com isso, buscar um terreno favorável à compreensão de sua vontade enunciativa. O leitor, por sua vez, recebe ativamente a obra, ligando-o ao seu próprio círculo, expressivo e objetual, fazendo relacionar o discurso alheio, trazido pelo texto, com as vozes sociais de que até então se apropriou. Trata-se de um encontro que tem como pano de fundo outras enunciações concretas sobre o mesmo tema, opiniões, pontos de vista e apreciações contraditórias; de um encontro em que compreensão e resposta estão fundidas dialeticamente. Como ensina Bakhtin (1952-1953: 350), não se pode deixar a palavra apenas para o locutor; “*o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém)*”. A leitura concorre, assim, para o encontro de pessoas, apreciações e vozes. O resultado desse encontro apresentará novos temas, na medida em que a articulação que cada leitor realiza com essas pessoas/apreciações/vozes é sempre original, pois está relacionada às condições contextuais em que a recepção é realizada e ao lugar que o leitor ocupa nessa situação interlocutiva. Assim, a leitura pode ser considerada como uma forma de réplica, que, conforme Bakhtin (1934-1935: 92):

encerra esta dupla existência: ela é construída e compreendida no contexto de todo diálogo, o qual se constitui a partir de suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações de outrem (partner). Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco (Bakhtin, 1934-1935: 92)

A leitura é, pois, um trabalho enunciativo de compreensão do dizer alheio que remete ao ‘todo plurívoco’ que caracteriza as enunciações; um trabalho de construção de sentidos – que não tem fim -, em que se confrontam (ou se concordam²⁰) enunciados. Participam dele o autor e o leitor que, inseridos num mundo plurilíngüe e em contextos específicos de interlocução, mobilizam, tanto na elaboração quanto na compreensão do discurso, vozes ideologicamente situadas, constituídas e transformadas a partir da coexistência de contradições sócio-ideológicas entre passado e presente, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc. (Bakhtin, 1934-1935: 98). Vozes que, segundo Bakhtin, também sofrem a estratificação da língua, nesse caso, em diferentes ‘falares’, que, ao se entrecruzarem de maneira multiforme, formam novos ‘falares’ socialmente típicos que identificam, durante

²⁰ Para Bakhtin (1952-1953: 354), a concordância não se refere à reprodução de um dizer, mas a uma das formas mais importantes da relação dialógica, porque é rica em diversidade e em matizes.

um período histórico, grupos sociais, instituições, gêneros, gerações, categorias profissionais etc. Esses ‘falares’, decorrentes do fato de que todo grupo social estabelece, em virtude de sua situação ideológica, um sistema de acentos específicos, coexistem na consciência das pessoas, influenciando – pois são povoados de significações concretas - a orientação apreciativa do falante e do ouvinte.

Para Bakhtin, essa força estratificadora da língua justifica a afirmação de que a língua refere-se a ‘*uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo*’ (Bakhtin, 1934-1935: 100) e é assim que ela se apresenta ao falante e ao ouvinte: cada palavra evocando uma tendência, uma instituição, um gênero, uma profissão, uma orientação, uma intenção. É nesse sentido que gostaríamos de utilizar o conceito de vozes neste trabalho, na direção de identificar, nas interações que compõem os dados desta pesquisa, a voz sócio-histórica que penetra em outras vozes, definindo, no processo de leitura em contexto específico de formação de professor, uma determinada orientação ao discurso alheio. Interessa, principalmente, verificar como essa voz social relaciona-se com a réplica a outras vozes sociais.

Considerando que os textos oferecidos à leitura aos professores participantes desta pesquisa são da esfera científica, abrangendo o texto científico primário e o texto de divulgação científica, conforme discutidos por Zamboni (2001), o item que segue pretende apresentar a esfera científica como geradora de um tipo específico de discurso e de gêneros discursivos que se prestam à divulgação dos estudos realizados pelos cientistas, em duas interlocuções distintas: uma, circunscrita à comunidade científica, que se relaciona com o intercâmbio entre os próprios pesquisadores, e outra, associada a um público não-cientista interessado em aprofundar-se em determinados campos do saber.

4. Ciência e disseminação do conhecimento científico

Nas sociedades primitivas, a produção de vida material objetivava garantir apenas a sobrevivência do grupo. Não havia, pois, a produção de excedentes; os produtos tinham valor de uso e não de troca. O trabalho, organizado por divisão natural, considerando-se sexo e idade, o produto do trabalho e a propriedade da terra eram coletivos. Os grupos organizavam-se por relações de parentesco e em torno de um totem, que mantinha, mediante ritos mágicos, a coesão do grupo em prol da produção da vida material. A compreensão acerca das relações sociais e produtivas eram mediatizadas pelas crenças

míticas, por um conjunto de narrativas que, ao explicar, por intermédio de seres divinizados, a origem de uma realidade completa ou partes dessa realidade, garantia a coesão social, com base na fé e na crença nessas explicações. O vínculo com o mundo e com as pessoas era de caráter prático, o que reduzia a necessidade de se desenvolver um alto grau de abstração.

Todavia, a produção do excedente, dinamizada pelo desenvolvimento das técnicas e dos utensílios, definiu uma nova divisão do trabalho e novas relações entre os homens e sua produção material. Produção e consumo separam-se, tornando-se cada vez menos coletivas. Os que produzem não são os mesmos que consomem; surge a noção de propriedade privada, que leva a trocas de utensílios e, paulatinamente, à produção mercantil. A aristocracia apodera-se de grandes propriedades e de oficinas responsáveis pela produção dos objetos artesanais. O comércio intensifica-se, as cidades crescem e povoam-se de pequenos artesãos e trabalhadores braçais. A larga utilização de escravos libera os cidadãos do trabalho produtivo. As diferenças de interesses econômicos e políticos levam as camadas intermediárias, representadas pelos pequenos proprietários, os artesãos e os trabalhadores livres a se organizarem e a reivindicarem reformas que atendessem aos seus interesses. Surge, nesse contexto de confronto, a solidificação das noções de cidadania e de democracia, que colocam o cidadão como responsável pela participação ativa nas decisões e organizações da sociedade.

À medida que a vida social complexifica-se, a visão mítica do mundo vai perdendo seu status. Envolto nessa trama social, o homem da civilização torna-se capaz de transpor para o pensamento as várias instâncias de sua vida, reconhecendo as distinções entre o humano, o social, o natural e o divino. A complexidade das relações mercantis produz as divergências, que o obriga a desenvolver um pensamento abstrato que lhe permita associar o conhecimento com discussão e debate. Fomentam-se os debates públicos, em que se procura desvendar a ordem humana e explicá-la por meio de fórmulas acessíveis à inteligência. Urge a necessidade de se explicar, em um discurso coerentemente articulado, o universo sem mistérios, um sistema explicativo referente ao homem e ao mundo, e de colocar à crítica pública a compreensão produzida. Conforme Andery et al (1988: 35):

O desenvolvimento da polis constituía, assim, fator fundamental para o nascimento do pensamento racional: criava as condições objetivas para que, partindo do mito e superando-o, o saber fosse racionalmente elaborado e para que alguns homens pudessem se dedicar à elaboração desse saber.

Originalmente, dedicam-se à elaboração desse saber os filósofos, que, por meio de observações metódicas e elaboração intelectual, analisam os fenômenos naturais e sociais, identificando suas características gerais e construindo conceitos que podiam ser generalizados. Na evolução desses estudos, ampliam-se as formas de construção do conhecimento, no sentido de aplicar-lhes um rigor que possibilitaria a obtenção do conhecimento verdadeiro; um conhecimento que, ao resistir ao princípio da não-contradição, apreendia a essência, a verdade do ser, distanciando-se, pois, do modo sensível – e enganador – de apreender o mundo. A percepção da verdade relaciona-se, então, com o uso da razão, com o rigor lógico, fundamentado na utilização de um método apropriado de análise dos dados da realidade. As preocupações voltam-se, principalmente, para a proposição de métodos que viabilizassem a produção do conhecimento objetivo e verdadeiro, que permitisse a participação e o sucesso na vida pública e na política. Os filósofos esforçam-se, então, a ensinar os cidadãos a argumentação e o raciocínio arguto e rigoroso, entendendo que essas capacidades permitiriam o convencimento de outros cidadãos quanto à idéia de que as leis eram convenções humanas – e não divinas -, que poderiam ser transformadas de conformidade com os interesses dos homens. Nessa dinâmica, formulam-se conhecimentos sobre o homem e com isso, noções de ética, política e sociedade, necessárias à construção de uma cidade justa. Torna-se indispensável descobrir as verdades sobre as coisas, ensinar as outras pessoas a inquirir a realidade para chegar a essas verdades e aplicá-las para o bom governo da sociedade.

Historicamente, a filosofia tem sido marcada pela preocupação de definir o melhor método para se produzir o conhecimento verdadeiro e objetivo. As ciências se servem dessas discussões para orientar-se pela busca e sistematização desse conhecimento, que resulta em produtos materiais, relacionados à construção de instrumentos e técnicas para lidar com a complexidade das atividades humanas, e em produtos intelectuais, relacionados a formas de análise sobre essas atividades. Não se trata aqui de expor a história desse empreendimento, mas de encontrar nessa história aspectos que acabaram por caracterizar a ciência como uma esfera de atividade que, mobilizada por certos objetivos, elabora um sistema de interpretação sobre o mundo, disseminado pelos gêneros do discurso aí produzidos.

Nos diversos momentos históricos que atravessou, a ciência foi marcada pela tentativa de descobrir as leis que regem os fenômenos e expô-las numa explicação racional que permita o controle desses fenômenos. Nesse investimento, os estudos científicos definiram pelo menos duas concepções distintas de ciência. A primeira, que enfatiza a

precisão, a mensuração, a experimentação, a utilização de modelos lógico-matemáticos e a verificabilidade do conhecimento produzido, refere-se à compreensão de que o universo é detentor de uma ordem, regida por leis específicas e cabe à ciência desvendá-las. A segunda, que enfatiza a idéia de que o conhecimento é fruto de interpretação humana, entende que a ciência é historicamente determinada, porque seus resultados são produtos da elaboração de homens que estão inseridos em determinadas condições históricas que definem sua maneira de conceber o mundo e as relações. Bakhtin (1952-1953), situado nas ciências humanas, tece reflexões acerca da validade dos conhecimentos elaborados na esfera da ciência. Conforme atesta o trecho abaixo, o autor questiona a ciência que pretende apreender objetivamente o real:

Em vez de designar o objeto real, é indispensável se proceder a uma nítida delimitação das coisas que se prestam a um estudo científico. O objeto real é o homem social (e público), que fala e se expressa por outros meios. Quando se trata do homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.) será possível encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria? Será possível observá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa? A ação física do homem deve ser compreendida como um ato, ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidade, estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confissões, suas confidências, levamos a cabo um discurso interior potencial ou real, etc.). Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação (Bakhtin, 1952-1953: 341)

Porque se manifesta em enunciados, a ciência não pode fugir do fato de que o enunciado cria sempre algo novo, e não pode apreender de maneira absolutamente objetiva e neutra um dado que existe fora dele, como se fosse estabelecido e pronto. Considerando que o enunciado é sempre dialógico, o novo que nele nasce só pode surgir do seu contacto com uma coisa que já é dada, numa dinâmica que faz o dado se transfigurar no criado. A questão, para Bakhtin, é que toda análise científica se limita a descobrir o que já estava dado, pronto antes da obra, e não se debruça sobre o novo criado pelo autor. Perde-se, assim, a compreensão de que o objeto se edifica durante o processo criador. Ao ignorar o caráter dialógico do objeto, a ciência reafirma a idéia de que ele existia antes do processo de investigação e de interlocução. Na verdade, o enunciado científico reflete subjetivamente um mundo objetivo, pois a pesquisa é um ato de compreensão e, como tal, implica necessariamente a presença de um enunciador social, histórica, cultural e

ideologicamente situado. Além disso, o pesquisador encontra o objeto de análise já repleto das palavras do outro. Aquele que investiga não se situa em parte alguma fora do mundo investigado e sua observação é parte integrante do objeto observado (Bakhtin, 1952-1953: 355). Ao elaborar seu enunciado, o pesquisador integra-se a ele – “*o autor de uma obra está presente somente no todo da obra*” (Bakhtin, 1952-1953: 403) -, na medida em que o enunciado corresponde a sua vontade enunciativa, a um acabamento do tema definido por ele, tendo em vista condições determinadas, um certo tratamento do problema e objetivos estabelecidos.

Esses parâmetros definirão a escolha do gênero do enunciado, dos procedimentos composicionais e dos recursos lingüísticos. Em termos da esfera científica, alguns gêneros do discurso, tais como artigos, dissertações e teses, foram criados para atender ao objetivo do cientista de divulgar os resultados de sua pesquisa no interior da comunidade científica. De maneira geral, esses gêneros referem-se ao relato sobre a investigação desenvolvida pelo pesquisador, considerando a apresentação do objeto de pesquisa, suas justificativas, sua relevância e o estado da arte em relação ao objeto; a exposição do material e métodos utilizados; a descrição dos resultados; a discussão sobre a pesquisa realizada, com base em dados bibliográficos; e conclusões que apontam para novas possibilidades de pesquisa.

Dado o fato de que esses gêneros são utilizados por especialistas que buscam interlocução com seus pares, seus textos observam o uso de convenções lingüísticas próprias do jargão científico, num estilo bastante formal e em linguagem objetiva e concisa. Recorre-se a um vocabulário técnico, que identifica o campo de investigação, a citações de outros estudiosos, à definição de conceitos. Todas as escolhas relacionam-se com uma proposição fundamental para os enunciados científicos: que eles se constituam como universais. Nessa condição, os enunciados devem contemplar premissas que permitam a dedução de predições aplicáveis a outros casos semelhantes. O pesquisador, nesse caso, pauta-se por métodos que permitem uma sistematização racional dos conhecimentos, que os faça resistirem à prova de certos paradigmas teóricos e ganharem assim validade. Assumindo a produção do conhecimento como uma atividade humana historicamente situada e, portanto, passível de refutação e reformulação, Kuhn (1962) afirma que essa comprovação é eminentemente argumentativa, na medida em que a validade de uma teoria é alcançada não porque os conhecimentos refletem a realidade, mas porque atendem aos padrões científicos vigentes em dada comunidade científica e em determinando momento histórico. Assim, a objetividade científica não é algo dado a priori, mas se relaciona com regras estabelecidas pelos próprios cientistas, sendo, portanto, a

verdade científica amparada nesses parâmetros. Os enunciados científicos devem, portanto, organizar logicamente os conhecimentos, de maneira a construir a compreensão de que eles representam a realidade dos fenômenos e a evitar a verdade de que esses fenômenos são uma construção discursiva, em que estão implicados os valores de um sujeito sócio-histórico, dotado de intencionalidade. É nesse sentido que Bakhtin/Volochinov (1929: 195) afirma que *‘a palavra categórica, a palavra ‘assumida’, a palavra assertiva só existe nos contextos científicos. Em todas as outras áreas da criação verbal é a ficção que domina e não mais a asserção’*. O enunciado científico revela, pois, uma pretensão à monologia. É como se aquele que constrói a obra científica contemplates uma *‘coisa muda’* (Bakhtin: 1952-1953: 403) e a pronunciasse, buscando uma *‘racionalização relativa do sentido’* (Bakhtin: 1952-1953: 402). Segundo Bakhtin/Volochinov (1929: 195):

“as ciências humanas desenvolveram uma tendência a substituir afirmações responsáveis sobre um problema por uma descrição do estado atual das pesquisas na área, incluindo cálculo e adução indutiva do ‘ponto de vista geralmente admitido nos nossos dias’; esse procedimento é mesmo considerado a melhor ‘solução’ possível de um problema”.

A monologia pode não passar de pretensão, pois, como vimos, o enunciado não é simples reflexo ou expressão de algo que preexiste, fora dele, dado e pronto; o enunciado é sempre criador. De qualquer forma, a pretensão marca o texto científico, na medida em que nele se observa o esforço do cientista de demonstrar que se ateuve à constatação de características intrínsecas ao objeto analisado, à observação da essência das coisas; que não há um sujeito que define um certo tratamento ao objeto de estudo²¹. Para isso, sustenta-se em recursos discursivos que promovem o ‘apagamento’ do sujeito que fala, fazendo emergir apenas o objeto. Segundo Amorim (2001), o sujeito que enuncia no texto científico visa a um lugar de não pessoa para aceder à condição de impessoalidade, que lhe permitirá revestir suas afirmações do caráter de verdadeiro, exatamente porque qualquer pessoa poderá declará-las. Sob um discurso aparentemente neutro e impessoal, o texto científico argumenta em favor de sua verdade. Mesmo que as afirmações sejam assumidas por um nós ou por um eu, não será nunca, assinala Amorim, a apresentação de um eu singular, pois sua pretensão não é a subjetividade, mas a objetividade. Evidentemente há no texto científico um eu que fala, todavia o recurso à ausência, viabilizada pelo uso do nós, que dá às declarações um efeito de generalização, alargamento e indefinição, permite

²¹ Falamos aqui em termos de predominância; vislumbra-se, hoje, em virtude da influência dos estudos pós-modernos, uma tendência de os escritos científicos manifestarem explicitamente a subjetividade que está na raiz de todo enunciado.

que esse locutor desloque a enunciação para fora da esfera pessoal do discurso. Na verdade, o sujeito da enunciação científica procura falar em nome de todos e de ninguém.

Além de servir-se desse recurso à impessoalidade, o texto científico, em grande parte de seus enunciados apresenta, conforme assinala Coracini (1991: 104), como sujeito agente o próprio objeto de análise; é ele que provoca transformações, que age e reage, porque é ele que assume a responsabilidade pela interpretação e conclusão introduzidas pelo verbo ativo. O uso da nominalização, correspondente às atividades do próprio pesquisador (adaptar, observar, estudar, analisar), também lhe permite ocultar-se como agente do processo. Quanto às asserções, o texto científico utiliza, com bastante frequência, a forma passiva, principalmente com verbos que implicam a atividade do pesquisador, conseguindo com isso um efeito de isenção.

Coracini (1991) apresenta ainda outros recursos lingüísticos que contribuem para o simulacro de objetividade e irrefutabilidade que o texto científico constitui. No que se refere ao uso do tempo verbal, prepondera o presente, visto que possui alto grau de assertividade. Quando o autor se atém a relatar experiências passadas, sua escolha recai, na maioria das vezes, sobre o pretérito perfeito, o que favorece a impressão de objetividade que o texto científico pretende apresentar, pois esse tempo verbal expressa fatos pontuais, registráveis e, portanto, irrefutáveis. Quando a escolha é sobre o tempo presente, o efeito alcançado é o de fazer o leitor ‘vivenciar’ a experiência, como se ela estivesse ocorrendo no mesmo momento da leitura do texto.

Como vimos, o discurso científico foi se constituindo em conformidade com os objetivos e as necessidades da esfera científica, marcada pela interlocução entre pares que compartilham conhecimentos de ordens semelhantes. Todavia, o franco desenvolvimento da ciência interpõe a urgência de se partilharem socialmente os saberes produzidos também nessa esfera. Nesse sentido, Zamboni (2001: 46), recorrendo a Bueno (1984), menciona o gênero de difusão científica que, ao se prestar a divulgar conhecimentos científicos tanto para especialistas, quanto para o público leigo, desdobra-se em duas espécies: a disseminação científica e a divulgação científica. A primeira considera dois níveis de interlocução: a disseminação intrapares – quando a divulgação de informações científicas se dá entre especialistas de uma área ou de áreas conexas - e a disseminação extrapares – quando os especialistas se situam fora da área-objeto da disseminação. A disseminação intrapares tem como características um público especializado, um conteúdo específico,

código fechado e uma vinculação a formas canônicas e primárias do discurso científico²². O mesmo não acontece com a disseminação extrapares, dado o fato de que o produtor de seu texto deve considerar interlocutores que, embora especialistas em alguma área, não dominam plenamente o campo específico por ele enfocado.

Relativamente à divulgação científica, ela dirige-se ao grande público em geral e abrange diferenciados contextos de interlocução. Seus textos podem referir-se àqueles divulgados pelo jornalismo científico, pelos livros didáticos, pelos fascículos de ciência e tecnologia; contemplam ainda a possibilidade de serem veiculados em aulas de ciências, em cursos de extensão para não-especialistas, em histórias em quadrinhos, em folhetos de extensão rural e de campanhas de educação voltadas para determinadas áreas (Zamboni, 2001: 47). A definição como texto de divulgação científica dar-se-á pelo objetivo de tornar acessível ao público leigo conhecimentos gerados na esfera científica, mediante o uso de estratégias metalingüísticas que facilitam a compreensão do leitor em relação aos postulados defendidos ou pelo próprio divulgador, nesse caso também pesquisador, ou pelo produtor do conhecimento científico que o divulgador pretende disponibilizar ao grande público.

Buscando uma composição entre essas duas possibilidades de disseminação, Zamboni (2001: 48) prefere empregar a expressão ‘divulgação científica’ para todas as ações relativas à difusão de conhecimentos científicos ou técnicos, marcando exceção àquelas que se voltam à interlocução intrapares, visto que estão conformadas aos estritos rigores da ciência²³. Segundo a autora, a divulgação científica pode ser tomada como um autêntico gênero do discurso, na medida em que oferece um funcionamento discursivo muito típico, sujeito a condições de produção que não se igualam àquelas relativas à interlocução pesquisador-pesquisador. Para a autora, a divulgação científica é o gênero discursivo através do qual a ciência se dá a conhecer ao público leigo. Nesses termos, confronta-se com Authier-Revuz (1982), que defende o discurso de divulgação como um discurso de reformulação de um discurso-fonte em um segundo discurso, que tende a considerar as representações do discurso científico de produção de conhecimentos e do

²² A essas formas canônicas e primárias do discurso científico identificaremos, genericamente, como texto científico primário. Os textos de divulgação científica referem-se àqueles que, por pretenderem a interlocução com um público não-cientista, não se utilizam de códigos tão herméticos quanto os textos científicos.

²³ Zamboni (2001) dedica-se à análise dos textos de divulgação científica que circulam na mídia impressa. Embora não seja esse o caso dos textos de divulgação utilizados no trabalho de campo desta pesquisa, a discussão elaborada pela autora ajuda-nos a situá-los.

discurso pedagógico de transmissão institucional de conhecimentos. Para Zamboni (2001: 62):

(...) alterando-se os lugares dos protagonistas da cena enunciativa, restam alteradas todas as demais configurações do cenário, inclusive o canal de comunicação (geralmente a imprensa escrita, falada e televisionada), a modalidade de linguagem empregada, as fontes de informação, o tratamento do assunto, o formato do texto-produto. Submetido a outras condições de produção, o discurso científico deixa de ser o que é. Passa a ser um outro discurso, ou uma outra formação discursiva, que se situa num outro lugar, diferente do lugar em que se situa o discurso científico.

Trata-se de um discurso que não deixa de ter como fonte o discurso científico, mas que se reveste de recursos de ‘facilitação’ (Zamboni, 2001: 11), para adequar-se às expectativas do ouvinte e favorecer a compreensão do assunto por parte do interlocutor, representado como alguém que daquele conteúdo científico nada entende ou entende pouco. Esse processo de ‘facilitação’, no entanto, tem limites. A esse respeito, Zamboni (2001: 77), com base em Peytard, fala em ‘graus de divulgabilidade’, afirmando que nem tudo é passível de reformulação num texto científico, pois ele é dotado de uma alta densidade que está ao nível dos conceitos e das relações estruturais fundamentais. É por isso, justifica a autora, que os textos científicos só podem ser reformulados no nível das relações sintagmáticas da língua e sobre os vocábulos não-conceptualizados:

Quanto mais cerrados e centrados em seu núcleo conceptual, mais distantes ficam de poderem se transformar em divulgação científica. Ao contrário, aqueles que, embora assentando-se num conjunto de conceitos científicos, estendem seus limites para longe desse núcleo, e fornecem farto material ao nível das relações sintagmáticas e do léxico não-conceptualizado, são mais permeáveis e mais suscetíveis de sofrer alterações. (Zamboni, 2001: 78)

No caso desta pesquisa, procuramos, em virtude dos interesses pela formação do professor crítico-reflexivo, sugerir aos professores textos científicos primários – caracterizados por um núcleo conceptual cerrado -, fundamentalmente voltados à exposição de pesquisas realizadas no âmbito da academia, e textos de divulgação científica, que tornam mais acessíveis o discurso científico, sem, no entanto, diluírem os conceitos num tal nível de vulgarização que pouco contribuiriam, no nosso caso, para a compreensão crítica do trabalho pedagógico, como acontece, por exemplo, com os textos gerados na instância das próprias secretarias de educação que, no afã de indicarem alternativas para o trabalho pedagógico, acabam por excluir discussões teóricas importantes para a compreensão da fundamentação que embasa as alternativas apontadas. Quando não procedem a exclusão total da teoria, esses textos exploram tão superficialmente os conceitos, que tendem a distorcê-los ou banalizá-los, fazendo com que

seus leitores não acessem um saber mais elaborado. São textos que subestimam a capacidade intelectual do professor e reduzem o trabalho docente ao domínio de técnicas.

A oposição a essa qualidade de texto de divulgação científica definiu para esta pesquisa a escolha de obras cujo autor, mesmo tendo como foco a disseminação extrapares, mantém um núcleo conceptual razoavelmente preservado, de forma que seja possível explorar com professores conceitos fundamentais ao trabalho docente. Nesse caso, os participantes desta pesquisa escolheram dois tipos de obras: 1. aquelas que possuem clara intenção de acessibilizar a um público leigo conceitos científicos, associados à psicologia da educação e à Lingüística Aplicada; 2. aquelas que enfocam aspectos específicos do trabalho do professor, tais como a avaliação e o trabalho com leitura e produção textual, no sentido de levá-los a uma compreensão mais abrangente dos elementos históricos que estão envolvidos na prática pedagógica e a uma reflexão acerca dos procedimentos adotados em sala de aula. Consideramos ainda textos científicos primários que, interessadas em divulgar resultados de pesquisas realizadas na academia, preservam, em muita medida, a forma canônica e primária do discurso científico. Falaremos dessas obras e suas repercussões no trabalho de campo, no próximo capítulo, em que se expõem os procedimentos metodológicos que fundamentaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo pretendemos, inicialmente, discutir os pressupostos da pesquisa de intervenção de cunho colaborativo que orientam a condução desta investigação e aí relacionar os objetivos e questões desta pesquisa. Em seguida, expomos a experiência inicial de coleta de dados e, mediante uma avaliação negativa sobre ela, apresentamos os encaminhamentos de uma nova coleta. Descrevemos, então, a escola campo, ressaltando o trabalho pedagógico que seus educadores realizam. Relatamos as situações atinentes à entrada no campo, à escolha dos participantes da pesquisa e à organização dos trabalhos dos participantes. Por fim, assinalamos as categorias que norteiam a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

1. A escolha da metodologia

A pesquisa colaborativa coloca-se como pauta fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, porque traz no seu bojo um compromisso com a transformação do contexto de pesquisa, a partir de um trabalho de campo que procura construir, juntamente com os educadores participantes da pesquisa, instrumentos para uma ação profissional crítica. No entanto, é importante ressaltar aqui as distinções entre a pesquisa colaborativa que considera a participação de todos os sujeitos de pesquisa em todo o construto, realização e análise de dados da investigação científica e a pesquisa colaborativa desenvolvida pelo grupo ao qual pertencço, já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho.

Em termos semelhantes aos da pesquisa colaborativa, Kincheloe (1993: 179) fala em pesquisa-ação crítica como sendo a forma pela qual a pesquisa pode configurar-se como instrumento de transformação, na medida em que permite a todos os participantes dominarem as habilidades do trabalho de campo, tais como a observação, a entrevista, a coleta de dados, e a desenvolver uma investigação coletiva e compartilhada de aspectos relevantes da realidade vivenciada para se alcançar acerca dela uma compreensão mais clara e informada. É um processo de aprendizado em que todos os sujeitos aprendem a pensar num nível mais elevado e a reconhecer na ação concreta e cotidiana não só a forma como suas consciências são socialmente constituídas como também os aspectos da ordem social dominante que se interpõem a objetivos emancipatórios. Nesse sentido, a pesquisa-ação crítica é concebida em relação à prática, assumindo o compromisso de melhorá-la.

Essa participação de todos os sujeitos de pesquisa na configuração de uma pesquisa é também defendida por Bray, Lee, Smith e York (2000). Esses sim a denominam de pesquisa colaborativa. Para esses autores, a pesquisa pode se transformar numa forma de aprendizado acessível a qualquer um que deseje alcançar uma compreensão mais elevada sobre sua realidade, o que leva conseqüentemente a uma ação mais pertinente em prol de um projeto de transformação. Os autores assinalam que, nesse paradigma de pesquisa, a linha que separa o pesquisador dos demais participantes da pesquisa é rompida, com o comprometimento de todos com a formulação da pesquisa, com sua condução e com seus resultados. Cada participante transforma-se simultaneamente em co-pesquisador e co-sujeito de pesquisa. Reside aí uma crítica à perspectiva tradicional de pesquisa que deposita na mão do pesquisador o poder de definir as questões de pesquisa, de determinar os métodos a serem utilizados, de interpretar os dados e de comunicar as conclusões. Para a pesquisa colaborativa, inicialmente alguém apresenta para o grupo uma questão central e estimula os demais participantes a compartilharem do interesse de respondê-la. Estabelece-se, pois, um ‘contrato de colaboração’ que visa à transformação recíproca da ação e do discurso dos participantes da pesquisa, a partir de um processo de aprendizado em que a ação individual é sempre compreendida como parte de uma prática coletiva (Barbier, 2002: 78).

Extremamente comprometida com a análise do processo de produção de conhecimentos, a pesquisa colaborativa, no campo da Linguística Aplicada, volta-se ao contexto educacional, propondo a análise de interações entre os envolvidos na dinâmica de ensino-aprendizagem, de forma que se evidenciem os processos discursivos que dificultam ou facilitam a mediação professor-conhecimento-aluno (cf. Magalhães, 1996). A análise dos dados levantados na investigação passa, na pesquisa colaborativa, a não ser um fim em si mesmo: a partir dela, elaboram-se propostas de intervenção que podem transformar a ação docente num rico espaço de construção e de negociação de saberes, de maneira que os agentes ganhem a clareza de que, exatamente porque podem ser negociados e reconstruídos, os saberes têm uma origem histórica, social e cultural, tendo em vista interesses de certos grupos sociais. Assim, a pesquisa colaborativa organiza-se no sentido de romper com a cisão entre conhecimento e prática social, que tão bem tem servido ao processo de alienação de determinados setores da sociedade civil. Essa opção de pesquisa aponta para questões complexas da prática docente que, segundo Magalhães (2004: 60):

incluem questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimentos: de representações do que é ensinar e aprender em contextos particulares; de identidades de professor e de aluno; de discursos valorizados, desacreditados ou marginalizados no contexto escolar e de diferenças culturais e sociais nos diversos contextos de ação. Em suma, incluem questões de compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla. Incluem também, a compreensão da linguagem como um espaço para reflexão e negociação.

Para cumprir seus propósitos, a pesquisa colaborativa engaja-se no cotidiano da escola, buscando, inicialmente, compreender as formas pelas quais a comunidade escolar dá significado às suas experiências. Num esforço de intervenção, o pesquisador procura, juntamente com todos os participantes da pesquisa, articular essas formas de conhecimento com as bases sócio-históricas que as sustentam. Esse processo, acreditam os pesquisadores colaborativos, contribui para a ‘desnaturalização’ do mundo social, propiciando aos agentes da ação educativa a compreensão de que seus papéis como profissionais estão organizados conforme interesses de grupos sociais na manutenção da divisão de poder que gere as relações sociais. Percebendo essas articulações entre conhecimento e ação social, é possível que os agentes vislumbrem novas formas de articulação que melhor se ajustam aos interesses da comunidade em que atuam. A pesquisa colaborativa assim encaminhada enfatiza a importância da formação dos profissionais em educação, especialmente a dos professores, numa perspectiva em que seja desenvolvida não apenas sua capacidade técnica, mas, principalmente, sua capacidade reflexiva, tendo em vista a articulação entre conhecimento e prática social.

Os pesquisadores em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-LAEL/PUC-SP que se dedicam ao desenvolvimento de pesquisas de cunho colaborativo, notadamente Magalhães, Liberali e Celani, preconizam a idéia de que as interações discursivas desenvolvidas entre pesquisador externo e professores permitem a construção da profissionalização do professor em termos do que defendem os pressupostos de uma educação transformadora, conforme discutidos pelos estudiosos da formação do professor crítico-reflexivo. É nesse sentido de intervenção e de transformação que os pesquisadores falam em pesquisa de cunho colaborativo. A pesquisa colaborativa *strictu sensu*, conforme preconizado por Bray, Lee, Smith e York (2000), não é o foco do grupo de pesquisa dessas estudiosas. O interesse desse grupo é desenvolver pesquisas que ampliem o nível de intervenção do pesquisador externo e de participação dos sujeitos de

pesquisa na configuração da investigação, observando-se os limites e as possibilidades da pesquisa acadêmica. A intenção fundamental não é o de ensinar os participantes a realizarem uma pesquisa acadêmica, mas a de investigar sua prática, problematizando-a e analisando-a. Exige-se aí uma reflexão aprofundada acerca da distinção entre pesquisa de campo e pesquisa acadêmica e as formas pelas quais elas se articulam numa pesquisa de cunho colaborativo. A esse respeito, as análises de Amorim sobre a pesquisa nas ciências humanas podem nos auxiliar sobremaneira.

Amorim (2001), com base em Bakhtin, defende uma abordagem dialógica de pesquisa, em que a questão da alteridade seja plenamente compreendida e assumida pelo pesquisador. A autora opõe-se à abordagem positivista de pesquisa, na qual *‘a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de medida, etc. que a palavra se torna comportamento e deixa de ser enunciação dirigida a alguém’* (Amorim, 2001: 17). Entendida dialogicamente, a pesquisa está sempre em busca do outro, de um interlocutor, seja no que se refere ao trabalho de campo, seja no que se refere ao trabalho da escritura do texto. Segundo a autora, a pesquisa, assim como toda enunciação, possui um caráter responsivo; há nela vozes a que o pesquisador escolheu responder e vozes a que decidiu não responder. Daí a afirmação de que a produção do conhecimento é uma questão de voz (Amorim 2001: 19).

No entanto, Amorim alerta para o equívoco de se considerar essa relação pesquisa e voz como uma possibilidade de se apresentarem como resultados de uma pesquisa análises subjetivas que perdem o caráter universalizante que deve tipificar toda pesquisa acadêmica. Para a autora, esse equívoco resultou em três correntes de pesquisa que enfatizam diferenciados aspectos da investigação. Uma primeira corrente deposita ênfase no campo e na ação dos sujeitos de pesquisa, desprezando a teoria e a conceitualização. A segunda corrente enfatiza a proximidade com o outro, a identificação e empatia entre os participantes. A ênfase da terceira corrente está nas experiências e vivências do pesquisador.

Amorim critica essas correntes, afirmando que a primeira contrapõe-se à idéia de alteridade do texto científico, que se manifesta em forma de teoria e de conceitualização. Ao fazer valer apenas a voz do pesquisador, essa corrente desvia o trabalho científico da objetividade que deve pautá-lo. A negação da segunda corrente é de outra ordem: ao trabalhar com a idéia da identificação, estabelece a ilusão da simetria e coloca a dissimetria, o descontínuo, a contradição como aspectos a serem superados e não como elementos que permitem a expressão da alteridade. Já a terceira promove a supressão da

alteridade, na medida em que tornam indistintos a figura do autor – aquele que escreve – e do locutor – aquele que está escrito. Nesse caso, o pesquisador expõe sua experiência em alguma área, desprezando o fato de que seu texto dirige-se a um interlocutor, situado na academia, e deveria, portanto, responder também aos interesses que estão postos nesse contexto.

Essas críticas levam Amorim a defender a idéia de que a pesquisa está envolvida numa corrente polifônica que o pesquisador deve transmitir à academia, ao mesmo tempo que dela participa. Para a pesquisa colaborativa que tentamos aqui defender, essa reflexão indica-nos a importância de compreender o papel de cada um dos participantes de pesquisa, de maneira que tanto pesquisador quanto os educadores percebam e assumam as diferenças existentes entre eles e delas se beneficiem. A nosso ver, uma diferença de base a ser esclarecida e administrada é o fato de que pesquisador e educadores colocam-se em contextos diferenciados: o pesquisador não deve perder sua interlocução com a comunidade acadêmica, a ele cabendo, portanto, o domínio da teoria que o orienta na condução da pesquisa de campo, na escritura da dissertação/tese e na análise dos dados; os educadores, por sua vez, são profissionais a quem interessa não necessariamente aprender os procedimentos envolvidos numa pesquisa, mas compreender a sua ação profissional e os aspectos que a acercam. O pesquisador assume o compromisso de compartilhar com a comunidade acadêmica os resultados de sua investigação para que a partir dela novas análises surjam. É nessa medida que o pesquisador deve empreender o esforço da objetividade e de uma certa universalização, evitando considerações que tangenciem apenas as situações específicas da pesquisa de campo. Portanto, defendemos que, embora premida pelas circunstâncias contextuais, a pesquisa deve produzir uma certa generalização que permita o diálogo e o conflito que dinamizam a academia.

Acreditamos que, diante da distinção entre pesquisa de campo e pesquisa acadêmica, não se justifica o esforço de se estabelecer entre pesquisador e educadores uma igualdade que de fato inexistente, tampouco sucumbir a voz de um em favorecimento da de outros. Cabe sim, buscar na pesquisa colaborativa uma solidariedade entre os participantes, de modo que seja possível não só assumir determinados papéis como atribuir aos outros papéis até então não previstos. Em outras palavras: cabe ao pesquisador definir condições para que a polifonia se estabeleça, sem perder de vista seus interesses no contexto de campo e no contexto da pesquisa acadêmica. No campo, o pesquisador que adere à abordagem colaborativa assume o papel de formador, inserindo-se numa interlocução direta com os educadores, sujeitos da pesquisa. Na reflexão sobre o objeto de pesquisa e na

análise dos dados, o pesquisador envolve-se na interlocução com a comunidade científica. Há, portanto, nesses contextos, objetivos diferenciados: no campo, o objetivo que orienta a ação do pesquisador é o de contribuir na formação do docente; na academia, o objetivo é o de proceder uma determinada análise em relação a um objeto de estudo e conduzi-la para o diálogo com outros pesquisadores. Para cada contexto, a polifonia se manifesta de forma diferenciada.

Assim definida, a pesquisa colaborativa, na perspectiva aqui assumida, não compartilha com todos os participantes de pesquisa todos os procedimentos nela envolvidos. Há interesses que são específicos do pesquisador, assim como há interesses específicos dos educadores. O pesquisador-colaborativo procura articular esses interesses, mas não se submete completamente aos interesses do grupo. É nossa defesa que cabe ao pesquisador definir um objeto de estudo relevante, as questões de sua pesquisa e a forma de coletar e de analisar os dados. Como formador, cumpre-lhe identificar as necessidades de seu grupo de trabalho, encontrar as relações com seus propósitos e objetos de pesquisa e conduzir sua ação no sentido de viabilizar espaços de reflexão crítica acerca da realidade vivenciada pelos participantes.

Em suma, a pesquisa colaborativa procura manter o compromisso com a transformação dos sujeitos e do local de pesquisa, sem desconsiderar as necessidades da academia de responder objetivamente a algumas questões que estão postas na realidade social.

2. Objetivos e questões de pesquisa

O objeto de análise deste trabalho é, por razões expostas no quadro teórico deste trabalho, a leitura em contexto de formação continuada de professores. Com base numa abordagem enunciativa e numa perspectiva histórica desse objeto de análise, pretendemos investigar os modos de ler adotados por professores em situação de leitura de textos científicos primários e de divulgação científica, em contexto de uma prática de leitura de formação continuada de professores em serviço e o processo de construção de sentidos que aí se apresenta. Além disso, em virtude da adesão à perspectiva colaborativa de pesquisa, este trabalho, em contexto de campo, visa contribuir para a formação do professor crítico-reflexivo, que toma a leitura como importante instrumento de formação e de transformação da prática docente. Em decorrência desses objetivos, são três as perguntas que orientam a

condução desta investigação: 1. quais os modos de leitura procedidos por seis educadores de uma escola pública municipal de São Paulo dentro de uma prática de leitura de formação continuada de professores, desenvolvida em local de trabalho?; 2. quais as vozes e como são acionadas pelos participantes da pesquisa nas interações em que se discutem textos científicos primários e de divulgação científica?; 3. qual a relação entre os modos de leitura e a formação do professor crítico-reflexivo?

Chegamos a esses objetivos em decorrência da análise - melhor explicitada no quadro teórico desta pesquisa - de que a formação do professor crítico-reflexivo é hoje uma condição para o exercício competente da docência e a leitura de textos científicos e/ou de divulgação, por sua vez, uma condição para se alcançá-lo, pois permite reflexões mais aprofundadas sobre a prática profissional e pode oferecer novas alternativas de ação. Embora seja uma atividade recorrente nos espaços de formação continuada realizada no interior da unidade escolar, a leitura tem pouca efetividade, pois os envolvidos em seu processo, geralmente, não sabem como conduzi-la com vistas à formação crítica. Reproduzem-se, de maneira geral, formas de ler escolarizadas que não se associam aos interesses desse tipo de formação.

Em vista disso, acreditamos que a leitura em situação de formação de professores em serviço necessita ser enfocada nas pesquisas acadêmicas para que suas especificidades sejam compreendidas, e redirecionadas, se esse for o caso. A Linguística Aplicada contribui nesse empreendimento porque, além das razões aqui apresentadas no que se refere ao adensamento das discussões sobre a dinâmica de construção de conhecimentos e sobre a formação do professor, disponibiliza recursos importantes para a análise do processo de leitura que, neste trabalho, é concebido como constituição de sentidos em que a linguagem verbal é o instrumento principal de formulação e de divulgação.

3. Pesquisa de campo: a experiência inicial

No segundo semestre de 2002, realizei a coleta de dados que, num primeiro momento, comporiam minha análise. Eram participantes da pesquisa professores que se envolviam, na época, num projeto de formação de professores desenvolvido por uma universidade privada. O projeto previa a participação em um curso ministrado pelos professores do programa de mestrado em educação da instituição, a ser realizado em 144 h/a, no período de agosto a dezembro/2002. Uma vez que os professores do curso

solicitavam a leitura de textos teóricos, era minha pretensão inicial acompanhar o processo de alguns participantes do projeto.

Em meados de agosto, procurei o grupo que organizava o projeto e apresentei minha proposta de pesquisa. Foi-me oferecida, então, oportunidade para conversar com os participantes do curso de formação. Num primeiro momento, doze educadores mostraram-se dispostos a trabalhar na pesquisa. No entanto, logo após o primeiro encontro, em que expus os encaminhamentos da pesquisa – encontros semanais - e as tarefas a serem realizadas - leitura de textos científicos e de divulgação e elaboração de diários de leitura -, houve muitas desistências. Assim, iniciamos nossos encontros com seis participantes: a pesquisadora, três coordenadoras pedagógicas, uma professora de História e uma professora de Geografia. À medida que os encontros transcorriam, percebia a dificuldade dos participantes de concluir a leitura dos textos propostos. Dificuldade constatada, mas não administrada por mim, pois, antes que pudesse propor qualquer trabalho para compreendê-la e minimizá-la, alguns participantes da pesquisa foram se ausentando das sessões. Por fim, mantiveram-se no grupo com a frequência devida, uma coordenadora pedagógica e a professora de História. Ao fim da coleta, tínhamos discutido cinco textos que compuseram o curso em que os educadores estavam envolvidos: 1 A formação de professores: complexidade, profissionalização e processo clínico²⁴; 2. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate²⁵; 3. Neurose e esclerose na escola x qualidade da autonomia da educação²⁶; 4. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso²⁷; 5. Concepção da avaliação dialógica²⁸.

O processo de coleta desses dados deixou-me extremamente insatisfeita. Houve inabilidade de minha parte na condução do processo de negociação que se instaurou em virtude de certas discrepâncias entre os meus interesses de pesquisa e os interesses dos demais participantes com relação a problemáticas que se apresentavam no cotidiano de sua atuação profissional. Por muitas vezes, fui solicitada a discutir temas que, ao ver dos educadores, relacionavam-se com questões urgentes de sua prática, o que nos levava a adiar a discussão do texto lido para um próximo encontro. Os participantes solicitaram-me

²⁴ PERRENOUD, Philippe. In: *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

²⁵ JUNOT, Cornélio Matos. In: GERALDI, Corinta et al. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

²⁶ KLEIM, Ernesto Jacob (mimeo)

²⁷ LUCKESI, Cipriano. São Paulo: Vozes, 1998.

²⁸ ROMÃO, José Eustáquio. In: *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

também intervenção na sala de aula, com registro de aulas e posterior análise. Além disso, à medida que avançavam nossos encontros, os educadores colocavam a necessidade de refletir sobre temas que não se apresentavam nos textos sugeridos no curso de formação e sugeriam outras leituras. Senti dificuldades de resolver as demandas: na maioria das vezes, com receio de perder meus sujeitos de pesquisa, concordei com suas solicitações, mas conduzi as atividades premida pelas preocupações com minha pesquisa acadêmica. Qualquer atividade que não mantivesse relação direta com ela – como a análise de aulas – era desenvolvida por mim de maneira agilizada. Embora os educadores insistissem que era aquilo que mais lhes interessava, ao cabo, eu retomava a sistemática que, a meu ver, mais se adequava à minha pesquisa. Não acredito hoje que seria o caso de reconsiderar os meus objetivos de pesquisa, mas, sem dúvida, havia que se instaurar uma discussão para que se esclarecessem os interesses de cada participante da pesquisa e se buscassem a partir daí alternativas que servissem à conjunção desses interesses.

Outra dificuldade encontrada dizia respeito à escritura dos diários de leitura. Sob o argumento de que não encontravam tempo de produzi-los, os participantes não os traziam para os nossos encontros. Como forma de motivá-los a realizar a tarefa, apresentei, por diversas vezes, os diários de leitura que eu elaborava, sem, no entanto, dedicar nenhum encontro exclusivo para o domínio desse processo.

Refletindo sobre o processo em aulas de seminário de orientação, concluí que o encaminhamento nessa pesquisa de campo foi inadequado, principalmente porque estabeleci, com os meus procedimentos, espaços artificiais de formação de professores. Em vez de inserir-me em horários já destinados aos encontros coletivos de formação, defini novos horários e novos encaminhamentos. Além disso, os textos destinados à leitura não atendiam aos interesses mais prementes dos professores. Hoje, avalio que os textos devem responder, de alguma forma, a questionamentos e necessidades dos participantes da pesquisa e, portanto, é importante que se preveja um momento inicial em que esses questionamentos e necessidades sejam analisados por todo o grupo. Faz-se necessário também um processo de aprendizagem de escrita dos diários de leitura, de maneira que os educadores enfrentem coletivamente a dificuldade de elaborá-los.

Foi também nos seminários de orientação que o nosso grupo de pesquisa apontava para a necessidade de se fazer uma distinção entre o projeto de pesquisa acadêmica e o projeto de ação no campo e conseqüentemente, uma distinção entre o papel do pesquisador e o do formador. Se essa distinção não for bem compreendida, como foi o caso dessa

primeira coleta de dados, o pesquisador corre o risco de inviabilizar seu trabalho, tentando fazer valer apenas seus objetivos de pesquisa e elaborando um contexto que pouco se relaciona com o cotidiano dos demais participantes. Desse equívoco podem decorrer outros. Menciono aqui a possibilidade de o pesquisador não estabelecer um diálogo real com os sujeitos da pesquisa, na medida em que conduz a interação na direção das suas questões de pesquisa e de seu contexto de análise. Por exemplo, é bastante comum que algum participante de pesquisa – nos termos aqui definidos - atribua a si e ao pesquisador papéis que não estavam previstos. Nesse caso, é também comum que o pesquisador opte pela inflexibilidade e reconduza a interação para uma ordenação que ele julga a mais afinada com sua pesquisa e com as orientações discutidas com seu grupo de pesquisa. Essa dificuldade de abandonar as regras pré-estabelecidas relaciona-se, a meu ver, com a dificuldade que enfrentei, na primeira coleta, com as demandas dos professores. Provavelmente, isso também justifique o fato de eu não ter optado pela reorganização do trabalho de campo e mantido até o fim as leituras propostas no curso.

Foi com base nessas reflexões que considerei por bem empreender uma nova coleta de dados. Em abril de 2003, procurei um dos Núcleos de Ação Educativa que compunham a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para junto com ele buscar educadores que se dispusessem a participar de minha pesquisa. Fui então encaminhada para uma escola localizada na periferia da cidade, que realizava um trabalho bastante comprometido de formação de alunos de 1ª a 4ª séries, cuja descrição é feita no próximo item.

4. Local da pesquisa de campo

O local em que realizei a coleta de dados para esta pesquisa é uma escola pública municipal de São Paulo, localizada na periferia da cidade, que iniciou o atendimento à comunidade em 2000, absorvendo a demanda de uma escola próxima, e, em 2003, período de coleta de dados, atendia a cerca de 600 alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, distribuídos em duas salas de primeira série, seis de segunda, sete de terceira e seis de quarta.

No projeto político-pedagógico da escola, constavam os seguintes objetivos: 1. formar sujeitos que atuem na sociedade movidos pelos valores da ética e da solidariedade; 2. considerar os valores e os saberes que os alunos já acumularam no decorrer de sua vivência; 3. favorecer ao aluno a construção e o acesso ao conhecimento, mediante a

utilização de uma metodologia construtivista; 4. gerar ambiente de afeto e confiança; 5. promover a autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade, comunicação e humanização de todos os segmentos escolares.

Ciente de que, de maneira geral, na rede, a elaboração do projeto político-pedagógico atende a injunções burocráticas colocadas pela Secretaria de Educação e de que nem sempre é resultado de uma análise séria e aprofundada sobre a realidade vivenciada pela comunidade escolar, procurei, em entrevista com as coordenadoras pedagógicas, verificar de que maneira se articulariam (ou não) os preceitos defendidos no projeto com o trabalho cotidiano desenvolvido na unidade escolar. Nessa oportunidade, fui informada de que o projeto político-pedagógico da escola foi formulado com a participação de grande parte da comunidade escolar, em assembléias que reuniam pais e funcionários da escola. Desse projeto, desdobrava-se o plano de ensino, que, segundo as coordenadoras, era constantemente avaliado e reformulado pelo corpo docente, numa dinâmica que envolvia reuniões em que os professores expunham o trabalho realizado em sala de aula e procuravam relacioná-lo com os objetivos assumidos no projeto político-pedagógico. Discutiam-se também as necessidades dos alunos e da comunidade escolar e as formas pelas quais as atividades pedagógicas poderiam auxiliar no seu atendimento.

Dessas discussões nasceram alguns projetos que tencionavam responder às demandas identificadas: o projeto Higiene Bucal procurava sensibilizar os alunos para a importância de cuidarem da saúde bucal; o projeto Flauta pretendia utilizar a música como elemento facilitador da aprendizagem e da convivência social; o projeto Amor à Pátria enfocava atividades pedagógicas que permitissem aos alunos construir um sentido positivo de pátria; o projeto Intervalo Dirigido procurava minimizar os problemas de convivência observados em período de intervalo, com apresentações de dança, teatro, música, capoeira, balé, organizadas pelos próprios alunos com a ajuda dos professores. Com vistas à integração escola-comunidade, a unidade desenvolvia também o projeto Formação de Pais, que previa a realização de assembléias com pais, professores e especialistas em que se discutiam temas voltados à relação escola-pais-crianças. Procurava-se com isso tornar claros os papéis das instituições escolar e familiar na formação da criança. Tratava-se de uma tentativa de romper com o comportamento habitual dos pais de adentrarem o espaço escolar ou para reclamarem dos procedimentos adotados pela escola ou para cuidarem da manutenção do prédio. O projeto inseria os pais na escola para que compreendessem sua organização, seus objetivos e suas propostas de trabalho e pudessem conjuntamente refletir

sobre procedimentos a serem adotados na família que conjuminassem com os propósitos daquela unidade escolar.

Além desses projetos, havia a consecução de um projeto de formação continuada de professor, denominado Projeto Especial de Ação – PEA, do qual participavam os professores que fizeram a opção pela Jornada Especial Integral – JEI. Por esse projeto, os participantes reuniam-se uma vez por semana, durante cerca de duas horas, para discutirem temas pertinentes ao campo da educação e às disciplinas específicas que compõem a grade curricular do ensino fundamental. Conforme relato das coordenadoras pedagógicas, nessas reuniões, eram realizadas leituras de textos previamente selecionados por elas, tendo em vista as necessidades de formação apresentadas pelo projeto político-pedagógico da escola, principalmente no que se refere à opção pela teoria construtivista nele exposto. As coordenadoras explicaram que, em virtude da falta de tempo dos professores de realizarem uma leitura prévia, todo o processo era desenvolvido nas reuniões, numa dinâmica que considerava a leitura em voz alta e intervenções esporádicas por parte de qualquer participante. Caso não houvesse nenhum apontamento, as próprias coordenadoras perguntavam aos professores que compreensão ou reflexão estavam elaborando em relação aos conteúdos do texto lido. Disseram as coordenadoras que raramente podiam fazer a leitura prévia do texto, o que as colocava, em tese, nas mesmas condições que os demais participantes das reuniões. Acrescentaram ainda que sentiam especial dificuldade com textos relacionados às disciplinas específicas da grade curricular, mas que o fato de se colocarem como leitoras iniciantes atenuava as expectativas dos professores de que apresentassem uma compreensão mais elaborada sobre o texto lido.

As coordenadoras pedagógicas dedicavam-se também às atividades desenvolvidas nas demais horas-aula garantidas pela JEI, geralmente destinadas à análise do trabalho realizado em sala de aula e ao planejamento coletivo de atividades pedagógicas. Demonstravam profundo interesse de apoiar os professores na consecução de seu trabalho diário e de propiciar na escola relações profissionais e interpessoais favoráveis ao trabalho pedagógico. Os professores, com grande frequência, recorriam a elas para compartilhar situações emblemáticas enfrentadas em sala de aula.

Em suma, a análise inicial do campo me levou a concluir que a escola contava com uma equipe de profissionais bastante comprometida com a formação de seus alunos e com uma comunidade escolar extremamente envolvida com os trabalhos desenvolvidos nesse local.

5. Entrada no campo e escolha dos participantes da pesquisa

Inicialmente, fiz um contacto com a equipe administrativa da escola para apresentar o projeto e para conhecer o local de pesquisa. A equipe mostrou-se bastante disposta a se engajar no projeto, dando-me, portanto, licença para conversar com os professores.

Para minimizar a possibilidade de minha presença na escola ser interpretada como invasão de alguém que gostaria de ‘ensinar’ aos educadores como trabalhar bem, avalei que, inicialmente, deveria fazer-me conhecer pelo grupo de profissionais que ali atuavam. Para isso, ofereci-me para participar de algumas reuniões pedagógicas – que contavam com a participação não só dos especialistas e professores, como também dos funcionários operacionais - da maneira que as coordenadoras pedagógicas considerassem mais conveniente. Fiz então, minha primeira inserção na escola, encaminhando uma reunião pedagógica, em que desenvolvi uma discussão inicial sobre as teorias de ensino-aprendizagem e a análise de algumas atividades propostas pelos professores da escola em sala de aula.

Após esse encontro, as coordenadoras pedagógicas, em reunião de PEA, apresentaram aos professores o meu interesse de realizar com eles minha pesquisa de doutorado. Um grupo, que se reunia para a consecução do PEA às segundas-feiras, das 15h10 às 17h, demonstrou especial interesse na participação. Cientificada desse interesse, propus encontrar o grupo para expor-lhe o meu projeto de pesquisa e para verificar que tipo de expectativa teria em relação a ela. Como estávamos próximos às férias de meio de ano, as coordenadoras recomendaram-me que não iniciasse a coleta de dados relativos à leitura, antes da volta às aulas, para não interrompermos o processo. Acatada a recomendação, dediquei alguns encontros, no final do semestre, para não só conhecer os participantes da pesquisa como fazê-los me conhecer, apresentando-lhes alguns aspectos de minha vida profissional e acadêmica e as razões pelas quais me interessava, no doutorado, explorar o tema da leitura em situação de formação de professores. Realizei, ainda, um questionário para verificar a história dos participantes no que se refere à sua vida profissional e ao tema da leitura, considerando os seguintes aspectos: a. a formação inicial e continuada do sujeito de pesquisa; b. sua trajetória profissional; c. sua relação com a leitura de maneira geral; d. sua relação com a leitura em formação profissional; e. temas/questões/perguntas que mais os instigam em sua prática cotidiana em sala de aula. Foram questões apresentadas no questionário: 1. relativas à formação acadêmica: Qual sua formação? Em que instituição ela se deu? O que determinou sua escolha pelo curso?; 2.

relativas à atuação profissional: Conte um pouco de sua trajetória profissional; 3. relativas à formação continuada: Como tem sido sua formação continuada?; 4. relativas ao objeto desta pesquisa: Qual sua relação com a leitura? Gosta de ler? Que tipo de texto? Que autores? Para que ou por que você se envolve num processo de leitura? No campo profissional, como têm sido feitas as leituras?; 5. relativas à prática pedagógica: Levante temas/questões/perguntas que se relacionam com sua prática como professor(a) e que o(a) desafiam.

O grupo de discussão reunir-se-ia todas as segundas-feiras, das 15h10 às 17h, e era composto de seis professores de ensino fundamental I, uma coordenadora pedagógica e esta pesquisadora. Como poderemos constatar na caracterização dos professores que abaixo segue, trata-se de um grupo com significativa experiência no magistério, que não investe, por um motivo ou outro, em sua formação continuada fora do âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dos sindicatos da categoria. São profissionais que travam com a leitura diversificadas relações. Relativamente àquela associada à formação continuada, as professoras Erlete, Edilamar, Marcos e Lúcia²⁹ afirmam ater-se aos textos indicados e realizados nos próprios espaços de trabalho; as professoras Tina e Marcele e a coordenadora Néia manifestam maior autonomia nas suas escolhas, definindo inclusive suas preferências.

1. **Erlete**³⁰: professora com formação em Pedagogia, Educação Artística, Artes Cênicas e Supervisão Escolar, por universidades privadas da capital; atua na escola como professora de terceiro ano do ensino fundamental e como auxiliar de direção. Trabalha como professora nas redes estadual e municipal há 17 anos. Revela preferência por literatura que se relacione com a arte. Relativamente às leituras que envolvem temas da educação, afirma realizá-las em PEA. Sua formação continuada refere-se à participação no PEA e em alguns cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.
2. **Tina**: professora com formação em magistério (em nível de ensino médio) em escola pública, e em Estudos Sociais, por universidade privada da capital; atua

²⁹ Os nomes dos professores e da coordenadora pedagógica são fictícios.

³⁰ A professora Erlete teve sua participação bastante prejudicada pelo fato de ter de assumir a função de auxiliar de direção, inclusive no horário de nossos encontros. Esporadicamente estava presente e atinha-se, quando isso acontecia, a ouvir os colegas.

na escola como professora de segundo ano do ensino fundamental. Trabalha como professora de ensino fundamental na rede municipal há 11 anos; já atuou como Orientadora de Sala de Leitura. Revela preferência por leitura de livros infantis e de obras que enfocam o desenvolvimento emocional das crianças. Afirma, em questionário, que é mobilizada pelo desejo de encontrar novos caminhos para os problemas que evidencia em sala de aula e que se sente satisfeita nessa escola, pois teve aí a oportunidade de entrar em contacto com diversos textos de diferentes autores, que a fazem refletir e reformular suas convicções e valores. O desejo de inovação a leva a participar do projeto PROFA³¹, realizado pela Secretaria Municipal de Ensino, com vistas a contribuir para a formação dos professores alfabetizadores da rede. Segundo ela, suas leituras no campo profissional são aquelas motivadas pelo PEA e pelos cursos de formação oferecidos pela Secretaria. Revela, em seus escritos, a relação afetiva que estabeleceu com a escrita e, posteriormente, com a leitura, em tempos de infância; mostra, ainda, a importância da leitura no seu desenvolvimento profissional:

(...)

Aos quatro anos de idade fui internada em isolamento por 15 dias com meningite. Fiquei no 7º andar e meu único contacto com a minha família era através de bilhetinhos jogados por mim da janela do hospital e escritos por uma amiguinha mais velha de 15 anos, que arrumei lá. Nesses bilhetes supria minha tristeza com pedidos: ‘Mãe, quero danoninho!’ – ‘Mãe, compra pasta de dente de morango!’

Meu avô (que já era meu ídolo por tocar violão, ter uma linda voz e compor músicas) compôs uma música em minha homenagem que dizia assim: ‘Olha quem ta na janela/ A cabecinha de fogo (eu era bem ruiva!) / Tina é o nome dela / A donzela de

³¹ O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, foi formulado em 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, sob gestão de Paulo Renato Souza. Trata-se de um projeto que visa, fundamentalmente, à formação do professor das séries iniciais, a partir de um esforço conjunto das secretarias de educação estaduais e municipais, das universidades e organizações não-governamentais. Com base nos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o projeto, sob a supervisão pedagógica de Telma Weisz e coordenação geral de Rosana Dutoit e Rosaura Soligo, prevê a implementação de programas de formação de professor com vistas a fazer com que os docentes dominem uma nova didática de alfabetização, que toma o aprendizado da escrita como um processo evolutivo de construção de hipóteses. Conforme o documento de apresentação do PROFA: “Hoje sabemos que, no processo de alfabetização, as crianças e os adultos – independente de sua origem social e da proposta de ensino do professor – formulam hipóteses muito curiosas, mas também muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação. Depois de uma longa trajetória de reflexão, finalmente é possível compreender a natureza da relação entre fala e escrita, desvendando o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. É quando se alfabetizam no sentido estrito da palavra” (SEF, 2001: 14). As hipóteses de que fala o projeto relaciona-se com os conhecimentos adquiridos pela criança em sua vivência social, sendo, pois, necessário que o professor considere esses saberes, reconheça-os, valorize-os e crie, no contexto escolar, um ambiente propício à aprendizagem das letras, a partir do acúmulo cultural de seu aluno.

um mundo novo. / Ela é muito simpática / e sabe ler a cartilha / e conhece matemática / e tem prática nos problemas da família'.

Quando recebi alta, fiquei emocionada por ter sido agraciada com aquela música tão bonita e que era só minha. Então, passei a querer ler (não só a cartilha, como diz a música), aprender todas as músicas do meu avô para ficar mais próxima dele, poder cantar com ele e ser mais admirada por ele.

Coisas de criança! Mas, avaliando hoje todo esse momento difícil por qual passei junto de minha família, senti que foi aí que percebi o quanto era valioso escrever (meio de comunicação com minha família no hospital) e ler (meio de conquistar e me aproximar de meu avô). Entendi, nesse momento, a função social da escrita e da leitura.

(...)

Fiz o 1º grau nessa linha: 'manda que eu obedeço'. Só quando ingressei no magistério, encontrei um grupo de amigas mais 'maduras' do que eu, propiciando a percepção de que conformismo e comodismo não trazem crescimento interior, nem tampouco aprendizagem.

Comecei a ler mais, me interessar pelos assuntos do momento, debater, me engajei em campanhas políticas (fiz até boca-de-urna!) com meu pai, que era sindicalista e tornei quase uma revolucionária.

Nessa fase de 'vou mudar o mundo' acabei o magistério e ingressei na Faculdade de Estudos Sociais para depois complementar com História. Lecionei por dois anos no nível II – História e fiz com os alunos o que gostaria de ter presenciado enquanto aprendiz: lemos e analisamos músicas, anúncios, reportagens, textos de diferentes tipos e fontes e nada de questionários medíocres e provas decorativas. Eu tinha apenas 19 anos.

(...)

Para terminar vou usar a mesma expressão do início dessa reflexão: foi interessante! Interessante perceber que apesar de ter sido alfabetizada pela cartilha Caminho Suave, descobri o letramento em contacto com textos diversos (em especial, as músicas), com o par mais avançado (minha irmã na infância, minhas amigas do magistério, os filiados ao partido e hoje, meus amigos e algumas pessoas como a Alice) e ao estabelecer com a escrita e a leitura uma relação significativa (para quê?, por quê? e para quem?) e prazerosa.

(...)

- 3. Marcele:** professora com formação em magistério (em nível de ensino médio) e, recentemente, em Pedagogia, por universidade privada da capital; atua na escola como professora de segundo ano do ensino fundamental. Trabalha na rede municipal de ensino há 11 anos. Diz-se uma 'fanática' em leitura desde que, ao participar de movimentos populares, descobriu a importância dos livros para preencher lacunas em sua formação de ensino público. Revela preferência por obras que exploram o conteúdo filosófico da ação educativa e se mostra inclinada pela área de formação de professores. Cita, em questionário, a leitura recente de dois livros, um relacionado ao ensino da língua portuguesa e outro, ao ensino da matemática. Declara ter ficado especialmente sensibilizada com dois autores da área da educação, Terezinha Rios e Mário Sérgio Cortella. A professora valoriza o PEA, pois, segundo ela, trata-se de um espaço coletivo de

discussão que amplia a compreensão dos textos. Em texto que procura resgatar a memória de seu letramento, relembra a importância da mãe em sua formação como leitora e assinala a relevância da leitura na superação da dor e na descoberta do mundo:

*Meus pais vieram do interior do Paraná. Mamãe sabia somar, subtrair e tinha se alfabetizado no modo fonético, sendo o próprio nome utilizado como primeira palavra na alfabetização e era assim que mamãe nos preparava para escola: ensinando nosso nome, caligrafia desenhada, perfeita e contos. Mas o que me lembro mesmo é dos contos de fadas que mamãe lia para nós e diversas vezes os mesmos contos.
(...)*

Em nossa casa havia muitos livros: coleção como 'Os Bichos', contos de fada, um livro de fábulas e revistas infantis.

Acho que foi aí, no meio de livros e de mamãe que desabrochei para primeiras letras, meu início no mundo letrado.

(...)

Aos treze anos minha vida teve outro rumo, mamãe morreu. Foi depois dessa dor que descobri a importância de ler. Fiquei perdida, mudamos para outro bairro. Escola nova, amigos ficaram para trás.

Comecei a participar de um grupo de jovens e nem sei bem como logo estava envolvida em outros grupos e o que fez a diferença foi a Pastoral Operária. Para entender o que 'os companheiros' falavam era preciso conhecer o processo histórico e político do Brasil e fui em busca de informações em palestras e na leitura. Apaixonei-me pelo ato de ler. Lia tudo que caía nas minhas mãos: livros de história do Brasil, Romances (destaco Exôdus), auto-ajuda para adolescentes e muitos outros, menos poesia

Aos quinze anos fui morar numa comunidade da igreja e iniciei o curso de magistério. Uma das leituras solicitadas pelos professores era Comunicação como prática da liberdade, de Paulo Freire. Apaixonei-me por Paulo Freire. Na comunidade em que morava tinha muitos livros e no meio encontrei Pedagogia do Oprimido. Li com avidez. Tive contacto com pessoas que trabalhavam com o método Paulo Freire na Alfabetização de Adultos.

Essas leituras me levaram a achar que algo estava estranho na forma de ensinar as crianças, pois eu já começara a dar meus primeiros passos como professora num colégio particular conceituado da região.

4. **Edilamar:** professora formada em magistério (em nível de ensino médio); sem formação universitária, participa de um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Ensino, que tem validade de ensino superior (PEC- Ensino Superior); atua na escola como professora do quarto ano do ensino fundamental. Trabalha na rede municipal de ensino, há treze anos, como professora de ensino fundamental e de ensino infantil. Afirma que muito recentemente, em decorrência da participação nas aulas de PEC e do PROFA e nas reuniões do PEA, passou a dar importância à leitura, dedicando-se, principalmente às obras indicadas nesses espaços de formação.

5. **Néia:** coordenadora pedagógica formada em Pedagogia por universidade privada da capital; atua na rede municipal de ensino há 16 anos, sendo quatorze como professora de ensino fundamental e de ensino infantil e dois como coordenadora pedagógica. Direciona suas leituras ao tema da educação, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Sua formação continuada realiza-se, segundo ela, nos cursos de formação oferecidos pela Secretaria e nas leituras que faz, sempre que se depara com uma problemática relacionada ao ensino. Lembra, em suas memórias de letramento, as oportunidades que a escola lhe propiciou para desenvolver-se como leitora e enfatiza a relevância da leitura para o seu espírito investigativo:

(...)

O fato marcante para mim foram os primeiros livros que li na biblioteca [da escola primária]. Foi uma coleção inteira do Walt Disney – Mickey é o tal e outros. Foi muito bom, não parei mais. Tudo que pegava lia.

Lembro-me também de um livro E o vento levou o balão de Joaquina, que era a história de uma menina que brincava com o seu balão e o vento forte a levou para um passeio inesquecível.

Sempre que pegava um livro para ler tinha a sensação que algo de muito interessante eu iria viver.

Foi com esse espírito de descoberta que comecei a ler muito sobre educação desde o momento em que me deparei com o fracasso da escola, com a impossibilidade desta de propiciar um ensino de qualidade a todas as crianças.

Sempre que eu reprovava uma criança pensava que naquele momento estava prejudicando uma vida com uma caneta.

Busquei respostas com colegas, CPs e descobri que a minha formação era algo que eu mesma deveria e poderia construir e foi com o mesmo espírito de descoberta que eu tinha na época que lia os livros da biblioteca da minha escola, que passei a buscar nos livros as respostas para as minhas inquietações.

Sempre que tenho dúvidas pesquiso, leio e sempre faço isso na expectativa que a leitura me dará respostas para as minhas angústias.

6. **Marcos:** professor formado em magistério e com formação recente em Pedagogia por universidade privada da capital, atua na escola como professor de terceiro ano do ensino fundamental. Trabalha na rede municipal de ensino há quinze anos. Afirma que não possui nenhuma preferência específica quanto a gêneros e estilos. As leituras relativas à sua profissão são aquelas realizadas em PEA. Recorda, em suas memórias de letramento, a infância repleta de livros; fala da importância dos livros na busca das respostas para perguntas instigantes e ressalta sua orientação para a leitura no sentido de manter-se mais informado:

(...)

Ânimo para ler, impulso eu tive quando meu pai começou a trazer para nós os clássicos da Disney, livros de capa dura, ricamente ilustrado e com disco com a narrativa. Quinzenalmente, chegava um novo, era uma delícia. Coleção semanal como Os Bichos eram aguardados com aflição, e posteriormente várias outras.

Minha mãe ganhava de uma tia revistas como Cruzeiro, Manchete, Seleções e uma vez por mês comprava Cláudia. Ambos tinham hábito de fazer palavras cruzadas, que hoje também é um dos meus passatempos.

Na casa de minha tia Leca havia um escritório e nele uma biblioteca linda repleta de coleções encardadas com dourado, enchiam as paredes. Era o meu local preferido da casa, depois da cozinha logicamente. Passava horas olhando cada um várias vezes, mesmo os que não tinham ilustrações, queria ler todos. Meu tio, apesar de distante de nós, tinha dois empregos e um bom padrão de vida e dizia que devia muito aos livros.

No mesmo discurso, meus pais falavam da falta que a escola fazia e da pouca leitura.

Aos poucos esses fatos, só consegui perceber isto recentemente, foram aglutinando e me encaminhando para uma vontade enorme de ler, ler e ler.

(...)

Antes mesmo de entrar na escola carregava uma timidez, que com o susto do que vi [na escola], com a decepção que tive fez em mim nascer o silêncio. Fiquei alguns meses nesta primeira escola e tive que mudar. Na mudança perdi o cachorro e uma caixa com todos os nossos livros que foi oferecida ao motorista como forma de pagamento da mudança, pois ele fazia gratuitamente, por ser amigo de meu pai. Na caixa meus sonhos de leitura, meu desejo de infância, livros que nunca havia lido de fato, mas que eram meus, que carregavam meus sonhos.

(...)

Cincelli, este foi o 'cara'. Um dia na aula, que era concorrida, todos faziam silêncio para ouvir as brincadeiras do professor, na aula dele não havia gritos, apenas riso ou ele para contar piada. Cincelli ensinava brincando, provocava a todos. Mas um dia foi especial, em determinado momento da aula, em que podíamos participar ativamente, pude perguntar: 'como é que as baleias dormem?' Silêncio total e o professor afirma, sem sombras de dúvida: 'não sei'. Gelo. Caracas, coloquei meu ídolo em xeque e ele se entrega. Ai, o que eu fiz. Mas ele logo em seguida afirma: 'eu vou pesquisar na faculdade e trago a resposta'. Somente aí eu descobri que professores não sabiam de tudo e que eles tinham que estudar. Até então eu achava que bastava ser professor para não estudar mais e ser inteligente para sempre.

Houve uma corrida na sala para descobrir qual a resposta do problema. Muitos alunos tentaram descobrir, eu então percebi que poderia ir atrás da informação, deveria apenas pesquisar. Minha vida mudou.

(...)

Acabando o colégio, vem o trabalho e meus relacionamentos mudam e para acompanhar o nível me vejo obrigado a ampliar minha leitura. Então, viajo mais ao interior do saber em busca de informação. Clássicos da literatura, romances diversos, livro de história e curiosidades. Li muito, revistas que apresentassem crônicas e reportagens atuais, passei a ser leitor de Veja e de jornais.

7. **Lúcia:** professora com formação em magistério (em nível de ensino médio) e em Letras, por universidade privada da capital; atualmente realiza curso na área da Pedagogia, também em universidade privada; dedica-se na escola ao terceiro ano do ensino fundamental. Trabalha como professora de ensinosa infantil e

fundamental da rede municipal de ensino há sete anos. Participa dos cursos de formação continuada oferecidos pelo sindicato da categoria e pela Secretaria Municipal de Ensino. Afirma que tem restringido as suas leituras aos textos solicitados no curso de Pedagogia que atualmente realiza e no PEA. Diz que encontra prazer nessas leituras, pois elas lhe permitem compreender melhor seu contexto de trabalho. Conforme declara em suas memórias de letramento, cresceu estabelecendo com a leitura uma relação lúdica:

Quando tinha por volta de 5 a 6 anos me lembro bem que ficava muito interessada quando via minha irmã lendo gibis. Às vezes, quando ela tinha paciência, lia uma ou outra história para me aquietar e para parar de pedir. Então, de vez em quando eu pegava o gibi e observava as cenas, falava para minha irmã que já sabia ler e contava para ela o que estava acontecendo, colocando o dedo em cima de cada cena. Logo ela percebia que eu ainda não sabia ler e logo me dizia isso. Na verdade, eu também sabia.

(...)

Fui alfabetizada pela cartilha Caminho Suave. Minha irmã estava um ano à minha frente e minha tia, que morava conosco, dois anos. Quando eu tinha algum tipo de dificuldade por não entender o que me era ensinado na escola, era a essas duas a quem eu recorria. Isso ocorria com pouca frequência. Uma dessas ocasiões se deu quando a professora da segunda série ensinava para a turma, divisão por dois algarismos. Eu não conseguia abstrair mentalmente a operação e recorri primeiro à minha irmã, que não teve muita didática, foi aí que resolvi procurar minha tia (tia Zeza), me ensinou a divisão de tudo quanto era jeito até eu aprender, e nunca mais esqueci.

O gibi voltou a ter importância na minha vida quando eu tinha 9, 10 anos. Gostava muito de ler os gibis que o meu padrasto trazia de seu trabalho. Não tínhamos condições financeiras para lazer, então minha distração era viajar nas histórias em quadrinhos. Nesse sentido, tínhamos duas coleções de Walt Disney Mundo da Fantasia e Mundo da Natureza que minha mãe adquiria quando eu tinha 8 anos e, para falar a verdade, não é que eu, li e reli, olhava as figuras repetidas às vezes, mas não relia as histórias porque já as conhecia de cor, e eu gostava das surpresas dos finais, algumas histórias me decepcionavam, outras me surpreendiam agradavelmente. Minha preferência era pela Turma da Mônica, mas a oferta maior era Walt Disney e até gibis de super-heróis. Eu traçava todos.

8. **Alice:** formada em Letras, por universidade privada da capital, atua como professora de Língua Portuguesa em escola da rede municipal de São Paulo, há dezoito anos, e como professora de ensino superior em instituições privadas, em disciplinas relacionadas com o ensino da língua materna e com a educação, há cinco anos. Possui especialização em Língua Portuguesa pela PUC/SP e mestrado em Lingüística Aplicada pela mesma instituição.

No início de agosto, reencontrei os participantes da pesquisa e realizei, antes das leituras de textos, quatro encontros, visando retomar os objetivos de minha pesquisa e levantar com o grupo os temas/textos que os participantes gostariam de discutir coletivamente. Para não incorrer em atitude autoritária e fazer valer minhas sugestões de leitura, considerei por bem desenvolver atividades que permitiriam a exposição da experiência dos educadores e sua problematização, de maneira a encontrar os temas que fossem mais atinentes à realidade do grupo e às possibilidades desta pesquisadora. Assim, trabalhamos com a seguinte organização:

- 04 e 11/08: discussão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e sobre as dificuldades enfrentadas, tendo como instrumentos os planos de ensino e propostas didáticas concretizadas pelos professores em sala de aula;
- 18/08: análise de interações de sala de aula, retiradas de minha dissertação de mestrado³² e da obra de Roseli Cação Fontana, intitulada *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*.
- 25/08: levantamento dos temas para leitura e procedimentos para a pesquisa.

No último desses encontros preliminares, mencionei os temas que haviam sido sugeridos por eles em questionário. Eram temas relativos ao processo de ensino-aprendizagem, às dificuldades de aprendizagem, à ação mediadora do professor, à alfabetização, à disciplina, à avaliação, à formação de professores, ao ensino da matemática e da língua materna. Disse-lhes, então, que nossas discussões preliminares, a meu ver, haviam convergido para esses mesmos temas. Acrescentei que gostaria que as discussões a serem realizadas a partir das leituras pudessem ter uma contribuição diferenciada de minha parte, por isso seria importante que selecionássemos temas que, em virtude de minha experiência profissional e acadêmica, eu tivesse maior domínio. Assim, imediatamente excluí o tema do ensino da matemática. Quanto aos demais, fiz-lhes algumas sugestões de leitura, apresentando uma breve síntese dos textos sugeridos. Adverti aos professores que a seleção não era definitiva; se, no decorrer de nossos encontros, algum participante sentisse a necessidade de redirecionar nossas discussões, tinha o espaço

³² Trata-se do trabalho intitulado *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*.

aberto para fazê-lo. O mesmo valeria para a condução de nossos encontros³³. Seguem abaixo as referências dos textos:

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. O desenvolvimento cognitivo e afetivo. In: _____ *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez: 1994, p. 68-86.

Texto de divulgação científica

Área: Psicologia da Educação

Tema: teorias de ensino-aprendizagem

Data do encontro para sua discussão: 08/09/2003

Voltado para alunos de cursos de formação para a docência, o texto apresenta, de maneira bastante sintética, as teorias de desenvolvimento que embasam práticas pedagógicas diferenciadas, classificando-as em concepção ambientalista e concepção interacionista e dedicando atenção especial à teoria de Jean Piaget e de Vygotsky. Sua escolha se deu pelo fato de que a forma acessível de abordagem permitiria uma discussão introdutória sobre as perspectivas construtivista e sócio-construtivista de aprendizagem. No encontro, os professores relacionavam os conteúdos do texto com discussões anteriores que havíamos realizado nos encontros preliminares. A relação afetividade e aprendizagem e dificuldade de aprendizagem foram os tópicos mais destacados nas discussões.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: _____ *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.15-60.

Texto de divulgação científica

Área: Linguística Aplicada

Tema: letramento

Data do encontro para sua discussão: 22/09/2003

³³ Terminamos os nossos trabalhos mantendo a seleção inicial de textos.

O texto, dirigido a um público pouco inserido nas discussões sobre letramento, apresenta, de maneira bastante acessível, as distinções entre alfabetização e letramento, assinalando o contexto histórico que justifica a construção desses conceitos e destacando a prática social como norte fundamental para uma abordagem de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em termos de letramento. O fato de o texto poder se constituir numa preparação às discussões elaboradas por Smolka – próxima obra a ser lida, cujos conteúdos apresentam-se em nível mais denso -, foi o motivo da escolha. No encontro, os professores enfocaram, principalmente, a sua compreensão de que a autora havia estabelecido uma distinção entre alfabetização e letramento, qualificando-a como equivocada.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A emergência do discurso na escritura inicial. In: _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2000, p.65-113

Texto científico primário

Área: Educação

Tema: ensino-aprendizagem da escrita

Datas dos encontros para sua discussão: 29/09/2003

06/10/2003

13/10/2003

20/10/2003

O texto expõe parte de uma pesquisa desenvolvida pela autora, orientada pelo objetivo de acompanhar os processos de aquisição da linguagem escrita pela criança. O capítulo que foi dado à leitura para os professores discute a aquisição da escrita numa perspectiva sócio-cultural, considerando o sujeito que aprende, as condições em que essa aprendizagem se dá e o papel do outro nesse processo de construção. Por manter um núcleo conceptual bastante cerrado, a obra dirige-se a uma interlocução qualificada, que não considera uma audiência completamente leiga. Essa característica da obra pode justificar o fato de termos dedicado maior número de encontros para sua discussão. Sua escolha relacionou-se com a possibilidade de levar os professores à reflexão acerca de um trabalho alfabetizador, pautado por uma abordagem discursiva. Foi, sem dúvida, a obra que mais marcou os professores; por diversas oportunidades, eles a retomavam. No encontro

final, dedicado à avaliação dos trabalhos desenvolvidos, os professores reiteravam a importância de sua leitura na sua formação. Os encontros foram assinalados por duas preocupações fundamentais: 1. a compreensão sobre os conceitos mobilizados pela autora, relacionados com os estudos de Vygotsky; 2. a articulação entre os conteúdos do texto e a prática da sala de aula.

PASQUIER Auguste; DOLZ Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. (Tradução de R. H. R. Rojo). In: *Cultura y Educación*, n. 2, p.31-41. Madri, Fundación Infância y Aprendizaje.

Texto de divulgação científica

Área: Educação

Tema: ensino-aprendizagem da escrita

Datas dos encontros para sua discussão: 03/11/2003

10/11/2003

O texto apresenta alternativas didáticas para o ensino-aprendizagem da escrita, a partir da concepção de que esse processo deve considerar o domínio das capacidades atinentes à produção de diferenciados gêneros textuais, considerando suas características específicas. Mais do que se atentarem aos procedimentos didáticos expostos no texto, os professores interagiram no sentido de expor sua prática sobre o ensino da escrita, colocando para a pesquisadora a tarefa de relacioná-la com os pressupostos teóricos que embasam as propostas apresentadas no texto.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica. In: _____ *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 85-116.

Texto de divulgação científica

Área: Educação

Tema: avaliação escolar

Data do encontro para sua discussão: 17/11/2003

O texto apresenta as concepções de avaliação que pautam as práticas escolares e defende a avaliação dialógica como a mais pertinente ao projeto de educação libertadora. Sua escolha relacionou-se com o interesse da coordenadora pedagógica Néia de trazer para os nossos encontros discussões que estavam sendo feitas pelos demais grupos da escola. No encontro, os professores, apesar de terem expressado críticas à forma tradicional de avaliação, enfatizaram a dificuldade de se implantar na escola pública uma avaliação de cunho libertador.

LERNER Delia. É possível ler na escola? In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.73-102.

Texto de divulgação científica

Área: Educação

Tema: ensino-aprendizagem da leitura

Data do encontro para sua discussão: 17/11/2003

O texto discute o tratamento que a instituição escolar dá ao ensino-aprendizagem da leitura e apresenta a proposta de projetos como aquela que pode atender aos anseios de formação do leitor crítico que compreende o texto como um instrumento que medeia as práticas sociais. No encontro, inicialmente, os professores relacionaram o texto com o anterior, enfocando formas de avaliação do texto produzido do aluno; depois, passaram a expor as atividades didáticas que desenvolviam em suas salas de aula; a reflexão foi no sentido de analisar em que concepção de leitura essas atividades se sustentavam.

RIOS Terezinha Azeredo. Dimensões da competência. In: _____ *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 93-109.

Texto científico primário

Área: Didática

Tema: formação de professor

Data do encontro para sua discussão: 01/12/2006

O texto, relacionado à discussão do trabalho de doutorado da autora, analisa quatro dimensões da competência do professor – técnica, política, estética e moral – colocando-as como necessárias para o docente que realiza uma intervenção crítica em seu campo de trabalho, ao entendê-lo como uma prática inserida num projeto de construção do bem coletivo. Trata-se de texto amplamente divulgado na rede pública de ensino, quando o tema da formação de professor ganhou força nesse espaço. A discussão, no encontro, centrou-se na relação entre ética e afetividade, no sentido de os professores viabilizarem uma interação pedagógica pautada pelo respeito e pela inclusão do diferente.

Ainda no último encontro preliminar, discutimos as formas de encaminhamento de nossos trabalhos. O grupo concordou em vir aos encontros semanais já com a leitura realizada. Sugeri que fizessem destaques no decorrer da leitura para apresentá-los ao grupo. Propus, ainda, a produção de um diário de leitura. A partir da leitura de um diário previamente preparado por mim, mencionei os aspectos que deveriam ser considerados nos diários dos participantes da pesquisa, ressaltando que sua produção deveria ser feita, preferencialmente, em simultaneidade com a leitura. Sugeri que as seguintes questões pautassem a produção do texto: 1. qual sua expectativa em relação ao texto? 2. quais destaques você faz dos conteúdos do texto? (que questões ele suscita?; quais as dúvidas?; quais reflexões foram sendo elaboradas no decorrer da leitura?); 3. quais conceitos mobilizados pelo texto você considera importante?; 4. suas expectativas de leitura foram atendidas? 5. qual sua apreciação sobre o texto? Afirmei a importância de se registrarem as impressões e as expectativas lançadas pelo texto, para que pudéssemos ter maior controle do processo de significação gerada na leitura.

A partir de setembro, iniciamos nossas discussões sobre os textos. Segue abaixo o cronograma dos trabalhos desenvolvidos:

DATA	TAREFAS
22/05/2005	Visita ao local de pesquisa, conversa com as coordenadoras pedagógicas, a diretora e a assistente de direção para apresentação do projeto de pesquisa.
03/06/2003	Reunião pedagógica com os professores: discussão sobre teorias de ensino-aprendizagem, com ênfase na perspectiva sócio-construtivista e análise de atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.
09/06/2003	Conversa com as coordenadoras pedagógicas para análise do projeto pedagógico da escola.
23/06/2003	Encontro em horário de JEI com os professores sujeitos de pesquisa, apresentação dos participantes, apresentação do projeto de pesquisa.
04/08/2003	Discussão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e sobre as dificuldades enfrentadas.
11/08/2003	Aplicação de questionários
18/08/2003	Análise de interações de sala de aula (retirados de minha dissertação de mestrado <i>As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula</i> , defendida em 2001)
25/08/2003	Análise de interações de sala de aula (retiradas da obra de Roseli Cação Fontana <i>Mediação pedagógica na sala de aula</i>); procedimentos para elaboração dos diários de leitura.
08/09/2003	Encontro para análise de <i>O desenvolvimento cognitivo e afetivo</i>
22/09/2003	Encontro para análise de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>
29/09/2003 06/10/2003 13/10/2003 20/10/2003	Encontros para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>
03/11/2003 10/11/2003	Encontros para análise de <i>Um decálogo para ensinar a escrever</i>
17/11/2003	Encontro para análise do texto <i>Avaliação dialógica</i>
24/11/2003	Encontro para análise do texto <i>É possível ler na escola</i>
01/12/2003	Análise do texto <i>Dimensões da competência</i>
08/12/2003	Avaliação dos encontros

Conforme demonstra o quadro, relativamente à leitura de textos, tivemos 11 encontros em que foram analisados seis textos. De minha parte, realizava a leitura prévia, procedendo a escritura do diário, destacando os aspectos que a meu ver eram relevantes para serem discutidos no grupo. Minha preocupação centrava-se na definição dos conceitos que eram apresentados nos textos e na problematização de alguns aspectos da prática docente a que o texto poderia lançar luzes. Da parte dos professores, Tina, Marcele e Marcos mantiveram frequência bastante satisfatória na leitura dos textos e na produção dos diários; a professora Erlete, por acumular a função de auxiliar de direção, raramente estava presente em nossos encontros, demonstrando enormes dificuldades para cumprir as tarefas e participar das discussões; a professora Lúcia mantinha uma frequência razoável nos encontros, mas a realização das leituras era esporádica. Quanto à coordenadora, esteve presente em quase todos os encontros e, embora não apresentasse o diário, realizava as leituras, contribuindo muito para as discussões que se desenvolviam.

Preocupada com aqueles que não compareciam ao encontro com a leitura realizada, solicitei à coordenadora que dispensasse à leitura dos textos alguns dos encontros semanais que compunha a carga de trabalho dos professores. Fui prontamente atendida. Mas, mesmo com essa alternativa, alguns professores não realizavam a tarefa. De qualquer maneira, eu procurava nos encontros agregá-los à discussão, questionando-os e expondo sinteticamente as idéias do autor que se relacionavam com o questionamento abordado. Avalio que os professores foram, aos poucos, encontrando um lugar a ocupar no grupo.

Iniciávamos os encontros, com um dos participantes fazendo sua apreciação sobre o texto lido e levantando os questionamentos que essa leitura lhe suscitara. De maneira geral, o engajamento dos demais participantes era rápido e acontecia de maneira bastante espontânea. Por isso, mais do que conduzir o encontro, apresentando as minhas questões, era conduzida na interação pelos interesses do grupo e pelos papéis que seus participantes atribuíam a mim. Por fim, surpreendi-me com o nível de engajamento de alguns participantes com as tarefas e com a qualidade das discussões que eram desenvolvidas nos encontros.

6. Procedimentos de análise

Considerando as questões que norteiam a realização desta investigação, voltadas para a análise dos modos de leitura dos professores, das vozes que são acionadas nas interações dedicadas à discussão dos textos lidos e da relação entre os modos de leitura identificados e a formação do professor crítico-reflexivo, pretendemos fazer a análise lingüístico-discursiva dos enunciados formulados pelos participantes da pesquisa, nos seguintes termos:

1. no que se refere aos modos de leitura dos professores, identificamo-los, a partir do levantamento dos conteúdos temáticos³⁴, conforme discussão realizada por Bronckart (1997), abaixo exposta;
2. relativamente às vozes acionadas no processo de leitura dos textos, cabe verificar: a. quais vozes sociais orientam os temas produzidos nas interações, assinalando aí as significações refratadas e refletidas; b. como essas vozes replicam outras vozes sociais. Consideramos, para essa análise, a discussão que Bakhtin (1934-1935) elabora sobre a estratificação das vozes em diferentes ‘falares’ socialmente típicos que identificam grupos sociais, instituições, gêneros, gerações, categorias profissionais etc., já exposta no segundo capítulo deste trabalho. As vozes são identificadas segundo essa perspectiva ideológica. Para analisar a réplica realizada pelos participantes da interação, recorreremos à forma de argumentação dos interlocutores, considerando as escolhas lexicais, o uso das modalizações (Bronckart, 1997; Koch, 1987) e dos operadores argumentativos (Koch, 1987). Interessa, nesse caso, investigar se esses modos de leitura se realizam de maneira autoritária ou interiormente persuasiva, considerando a primeira como não-crítica e a segunda como crítica;
3. quanto à relação entre os modos de leitura e a formação do professor crítico-reflexivo, pautamo-nos pelas categorias das modalizações, dos operadores argumentativos e das seqüências prototípicas (Bronckart, 1997; Liberali, 2000), no sentido de verificar o

³⁴ É importante assinalar que conteúdos temáticos não devem ser confundidos com o conceito de tema, cunhado por Bakhtin. Enquanto o primeiro refere-se à parte explícita do enunciado, considerando-se as informações ou conhecimentos que nele são apresentados, o segundo relaciona-se com a produção de sentidos gerada na interação, que, de maneira geral, não se apresenta explicitamente, mas se a capta, mediante processo de análise. O levantamento dos conteúdos temáticos interessa-nos neste trabalho no sentido de nos oferecer a possibilidade de distribuir os enunciados segundo os modos de leitura que neles se constata. Os temas, por sua vez, serão abordados na medida em que se apresenta a análise das vozes sociais que são mobilizados pelos professores em seus diários de leitura e nas interações com a pesquisadora.

processo de apropriação do discurso alheio, em interação pesquisadora-professores, e a mediação realizada pela pesquisadora nesse processo.

Tendo em vista o fato de que as categorias de análise que dizem respeito à teoria enunciativa bakhtiniana já foram exploradas nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, resta-nos a tarefa de expor aquelas relativas aos estudos de Bronckart – conteúdo temático, modalizações e seqüências prototípicas - e de Koch – operadores argumentativos.

No que se refere ao conteúdo temático, Bronckart (1997: 97) o explica como sendo o conjunto das informações que, explicitamente apresentadas no texto, expõem os conhecimentos apropriados pelo falante no decorrer de sua experiência vivencial e de que lança mão na interação em virtude de articulações que procede entre os conteúdos abordados e sua forma particular de apreciação sobre eles. Numa interação, esses conhecimentos entram em confronto com os apresentados pelos demais participantes, podendo assim, numa dinâmica dialógica, reorganizarem-se. Em termos de formação do professor crítico-reflexivo, a análise do conteúdo temático permite ao pesquisador conhecer a orientação que o professor dá à sua prática profissional, bem como investigar como o pesquisador estimula (ou não) a capacidade argumentativa do professor, fazendo-o, por um lado, explicitar as relações que teceu entre seus conhecimentos acumulados e a ação realizada, e entre seus conhecimentos e os apresentados pelos demais participantes da interação, e, por outro lado, justificar as escolhas feitas e analisá-las. A análise do conteúdo temático permite ainda verificar quais tópicos foram abordados na interação e em que medida o pesquisador estimula o engajamento dos participantes nesses tópicos.

As modalizações são outra categoria que nos permite investigar a articulação argumentativa desenvolvida na interação pesquisador-professor e as formas como as vozes são acionadas pelos participantes da pesquisa. Bronckart (1997: 131) relaciona-as com as avaliações que os agentes formulam acerca de alguns aspectos do conteúdo temático. Para Koch (1987: 75), as modalizações revelam a atitude do falante perante seu enunciado, denotando o nível de responsabilidade ou de engajamento que assume sobre seus conteúdos. Possuem caráter argumentativo, na medida em que evidenciam o valor que o falante atribui aos conteúdos de seus enunciados, colocando-os num nível maior ou menor de polemicidade. Trata-se, portanto, de um modo específico de significar, de uma maneira específica de se posicionar. Enquanto Bronckart classifica as modalizações em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas, Koch enumera as modalizações aléticas, ontológicas ou aristotélicas, as epistêmicas e as deônticas.

A explicação oferecida por Bronckart sobre as modalizações lógicas coincide com a orientação dada por Koch para as modalizações aléticas, ontológicas ou aristotélicas. Essas modalizações determinam o valor de verdade das proposições feitas, propondo relações entre o que é dito e a verdade dos estados de coisas. Nesse sentido, essas modalizações permitem graduar as proposições como necessariamente verdadeiras ou possivelmente verdadeiras, modificando o sentido da simples verdade.

As modalizações deônticas, por sua vez, são explicadas tanto por Bronckart (1997: 331), quanto por Koch (1987: 78), como sendo aquelas que se apóiam nos valores e nas regras de conduta social, colocando as proposições do conteúdo temático no domínio do direito ou do dever, graduando-as entre os níveis do obrigatório – relativos às regras plenamente estabelecidas - e do indiferente – relativos ao campo do livre-arbítrio -, passando ainda pelo permitido ou facultativo.

Quanto às modalizações epistêmicas, essas são postas por Koch como relacionadas ao domínio do saber, revelando o nível de conhecimento do falante em relação a um determinado estado de coisas. Nesse caso, as modalizações permitem identificar se as proposições estão sendo colocadas pelo seu proponente no nível da opinião ou no nível do saber objetivo.

Para Bronckart, as modalizações apreciativas referem-se a avaliações de alguns aspectos do conteúdo temático, embasadas em valores subjetivos da voz que é fonte do julgamento. Por essas modalizações, o ponto de vista da entidade avaliadora aparece marcado nas suas proposições, geralmente a partir de adjetivações. Já as modalizações pragmáticas ajudam a explicitar alguns aspectos da responsabilidade de alguma entidade declarada no conteúdo temático, no que se refere às ações de que é o agente, atribuindo-lhe intenções, razões e capacidades de ação.

No que se refere à formação do professor crítico-reflexivo, a análise das modalizações utilizadas na interação professor-pesquisador permite dimensionar o grau de engajamento dos participantes dessa interlocução, se mais ou menos autoritário. As modalizações podem indicar se o falante apresenta suas proposições como verdadeiras e necessárias ou, se ao contrário, coloca-as no campo da indeterminação, permitindo ao seu interlocutor aceitar ou não os conteúdos propostos. Nesse sentido, as modalizações marcam o grau de tensão que se estabelece na interação. Além disso, exatamente porque evidenciam o nível de distanciamento que o falante estabelece com seu dizer, as modalizações podem deixar perceber as outras vozes que são nele apropriadas. Partimos do pressuposto de que os participantes da interação pesquisador-professor viabilizam um

campo mais propício à argumentação à medida que as modalizações permitem a introdução de outras vozes e, conseqüentemente, a confrontação de idéias.

Outra forma de analisar a introdução ou exclusão de vozes numa proposição é pautar-se pelos operadores argumentativos. Segundo Koch (1987), esses operadores, ao cumprirem a função de relacionar um enunciado a outro, permitem que o falante defina uma certa orientação discursiva às suas proposições. Nesse sentido, a autora afirma que os operadores cumprem a função de encaminhar para uma certa interpretação em detrimento de outras, podendo estabelecer entre dois argumentos uma relação de conclusão ou de oposição ou de ajustamento de sentido ou de afirmação ou de negação.

Quanto aos operadores conclusivos, o falante pode estabelecer entre os argumentos de que lança mão uma escala em que toma ou o argumento mais forte ou o mais fraco ou orienta as duas proposições no mesmo sentido para levar à conclusão desejada. No primeiro caso são recorrentes operadores como *mesmo, até, até mesmo, inclusive*; no segundo, utilizam-se operadores como *ao menos, pelo menos, no mínimo*; no terceiro, constata-se operadores como *e, também, nem tanto... como, não só... mas também, além de, além disso, ainda, já, aliás*.

No que se refere aos operadores de oposição, esses indicam a confrontação entre duas idéias apresentadas ao interlocutor como um conjunto de instruções para que possa construir uma determinada interpretação, relacionando a situação em que a proposição é feita e o seu valor semântico. Nesse caso, o operador por excelência é *mas*.

Quando o falante pretende esclarecer, retificar, desenvolver ou matizar um enunciado anterior, há os operadores específicos para isso. Expressões como *isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras* cumprem essa função, permitindo um ajustamento ou precisão de sentido. Essa precisão configura-se, na verdade, como a exclusão de algumas interpretações em favor de uma apenas.

Há, ainda, operadores que permitem orientar o sentido numa escala que vai de uma afirmação plena a uma negação plena. São os quantificadores como *tudo, todos, nada, nenhum, pouco, um pouco, muito, muitíssimo etc.*

A discussão que Bronckart (1997: 218), com base em Adam (1992), elabora sobre as seqüências também nos permite uma análise da tessitura argumentativa urdida pelos participantes da interação pesquisador-professor, na medida em que pode indicar os modos pelos quais eles organizam sua argumentação, visto que nem sempre ela se apresenta de forma canônica. O autor menciona as formas de organização das seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, advertindo que na utilização prática, elas

não necessariamente seguem o rigor didático. Interessam para nossa análise as seqüências argumentativas, explicativas e dialogais. As primeiras estão intrinsecamente relacionadas com a formação do professor crítico-reflexivo, pois podem nos mostrar as formas pelas quais os participantes da pesquisa articulam idéias e posicionamentos. As seqüências explicativas são importantes na medida em que os textos para leitura, de uma maneira ou de outra, relacionam-se com questões teóricas que devem ser explicitadas pelos participantes da pesquisa, em situações em que se problematiza a própria teoria ou algum aspecto de ordem vivencial. As seqüências dialogais, por sua vez, ajudam-nos a identificar os tópicos que foram abordados em dada interação, tendo em vista, no nosso caso, os conteúdos dos textos científicos primários e de divulgação científica, enfocados na leitura.

Quando o discurso se elabora no sentido de apresentar uma tese acerca de um determinado tema, propor dados novos que reforçam ou refutam a tese para encaminhar a uma determinada conclusão ou nova tese, a seqüência utilizada será a argumentativa. Bronckart (1997: 226) explica que a articulação argumentativa pode ser apoiada por algumas justificações ou suportes, mas pode também ser moderado ou freado por restrições. A força da conclusão estará justamente no uso desses suportes e/ou dessas restrições. Acrescenta o autor que, de forma prototípica, a seqüência argumentativa apresenta quatro fases: 1. a fase da premissa, em que se propõe uma constatação de partida; 2. a fase de apresentação de argumentos que orientarão para uma conclusão provável; 3. a fase de contra-argumentos que interpõem restrições à orientação argumentativa elaborada na segunda fase; 4. a fase da conclusão (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos.

A seqüência explicativa parte da constatação de um fenômeno incontestável – ao contrário da seqüência argumentativa, que se organiza em torno de algo contestável – que, por se apresentar, inicialmente, como incompleta ou necessitando de um desenvolvimento que resolva algumas questões ou contradições aparentes, é ampliada por explicações ou justificativas. Assim, a constatação inicial reformula-se, enriquecida de novas informações. Esse movimento explicativo pode, na sua forma prototípica, comportar quatro fases: 1. a fase da constatação inicial, que introduz um fenômeno incontestável; 2. a fase de problematização, em que uma questão da ordem do porquê ou do como é apresentada; 3. a fase de resolução, que introduz as informações suplementares capazes de responder a questão posta na fase 2; 4. a fase de conclusão-avaliação, que reformula e completa a constatação inicial.

A seqüência dialogal refere-se a interações face-a-face, estruturando-se, pois em

turnos de fala e constituindo-se em parceria. Nesse caso, três fases gerais podem ser distinguidas: 1. a fase de abertura, na qual os participantes da interação entram em contato, seguindo os ritos da formação social em que se inscrevem; 2. a fase transacional, em que o conteúdo temático da interação verbal é co-construído; 3. a fase de encerramento, que põe fim à troca, podendo ou não, ocorrerem outros segmentos.

Liberali (2004: 96) acrescenta, com base em obra anterior de Bronckart (1985), a seqüência descritiva de ação, que serve ao objetivo de fazer ver as ações desencadeadas em determinada situação para se alcançarem macro-ações. Nesse caso, a seqüência inicia-se com a contextualização da situação, segue com o relato das ações desenvolvidas e uma avaliação que procura identificar algum tipo de coerência nessas ações. Essa seqüência é importante para nossa análise, na medida em que pode ser utilizada como estratégia argumentativa pelos participantes da pesquisa, quando esses estabelecem implicitamente uma relação entre tese e relato de uma situação.

Em suma, a relação entre perguntas de pesquisa e as categorias de análise de dados assim se apresenta:

Perguntas de pesquisa	Categorias de análise
1. Quais os modos de leitura procedidos por seis educadores de uma escola pública municipal de São Paulo dentro de uma prática de leitura de formação continuada de professores, desenvolvida em local de trabalho?	Conteúdo temático
2. Quais as vozes e como são acionadas pelos participantes da pesquisa nos diários de leitura e nas interações em que se discutem textos científicos primários e de divulgação científica?	Escolhas lexicais Modalizações Operadores argumentativos
3. Qual a relação entre os modos de leitura e a	Modalizações

<p>formação do professor crítico-reflexivo, considerando-se a interação pesquisadora-professores?</p>	<p>Operadores argumentativos Seqüências argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas de ação</p>
---	---

Para identificar os modos de leitura procedidos pelos professores, inicialmente, analisamos os diários de leitura e as transcrições dos encontros realizados, no sentido de levantar os conteúdos temáticos em que se fazem referências explícitas ao texto lido, seja por alusão ao autor ou ao assunto abordado pelo texto, seja pela exposição do processo de leitura realizado. Em seguida, para relacionar esses conteúdos temáticos com modos de ler, analisamos as metas de leitura que neles se podem constatar. A discussão sobre essa análise, apresentada no capítulo 4, desenvolve-se no sentido de identificar as vozes sociais às quais os participantes aderem ou replicam – tendo em vista o uso de modalizações e de operadores argumentativos - e sua relação com a formação crítico-reflexiva do professor. Interessa-nos também analisar o processo de apropriação do dizer do autor dos textos lidos, para verificar se ele se dá em termos de assimilação autoritária ou de palavra interiormente persuasiva.

Enquanto no capítulo quatro, a análise atém-se, fundamentalmente, à interação professor-autor - nos diários de leitura - e à interação entre pares - nos encontros para discussão dos textos lidos -, no capítulo cinco, estendemos a análise para a interação pesquisadora-professores, no sentido de verificar, com base no uso das modalizações, dos operadores argumentativos e das seqüências prototípicas descritivas de ação, argumentativas e explicativas, em que medida as vozes mobilizadas pelos participantes relacionam-se com a formação crítico-reflexiva do professor. Para isso, tomamos uma das interações relativas à discussão da obra de Ana Maria Luiza Bustamante Smolka, *A criança na fase inicial da escrita*. Alguns fatores definiram essa escolha: 1. por ser científico primário, esse texto explora conceitos em nível cerrado; interessa-nos, pois, analisar o processo de apropriação desses conceitos por parte dos professores e a mediação realizada pela pesquisadora nesse processo, uma vez que a autora não se ateve a essa mediação, pois seu interlocutor primeiro não era o professor; 2. o texto apresenta discussões importantes que estão na agenda do professor alfabetizador, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita como práticas sociais.

CAPÍTULO 4: MODOS DE LER DO PROFESSOR

Neste capítulo, procedemos a discussão da análise de dados relativos aos modos de ler mobilizados pelos professores em diários de leitura³⁵ e nos encontros de grupo de formação, em que se discute o texto proposto para leitura. Para a análise, realizamos inicialmente o levantamento dos conteúdos temáticos ativados pelos professores nessas duas circunstâncias de leitura, considerando os enunciados que fazem menção ao texto lido, a algum conteúdo nele exposto, ao autor ou ao processo de leitura realizado. Depois, identificamos os modos de leitura a partir da análise das expectativas que esses enunciados revelam em relação ao texto lido. Feito isso, procuramos agrupar esses modos de leitura às práticas mais generalizantes, apontadas pelos historiadores da leitura, como prática de reprodução e prática de produção de sentidos. Na perspectiva bakhtiniana, trata-se de assimilação do dizer alheio em termos de palavra autoritária e de palavra interiormente persuasiva. Nesse sentido, consideramos inicialmente os enunciados que apontavam para a preocupação do leitor de apreender objetivamente o enunciado do autor e investigamos em que medida as vozes acionadas pelos professores correspondem, de fato, a um revozeamento das vozes do autor do texto lido e de outras por ele mobilizadas, numa perspectiva de assimilação autoritária do dizer alheio. No que se refere à prática de produção de sentidos, procuramos também analisar os modos de ler em conexão com as vozes sociais que perpassam a apreciação que os professores elaboram acerca do texto lido, no sentido de identificar as maneiras pelas quais se solidarizam ou replicam a voz do autor ou as outras por ele mobilizadas.

Dado o fato de que as interações relativas aos diários de leitura não se assemelham às aquelas referentes aos encontros pesquisadora-professora, pois nessas últimas a construção de sentidos é coletiva, optamos por expor a discussão sobre os dados em dois tempos: destacamos, inicialmente, os diários de leitura para, depois, focar as interações pesquisadora-professores. Nessa segunda instância de interação, procuramos considerar as contribuições dos demais participantes, numa tentativa de evitar uma análise fragmentada do enunciado, que enfoca apenas seu falante e despreza a participação dos demais na sua construção.

³⁵ Dos professores participantes da pesquisa, três – Marcele, Tina e Marcos – entregavam sistematicamente os diários de leitura.

1. Os modos de leitura dos professores: enfoque em diários de leitura

No capítulo de Metodologia, indicamos que as leituras realizadas nos encontros entre mim e os professores da escola-campo foram, inicialmente, sugeridos por mim, mediante a análise das necessidades que os professores apresentaram em relação à consecução de suas atividades docentes. Não enfrentamos aí, pelo menos aparentemente, nenhum conflito acirrado, uma vez que os encontros iniciais que se prestaram a essa análise das necessidades permitiram a construção de uma relação que me legitimava a cumprir esse papel. Tentando solidarizar os interesses de minha pesquisa e os dos professores, apresentei propostas de leitura de textos científicos primários e de divulgação científica. De antemão, é possível, com base nos teóricos que sustentam a reflexão articulada neste trabalho, afirmar que esses textos trazem já na sua produção certas orientações para sua leitura, que podem ser seguidas ou não, conforme o contexto em que são lidos.

De maneira geral, o texto científico primário prevê uma interlocução qualificada, localizada no campo acadêmico, em que um autor, com base em critérios rigorosos de cientificidade, analisa dados da realidade e lança formas de concebê-los, para serem avaliadas por outros estudiosos. Para isso, recorre a outras vozes que corroboram suas concepções, sustentando-se nelas para elucidar conceitos e definições e articular sua linha de raciocínio. Em tese, sua leitura preveria dois movimentos, não necessariamente hierarquizados: o da compreensão dos conceitos e da articulação das idéias do autor – no sentido de constatar sua sustentação -, e o da apropriação do dizer do autor, mediante o confronto das vozes que se apresentam no texto e outras que são ativadas pelo leitor, considerando-se aí um trabalho de réplica ativa.

Os textos de divulgação científica, por sua vez, não objetivam fundamentalmente lançar seus conteúdos ao debate entre estudiosos, mas, com o uso de uma linguagem especializada, viabilizar o acesso a conhecimentos gerados na esfera científica a um leitor comum, que ainda não domina plenamente alguns conceitos e reflexões de cunho científico. Esse objetivo pode orientar a leitura para a busca de informações e não propriamente para a compreensão acerca da composição das vozes que fundamentam o dizer do divulgador, numa perspectiva que pode se encaminhar para uma assimilação autoritária do dizer alheio.

Procuramos neste trabalho de pesquisa analisar quais modos de leitura os professores procedem na leitura dos textos científicos primários e de divulgação científica, e em que medida esses modos relacionam-se com a formação do professor crítico-reflexivo e com os modos de leitura previstos já na sua produção. Identificamos, com o levantamento dos conteúdos temáticos e sua relação com metas de leitura, os modos de leitura que seguem no quadro 1.

QUADRO 1: MODOS DE LER DO PROFESSOR³⁶

		NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
1. MODO DE LER: A LEITURA COMO INFORMAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO		Diários: 04 Interação*: 0
CONTEÚDO TEMÁTICO	EXEMPLO	
O texto suscita a expectativa de ampliar a compreensão sobre o tema.	‘Ao receber o texto, fiquei na expectativa de verificar minha compreensão sobre o tema e de extrair mais informações sobre ele.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)	
2. MODO DE LER: A LEITURA COMO COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DO TEXTO		Diários: 05 Interação: 02
O texto fala sobre a leitura na escola.	‘O texto faz uma grandiosa reflexão sobre a leitura na escola e nos mostra como a instituição, que se diz formadora de leitores e escritores, deturpa esse processo.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>É possível ler na escola?</i>) Professora Tina: (...) então aí eu sentei e comecei a fazer uma análise... pelo que o texto está dizendo aqui... a escola está na contramão porque ele está querendo formar leitores e escritores que percebam a função social disso tudo (...). (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)	
3. MODO DE LER: A LEITURA COMO APREENSÃO DE CONCEITOS		Diários: 03 Interação: 03
A leitura permitiu conhecer as distinções	‘Pude refletir sobre os conceitos: alfabetização (e seus derivados) e letramento e perceber com clareza suas diferenças.’ (Professora	

³⁶ No quadro, apresentamos um exemplo. Na análise, consideramos os demais enunciados que constituem a amostra.

* Essa interação refere-se ao par pesquisadora-professores.

entre letramento e alfabetização.	Tina, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i> Professor Marcos: (...) a palavra cognitivo e afeto chamaram bastante atenção... porque sem entrar no conceito puro aí... científico... a palavra cognitivo e afetividade é sempre relacionada ao nosso trabalho (...). (No encontro para análise de <i>O desenvolvimento cognitivo e afetivo</i>)
4. MODO DE LER: A LEITURA COMO ENVOLVIMENTO/PRAZER	
A leitura foi agradável.	‘Não sei explicar o porquê, mas pensava que essa leitura seria ‘maçante’. Felizmente me enganei, pois foi agradável, devido a sua linguagem simples, definições objetivas e exemplos claros.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>) Professor Marcos: (...) daí quando você começa a ler o texto e aparece Vygotsky... para mim remete a uma leitura chata... densa... completamente complicada... cheia de conceitos que eu não domino no meu dia a dia (...). (No encontro para análise de <i>O desenvolvimento cognitivo e afetivo</i>)
5. MODO DE LER: A LEITURA COMO CONFRONTO COM A PRÁTICA	
O texto gera algumas dúvidas.	‘Nossos momentos de leitura, de reflexão, de registro e debate (e em particular esse texto) estão propiciando um conflito de crenças com novas aprendizagens, as quais estão gerando algumas dúvidas, como por exemplo: até então eu diagnosticava a fase de escrita do meu aluno (segundo Emília Ferreiro) e agora como posso fazer esse processo diagnóstico tão importante na prática discursiva? O interlocutor aparece no texto como figura fundamental nas relações de ensino, mas pareceu-me estar fazendo um atendimento totalmente individualizado. Essa impressão é correta? Se sim, como proceder para atender o coletivo da classe?’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>).
6. MODO DE LER: LEITURA COMO CONHECIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS DIDÁTICAS	
O texto oferece algumas idéias de trabalho com os alunos.	‘Algumas atividades realizadas por professores que o texto relata me deram algumas idéias de trabalho com meus alunos e de como estabelecer o uso e o funcionamento das normas da escrita, dando ênfase no que o texto das crianças revela, analisando a elaboração da escrita e não apenas o produto final.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)

7. MODO DE LER: A LEITURA COMO REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA		Diários: 10 Interação: 19
O texto provoca reflexões sobre a sala de aula.	<p>‘Minhas percepções dos textos que estão sendo propostos para leitura acabam sempre levando-me a reflexões ocorridas em sala e eu gosto quando leio algo que mexe com minhas estruturas estabilizadas. Esse texto ‘Trabalhando a leitura...’ fez esse ir e vir (leitura x prática) o tempo todo.’ (Professora Marcelle, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p> <p>Professora Tina: quando eu li... eu me encaixei realmente a mim... e ao grupo... justamente na escola cidadã [mencionada pelo autor] diante do que ele [o autor] apresentou ali ali... né? na concepção dele (...) (No encontro para análise de <i>Avaliação Dialógica</i>)</p>	

Conforme demonstra o quadro 1, identificamos nos diários sete modos diversificados de leitura. Para análise, procuramos proceder duas distinções: 1. modos de leitura que tendem à reprodução do dizer alheio, no sentido da assimilação autoritária da palavra de outrem; 2. modos de leitura que tendem à articulação entre as vozes mobilizadas pelo autor do texto lido e vozes advindas de outras instâncias enunciativas, ativadas pelo leitor no seu esforço de atribuir sentidos à palavra do autor, o que pode ser associado com a forma interiormente persuasiva de transmissão do discurso alheio. Assim, consideramos como modos de ler relacionados com reprodução aqueles que tomam a leitura como: 1. informação e ampliação de conhecimentos; 2. compreensão dos conteúdos do texto; 3. apreensão de conceitos. Como modos de ler associados à produção de sentidos, temos aqueles que enfocam a leitura como: 1. envolvimento/prazer; 2. confronto com a prática; 3. conhecimento de novas práticas didáticas; 4. reflexão sobre a prática. A segmentação justifica-se pelo fato de que os enunciados ora denotam uma preocupação do leitor de compreender o texto lido, ora demonstram uma expectativa que extrapolava o nível da compreensão, no sentido de o leitor extrair do texto algo que não está previamente previsto pelos pactos de leitura de textos científicos primários e de divulgação científica. Isto é, observam-se, nos diários e nos encontros, enunciados que tendem a recuperar o texto lido e, conseqüentemente, a voz do autor e aquelas por ele mobilizadas, e enunciados que tendem a replicar a palavra do autor. Nesse primeiro item de análise, enfocaremos prioritariamente os enunciados expostos nos diários de leitura. Os modos de leitura que tiveram menor ocorrência nos encontros – a leitura como compreensão dos conteúdos do texto; como apreensão de conceitos; como envolvimento/prazer – terão sua análise articulada com a dos diários de leitura. Já o modo de leitura que teve maior ocorrência nos

encontros entre pesquisadora e professores – a leitura como reflexão sobre a prática - será abordado em item específico, tendo em vista o fato de que sua análise considera a intervenção de mais de um participante da interação e não se deve perder a dimensão coletiva que está implicada na construção de sentidos nesse contexto de leitura.

No que se refere aos modos de ler que tendem a reproduzir a palavra do autor, tencionamos discutir, com base na análise das vozes, em que medida a apropriação se dá de fato de forma autoritária. Trata-se de três modos de ler inter-relacionados, que se associam às instruções de leitura de textos científicos primários e de divulgação científica, na medida em que oferecem ao leitor a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e dominar conceitos científicos. Iniciemos a análise com os conteúdos temáticos relacionados com a leitura como compreensão dos conteúdos dos textos, que seguem no quadro 2:

QUADRO 2: A LEITURA COMO COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DO TEXTO

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADOS
A autora menciona a importância do outro no processo de elaboração e organização do conhecimento.	(1) ‘Para a autora, parece imprescindível a presença do ‘outro’ no processo de elaboração e organização do conhecimento. (...) A autora enfatiza a diferença entre ‘ditado’ e ‘produção’... A autora faz referência à influência da sociedade na educação particularmente na escola, em que se vê o reflexo da sociedade industrial e massificadora.’ (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
A escola provoca a desnaturalização da leitura	(2) ‘Essa versão escolar da leitura [mencionada no texto] para propiciar o controle rigoroso da aprendizagem causa a ‘desnaturalização’ da leitura e pode-se concluir que: ‘não é possível ler na escola’ dentro desse contexto, nem tampouco, formar leitores.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>É possível ler na escola?</i>)
A autora critica a leitura escolar.	(3) ‘A autora, com muita propriedade, critica a leitura escolar, baseada na função que a escola atribui à leitura. Ler para aprender a ler, esquecendo que antes de tudo ler é prazer.’ (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>É possível ler na escola?</i>)
O texto fala sobre a leitura na escola.	(4) ‘O texto faz uma grandiosa reflexão sobre a leitura na escola e nos mostra como a instituição, que se diz formadora de leitores e escritores, deturpa esse processo.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>É possível ler na escola?</i>)

O texto fala sobre a função da linguagem, segundo Piaget e Vygotsky.	(5) ‘Foi possível compreender a função da linguagem, segundo Piaget e Vygotsky. Enquanto Piaget observa um movimento de socialização da fala individual (a fala individual socializa-se e desaparece na idade escolar), Vygotsky considera a linguagem individual (egocêntrica) como um período de transição do discurso social para o discurso interior.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
--	---

No primeiro enunciado exposto no quadro, temos o professor Marcos remetendo, com as suas próprias palavras, ao discurso da autora:

*Para a autora, parece imprescindível a presença do ‘outro’ no processo de elaboração e organização do conhecimento. (...) A autora enfatiza a diferença entre ‘ditado’ e ‘produção’... A autora faz referência à influência da sociedade na educação particularmente na escola, em que se vê o reflexo da sociedade industrial e massificadora. (Professor Marcos, no diário de leitura de *A emergência do discurso na escritura inicial*)*

O professor utiliza, para introduzir o discurso citado, expressões como ‘*para a autora*’, ‘*a autora enfatiza*’, ‘*a autora faz referência*’. Para citar expressões utilizadas pela própria autora, o professor recorre às aspas, demonstrando assim que, mesmo em caráter de reprodução, há uma distinção entre o seu dizer, que se propõe a recuperar o dizer da autora, e o próprio enunciado da autora. Em ‘*para a autora, parece imprescindível a presença do ‘outro’ no processo de elaboração e organização do conhecimento*’, o uso do verbo *parecer* aponta o nível de engajamento que o professor estabelece com a proposição da autora, no sentido de que não a toma como uma convicção sua.

A réplica entre a voz social representada pela autora – aquela que, ideologicamente situada, defende uma nova concepção de ensino-aprendizagem de escrita e de leitura, em favor do domínio dessas competências por parte das crianças das classes populares – e a voz social mobilizada pelo professor Marcos é exposta na continuidade do seu diário de leitura:

*A questão levantada de que a criança escreve diferente em diferentes momentos foi muito interessante. Se abandonarmos a nossa postura fonética, gramatical, ortográfica, poderemos colocar um melhor sentido no processo de alfabetização. (Professor Marcos, no diário de leitura de *A emergência do discurso na escritura inicial*)*

Nesse trecho, o professor Marcos coloca em confronto duas vozes: a primeira, mobilizada pela autora do texto lido, relaciona-se com a defesa de que a criança deve associar seu ato de escrever com o contexto em que sua produção circulará – ‘*a criança escreve diferente em diferentes momentos*’ – e a segunda, vinculada a uma voz

institucional – da escola -, preconiza que o domínio da escrita se relaciona com o domínio das convenções ortográficas e do sistema da língua. A institucionalidade dessa voz evidencia-se, no enunciado do professor, por meio do uso da primeira pessoa do plural – ‘*abandonarmos*’, ‘*poderemos*’-, com o professor rejeitando uma postura individual e assumindo-se como partícipe de uma categoria profissional, institucionalmente localizada. Em termos de tema, podemos afirmar que, por intermédio desse confronto de vozes, o professor Marcos constrói o sentido de que a abordagem defendida pela autora é ‘ *muito interessante*’. A construção argumentativa vai na direção de que essa perspectiva atribui ao processo de alfabetização ‘*um melhor sentido*’, expressão com valor apreciativo que indica uma comparação com o paradigma tradicional de alfabetização.

A análise demonstra que, mesmo procurando reproduzir passagens ou conteúdos do texto lido, o professor Marcos faz isso a partir de uma certa perspectiva, colocando-se como sujeito do processo e revelando a apreciação valorativa que estabelece na interação com a autora do texto. Portanto, não há aí como se falar em assimilação autoritária do dizer alheio. Analisemos, na perspectiva de também verificar se a reprodução absoluta do dizer alheio ocorre, o enunciado 2, da professora Tina:

Essa versão escolar da leitura [mencionada no texto] para propiciar o controle rigoroso da aprendizagem causa a ‘desnaturalização’ da leitura e pode-se concluir que: ‘não é possível ler na escola’ dentro desse contexto, nem tampouco, formar leitores. (Professora Tina, no diário de leitura de ‘É possível ler na escola?’)

Para reproduzir no seu dizer o enunciado da autora, a professora Tina utiliza a paráfrase, sem fazer menção explícita à autora. Considere-se a sua presença, quando a professora cita em seu enunciado as expressões ‘*desnaturalização*’ e ‘*não é possível ler na escola*’, colocando-as entre aspas para distinguir o seu dizer do dizer da autora. Ainda marcando o enunciado da autora, a professora recorre ao uso do impessoal em *pode-se concluir*, mantendo a conclusão no nível da universalidade, pretendida pelos textos científicos. Esse mesmo recurso é utilizado pelo professor Marcos, em ‘*em que se vê o reflexo da sociedade industrial e massificadora*’ (enunciado 1). Nos dois enunciados, verificamos um certo – não absoluto - afastamento do sujeito que escreve para fazer falar o discurso alheio.

No diário de leitura em que o enunciado da professora Tina está inserido, o dizer da autora do texto lido transforma-se em um recurso argumentativo para a professora demonstrar seu posicionamento favorável a uma nova concepção de ensino-aprendizagem de leitura, pautada pelo objetivo de formar leitores autônomos e críticos que concebem o

texto como instrumento que atende a necessidades sociais específicas. Para contrapor-se a uma voz social, relativa à instituição escolar, associada à idéia de que no ensino-aprendizagem da leitura se deve considerar o texto como detentor de sentido único, a professora recorre à sua experiência de infância:

*Como ensinar a ler? Ora, 'mandando ler'. Foi assim que fizeram comigo, enquanto aluna. Livros escolhidos pelos professores, que deveriam ser lidos por mim, com a interpretação (visão) deles. E se, na prova, eu não respondesse o que a professora queria? Então, eu não havia entendido a história! (Professora Tina, no diário de leitura de *É possível ler na escola?*)*

A oposição da professora em relação a essa voz institucional fica demonstrada na forma de grifar, com aspas, a expressão 'mandando ler', indicando o isolamento dessa voz, em relação à outra, cuja adesão é demonstrada pelo uso da exclamação, que, nesse caso, serve para negar os conteúdos da primeira voz.

Ainda nesse diário de leitura, a professora afirma:

*O texto faz uma grandiosa reflexão sobre a leitura na escola e nos mostra como a instituição, que se diz formadora de leitores e escritores, deturpa esse processo. (Professora Tina, no diário de leitura de *É possível ler na escola?*)*

Na pretensão de expor alguns conteúdos do texto, a professora Tina utiliza uma modalização apreciativa em '*grandiosa reflexão*', indicando claramente a apreciação valorativa que faz sobre o texto lido. Além disso, ao recorrer ao uso da primeira pessoa do plural, coloca-se como um sujeito que se inclui na percepção pretendida, segundo ela, pelo texto. Nesse caso, mais do que falar sobre o texto, a professora expõe sua apreciação sobre ele.

Análise semelhante vale para o enunciado do professor Marcos, correspondente ao diário de leitura sobre o mesmo texto que o da professora Tina, quando afirma:

*A autora, com muita propriedade, critica a leitura escolar, baseada na função que a escola atribui à leitura. Ler para aprender a ler, esquecendo que antes de tudo ler é prazer. (Professor Marcos, no diário de leitura de *É possível ler na escola?*)*

O uso da modalização apreciativa '*com muita propriedade*' demonstra o posicionamento positivo do professor frente à postura que ele acredita ser a da autora. No caso do texto lido, a autora, de fato, critica o trabalho realizado pela escola em relação à leitura, mas não realiza a articulação leitura e prazer, como menciona o professor Marcos. Na verdade, percebe-se aí a introdução de uma voz social, também institucionalmente posta, de que cabe à escola ensinar o aluno a encontrar prazer nas suas leituras. Um prazer

que, conforme a continuidade de seu diário de leitura, parece associar-se ao exercício da interpretação livre por parte do leitor:

Quanto à interpretação, cabe um parênteses, pois interpretar passa por analisar o texto e a vida do leitor [;] é processo individual, que somente se torna coletivo se apoiado em vivências do grupo. (Professor Marcos, no diário de leitura de É possível ler na escola?)

Reflete-se aí mais uma voz social que orienta a leitura do professor Marcos: aquela que veicula a idéia de que a interpretação está estritamente vinculada à liberdade do leitor de construir um sentido que se ajusta à sua experiência vivencial, como se a produção de sentidos fosse direito apenas do leitor. Nesse caso, o professor, por não encontrar convergências entre a voz social por ele mobilizada e a voz acionada pela autora do texto lido, marca as fronteiras entre uma e outra utilizando a expressão ‘*cabe um parênteses*’. Historicamente falando, o sentido de leitura assinalado pelo professor Marcos relaciona-se com a prática de leitura disseminada pela burguesia, quando essa, em tempos de luta contra o poder da aristocracia e do clero, rebelou-se contra qualquer tentativa de controle sobre a leitura, incentivando a liberdade e a autonomia do leitor.

A conexão entre o dizer do autor e o dizer do leitor, demonstrada no enunciado do professor Marcos, também aparece nas interações relativas a análises dos textos lidos. Em algumas passagens, os professores reproduzem, em termos de paráfrase ou de citação, a voz do autor, mas sempre orientados para uma determinada perspectiva. Destaquemos um exemplo:

*Professor Marcos: (...) destaquei todo o parágrafo... mas centralizando aí a questão do trabalho docente competente... é um trabalho que faz bem vamos lá... “ele utiliza todos os recursos que dispõe... recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno e o faz de maneira crítica... consciente... comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício”... eu acho que quando ela [a autora] chega aí ela está fazendo todo um fechamento desse levantamento que ela vem trabalhando... da questão tanto da ética... como política... ela vem fazendo toda uma postura tentando se posicionar com relação ao tema que ela coloca como principal do assunto aqui e acho que aqui que ela vai engatar a resposta ou então indicar o que ela traz no pensamento dela... e eu gostei muito porque eu me identifiquei aqui na questão do trabalho do professor com os recursos dele mesmo... (No encontro para análise do texto *Dimensões da Competência*)*

Nesse trecho, o professor Marcos, por meio da citação, reproduz o dizer da autora, mas destaca as razões pelas quais o faz. Interessa-lhe, como anuncia antes de citar o texto, enfatizar uma questão específica – *trabalho docente competente*. Após a citação, seu enunciado se desenvolve no sentido de expor sua compreensão acerca dos objetivos da autora. Faz isso, assumindo, com o uso da modalização epistêmica ‘*acho que*’, a

compreensão como sua; colocando-a no nível da probabilidade, atenua os riscos do erro. Nesse nível, o professor apresenta as idéias da autora, reportando-se a ela com o dêitico ‘ela’. Dá destaque então ao seu próprio posicionamento, assumindo a primeira pessoa do singular – ‘e eu gostei muito porque eu me identifiquei aqui na questão do trabalho do professor...’. Ao que parece, não é a reprodução dos conteúdos do texto que interessa ao professor Marcos, mas se servir dela para marcar o seu posicionamento sobre um dos conteúdos abordados no texto, que, segundo ele, se solidariza com o da autora – ‘eu me identifiquei aqui’.

Temos, nesse exemplo, a confluência de dois dizeres que se sustentam numa mesma voz social, que advoga a necessidade de o trabalho educativo ser compreendido como uma atividade política, em que seus profissionais se comprometem em contribuir para a superação dos problemas sociais que enfrenta a comunidade com que atuam, no sentido de organizarem seu trabalho em torno de conhecimentos que melhor favoreceriam essa superação. Trata-se de uma voz social refratária àquela relacionada à perspectiva tradicional de ensino, que reduz a noção de competência do professor ao domínio das técnicas.

A professora Tina também demonstra, nas interações, o esforço para compreender os conteúdos do texto lido:

*Professora Tina: eu li todo o texto... eu fiz diferente... o outro... como estava mais difícil... eu fui lendo aos poucos... anotando... e depois fiz a síntese... dessa vez eu li como um todo... e estava mais fácil... e então aí eu sentei e comecei a fazer uma análise... pelo que o texto está dizendo aqui... a escola está na contramão porque ele está querendo formar leitores e escritores que percebam a função social disso tudo... escrever para que... para quem... ler por quê? (...) até quando faz a comparação até com a indústria cultural que hoje é um jogo de imagens... que se usa o corpo... então podemos ver nos exemplos das próprias propagandas que são exemplos super ativos... e aí chega na escola é aquela coisa estática... rigorosa... não é viva... e aí... só quando ele dominou tudo é que você vai dar o livrinho para ele ler... é ler mesmo... antes de saber ler... escrever mesmo antes de saber escrever... isso não se faz na escola... (No encontro para análise do texto *A emergência do discurso na escritura inicial*)*

Nesse enunciado, a professora Tina, por meio da paráfrase, introduzida pela afirmação ‘pelo que o texto está dizendo aqui’, reproduz alguns conteúdos do texto. No entanto, com o uso do operador argumentativo ‘então’ – ‘então podemos ver nos exemplos das próprias propagandas...’, apresenta o seu próprio dizer, conduzindo os ouvintes a uma conclusão que, a seu ver, o texto lido defende, qual seja a de que a escola não ensina os alunos a perceberem a função social da escrita. Para argumentar em favor dela, replica a voz social que se instalou na escola e que orienta a organização dos trabalhos atinentes a

um ensino de escrita fragmentado, rigoroso e distante das práticas sociais. Nesse caso, o enunciado de Smolka é assimilado no sentido de compor a crítica da professora. Sua escolha recai então sobre a passagem do texto que, a seu ver, é mais conveniente ao seu objetivo.

Ainda em relação aos modos de leitura que tendem ao revozeamento da palavra do autor, enfoquemos os enunciados relativos ao modo de ler que toma a leitura como informação e ampliação do conhecimento.

QUADRO 3: A LEITURA COMO INFORMAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADOS
O texto suscita a expectativa de ampliar a compreensão sobre o tema.	(1) ‘Ao receber o texto, fiquei na expectativa de verificar minha compreensão sobre o tema e de extrair mais informações sobre ele.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)
O texto contribui para a discussão sobre o letramento	(2) ‘A retomada histórica que Magda faz do surgimento das palavras [letramento e alfabetização] é interessante e me trouxe contribuições na questão das discussões que vem se travando em torno da palavra letramento’ (Professora Marcele, no Diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)
Os temas abordados no texto estimulam a pesquisa.’	(3) ‘O processo de aprendizagem na fase inicial da escolaridade e as construções e necessidades do aprendiz nesse momento são assuntos que me interessam e me instigam à pesquisa, à leitura e ao conhecimento.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
A leitura leva à compreensão do porquê de tanta resistência ao construtivismo	(4) ‘Até então, eu acreditava que a educação construtivista e cidadã enfocavam os mesmos princípios, só percebi o equívoco ao ler a página 89. Com essa leitura, pude compreender também o porquê de tanta resistência ao construtivismo, pois, segundo essa definição, o objetivo principal é o desejo do aluno e a trajetória do processo, sendo o professor, um mero espectador. Já, na escola cidadã, prioriza-se a dialogicidade...’ (Professora Tina, no Diário de leitura de <i>Avaliação dialógica</i>)

Temos expostos no quadro 3 quatro conteúdos temáticos. Em todos eles se verifica a proposta de resgatar informações e saberes constantes nos textos lidos, para intenções muito específicas, estabelecidas pelos próprios professores: ‘*fiquei na expectativa de verificar minha compreensão sobre o tema e de extrair mais informações sobre ele*’ (professora Tina, enunciado 1); ‘*a retomada histórica que Magda faz do surgimento das*

palavras [letramento e alfabetização]... me trouxe contribuições na questão das discussões que vem se travando em torno da palavra letramento’ (professora Marcelle, enunciado 2); *‘o processo de aprendizagem na fase inicial da escolaridade e as construções e necessidade do aprendiz nesse momento são assuntos que me interessam e me instigam à pesquisa, à leitura e ao conhecimento’* (professora Tina, enunciado 3); *‘com essa leitura, pude compreender também o porquê de tanta resistência ao construtivismo, pois, segundo essa definição, o objetivo principal é o desejo do aluno e a trajetória do processo, sendo o professor, um mero espectador. Já, na escola cidadã, prioriza-se a dialogicidade...’* (professora Tina, enunciado 4). O diálogo entre o autor e o leitor se apresenta nesses enunciados de maneira bastante explícita. Os professores referenciam-se ao dizer do autor, ora mencionando o produto de seu trabalho de escrita – ‘o texto’; ora apresentando o nome do autor – ‘Magda’; ora reportando-se ao tema trabalhado no texto – ‘o processo de aprendizagem na fase inicial da escolaridade’, ‘escola cidadã’. A voz do leitor, por sua vez, aparece no uso da primeira pessoa, anunciando a relação valorativa que manteve com o texto: – ‘**fiquei** na expectativa de...’, ‘**me** trouxe contribuições’, ‘assuntos que **me** interessam e que **me** instigam...’, ‘**pude** compreender’. Nesses casos, podemos verificar que mesmo que essas proposições de leitura se voltem para a reprodução dos conteúdos do texto, essa reprodução se orienta por certos objetivos, o que determina as seleções que os leitores fizeram.

Em termos de reflexão e réplica de vozes sociais, temos nos enunciados a assunção de uma voz social que sustenta a idéia de que o professor deve dedicar-se ao debate – ‘... *me trouxe contribuições na questão das **discussões**...*’ (professora Marcelle) -, à pesquisa – ‘... *são assuntos que me interessam e me instigam à **pesquisa**...*’ (professora Tina) -, à busca de respostas – ‘... *com essa leitura, pude compreender também o **porquê** de tanta resistência ao construtivismo’* (professora Tina). Essa apreciação valorativa em relação ao texto estabelece relação direta com o momento histórico que vivenciamos hoje, no que diz respeito à discussão sobre a formação do professor, que enfatiza a necessidade de o docente não mais se centrar em técnicas e metodologias renovadas de ensino-aprendizagem, mas de se dedicar a uma atividade reflexiva, que, mediante questionamentos de sua própria prática, elabore formas de respondê-los. O conflito entre essas duas vozes sociais é um conflito que transparece nos discursos de quem o vive cotidianamente. Tomemos o exemplo do enunciado da professora Tina:

Até então, eu acreditava que a educação construtivista e cidadã enfocavam os mesmos princípios, só percebi o equívoco ao ler a página 89. Com essa leitura, pude

compreender também o porquê de tanta resistência ao construtivismo, pois, segundo essa definição, o objetivo principal é o desejo do aluno e a trajetória do processo, sendo o professor, um mero espectador. Já, na escola cidadã, prioriza-se a dialogicidade... (Professora Tina, no diário de leitura de *Avaliação dialógica*).

Para analisá-lo, vejamos, antes, a que se refere o trecho do livro, mencionado pela professora:

A educação e a avaliação positivistas enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; as construtivistas reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. A educação e a avaliação cidadã devem levar em consideração os dois pólos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige ‘fixidades’ provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo. (Romão, 1999: 89)

No enunciado da professora Tina, temos manifestadas duas vozes que se confrontam: uma primeira, relacionada a uma compreensão altamente positiva da perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem e da concepção cidadã de escola, assumida pela professora antes da leitura do texto; e uma segunda que não atribui ao construtivismo essa positividade. A voz assumida pelo autor do texto, associada aos pressupostos da Teoria Crítica, insere-se, para a professora Tina, nessa confluência, oferecendo-lhe as razões – que ela não dominava - pelas quais se justifica a resistência ao construtivismo. Como vemos no trecho da obra lida, não há de fato a definição sobre o construtivismo que a professora apresenta em seu enunciado – ‘... segundo essa definição, o objetivo principal é o desejo do aluno e a trajetória do processo, sendo o professor, um mero espectador...’. Na verdade, essa definição representa a voz social da escola, principalmente a pública, que, em seus processos de formação continuada, reiterou a idéia, baseada nos escritos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, de que o processo de escrita relaciona-se com as etapas de desenvolvimento da criança e, por isso, seu aprendizado deve considerar e respeitar essas etapas, cabendo ao professor criar situações didáticas em que o aluno possa refletir sobre os conhecimentos que já acumulou a respeito da função da escrita.

A interação que a professora estabelece com o autor e a composição de vozes sociais que aí se coloca embasam o tema produzido: os preceitos da escola cidadã, defendidos pelo autor do texto lido, resolvem o conflito (ou aquilo que ela denomina de equívoco). Esse tema justifica a assimilação em termos de palavra autoritária que a

professora demonstra no desenvolvimento de seu diário. Como vemos em alguns outros trechos, ela assume o dizer do autor do texto e os autores que ele revozeia, omitindo-se como sujeito da enunciação:

Segundo Paulo Freire, 'o homem só inicia o processo de plenificação da sua humanidade no momento em que toma consciência de sua incompletude'.

Dai, provém a compreensão do capítulo 7, que discute as virtudes do 'erro' que deve ser encarado como etapa necessária na construção do saber, na busca da 'plenificação da sua humanidade'.

Porém, como 'a escola é um dos aparelhos ideológicos mais eficientes do Estado' e o nosso Estado é burguês, surge dentro do sistema educacional a reprodução do sistema: dominantes (no caso da escola: professores) e dominados (alunos) regidos por uma verdade absoluta inquestionável, mediada por avaliações feitas aos dominados, os quais percebem o 'erro' como incompetência e fracasso.

*Para que isso não aconteça, no capítulo 8, mostram-se as etapas da avaliação dialógica, ou seja, uma avaliação vista como uma investigação que será usada para reflexão sobre o conhecimento e todos os processos envolvidos na aquisição dele . (Professora Tina, no diário de leitura de *Avaliação dialógica*).*

O enunciado do autor é tomado assim como palavra carregada de reconhecimento, porque para a professora, os conteúdos do texto correspondem à resposta que buscava ao conflito instalado. Cabe-lhe, então, compreender o dizer do autor para fundamentar a síntese a que chegou com a contribuição desse mesmo dizer. Nesse caso, a assimilação autoritária da palavra alheia pode ser questionada, na medida em que se coloca como estratégia para a professora fundamentar seu posicionamento, em termos teóricos. A palavra do autor serve, assim, como argumento de autoridade. Esse modo de ler que atribui ao texto de divulgação a possibilidade de fundamentar teoricamente uma determinada acepção da realidade está, indubitavelmente, associado à concepção crítico-reflexiva de formação do professor. Trata-se de uma leitura que permite a problematização de um dado vivencial, a busca de respostas e a compreensão da realidade vivenciada.

Outra forma de ler que tende a reproduzir o dizer do autor relaciona-se com a apreensão dos conceitos trabalhados no texto. Expomos no quadro 4, os enunciados relativos a esse modo de ler:

QUADRO 4: A LEITURA COMO APREENSÃO DE CONCEITOS

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADOS
A leitura permitiu conhecer as distinções entre letramento e alfabetização.	(1) ‘Pude refletir sobre os conceitos: alfabetização (e seus derivados) e letramento e perceber com clareza suas diferenças.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)
A leitura leva a definir alfabetizado e letrado.	(2) ‘Com minhas palavras e no meu entendimento, definiria após a leitura que: alfabetizado – é alguém que é capaz de codificar e decodificar a língua escrita, que reconhece o alfabeto, escreve o próprio nome. Ressalva: nunca considere alfabetização restrita apenas a isso; letrado – alguém (melhor seria dizer indivíduo) que faz uso social da leitura e escrita.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)
A leitura deixou dúvidas sobre os conceitos intradiscursivo, interdiscursivo e intertextual.	(3) ‘Já alguns conceitos deixaram dúvidas a esclarecer: movimentos intradiscursivo, interdiscursivo e intertextual’. (professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)

Há no quadro, três enunciados que se voltam à leitura como apreensão de conceitos. Nesse caso, também, observamos que a reprodução se associa a um interesse específico do leitor. No caso da professora Tina, por exemplo, a apreensão dos conceitos presta-se a sua necessidade de esclarecimento e de reflexão sobre eles: *‘pude refletir sobre os conceitos alfabetização (e seus derivados) e letramento e perceber com clareza suas diferenças’* (enunciado 1); *‘já alguns conceitos deixaram dúvidas a esclarecer: movimentos intradiscursivo, interdiscursivo e intertextual’* (enunciado 3). A professora Marcele, por sua vez, no enunciado 2, confronta a definição que depreende do texto com as concepções que construiu até então, deixando transparecer o diálogo que estabelece entre o dizer da autora e seu próprio dizer. Lançando mão de expressões como *‘com minhas palavras’* e *‘no meu entendimento’*, a professora procura demarcar a distinção entre o seu dizer e o dizer da autora, embora na verdade revozeie a voz dessa última, por meio da paráfrase: as definições por ela mencionadas reproduzem as da autora do texto lido. As suas palavras próprias estão na ressalva que faz em relação ao conceito de alfabetizado exposto pela autora, considerando-o restrito demais. Observa-se aí o embate entre duas vozes sociais, que define, em muita medida, a construção de sentidos elaborada pela professora na sua

interação com o dizer da autora. A primeira, conformada, segundo a professora, ao enunciado da autora, remete a uma concepção de alfabetização que pautou, durante décadas, o ensino da leitura e da escrita, transformando-o num processo mecânico em que o objetivo fundamental era levar o aluno ao domínio do código escrito; a segunda, tocada pelas discussões acerca do letramento, que hoje ganham grande força, embasam o questionamento da professora, no sentido de poder se considerar o conceito de alfabetização para além da técnica da codificação e da decodificação. Com base nesse confronto, a professora resiste a uma compreensão tão dicotômica dos conceitos de alfabetização e de letramento, que ela desprende do enunciado da autora. Essa resistência fica mais clara ainda com o que segue em seu diário de leitura:

*Mas ainda fica a discussão: é possível ser letrado e não alfabetizado? Apesar da autora ser muito clara na questão e exemplificar muito bem, acho interessante discutir mais, não que eu não concorde com a posição dela, mas ainda não estou 'convencida', pois uma pessoa letrada, mesmo com 'um nível' baixo de letramento, que faz uso social da leitura/escrita ao meu ver, se não sabe ler e escrever, sentiria necessidade de aprender, pois sabe a importância que a leitura/escrita ocupa na vida. (Professora Marcele, no diário de leitura de *Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização*).*

Com o operador argumentativo 'mas', a professora Marcele introduz uma réplica à voz social, que, para ela, é representada no enunciado da autora do texto, posicionando-se favoravelmente à necessidade de toda pessoa alfabetizar-se mesmo que, em virtude de conviver em uma sociedade letrada, seja, em alguma medida, letrada. Evidentemente, a autora do texto, por estar embasada nas mais recentes pesquisas do campo da Linguística Aplicada, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, não se oporia a essa articulação proposta pela professora. Na página 44 do texto que foi dado à leitura, a autora afirma:

(...) o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998: 44).

Provavelmente, a réplica da professora Marcele relaciona-se com a voz que se constituiu na instituição escolar, quando o debate sobre alfabetização e letramento a envolveu fortemente. Os processos de formação de professores, a cargo dos formadores das secretarias de ensino, têm assinalado a distinção entre os dois processos, na medida em que enfatizam a noção de letramento na oposição e, não na articulação, com a de alfabetização. Podem, com isso, ensejar um discurso de ataque aos procedimentos

sistematizados de ensino, bastante vinculados ao processo de alfabetização, e desprezar os ganhos que aí se pode ter para o ensino em perspectiva de letramento.

Não seria o caso aqui de afirmar que a professora leu equivocadamente o texto, mas que o tema gerado na interação entre a professora e a autora do texto é resultado da interação de vozes sociais que, num contexto de questionamento de velhos paradigmas e de busca de novos parâmetros, conflitam-se. O enunciado da professora Marcelle comprova esse tempo de incerteza, quando seus conteúdos se orientam para a pergunta: *‘mas é possível ser letrado e não alfabetizado?’*. Esse é o eco de uma voz que ressoa nas instituições escolares e que, portanto, pode se apresentar sempre que se coloca em pauta a noção do letramento. Podemos relacionar esse confronto de vozes com a defesa de Bakhtin de que, embora existam discursos dominantes que orientam a apreciação valorativa de um falante em determinada interação, há outros que caminham em direção da descentralização. Entre os sentidos de alfabetização e letramento elaborados pelos estudiosos na área da Educação e da Linguística Aplicada, há infinitas possibilidades, que também entram na disputa pela hegemonia, sendo produzidas em outras instâncias.

Na verdade, o confronto é ideológico. Temos, atualmente, colocada uma disputa de forças que procuram, de um lado, manter o vigor da tradição, relacionada à perpetuação de uma sociedade desigual, que coloca à margem aqueles que não dominam os códigos e os instrumentos criados; de outro lado, encontramos as forças de transformação, que incentivam a democratização do uso desses instrumentos. O ensino da leitura e da escrita insere-se, pois, num conflito ideológico, que, como já vimos em Bakhtin/Volochinov, manifesta-se discursivamente. O enunciado da professora Marcelle é demonstração desse conflito; ele reflete e refrata vozes sociais que, elaboradas em esferas diferenciadas – escola e academia -, tocam, por exemplo, os tópicos do letramento e da alfabetização também de maneira diferenciada. O confronto proposto por quem está na escola tende a fazer enfrentar os conteúdos teóricos com a prática vivenciada, enquanto o confronto na esfera acadêmica é de ordem prioritariamente teórica. Na mídia, esse confronto pode reduzir-se à discussão de qual método de aquisição da escrita deve ser adotado pela escola brasileira, o método fônico ou o método ‘construtivista’, ao modo do que vem acontecendo com os debates lançados pela imprensa escrita, quando destacam a efetividade dos pressupostos defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. O embate entre essas vozes sociais, como vimos, gera novos temas, que não fazem prevalecer nem um nem outro dizer.

Em interações face-a-face, relativas aos encontros para discussão do texto lido, os professores também demonstraram preocupações com a apreensão dos conceitos explorados no texto. Nos enunciados dos professores Marcos e Lúcia, por exemplo, percebe-se a importância que ambos reputam ao domínio de alguns conceitos, no entanto, antes mesmo de defini-los a partir dos autores que os expõem, apresentam sua própria construção de sentido, com base em suas experiências práticas:

Professor Marcos: (...) a palavra cognitiva e afeto chamaram bastante atenção... porque sem entrar no conceito puro aí... científico... a palavra cognitivo e afetividade é sempre relacionada ao nosso trabalho... a uma diretriz que nós demos ao nosso trabalho... entendendo o cognitivo aí... como o saber e as possibilidades de adquirir esses saberes... a questão de trabalhar o conhecimento... e afetividade é você não perder a socialização... você não perder a proximidade entre professor e aluno... (No encontro para análise de O desenvolvimento cognitivo e afetivo)

Professora Lúcia: eu comecei a ler com essa intenção... de que ia dar umas respostas para mim... e essa primeira parte para mim... (...) essa parte aqui... percepção e imaginação... eu gostei da articulação que o autor faz de uma com a outra... e uma coisa interessante que está acontecendo comigo... quando falo em sensação... é quando você fala em sensação e pensa em sensitivos... coisas estranhas... não coisas do mundo físico e você é capaz de perceber... independente do contato... mas não é... é sensação física mesmo... as sensações vêm do sentidos... então é uma coisa que eu tenho que ficar bem atenta a isso... e não viajar... (encontro para análise de O desenvolvimento cognitivo e afetivo)

Tanto o professor Marcos quanto a professora Lúcia recorrem ao texto para colocar em pauta conceitos que lhes interessam, mas não os recuperam conforme a elaboração feita pelos autores. Fazendo prevalecer seu próprio dizer, por intermédio da primeira pessoa – ‘a palavra cognitivo e afetividade é sempre relacionada ao **nosso** trabalho’ (professor Marcos); ‘e uma coisa interessante está acontecendo **comigo**’, os professores não expõem nem o confronto, nem a solidarização entre eles e o autor; importa, nesse caso, o sentido por eles construído. Perde-se, com isso, o valor da reprodução do discurso alheio. Podemos relacionar esse procedimento com uma prática de leitura que, em oposição à prática controlada disseminada pela igreja, reitera o poder do leitor de livremente produzir sentidos, fazendo calar a voz do autor. O leitor, nesse caso, tudo pode, porque o texto nada é sem ele. Assim, perde-se a oportunidade de ganhar com a leitura a contribuição de outras vozes sociais que poderiam ampliar a compreensão ou o posicionamento que o leitor tem sobre algum conteúdo. Repudia-se a reprodução, quando, na verdade, ela, em determinados contextos de leitura, tem validade, não se prestando, pois, unicamente a um projeto de doutrinação.

Até aqui procuramos analisar procedimentos de leitura que, em tese, tenderiam à prática da reprodução do discurso alheio. A análise aqui apresentada coloca em questionamento a possibilidade de se realizar de maneira plena essa reprodução. As possibilidades manifestadas nos enunciados dos professores de reproduzir os conteúdos dos textos que eram dados à leitura estavam ou orientadas por um interesse específico do leitor ou impregnadas do diálogo entre diferenciadas vozes sociais, cuja articulação gera novos temas, que não mantêm estável nenhum sentido, nem o dos autores dos textos lidos, nem o dos professores-leitores. A análise mostra-nos que, por mais objetivo que seja o dizer do autor, no contexto da pesquisa de campo desta investigação, a leitura não vai na direção de capturar essa objetividade, tendo em vista a recuperação das metas estabelecidas pelo autor na escritura de seu texto e das idéias que lhe permitem levar esses objetivos a cabo.

Por mais abrangente que seja, o campo abarcado pelo autor não contempla a totalidade, dado o fato, já mencionado por Bakhtin, de que não é possível a um único sujeito observar um objeto sob todas as perspectivas. Considerando-se, pois, essa dimensão exotópica das interações, diríamos que, no caso dos textos lidos em nossa pesquisa, autores e leitores situam-se em lugares bastante diferenciados, o que define percepções também diferenciadas sobre um mesmo objeto. Os autores, por estarem situados em esfera científica, tendem a analisá-lo sob perspectiva mais generalizante e teórica que os professores. Se os primeiros promovem, em seus textos, a tessitura de vozes que lhes permite esclarecer ao seu leitor as idéias que sustentam suas convicções teóricas, os professores, por sua vez, no processo de leitura, trazem à baila vozes sociais de que foram se apropriando no decorrer de sua vivência profissional, promovendo uma articulação que lhes permite encontrar respostas a alguns dos conflitos que vivenciam nos seus espaços de trabalho. Assim, na interação, o dizer alheio entra em diálogo com os objetivos do leitor que, no nosso caso, é um profissional da educação que, instanciado na unidade escolar, vive, neste momento, um contexto de reformulação dos paradigmas que orientam sua ação, procurando, portanto, na leitura, não só entender os conteúdos dos textos lidos, mas os relacionar com o processo de busca que caracteriza qualquer movimento de transição.

Não há como, pois, falar, no contexto de nossa pesquisa, de transmissão de discurso alheio em termos absolutamente autoritários. O dizer do outro passa, necessariamente, por um processo expressivo, em que aquele que o recebe, conformado a um certo contexto de interlocução, promove o encontro entre as vozes sociais ativadas no enunciado do outro e as vozes sociais de que já se apropriou, produzindo assim, novos sentidos. Isso pode nos

indicar que a reprodução pura relaciona-se com um processo forjado de leitura, inventado pela igreja e copiado pela escola, por meio de mecanismos que fazem se calarem a voz do leitor e as vozes sociais que ele ativa ao interagir com o dizer alheio. Os questionários escolares são um exemplo desses mecanismos. De maneira geral, as perguntas expostas nesse recurso didático requerem a localização de informações que não se conectam a nenhum objetivo de leitura a não ser a própria reprodução do texto lido. No entanto, nem nesse sentido é possível se falar em reprodução absoluta, se tomarmos como base uma análise histórica desse tipo de procedimento de leitura. A reprodução do discurso alheio relaciona-se, historicamente, com o objetivo de formação de pessoas submissas e controláveis e, conseqüentemente, confronta-se com o objetivo de formação de pessoas críticas. Há, portanto, nessa prática, um interesse que não se apresenta explicitamente ao leitor, mas que justifica os seus procedimentos de leitura; procedimentos que acabam por determinar uma certa imagem social do texto escrito, como divulgador da verdade e que, nessa condição, não deve ser alvo de contestação, mas de reverenciamento, tomado, nas palavras de Bakhtin, como palavra autoritária.

Proceder a leitura reconhecendo o autor do texto como um sujeito social que, ao escrever seu texto, privilegia algumas vozes e exclui outras, é fundamental para a formação do professor crítico-reflexivo. Esse reconhecimento pode levar o leitor a interagir criticamente com o autor, reconhecendo sua localização ideológica e suas escolhas como decorrência dessa localização. E mais: pode levá-lo à compreensão de que as convicções do autor podem se transformar e, por vezes, até se opor, em virtude das circunstâncias interacionais que conformam seus textos. Obviamente, é possível – e recomendável - que a partir dessa leitura crítica, o leitor adira ao posicionamento de um ou outro autor, mas não o fará mais em caráter reverenciador, que o levaria a reproduzir as palavras desse autor, como se fossem detentoras de verdades inquestionáveis.

Em nossa análise, verificamos que, por muitas vezes, os professores concordam com as perspectivas apresentadas pelos autores em seus textos. Isso não significa que a assimilação do enunciado alheio tenha se dado em termos autoritários. O que demonstram os enunciados dos professores é que, quando se solidarizam com o sentido construído pelo outro, fazem-no a partir de uma certa orientação apreciativa, aquela que os posiciona como alguém que reflete sobre a prática desenvolvida na instituição em que atua e procura entender alguns de seus aspectos. Considerando a bivocalidade constitutiva do enunciado, que justifica o fato de que nenhuma enunciação é monológica, individual e isolada, constituindo-se, pois, por pelo menos duas enunciações, diríamos que a voz do autor pode

confluir-se com a voz do leitor, sem que necessariamente isso represente uma assimilação autoritária do dizer alheio. Como bem lembra Bakhtin (1952-1953: 354), não convém vincular a relação dialógica apenas com um procedimento de refutação, de controvérsia, de discussão, de discordância. A concordância é um acontecimento dialógico, resultado do encontro de duas vozes distintas que mantêm entre si relações de concordância, não se tratando, pois, de eco do dizer alheio. Trata-se, portanto, de reducionismo considerar que a concordância – que é diferente de reprodução – com assimilação autoritária do dizer alheio. No caso de nossa pesquisa, a concordância vai na direção de os professores ou sustentarem, de maneira diferenciada com que vinha sustentando até então, suas convicções, ou de reformularem-nas.

No entanto, ainda cabe falar da reprodução do enunciado alheio, no que se refere aos processos de formação do professor crítico-reflexivo. Considerando-se que essa formação orienta-se por uma assimilação do dizer de outrem em termos de palavra interiormente persuasiva, advertimos que uma leitura crítica não pode dispensar um processo que se oriente também para uma apreensão do dizer alheio em termos autoritários. Bakhtin fala em separação da palavra persuasiva da palavra autoritária, mas não no desaparecimento dessa última. Se deixarmos de considerar essa separação, em virtude da defesa da soberania do leitor no processo de leitura, haveremos de disseminar a idéia de que o texto não traz um significado que lhe é próprio. Há que se considerar a necessidade de reproduzir o dizer do autor, no que diz respeito aos seus objetivos, ao gênero do discurso de que lançou mão para atendê-los e a forma pela qual atinge esses objetivos. No caso dos textos científicos primários, por exemplo, o leitor deve, numa leitura proficiente, reproduzir, com o máximo de fidelidade, os conceitos, os objetivos do autor e a tessitura de idéias propostas em seu texto, sob pena de não considerar o estatuto de universalidade que caracteriza o discurso científico. A questão, portanto, não é se a prática da reprodução é ou não adequada à formação do professor, mas é o contexto no qual ela deve ser exercida ou não. A reprodução divorciada de qualquer objetivo não faz parte de nossas defesas, mas a reprodução que é resultado de escolhas do leitor em virtude de sua intencionalidade em determinado contexto de leitura é prática que deve, a nosso ver, ser fomentada nos processos de formação do professor. É importante que esse profissional saiba situar a palavra do outro, sem corrompê-la, e identificar em que medida essa palavra se relaciona com sua própria intencionalidade.

Relativamente aos professores participantes desta pesquisa, verificamos que, eles, em alguma medida, orientam-se em relação ao texto científico primário e de divulgação

científica, buscando ampliar seus conhecimentos e dominar seus conteúdos e os conceitos nele apresentados, conforme são as possibilidades de leitura de textos desses tipos. Buscam, nesse sentido, recuperar o dizer do autor, mas o fazem a partir de uma certa perspectiva, qual seja, confrontarem suas convicções ou assegurarem-se delas. Nesse caso, os professores não repetem acriticamente o enunciado dos autores, mas o transformam em instrumento para que possam esclarecer, de forma mais informada, sua prática. Identifica-se, portanto, uma leitura que tende à formação do professor crítico-reflexivo.

Prossigamos com a análise dos modos de ler observados nos diários de leitura dos professores para verificar se essa tendência se confirma. Enfoquemos, pois, os modos de leitura que demonstram uma inclinação mais clara à assimilação interiormente persuasiva da palavra alheia, na medida em que indicam uma certa independência às instruções preliminares de um texto científico primário e de divulgação científica. Nesse caso, são quatro os modos de leitura: a leitura como envolvimento/prazer; como confronto com a prática; como conhecimento de novas práticas didáticas; como reflexão sobre a prática. Iniciemos com o modo que toma a leitura como envolvimento/prazer, cujos enunciados identificados seguem no quadro abaixo:

QUADRO 5: A LEITURA COMO ENVOLVIMENTO/PRAZER

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADO
A leitura foi agradável.	<p>(1) ‘Não sei explicar o porquê, mas pensava que essa leitura seria ‘maçante’. Felizmente me enganei, pois foi agradável, devido a sua linguagem simples, definições objetivas e exemplos claros.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)</p> <p>(2) ‘Foi uma leitura agradável, significativa, de compreensão mais acessível do que na primeira parte do texto e que respondeu algumas de minhas dúvidas em relação ao trabalho com textos.’ (Professor Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura</i> inicial)</p>
‘O texto envolveu-me.’	<p>(3) ‘Ao começar a leitura do texto, em primeiro lugar, julguei ser muito chato, vai apresentar definições nua e crua. No entanto, fui me envolvendo com o texto e achei-o de fácil compreensão’ (Professora Marcelle, no Diário de leitura de <i>Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização</i>)</p>

Relativamente ao modo de leitura como envolvimento/prazer, vimos as professoras Tina e Marcele mencionando seu desejo de deparar-se com uma leitura agradável, proporcionada por um texto que utiliza *‘linguagem simples, definições objetivas e exemplos claros’* (professora Tina), que não expõe definições *‘nuas e cruas’* (professora Marcele) e que responda a algumas dúvidas em relação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula (professora Tina). Num dos encontros para análise dos textos lidos, o professor Marcos posiciona-se de maneira muito semelhante à de suas colegas, afirmando:

*(...) daí quando você começa a ler o texto e aparece Vygotsky... para mim remete a uma leitura chata... densa... completamente complicada... cheia de conceitos que eu não domino no meu dia a dia... e que nós... na faculdade... a gente falava que a gente precisava achar tradutores de Vygotsky... não um tradutor da língua... mas um tradutor/ será que é isso que nós estamos pensando que ele realmente falando?... (Professor Marcos, no encontro para análise do texto *O desenvolvimento cognitivo e afetivo*).*

Essa apreciação que os professores fazem acerca do texto de cunho teórico não demonstra o posicionamento isolado dos professores participantes desta pesquisa; na verdade, ela se relaciona com um modo de ler que veicula a aversão dos educadores aos textos que discutem, segundo eles, apenas a teoria. Está implicada nesse modo de leitura uma voz social relativa à formação técnica do professor. Segundo essa perspectiva, o professor deve adotar uma postura extremamente pragmática diante da leitura: buscar nos textos não a teoria, mas formas de realizar o seu trabalho em sala de aula, tendo em vista a assimilação de procedimentos que garantam a eficiente transmissão de conhecimentos. Em decorrência dessa abordagem de formação, os professores aprenderam a avaliar os textos teóricos como *‘maçantes’* e *‘chatos’* e a se dedicarem pouco ao aprofundamento dos temas relativos à sua área profissional, por intermédio do estudo sistemático. É nesse contexto que surgem os textos de divulgação científica elaborados, por exemplo, pelas secretarias de educação que, por meio de um discurso menos hermético que o científico, procuram romper com a resistência dos professores em relação à leitura de textos teóricos. Não queremos afirmar que os professores participantes desta pesquisa assumam deliberadamente o posicionamento de resistência, mas que, como sujeitos sociais, não permanecem incólumes às práticas que caracterizam a instituição em que se inserem, mesmo quando, em grande parte das vezes, opõem-se a elas. Os enunciados dos professores não apontam para uma visão absolutamente negativa em relação à teoria, mas para o desejo de que ela lhes seja apresentada de maneira acessível.

As implicações ideológicas dessa acepção de formação técnica do professor, conforme já mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, referem-se à formação de docentes que não orientam seus alunos a, numa postura crítica, articularem os conhecimentos construídos na escola com a realidade sócio-política que vivenciam, de maneira que possam identificar os liames que tecem a complexa rede social e encontrar formas de transformá-los naquilo que não correspondem aos anseios de sua classe social. Em oposição a essa abordagem de formação, defendemos aqui a necessidade de orientar a leitura dos textos científicos para a recuperação dos conceitos expostos, como forma de qualificar a leitura do professor e a compreensão do mundo social e profissional de que participa.

Quanto ao sentido que os professores constroem acerca do que seja a leitura agradável, não cabe, a nosso ver, contestar essa busca, mostrando, por exemplo, que leituras de textos científicos não prevêem o prazer, como é o caso de textos literários; mas em processo de formação, organizar um trabalho de leitura que permita ao professor construir a compreensão de que os textos trazem, já na sua origem, algumas formas de leitura e de que a proficiência está relacionada também com a capacidade de recuperar essas instruções. A formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva deve assumir a instrumentalidade da leitura nesse processo, o que aponta para um trabalho de ensino-aprendizagem de desenvolvimento das capacidades necessárias à leitura de diferentes gêneros do discurso, de modo que os professores possam compreender o objetivo de cada gênero e o objetivo do autor ao recorrer a determinado gênero para atender à sua vontade enunciativa. Com essa orientação, é possível que os professores não esperem do texto aquilo que o gênero não propõe ou que consigam confrontar a sua própria vontade enunciativa com a do autor e estabelecer aí uma rica interlocução.

A abordagem enunciativa bakhtiniana teria muito a contribuir nessa proposição de formação. A partir dela, os professores poderiam ampliar seus conhecimentos acerca dos textos e do processo de leitura, compreendendo-o como uma dinâmica que pressupõe uma construção de sentido que não sucumbe as vozes sociais a que o autor recorre para atingir seus objetivos, mas as faz dialogar com as vozes de que o leitor se apropriou no decorrer de sua vivência social. Não sucumbir a voz do autor significa compreender as razões de sua escolha por determinado gênero do discurso e as relações entre os conteúdos do texto e o contexto em que foi produzido – inclusos aí o autor, concebido como sujeito histórico e social, o tempo histórico da produção e o local de circulação do texto. Isso significa, na verdade, atentar-se para a recuperação do que Bakhtin denomina de significação e

Vygostsky, de significado. Nesse nível, os textos têm uma compreensão bastante similar para todos os seus leitores, uma vez que cabe aí reproduzir as idéias do autor. Será no nível do tema (Bakhtin) ou do sentido (Vygostky) que a leitura, mediante um trabalho apreciativo do leitor, conformado às circunstâncias em que o processo se realiza, confirmará ou subverterá as instruções do texto. De qualquer maneira, uma leitura proficiente preverá também a recuperação do significado do texto.

Nessa perspectiva, a questão central com relação ao letramento do professor não é se ele lê, mas como lê. Não basta que assumamos que o professor lê, em virtude de suas demandas profissionais, em decorrência de sua inserção numa sociedade letrada, em razão de ter, em sua vivência familiar e social, passado por algumas experiências de leitura. Importa bastante qualificar as leituras que realiza, no sentido de compreender as relações existentes entre suas necessidades e os textos e os gêneros do discurso que podem melhor atendê-las e de associar sua forma de ler com a situação em que a leitura se realiza. Assim, ganha não apenas o professor, mas também seus alunos, na medida em que o docente terá construído condições de romper com as práticas escolarizadas de leitura para aproximar os alunos das práticas sociais. E ao assim proceder, atender de maneira adequada às exigências dos exames nacionais a que hoje são submetidos os alunos da escola básica, bem como às diretrizes curriculares elaboradas na instância do Ministério da Educação.

Essa abordagem de formação poderia ser considerada não apenas para o campo da formação continuada em serviço, mas também para a formação inicial, em nível de graduação. Nessa instância, o aluno, futuro professor, é, de maneira geral, submetido, em virtude de uma cultura utilitarista que enfatiza a reprodução e não a produção do saber, a situações de leitura em que o interesse fundamental não é o de ensiná-lo a ler, mas o de recuperar no texto certas informações que o próprio professor considera importante, sem, necessariamente, explicitar as razões dessa importância. Nesse caso, imperam os sentidos produzidos pelo professor. Além disso, são bastante comuns tarefas de leitura que, sob pretexto de formarem alunos críticos, requerem uma análise apreciativa do texto, sem que o aluno, inicialmente, apreenda o texto na sua objetividade. Aí, o leitor é o soberano. Assim, o aluno vivencia na universidade modos bastante restritos de ler. Qualquer que seja o gênero do discurso, os textos recebem, no processo de leitura, tratamentos bastante semelhantes. Exemplares de reportagens, notícias, resenhas, artigos acadêmicos, textos teóricos, ensaios etc. recebem propostas de leitura que não se relacionam com as especificidades do gênero do discurso, mas atendem aos propósitos estabelecidos pelo professor ou pelo próprio aluno, quando são deixados à deriva nesse empreendimento,

devendo por si só estabelecer um projeto de leitura. Dado o fato de que nem sempre domina os níveis de letramento exigidos pela vida acadêmica, esse aluno corre grandes riscos de definir um projeto que o leva a proceder uma leitura equivocada.

Cabe, nesse quadro, uma alternativa bastante interessante para as disciplinas de prática, instituídas pelas novas Diretrizes Curriculares para formação de professores. Para fugir do ranço tecnicista, que pode transformar essas disciplinas em divulgadoras de técnicas e métodos de ensino, a orientação aqui proposta tomaria como base as capacidades necessárias ao desenvolvimento de um trabalho competente em favor de uma educação de melhor qualidade, voltada à formação de um cidadão crítico e atuante. Dentre elas, esta pesquisa enfoca a capacidade de leitura.

Relativamente ao modo de ler que toma o texto como um instrumento para confrontar seus conteúdos, o quadro que segue expõe os enunciados a ele relacionados:

QUADRO 6: A LEITURA COMO CONFRONTO COM A PRÁTICA

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADO
O texto gera algumas dúvidas.	(1) ‘Nossos momentos de leitura, de reflexão, de registro e debate (e em particular esse texto) estão propiciando um conflito de crenças com novas aprendizagens, as quais estão gerando algumas dúvidas, como por exemplo: até então eu diagnosticava a fase de escrita do meu aluno (segundo Emília Ferreiro) e agora como posso fazer esse processo diagnóstico tão importante na prática discursiva? O interlocutor aparece no texto como figura fundamental nas relações de ensino, mas pareceu-me estar fazendo um atendimento totalmente individualizado. Essa impressão é correta? Se sim, como proceder para atender o coletivo da classe?’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
O texto provoca questionamentos.	(2) ‘Agora vem a Alice, junto veio a Smolka, o Vygtsky com legendas e me vejo assim: - E agora Marcos? Vejo-me obrigado a ler, atividade que estava resumida a artigos, fragmentos, apostilas, resumos e crônicas. (...) Mas ao olhar a sala de aula, eu vejo pequenos seres e a responsabilidade do meu fazer.’ (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)

Temos, no enunciado 1, a professora Tina apresentando algumas questões que apontam para a insuficiência do texto lido:

“Nossos momentos de leitura, de reflexão, de registro e debate (e em particular esse texto) estão propiciando um conflito de crenças com novas aprendizagens, as quais estão gerando algumas dúvidas, como por exemplo: até então eu diagnosticava a fase

*de escrita do meu aluno (segundo Emília Ferreiro) e agora como posso fazer esse processo diagnóstico tão importante na prática discursiva? O interlocutor aparece no texto como figura fundamental nas relações de ensino, mas pareceu-me estar fazendo um atendimento totalmente individualizado. Essa impressão é correta? Se sim, como proceder para atender o coletivo da classe?” (Professora Tina, no diário de leitura de *A emergência do discurso na escrita inicial*)*

Para fundamentar o confronto, a professora sustenta-se inicialmente na voz social que diz respeito à aceção construtivista de ensino-aprendizagem da escrita. Por essa perspectiva, a aquisição da escrita é um processo evolutivo que prevê a reconstrução de um saber já constituído pela criança, quando, em interação com o objeto do conhecimento –a escrita -, elabora novas hipóteses e, a partir de um trabalho cognitivo, as rejeita ou as confirma, numa progressão que a leva a dominar a correspondência silábica. Há, segundo essa abordagem, três níveis estruturais da linguagem, a saber: 1. o nível pré-silábico, em que a criança não percebe ainda a relação entre os elementos gráficos com o som; suas hipóteses relacionam-se com o tipo e a quantidade do grafismo; 2. nível silábico, em que a criança já começa a elaborar hipóteses que relacionam a representação gráfica com o som, utilizando inicialmente os símbolos gráficos de maneira aleatória, para depois, perceber mais claramente as conexões entre os sons e as formas alfabéticas e ortográfica; 3. nível alfabético, quando a criança compreende a inter-relação existente entre a linguagem oral e a escrita, percebendo que a sílaba pode ser separada em unidades menores. É desses níveis que fala a professora Tina, quando menciona a fase de escrita de seus alunos. A questão que ela expõe diz respeito à possibilidade de continuar realizando a identificação das ‘fases’, sustentando-se no arcabouço desenhado pela autora do texto lido, fundamentado nos escritos de Vygotsky: *‘e agora como posso fazer esse processo diagnóstico tão importante na prática discursiva?’* A pergunta traduz o confronto entre duas vozes sociais. Uma voz corresponde à forma como os estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e colaboradores, foram assimilados, em instâncias de formação continuada de professores, como uma ‘metodologia’ de ensino, em que a identificação das fases da escrita é fundamental. A outra voz, que aparece no enunciado da professora, marcada por escolhas como ‘prática discursiva’ e ‘interlocutor’, corresponde àquela mobilizada pela autora do texto, ao defender a necessidade de se relacionar a apropriação da linguagem escrita com as experiências de vida e de linguagem da criança, fazendo-a dominar não só o sistema alfabético, mas a utilização da escrita em situações concretas de interlocução.

A presença, no enunciado da professora Tina, da modalização apreciativa ‘tão importante’, atribuída à definição da fase de escrita em que se encontra a criança, demonstra sua dificuldade em assumir a nova abordagem apresentada pela autora do texto. Para ela, o problema reside no fato de que o texto não apresenta novas formas de realizar esse diagnóstico e não no fato de que as acepções sobre o desenvolvimento infantil são diferenciadas numa e noutra abordagem. Portanto, para a professora, a questão é da ordem da execução da proposta e não da sua delimitação teórica, embora no seu diário de leitura se evidencie algum esforço para analisar essa delimitação:

*(...) foi possível compreender a função da linguagem, segundo Piaget e Vygotsky. Enquanto Piaget observa um movimento de socialização da fala individual (a fala individual socializa-se e desaparece na idade escolar), Vygotsky considera a linguagem individual (egocêntrica) como um período de transição do discurso social para o discurso interior, citando como o movimento mais significativo do desenvolvimento intelectual, quando a fala e a atividade prática se convergem. (Professora Tina, no diário de leitura de *A emergência do discurso na escritura inicial*)*

Constatamos, nesse trecho, a tentativa de recuperar as vozes que são acionadas no texto lido, mas, como verificamos na continuidade desse mesmo diário de leitura, ela é realizada no sentido de encontrar uma síntese que permita a articulação entre a teoria e os procedimentos didáticos:

Portanto, a escola deve promover um trabalho pedagógico que propicie esse momento, que valorize o processo de construção do conhecimento, motivando o desejo de aprender e dando sentido e significado a esse processo, através da prática discursiva.

O operador argumentativo ‘*portanto*’ indica a conclusão a que chega: as duas teorias são compatíveis e favorecem um trabalho pedagógico em termos de construção do conhecimento. A conclusão é uma miscelânea das vozes que suportam as concepções piagetiana e vygotskyana de desenvolvimento: por um lado, a apropriação que a pedagogia fez dos estudos de Piaget permite a noção de ‘construção de conhecimentos’, na medida que se advoga a idéia de que um novo conhecimento é construído pelo sujeito que aprende a partir do confronto que realiza entre os saberes já assimilados e uma nova situação que desestabiliza esses saberes e lhe propõe sua ampliação ou diversificação; por outro lado, é com base na acepção vygotskyniana de desenvolvimento que se assinala a idéia de que é a partir da ‘*prática discursiva*’ que a criança apreende os ‘*significados*’ culturais valorizados pela sua comunidade e atribui-lhes novos *sentidos*, em decorrência do contexto em que essa apropriação se dá. O tema depreendido do enunciado da professora Tina – é possível estabelecer a articulação entre Piaget e Vygotsky - não é uma ‘invenção’ sua, mas uma

possibilidade aventada por estudiosos que se debruçam sobre as teorias do desenvolvimento para buscar novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa interface entre Piaget e Vygotsky nasce a idéia de que o processo de testagem de hipóteses, enfocada pelos construtivistas, possa considerar o auxílio de um par mais desenvolvido, expressão de base vygotskyana, que, por meio da interação verbal, interpõe nesse processo novos desafios que levam ou à confirmação da hipótese, ou à sua reformulação.

Ainda com relação ao modo de leitura como confronto com a prática, o professor Marcos afirma, em um de seus diários de leitura:

*‘Agora vem a Alice, junto veio a Smolka, o Vygotsky com legendas e me vejo assim: - E agora Marcos? Vejo-me obrigado a ler, atividade que estava resumida a artigos, fragmentos, apostilas, resumos e crônicas. Atualmente a minha maior leitura é de e-mails. Mas ao olhar a sala de aula, eu vejo pequenos seres e a responsabilidade do meu fazer.’ (Professor Marcos, no diário de leitura de *A emergência do discurso na escritura inicial*)*

No enunciado, o professor diz-se ‘obrigado a ler’, reiterando a idéia, que já abordamos neste capítulo, acerca da dificuldade dos docentes de dedicarem-se aos estudos. Ao mencionar que Vygotsky lhe chega ‘com legendas’, atesta também a dificuldade que enfrenta com textos teóricos. No entanto, a réplica iniciada com o operador argumentativo ‘mas’ pode indicar uma oposição a essa relação que estabelece com a leitura. Ressoa nessa réplica a voz social, associada à esfera científica, que veicula a idéia de que o texto pode ser um instrumento pelo qual o professor problematiza sua ação – ‘e agora, Marcos?’ – e encontra alternativas de respostas que o levam a elaborar formas responsáveis de trabalho educativo. O diário de leitura em que está inserido o trecho que acima recortamos demonstra o investimento do professor nesse sentido. Seu texto revela o drama de um docente que, por viver um tempo histórico de mudança, tem suas certezas abaladas e muito mais perguntas do que respostas:

Texto e realidade andam juntos, este eu já tinha como certeza, pois só podemos pedir ‘sentido nas coisas’ se houver ‘sentido nas coisas’. Nós, enquanto escola, mesmo quando mais democráticos ou abertos, ainda temos muito, muito a aprender.

(...)

Como saber a quem estamos servindo?

Como saber a que tendência eu me identifico?

Como saber se a minha prática acaba sendo produtiva? (no sentido de crescimento, desenvolvimento, social e cognitivo da criança)

Como se avalia?

Como aprender a lidar com o novo de novo?

(...)

Smolka para mim vem destruir minhas teorias e certezas e me aponta para o novo. Mesmo que ela diga que muito do que está feito está bom, o ‘xeque’ já está dado. Vai

daí que para pensar em qualquer movimento eu tenho que refletir, refletir e refletir e mesmo assim, parece que tem algo errado.

(...)

Como olhar hoje para eles [os alunos]?

Como fazer diferente?

Como encarar meus medos?

Como abandonar a preguiça?

Como renascer, sem perder o melhor que tenho?

Como parar de improvisar?

Como vemos, a apreciação valorativa do professor Marcos em relação ao texto, não se relaciona com as instruções preliminares de um texto científico, mas com sua necessidade de repensar a prática. A elaboração de seus enunciados assemelha-se a uma espécie de discurso interior, quando o falante estabelece a si mesmo como seu interlocutor. Nesse caso, os enunciados ganham caráter de auto-reflexão e um estilo introspectivo e subjetivo, distanciando-se, assim, de discursos de configuração teórica. Todavia, por mais introspectivos e individualizantes que sejam, os enunciados não conseguem escapar do fato de que se alimentam de fonte externa, sendo, portanto, tocados por vozes socialmente constituídos. As perguntas do professor Marcos apontam para um não-saber que se instalou em virtude dos novos paradigmas de ensino-aprendizagem que desestabilizam o ambiente escolar. A recorrência do uso do pronome interrogativo ‘como?’, nas perguntas, associa-se a uma voz social que sustenta a idéia de que o professor deve dominar os procedimentos e não a base teórica que os institui. Não há, por exemplo, perguntas que se utilizam do pronome interrogativo ‘por quê?’, que denota o esforço de se buscarem as razões que fundamentam certas ações.

Esse interesse de buscar no texto procedimentos pode ser relacionado com o modo de ler que toma a leitura como forma para conhecer novas práticas didáticas. Foram encontrados nos diários quatro enunciados que se voltam a esse interesse. Eles estão expostos no quadro que segue:

QUADRO 7: A LEITURA COMO CONHECIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS DIDÁTICAS

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADO
O texto oferece algumas idéias de trabalho com os alunos.	(1) ‘Algumas atividades realizadas por professores que o texto relata me deram algumas idéias de trabalho com meus alunos e de como estabelecer o uso e o funcionamento das normas da escrita, dando ênfase no que o texto das crianças revela, analisando a elaboração da escrita e não apenas o produto final. Isso foi um alerta para mim.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)

<p>O texto indica como olhar os textos dos alunos.</p>	<p>(2) ‘A análise feita das produções das crianças me mostrou como olhar para esses textos, os aspectos que devem ser observados e enfatizados, a grandiosidade da elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura e a importância do interlocutor que interfere, opina e transforma a troca de experiências em um momento precioso de aprendizagem.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
<p>O trabalho pedagógico não pode ser baseado em palavras soltas e textos sem sentido.</p>	<p>(3) ‘O aspecto mais importante na minha interpretação foi compreender que o trabalho pedagógico não pode ser baseado em palavras soltas e textos sem sentido, mas em situações de interação e interlocução’. (Professora Tina, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
<p>O texto ofereceu instrumentos didáticos para ensinar a escrever.</p>	<p>(4) ‘Hoje, além de conhecer a importância, o texto embasou-me com instrumentos didáticos para ensinar a escrever e entender esse processo tão complexo pelo qual o educando passa.’ (Professora Tina, no diário de leitura de <i>Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p>

No enunciado 1 do quadro, a professora Marcelle revela a adesão ao posicionamento da autora do texto lido quanto à necessidade de se analisarem, nas atividades de produção escrita, não somente o texto elaborado, mas principalmente o processo de elaboração, naquilo que corresponde ao querer-dizer do falante, à forma como utiliza o texto escrito para fazer valer suas intenções e à relação do texto escrito com a interlocução pretendida. Orienta a adesão da professora o acatamento de uma voz social que defende uma nova abordagem do ensino da escrita, que, opondo-se à perspectiva tradicional de alfabetização, prevê o domínio das dimensões discursivas que estão implicadas no texto. Embora revozeie a voz da autora e daquelas por ela acatadas em seu texto, é importante mencionar que não se trata de uma assimilação acrítica. Em outros trechos do diário de leitura da professora Marcelle, percebemos que o texto viabilizou um processo de reflexão acerca do trabalho que a escola realiza:

O texto (a autora) comenta de como a escola acaba por negar a leitura e a escrita e fiquei refletindo de como está arraigado em nós professores a função de que nosso papel é ‘dar conhecimento’, pois detemos este conhecimento e por mais que vamos tomando consciência que aprendizagem é construção, que a criança deve ser ‘protagonista’ do seu aprendizado, ainda não sabemos como fazer, ou na verdade temos medo de perder o ‘controle da situação’ (poder).

Com os 1ºs anos em nossa escola contamos histórias, lemos bastante, emprestamos livrinhos, cantamos, mas depois me pego falando com a outra professora do 1º ano: bom e agora, como dar continuidade? Como se o fato de ouvir já não fosse aprendizagem. Está incutido em nosso discurso que tudo tem de ter objetivo e esse objetivo deve aparecer no caderno do aluno na forma de escrita (cópia) e não escrita

como organização das idéias. (Professora Marcele, no diário de leitura de A emergência do discurso na escritura inicial)

O tema produzido pela professora na sua interação com o texto, relacionado com o ‘*alerta*’ (enunciado 1) que o dizer da autora lhe suscita, relativamente à forma como trabalha a produção de seus alunos, é resultado de uma tentativa de composição de vozes sociais. Marcando bem as fronteiras entre o dizer da autora e o seu próprio dizer, com o uso da 3ª pessoa – ‘o texto’ - para refletir o enunciado da autora e da 1ª pessoa do plural, para posicionar-se diante dele, a professora Marcele expõe a presença de uma voz social – que ela refrata -, vinculada ao paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, delimitada pelo uso das aspas – ‘dar conhecimento’; ‘controle da situação’ -, de uma voz social relacionada à concepção construtivista, que a professora imagina poder compor com as vozes mobilizadas pela autora do texto lido – ‘a aprendizagem é construção’; a criança deve ser ‘protagonista’ de seu aprendizado – para poder dar som a uma voz social, situada na instituição escolar, que denota a preocupação dos docentes em relação às formas didáticas pelas quais é possível empreender transformações na sua prática. Esse jogo de refração e reflexão de vozes advém da orientação que a professora propõe ao texto da autora, no sentido de encontrar nele algumas respostas: ‘*como se o fato de ouvir já não fosse aprendizagem*’; ‘*e esse objetivo deve aparecer no caderno do aluno na forma de escrita (cópia) e não escrita como organização das idéias*’. Evidencia-se aí a oposição que a professora faz em relação ao extremado valor que a perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem atribui aos conteúdos escolares.

Apreciação valorativa semelhante ao da professora Marcele demonstra a professora Tina em seu diário de leitura, correspondente ao mesmo texto:

O aspecto mais importante na minha interpretação foi compreender que o trabalho pedagógico não pode ser baseado em palavras soltas e textos sem sentido, mas em situações de interação e interlocução, onde o aluno possa construir seu conhecimento pautado em uma significação, em um sentido (‘estruturação deliberada do fluir do significado’? Seria isso?) e o professor compreenda através da dialogicidade, a construção desses sentidos: o que meu aluno quis dizer? O que há por trás desse texto? Em que contexto sócio-econômico-cultural esse texto está inserido (refletido)? (Professora Tina, no diário de leitura de A emergência do discurso na escritura inicial)

Nesse enunciado, também podemos perceber o empreendimento da professora de buscar uma conexão entre as vozes que sustentam a perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem e aquelas acionadas pela autora. Orientando-se para o construtivismo, a professora demarca claramente os papéis de aluno e de professor a serem cumpridos na

instituição escolar: ao aluno cabe construir o conhecimento e ao professor, compreender a construção de sentidos elaborada pelo aluno em seus textos. Nesse caso, a construção do conhecimento não é resultado de um trabalho compartilhado entre aluno e professor, assim como compreender as formas pelas quais o aluno produz sentidos em seus textos é um empreendimento que cabe unicamente ao professor. No que se refere às vozes mobilizadas pela autora, essas se associam à teoria vygotskyana de desenvolvimento. A professora Tina recupera-as em expressões como ‘significação’, ‘sentido’, ‘dialogicidade’, ‘contexto’. A composição entre as vozes relacionadas ao construtivismo e à autora do texto lido propõe uma refração às vozes associadas à perspectiva tradicional de ensino da escrita, evidenciadas no uso das expressões ‘palavras soltas’ e ‘texto sem sentido’.

É importante destacar que o modo de leitura que se orienta para o texto no sentido de buscar novas práticas didáticas foi pouco observado nos diários de leitura, o que confronta a idéia de que os professores relacionam-se com os textos em perspectiva prioritariamente técnica, buscando ‘receitas’ de como proceder em sala de aula. Além disso, nos enunciados que aí identificamos, constatamos que a leitura não se refere a uma aquisição alienada dos conteúdos do texto lido. Há nos enunciados indicações de que os professores procuram compreender a razão que fundamenta a adesão a uma determinada abordagem. As professoras Marcele e Tina confrontam a proposta que elas depreenderam do texto lido com os procedimentos tradicionais relativos ao ensino da escrita e da leitura, que enfocam a avaliação do texto final do aluno e não o processo de produção, como enfatiza a professora Marcele, e um trabalho apartado do contexto de produção e de recepção do texto, como salienta a professora Tina. Parece-nos que a preocupação fundamental das professoras nesse caso não é como fazer, como seria de se esperar de um professor técnico, mas por que fazer, revelando-se assim uma disposição de, com a contribuição do texto lido, refletir sobre aspectos de seu trabalho.

Orientados por um modo de leitura que os leva a procurar no texto formas de trabalho em sala de aula, os professores demonstram um nível de reflexividade que caracteriza enormemente sua maneira de ler. Como demonstra o quadro 8, o modo de ler que concebe a leitura como reflexão sobre a prática apresenta bastantes ocorrências:

QUADRO 8: A LEITURA COMO REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADO
O texto provoca reflexões sobre a sala de aula.	(1) ‘Minhas percepções dos textos que estão sendo propostos para leitura acabam sempre levando-me a reflexões ocorridas em sala e eu gosto quando leio algo que mexe com minhas estruturas estabilizadas. Esse texto ‘Trabalhando a leitura...’ fez esse ir e vir (leitura x prática) o tempo todo.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
Há no texto passagens que se identificam com as vivências de sala de aula.	(2) ‘Na interação com a classe que aparece na página 94 e 95 tive a oportunidade de identificar situações que já vivenciei em sala de aula.’ (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
O texto permite relações entre seus conteúdos e experiências vivenciadas na instituição.	(3) ‘Em relação ao primeiro item [mencionado no texto], as escolas da P.M.S.P. já deram um grande passo em relação aos objetivos dos ‘planos de cursos’, pois já alguns anos que eles são realizados depois do primeiro mês de aula. Apenas isso não garante que os planos estabelecidos tenham claros os objetivos a serem alcançados, mas é o primeiro passo.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>Avaliação dialógica</i>)
O texto redimensiona o olhar do professor.	(4) ‘Ao ler o texto fui refletindo e constatando que felizmente na leitura já demos passos mais avançados do que na escrita, mesmo em posturas mais tradicionais, percebe-se o uso da leitura em sala de aula de forma menos rígida, permitindo ao aluno interagir com o texto, embora ainda que não dando o sentido do uso social. (...) O texto da autora me chamou atenção para alguns pontos: de como a escola torna a leitura linear, com uma única interpretação, erro que muitas vezes eu cometo; em relação aos textos específicos para escola, depois de realizar estas leituras para nossos encontros é que fui compreendendo que o problema não está só na pobreza dos textos, mas, de como eles não tem nenhum propósito social. (...)’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>É possível ler na escola?</i>)
O texto provoca reflexões sobre o papel do professor.	(5) ‘Com certeza ao ler as produções dos meus alunos já terei um novo olhar, no entanto tem algo fervilhando em mim que de jeito nenhum pode me levar ao imobilismo, que é não saber como fazer e por isso não fazer.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)
	(6) ‘O texto (a autora) comenta de como a escola acaba por negar a leitura e a escrita e fiquei refletindo de como está arraigado em nós, professores, a função de que nosso papel é ‘dar conhecimento’, pois detemos este conhecimento e por mais que vamos tomando consciência que aprendizagem é construção,

	<p>que a criança deve ser ‘protagonista’ do seu aprendizado, ainda não sabemos como fazer, ou na verdade temos medo de perder o controle.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p> <p>(7) ‘O texto ‘Um decálogo para ensinar a escrever’ trouxe algumas contribuições, algumas dúvidas e também reflexões. Começo pelas reflexões. Cada vez tomo mais consciência de quão grande é nosso papel de professor e como é árdua essa missão. (...) A parte do texto que me chamou bastante atenção é quando fala que a aprendizagem da produção de texto é lenta e prolongada. Como estou há dois anos acompanhando o mesmo grupo de alunos, pude perceber a evolução da produção de texto.’ (Professora Marcele, no diário de leitura de <i>Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p> <p>(8) ‘Ao ler o texto, fico com sentido de perda, pois parece que estávamos tão errados. Penso qual é o meu papel e como desempenhar as minhas ações de alfabetizador.(...) Esse pensar no todo do texto e nas suas implicações e relações anteriores, mesmo antes de produzir, é complicado. Até então questionava apenas o rumo, onde chegar, da produção e não sua origem, o histórico.’ (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
O texto retrata a realidade.	(9) ‘Os autores iniciam o texto com muito realismo em relação ao problema da produção textual e a postura dos professores. Sinto-me muitas vezes também pessimista em relação a resultado dos nossos trabalhos’. (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>Um decálogo para ensinar a escrever</i>)
O texto retrata o cotidiano da escola.	(10) ‘Ao ler o texto de Romão, tive a nítida impressão de ver o cotidiano de nossa escola. (...) Quanto ao planejamento eu sempre vi como um ato burocrático, cumpri e preenchi tabelas, já antevendo que a realidade não seria realmente fiel ao escrito (...) Fiquei confuso e não sei exatamente se saberia em um conjunto identificar esses três tipos de questão’ (Professor Marcos, no diário de leitura de <i>Avaliação dialógica</i>)

Os enunciados do quadro 8 demonstram que os professores estabelecem conexões entre os conteúdos do texto lido e sua prática, seja na sala de aula, de maneira específica, seja na instituição, de maneira geral. A professora Marcele, por exemplo, menciona as ‘reflexões’ e ‘desestabilizações’ causadas pelas leituras – *‘minhas percepções dos textos que estão sendo propostos para leitura acabam sempre levando-me a reflexões ocorridas em salas e eu gosto quando leio algo que mexe com minhas estruturas estabilizadas’* (enunciado 1) -, analisa as experiências vivenciadas – *‘em relação ao primeiro item*

[mencionado no texto], as escolas da P.M.S.P. já deram um grande passo em relação aos objetivos dos ‘planos de cursos’...’ (enunciado 3) -, compara seus procedimentos com orientações depreendidas do texto lido – ‘o texto da autora me chamou atenção para alguns pontos: de como a escola torna a leitura linear, com uma única interpretação, erro que muitas vezes eu cometo... fui compreendendo que o problema não está só na pobreza dos textos, mas, de como eles não tem nenhum propósito social’ (enunciado 4) -, analisa seu papel como professora – ‘...fiquei refletindo de como está arraigado em nós, professores, a função de que nosso papel é ‘dar conhecimento’, pois detemos este conhecimento e por mais que vamos tomando consciência que aprendizagem é construção, que a criança deve ser ‘protagonista’ do seu aprendizado, ainda não sabemos como fazer, ou na verdade temos medo de perder o controle’ (enunciado 6); ‘cada vez tomo mais consciência de quão grande é nosso papel de professor e como é árdua essa missão...’ (enunciado 7). O professor Marcos, por sua vez, demonstra uma reflexão que aponta um caráter extremamente avaliativo e pessoal em relação ao contexto de seu próprio trabalho – ‘sinto-me muitas vezes também pessimista em relação a resultado dos nossos trabalhos’ (enunciado 9); ‘ao ler o texto, fico com sentido de perda, pois parece que estávamos tão errados’ (enunciado 8), ‘na interação com a classe que aparece na página 94 e 95 tive a oportunidade de identificar situações que já vivenciei em sala de aula.’ (enunciado 2); ‘quanto ao planejamento eu sempre vi como um ato burocrático, cumpri e preenchi tabelas, já antevendo que a realidade não seria realmente fiel ao escrito (...) Fiquei confuso (enunciado 10).

Temos aí identificadas duas formas bastante diferenciadas de reflexão. Enquanto a professora Marcele estende sua análise para uma abordagem mais geral sobre os processos educativo e de ensino-aprendizagem, o professor Marcos estabelece um diálogo com o texto no sentido de relacioná-lo com sua prática particular. O nível de generalização evidencia-se pelas escolhas lingüísticas que os dois professores fazem. A professora Marcele elabora alguns enunciados em que se identifica a pretensão de universalidade, típica dos textos científicos. Consegue isso, mantendo o foco sobre o objeto de análise e não sobre ela mesma, como o sujeito que elabora a análise, como demonstra o enunciado ‘Em relação ao primeiro item, as escolas da P.M.S.P. já deram um grande passo em relação aos objetivos dos ‘planos de cursos’, pois já alguns anos que eles são realizados depois do primeiro mês de aula. Apenas isso não garante os planos estabelecidos tenham claros os objetivos a serem alcançados, mas é o primeiro passo’ (enunciado 3). Além disso, a professora utiliza o impessoal e a primeira pessoa do plural propícios à

generalização: ‘...na leitura felizmente já **demos** passos mais avançados do que na escrita, mesmo em posturas mais tradicionais, **percebe-se** o uso da leitura em sala de aula...’ (enunciado 4), ‘o texto (a autora) comenta de como a escola acaba por negar a leitura e a escrita... como está arraigado em **nós**, professores, a função de que nosso papel é dar conhecimento...’ (enunciado 6). O professor Marcos, ao manifestar sua apreciação acerca dos temas abordados nos textos lidos, utiliza basicamente a primeira pessoa, lançando, portanto, o foco mais sobre ele mesmo e suas percepções do que aos temas abordados no texto.

É possível que essas organizações discursivas apontem para compreensões distintas sobre o ato educativo: enquanto para a professora Marcele, o processo relaciona-se com uma prática social, da qual ela é mais uma das agentes, para o professor Marcos, o ato educativo individualiza-se, perdendo muito de sua dimensão social e superestimando o poder do professor. Se considerarmos as concepções de reflexão que embasam a formação do professor reflexivo e do professor crítico-reflexivo, podemos afirmar que a elaboração discursiva do professor Marcos afina-se com a formação reflexiva e a da professora Marcele, com a reflexão crítica. Como vimos no capítulo teórico, a formação reflexiva tende a uma micro-análise da ação do professor, restringindo-a um contexto bastante particular, geralmente o da sala de aula. A formação crítico-reflexiva, por sua vez, considera as relações entre a prática docente e o contexto social, histórico e político em que ela é exercida. A primeira pode gerar no professor a crença de que grande parte da transformação de sua ação depende dele mesmo, enquanto a segunda pode levar à compreensão de que a transformação faz parte de uma rede complexa, em que a sua prática é apenas um dos fios, e que para alcançá-la é preciso conhecer a tessitura dessa rede e encontrar as relações entre ela e a ação do sujeito. As diferenças entre os dois tipos de reflexão que as duas abordagens ensejam podem evidenciar-se inclusive discursivamente, como nos leva a crer a análise dos enunciados da professora Marcele e do professor Marcos: a reflexão ‘não-crítica’, ao focar uma análise individualizante, prioriza o sujeito que reflete, conduzindo a uma percepção mais subjetiva do objeto analisado, enquanto a reflexão crítica enfoca o tema, ensejando um discurso de ordem mais teórica. Comparemos os trechos abaixo, relativos aos diários de leitura do texto *Avaliação dialógica*, de José Eustáquio Romão:

Ao ler o texto do Romão tive a nítida impressão de ver o cotidiano de uma escola. Confesso que já vivi várias daquelas situações ilustradas no texto e que somente após muito tempo, tive a oportunidade de refletir muito com minhas colegas e buscar novos caminhos para planejamento e avaliação.

Quanto ao planeamento eu sempre vi como um ato burocrático, cumpro e preencho tabelas, já antevendo que a realidade não seria realmente fiel ao escrito.

Dos passos a serem seguidos, eu acredito que já tenho uma boa noção, mas não domino o conceito e necessidade de uma boa sondagem, o trabalho com temas geradores, a negociação com os alunos e a necessidade de compreender a avaliação como instrumento do professor para refletir sobre sua prática e necessário para replanejar o trabalho.

(...)

Fiquei confuso e não sei exatamente se saberia em um conjunto identificar esses três tipos de questão [tipos de avaliação explorados pelo autor no texto]. Eu às vezes por pressões de aluno, pais, coordenação (não é o caso desta escola), e principalmente interna já passei por situações de correr atrás do conteúdo, tentando vencer certo (determinado) conteúdo

Agora eu achava até a.A. [antes da Alice] que o meu trabalho com a avaliação era o máximo, pois sabia estar um passo, em relação a outros profissionais.

Mas a vontade é voltar para casa, quanto a aprender, quanto eu já posso ter prejudicado, como não consigo compreender certos conceitos, estes questionamentos me trazem grande desconforto (...). (Professor Marcos, no diário de leitura de Avaliação dialógica).

É interessante perceber toda ideologia que está por trás das práticas avaliatórias. A escola passa a falsa idéia de ser um espaço apolítico e nós embarcamos com um discurso que oferecemos condições iguais para os alunos, mesmo ensino, mesmo conhecimento, a idéia de equalização social dentro dos muros da escola, por isso, nesse processo não cabe o erro. O ensino é considerado, ou melhor, a aprendizagem é considerada uniforme e o conhecimento é visto como verdades absolutas e imutáveis.

(...)

Essas investigações que estamos fazendo do nosso trabalho tem colaborado para avaliar melhor nosso aluno, avaliação que só tem sentido para mim, se for para dar pistas de qual melhor caminho a percorrer com meu aluno, com a classe e detectar falhas no processo de 'ensinagem' e o que precisa ser repensado.

O autor destaca alguns passos necessários da avaliação. Vou comentar alguns.

Em relação ao primeiro item [mencionado no texto], as escolas da P.M.S.P. já deram um grande passo em relação aos objetivos dos 'planos de cursos', pois já alguns anos que eles são realizados depois do primeiro mês de aula. Apenas isso não garante que os planos estabelecidos tenham claros os objetivos a serem alcançados, mas é o primeiro passo. (...) (Professora Marcele, no diário de leitura de Avaliação dialógica)

Embora os dois professores orientem-se para o texto no sentido de encontrar nele subsídios para refletir sobre a prática, o professor Marcos a entende como uma prática particular, aquela por ele exercida, enquanto a professora Marcele a concebe como uma prática institucional, em que o professor e o aluno são alguns dos elementos, mas não os únicos. Em decorrência do posicionamento adotado pelo professor Marcos, seu enunciado propõe o diálogo entre os conteúdos do texto lido com suas próprias experiências profissionais, isolando-as de um contexto maior em que estão implicadas questões políticas e ideológicas. Assim, as vozes acionadas pelo autor do texto entram em choque com aqueles que o professor mobiliza, constituindo um sentido que o leva a se responsabilizar

pelas inconsistências que observa no trabalho que desenvolve. Essa proposição é bastante particular à voz que ressoa não só na instituição escolar, mas na sociedade de modo geral, de que o professor é responsável pela crise de qualidade que a educação brasileira hoje enfrenta, e de que essa crise será superada com uma mudança nas posturas adotadas por esse profissional.

A professora Marcele, por sua vez, procura na leitura do texto formas de alargar sua compreensão acerca da prática escolar, fazendo menção a expressões como ‘ideologia’ ‘espaço apolítico’, ‘equalização social’. Não há, em seu enunciado, o tom auto-condenatório que se observa no dizer do professor Marcos. As vozes que mobiliza para compor seu texto relaciona-se, ao modo das de seu colega, com uma perspectiva transformadora, mas, a composição que propõe com as vozes administradas pelo autor do texto a faz adotar uma análise mais abrangente e otimista. Constata-se essa abrangência com o uso da primeira pessoa do plural, a partir do qual a professora não se coloca como um ser individual dentro do sistema escolar, mas como parte desse sistema; a escola é, assim, tomada, não como um determinado espaço físico, mas como uma instituição ideologicamente marcada. O que ela vislumbra no último parágrafo transcrito não é a transformação de um procedimento individual, mas a alteração na concepção de um evento que compõe a dinâmica escolar.

Não queremos com essa análise comparativa defender a superioridade de um tipo de reflexão sobre outro, mas advogar a idéia de que a reflexão crítica pode também considerar uma reflexão mais orientada para o eu como forma de diálogo entre o autor e o leitor, aceitando-a como uma forma aprendida e ideologicamente justificável, que se relaciona com o interesse político de conceber a prática educativa como resultado de ações individuais de profissionais que cumprem (ou não) seus deveres de trabalho. Cabe à formação crítico-reflexiva partir desse tipo de diálogo, para desenvolver uma análise mais generalizante dos temas educacionais, levando os profissionais a situarem seu papel social como docentes no projeto de transformação educacional.

Pretendemos estender essa discussão sobre o modo de ler que toma a leitura como reflexão sobre a prática, analisando alguns conteúdos temáticos retirados das interações entre os participantes desta pesquisa, uma vez que esse foi o procedimento de leitura mais recorrente nos encontros. No próximo item, assumimos essa tarefa.

2. Os modos de leitura dos professores: enfoque nas interações com a pesquisadora

Relativamente à análise dos modos de ler em interações que envolviam pesquisadora e professores, procedemos o levantamento dos conteúdos temáticos recortando todas as passagens em que os professores faziam menção explícita ao texto lido, ao autor, ao tema abordado. Identificamos: 1. um enunciado relativo ao modo de ler que busca no texto envolvimento/prazer; 2. dois enunciados voltados à compreensão dos conteúdos do texto; 3. três enunciados que demonstravam a preocupação do falante em apreender os conceitos trabalhados no texto; 4. dezenove enunciados que correspondem a um modo de ler que pretende promover a intersecção entre o texto e a prática vivenciada pelo leitor. Considerando o número reduzido de enunciados voltados aos três primeiros modos de ler, incorporamos sua análise na discussão elaborada no item acima, para dedicarmos-nos, neste item, exclusivamente aos enunciados relativos ao modo de leitura vinculado ao objetivo de refletir sobre a prática, cuja ocorrência foi significativamente maior. Segue abaixo o quadro relativo aos conteúdos e enunciados a ele relacionados:

QUADRO 9: MODO DE LEITURA VOLTADO À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EM INTERAÇÕES PESQUISADORA-PROFESSORES

CONTEÚDO TEMÁTICO	ENUNCIADO
(1) Como lidar com as dificuldades dos alunos?	Professor Marcos: e aí... veja bem... olha só o que ele [o autor] fala aqui “questão do professor lidar com o erro dos alunos, papel da linguagem (inc)” e a gente acaba trabalhando com isso... né? quando ele fala da questão do resgate... que ele vem falando aqui... eu comecei a pensar naquela dúvida que eu me coloquei no começo do nosso trabalho... como lidar com essas dificuldades... quando eu leio aqui eu estou pensando nas dificuldades... (No encontro para análise de <i>O desenvolvimento cognitivo e afetivo</i>)
(2) Como avaliar?	Professora Marcele: esse texto que a gente leu agora...ele também fala um pouquinho sobre avaliação...e no meu texto eu escrevi justamente assim...eu acho que a gente já avançou na questão do porquê avaliar... acho que a nossa dificuldade é o como? e como registrar? porque já há uma discussão aqui e em outros lugares e o professor já tem essa consciência dessa avaliação mais dialógica...mas o problema é que a gente não sabe muito bem... (No encontro para análise de <i>É possível ler na escola?</i>)
(3) O grupo de trabalho se enquadra na perspectiva da escola-	Professora Tina: quando eu li... eu me encaixei realmente a mim... e ao grupo... justamente na escola cidadã [mencionada]

<p>cidadã.</p>	<p>pelo autor] diante do que ele [o autor] apresentou ali ali... né? na concepção dele... (No encontro para análise de <i>Avaliação Dialógica</i>)</p>
<p>(4) Foi possível compreender o porquê de tanta resistência ao construtivismo</p>	<p>Professora Tina: eu pude compreender através dessa explicação sobre o construtivismo [mencionado no texto] o porquê de tanta resistência... quando se falava assim... vamos mudar e alguns falavam assim... não... eu não vou entrar na sala e não dar nada... (No encontro para análise de <i>Avaliação Dialógica</i>)</p>
<p>(5) A leitura permitiu traçar um paralelo com o que acontece com o grupo de trabalho e com a sala de aula.</p>	<p>Professora Marcele: achei muito interessante a frase do Paulo Freire que ele diz... “quanto mais investigo o pensar do povo com ele”... COM ELE... grifei... “tanto mais nos educamos juntos... quanto mais nos educamos tanto mais continuamos investigando”... porque aqui fica parecendo que eu professora entro lá...eu sei tudo...defendo um conhecimento e não existe esse pensar e investigar junto com o aluno...então eu detenho o conhecimento quando eu peço alguma coisa ele que se vire ...então eu fiz esse paralelo com o nosso grupo... mas isso cabe lá dentro da minha sala de aula... (No encontro para análise de <i>AvaliaçãoDialógica</i>)</p>
<p>(6) O autor propõe que os professores mais experientes possam orientar os menos experientes.</p>	<p>Professora Marcele: o Romão...no último capítulo ele fala sobre a questão do mais...que a gente deveria aproveitar mais as oportunidades...e eu sinto assim...como uma sugestão...que ele propõe...que os professores mais experientes pudessem orientar os menos experientes...e eu pus assim...que eu penso que nós temos um longo caminho a trilhar até que aceitemos que o nosso colega possa colaborar com a nossa prática pois nós ainda carregamos o ranço de que o par mais avançado tem que vir de fora...ter uma graduação melhor...e perdemos a oportunidade de aprender com o próprio colega de trabalho... (No encontro para análise de <i>Avaliação Dialógica</i>)</p>
<p>(7) O grupo já pratica esses passos apresentados pelo autor.</p>	<p>Professor Marcos: (...) mas eu acho que o grupo que eu pertencço pratica esses passos [explorados pelo autor]... e nós... de novo... não de uma forma aprofundada nem baseada em uma teoria mas a gente acaba fazendo esses passos da nossa forma... e quando eu fui lendo o texto eu fui vendo práticas nossas naquelas questões... então eu fiquei muito feliz de ver... (No encontro para análise de <i>Avaliação Dialógica</i>)</p>
<p>(8) Como trabalhar com a comunidade?</p>	<p>Coordenadora Néia: uma coisa que foi muito legal... eu tive essa experiência legal com o texto... mas tem uma coisa que me incomoda bastante... assim...hoje nós estamos em uma escola que pelo menos o plano dessa administração é que tenha uma gestão democrática e tudo mais... como é que fica o que a gente está discutindo aqui é um grupo muito pequeno que aceita...que acredita nisso... que passou por essa experiência...eu fico pensando assim... como trabalhar isso com a comunidade se ela</p>

<p>(9) Os autores dão algumas dicas que o grupo já trabalha bem.</p>	<p>pensa diferente da gente? (...) (No encontro para análise de <i>Avaliação Dialógica</i>)</p> <p>Coordenadora Néia: exatamente... e ele [os autores] dá algumas dicas... os dez passos... coisas que a gente está trabalhando bem... uma coisa que eu achei legal quando ele fala... em trabalhar com textos... não essa coisa de começar com o fácil para o mais difícil... mas começar do mais complexo... começar com tarefas complexas... e eu acho isso muito legal... diz algumas coisas para mim – não estou dizendo isso como CP – mas como professora... como professora eu nunca quis começar muito por baixo... eu sempre é:: procuro trabalhar algo mais complexo com meus alunos... (No <i>encontro para análise de Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p>
<p>(10) A leitura suscitou reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Professora Marcele: (...) então... quando [o autor] falou sobre isso... eu já estava fazendo uma reflexão em cima disso... e quando eu li que eu só me dei conta que é muito lento esse processo e que a gente continua com aquilo lá... eu ensinei... logo ele aprendeu... eu ensinei parágrafo... quantas vezes? logo ele aprende... e não é isso.. enquanto ele não se apropriar disso ele não vai usar... ele vai usar quando aquilo realmente tiver significado e ele já trabalhou aquilo dentro dele... (No <i>encontro para análise de Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p>
<p>(11) Depois de ler Smolka, o olhar sobre a produção da aluna foi diferente.</p>	<p>Professora Marcele: e só mais uma coisinha...foi o texto da Smolka...quando eu dei a produção para a terceira...depois de toda aquela nossa discussão...eu comecei a me preocupar com outras coisas nos textos das crianças... (...) outra aluna...o tempo inteiro ela foi se colocando no texto e dizendo assim...olha...eu não concordo com isso que eles fizeram...isso é uma coisa errada que não se faz com o animal...ela foi o tempo inteiro pontuando o texto....todo momento que ela não concordava... então... várias crianças... o meu olhar...depois de ler o texto da Smolka... foi diferente... (No <i>encontro para análise de Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p>
<p>(12) O que o autor está propondo o grupo já está procurando fazer.</p>	<p>Professor Marcos: (...) assim que o texto começa já me cativou... eu não achei a leitura nem um pouco complicada... não sei se eu não quis olhar o texto de uma forma mais simplista... mas acredito que o que ele está propondo... se não estamos fazendo... estamos procurando fazer... eu até coloquei aqui... ok.... (...) (No <i>encontro para análise de Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p>
<p>(13) Como lidar com toda a variedade de gêneros?</p>	<p>Coordenadora Néia: (...) o que eu acho que pega aqui... a gente tem uma variedade muito grande de gêneros... então...(...) como a gente vai lidar com toda essa variedade para que se trabalhe pouco... mas que se faça um trabalho eficiente.... (No <i>encontro para análise de Um decálogo para ensinar a escrever</i>)</p>

<p>(14) A idéia do significado[conceito trabalhado no texto lido] provoca reflexão.</p>	<p>Professora Marcelle: mas teve algumas coisas que foram me pegando... e eu escrevi aqui [no texto para leitura]... essa coisa do significado que me pegou... em casa... quando eu estava lendo... eu me lembrei dos cartõezinhos [feitos pelos seus alunos em sala de aula]... e me lembrei que na terceira [série]... apesar de não ser um texto que mexeu... quer dizer... mexeu sim com os sentimentos... eles [os alunos] querem melhorar o país... porque eles já têm uma consciência de meio ambiente... (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
<p>(15) Às vezes, os professores não percebem que a criança não está enxergando o que eles estão enxergando.</p>	<p>Professora Marcelle: quando eu vi aquele do leãozinho aqui [no texto para leitura]... da Eva Furnari... que não aparece o rabo do leão e que eles fazem toda a história em cima disso... olha como às vezes a gente não percebe que a criança não está enxergando como nós estamos enxergando... e a gente acha que é tão claro... tão óbvio... porque eu já trabalhei com o texto da Eva Furnari também dessa forma... de pegar os quadrinhos... dar e... eu achava o quê? que eles tinham que chegar a perceber que a autora tinha a seqüência correta... e essas passagens me fez lembrar de quanto eu não soube perceber como a visão dele é diferente da nossa... (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
<p>(16) Às vezes, há, por trás do que aluno produz, uma grande elaboração, a que o professor não dá valor porque esperava outra coisa.</p>	<p>Professora Tina: se você dá uma seqüência e ficar pensando só no que a autora propôs... como é o caso que você falou... com esses quadrinhos... você fica frustradíssima... porque você tinha a intenção... é bruxa... e depois virou fada... você queria que ele olhasse o espinho... ele olhou o rabo... você como professora fica frustrada... tem toda uma elaboração de pensamento com linguagem... que ela fala e é grandiosa... e você [professora] não deu valor nenhum porque você esperava outra coisa... (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
<p>(17) O professor não deve ignorar o que o aluno apresenta.</p>	<p>Professora Lúcia: sabe o que eu acho interessante? o seguinte... acho que o professor pode lançar o objetivo que o aluno realmente percebesse a forma como a autora coloca... mas diante de uma criação dessa... não pode passar por cima disso que aconteceu... considerando a produção [de aluno, analisada no texto lido]... eu acho que está muito bem elaborada...ele focalizou outro tema... e não ignorar não... até colocar o que a autora propôs... mas assim... além de considerar o que o aluno criou em cima disso tudo... você vê uma parte da história que a gente ainda não tinha percebido... e sabe?... e todas as partes são consideradas... o que a autora apresenta... o que o professor já sabe... porque o professor já sabe da história da pata do leão como nova produção do aluno... (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>

<p>(18) O que fazer?</p>	<p>Professora Marcele: essas últimas páginas do texto... trabalhando a leitura e a escritura como prática discursiva... foram as que me levaram a uma reflexão mais profunda e também as que mais me incomodaram pois novamente não tem como fugir do questionamento da minha prática... ao terminar de ler o texto ficou a questão... e agora? ... o que fazer? (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>
<p>(19) O texto lido influenciou a prática</p>	<p>Professora Tina: não que a gente nunca tenha feito produções individuais porque quando a gente trabalhou o folclore a gente pediu... escreve alguma coisa aí sobre o saci... eram coisas que motivaram demais... então eles escreveram...mas é:: algo que saísse como a fala... com todos os seus sentimentos... com todas as suas percepções foi hoje que aconteceu... o momento foi hoje... foi com base no quê?... no texto lido? acho que sim... fluiu disso? ... não digo que nós não tínhamos praticado... mas da maneira como nós praticamos hoje acho que foi a primeira vez... (No encontro para análise de <i>A emergência do discurso na escritura inicial</i>)</p>

Numa abordagem tradicional e tecnicista da atividade educativa, importa aos professores dominarem procedimentos, que prevêem ações de planejamento, de execução e de avaliação. Nas interações que compõem os dados desta pesquisa, o objetivo de conhecer esses procedimentos justifica a elaboração de questões que pontuam ‘o que fazer’ e ‘como fazer’. Temos no quadro 9, a ocorrência de cinco questões desse tipo. O professor Marcos, no primeiro enunciado do quadro, pergunta: ‘*como lidar com essas dificuldades [os erros apresentados pelos alunos em suas produções]?*’; no enunciado dois, a professora Marcele analisa: ‘*eu acho que a gente já avançou na questão do porquê avaliar... acho que a nossa dificuldade é o como... e como registrar? porque já há uma discussão aqui e em outros lugares e o professor já tem essa consciência dessa avaliação mais dialógica...*’; no enunciado 18, questiona: *essas últimas páginas do texto... trabalhando a leitura e a escritura como prática discursiva (...) ao ler o texto ficou a questão... e agora?... o que fazer?*; a coordenadora Néia, por sua vez, pergunta ‘*como trabalhar isso [a gestão democrática] com a comunidade se ela pensa diferente da gente?*’ (enunciado 8), ‘*como a gente vai lidar com toda essa variedade [de gêneros do discurso] para que se trabalhe pouco... mas que se faça um trabalho eficiente?*’ (enunciado 13).

As questões dos participantes, num primeiro momento, indicam seu desejo de dominarem procedimentos que garantam um trabalho efetivo com o erro do aluno, a consecução da avaliação dialógica, da gestão democrática, do trabalho com os gêneros discursivos e com a leitura e produção textuais. Mas o contexto em que se inserem essas

questões nos permite analisar se de fato a orientação dos professores é meramente técnica. A professora Marcelle, por exemplo, problematiza o tema da avaliação, abordado pelo texto em questão no encontro, avaliando que a discussão acerca das razões pelas quais se deve aderir a um determinado paradigma de avaliação já é superada pelos professores e que o problema está em como realizá-lo na prática. Vejamos um trecho maior da interação em que o enunciado recortado se insere:

Professora Marcelle: esse texto que a gente leu agora...ele também fala um pouquinho sobre avaliação...e no meu texto eu escrevi justamente assim...eu acho que a gente já avançou na questão do porquê avaliar... acho que a nossa dificuldade é o como? e como registrar? porque já há uma discussão aqui e em outros lugares e o professor já tem essa consciência dessa avaliação mais dialógica...mas o problema é que a gente não sabe muito bem...

Pesquisadora: como instrumentalizar isso...né?

Coordenadora Nêia: exatamente...para a coisa funcionar...no começo do ano eu vi aqui...acolá...e não tem um lugar em que a gente possa parar e pensar como é que a gente faz para essa coisa funcionar...

Pesquisadora: mas é uma tentativa que vale a pena... se puder colocar os objetivos... as habilidades e quais são as atividades que foram desenvolvidas para se alcançar aquelas habilidades...se possível isso...mas se não for possível colocar as atividades...que se coloquem as habilidades...

Professora Marcelle: a outra palavra que eu pus foi...o que avaliar?...então...eu acho que é justamente isso...eu não pensei nisso...mas agora você falando...eu coloquei o como e o que avaliar....se nós temos claro os objetivos fica mais claro nós definirmos o que...

Pesquisadora: exatamente...você não fica em termos muito subjetivos...né? e aí você avalia Joãozinho por um determinado parâmetro e Luizinho por outro parâmetro e esse risco fica mais atenuado...

Professora Marcelle: agora...aqui eu acho que já é um avanço porque nós sentamos na semana passada para definirmos juntos para o aluno de primeiro ano...língua portuguesa...o que nós queríamos desse aluno...diante do que nós queríamos nós vamos estudar p, n e s para frente...então todos professores mais ou menos vão estar dando esses conceitos com parâmetros porque decidimos juntos...então isso é legal também... (No encontro para análise de É possível ler na escola?)

O trecho mostra-nos o engajamento de outros participantes da interação no tema da avaliação, proposto pela professora Marcelle, o que denota o reconhecimento de sua importância. A pesquisadora assume a demanda apresentada, no sentido de indicar alguns procedimentos a serem adotados no processo de avaliação, fazendo valer aí uma voz social, afinada com uma perspectiva transformadora de ensino-aprendizagem, que toma a avaliação como um processo a partir do qual se definem os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, os procedimentos didáticos a serem adotados e os parâmetros a serem considerados na avaliação, diferentemente do que preconiza a perspectiva

tradicional de ensino, em que o objetivo fundamental da avaliação é a mensuração, transformando-se, pois, em um fim em si mesmo. Mesmo solidarizando-se com a voz articulada pela pesquisadora, a professora Marcelle não se satisfaz apenas com a sugestão dos procedimentos. Ela procura identificar as relações entre esses procedimentos e à prática adotada por ela e seus colegas de trabalho, desenvolvendo uma argumentação que lhe permite posicionar-se favoravelmente a elas.

No enunciado 8, a coordenadora Néia também apresenta uma questão relativa aos procedimentos: (...) *e como você vai lidar com uma comunidade que não pensa desse jeito... ela não passou por essa experiência [a dos professores]... não leu esse texto(...) então será que nós de alguma forma não vamos estar impondo algo que ninguém acredita?* Para ela, não importa apenas como proceder em determinada circunstância, mas como adequar esses procedimentos à realidade específica de sua comunidade. Demonstra assim a percepção de que o ato educativo não se restringe à consecução acertada de procedimentos, mas deve considerar a análise do contexto em que esses procedimentos serão adotados. Vejamos o trecho em que se insere o enunciado da coordenadora:

Professora Marcelle: em meu texto aqui até coloquei... que a gente sempre achou que a escola era um dos únicos lugares que tinha equalização social...por quê? porque o conhecimento é dado igualmente para todos...você põe lá para todos... aqui não tem diferença...para cá dos muros da escola é apolítica...é ahistórica...então vamos todos...só não aprende quem não quer...se eu erro...é porque eu não quis aprender...porque a oportunidade é igual para todos dentro da escola...

Pesquisadora: é...e daí a gente vê que essa é uma ideologia do estado burguês...na verdade é necessário entender as diferenças e não tratar todo mundo igual...agora...

Coordenadora Néia: uma coisa que foi muito legal... eu tive essa experiência legal com o texto...mas tem uma coisa que me incomoda bastante...assim...hoje nós estamos em uma escola que pelo menos o plano dessa administração é que tenha uma gestão democrática e tudo mais...como é que fica o que a gente está discutindo aqui é um grupo muito pequeno que aceita...que acredita nisso...que passou por essa experiência...eu fico pensando assim...como trabalhar isso com a comunidade se ela pensa diferente da gente...a gente está entrando aqui com algumas...vai...dessa discussão vai ter mudança...já teve...não dá para eu ser indiferente depois de ter lido esse texto não dá para ser indiferente mais não...e como você vai lidar com uma comunidade que não pensa desse jeito...ela não passou por essa experiência...não leu esse texto e no fim você vai pegar uma avaliação que você acredita...que esse grupo acredita...só que a comunidade lá fora não acredita...então será que nós de alguma forma não vamos estar impondo algo que ninguém acredita? (No encontro para análise de Avaliação Dialógica)

Como vemos, o enunciado da coordenadora Néia relaciona-se com o tópico levantado pela professora Marcelle, quanto à ‘equalização social’, num enunciado em que se constata o confronto contra uma voz oficial que institucionaliza a idéia de que a

igualização social refere-se à igualdade de oportunidade. Aderindo a esse confronto apontado pela professora, a coordenadora procura relacioná-lo com o dizer do autor do texto lido, indicando que, embora tenha estabelecido uma interação positiva com ele, demonstrada no uso da modalização apreciativa ‘legal’, sentiu-se ‘incomodada’ pelo fato de que ele não responde aos seus anseios de apresentar formas de convencer comunidades escolares com perfis bastante diferenciados a aderirem à concepção de avaliação por ele defendida. A coordenadora acata as vozes mobilizadas pelo autor do texto, no que diz respeito à concepção de avaliação, mas, posicionada em seu lugar de coordenadora pedagógica, questiona a sua adesão numa comunidade concreta, que pode apresentar resistências a novos modelos. Sua réplica, portanto, não se refere à visão de avaliação apresentada pelo autor, mas, na sua forma de condução na instalação do modelo proposto, tendo em vista o risco de ela se dar de forma impositiva, autoritária, contrariando, portanto, os ditames de uma administração democrática. O que, na verdade, justifica o conflito da coordenadora é a composição de vozes que ela propõe na leitura do texto do autor: de um lado, as vozes do autor, de outro, as vozes sociais que identificam uma comunidade escolar tradicional que resiste a mudanças. Assim, mais do que saber que procedimentos adotar para instalar um novo modelo de avaliação, interessa-lhe colocar em discussão o processo dessa implantação. A questão, portanto, supera o nível dos procedimentos e atinge um nível político mais elevado.

Em outra intervenção, dessa vez tematizando o ensino dos gêneros, a coordenadora situa sua questão, expondo as dificuldades que podem enfrentar os professores ao assumirem essa abordagem – *‘(...) eu me preocupava quando estava na sala de aula e agora como CP que há uma quantidade muito grande de gêneros e que não dá para fazer um trabalho bem feito se você ficar um pouquinho aqui e um pouquinho lá... (...) como a gente vai lidar com toda essa variedade...?’*. Vejamos o trecho em que se insere esse enunciado:

Pesquisadora: lembra as seqüências didáticas? você me perguntou...gostaria de ver melhor esclarecidas...acho que o último item do decálogo...as seqüências didáticas...elas são pensadas exatamente nesse sentido... a idéia é de que a escola precisa...tem como uma de suas tarefas...ensinar o aluno a dominar os textos sociais...aqueles que existem de fato socialmente...né? ..até em oposição a essa idéia de ensinar o aluno a ler e escrever desconectado de tudo...da realização que tem o texto no mundo social...então... a seqüência didática parte do pressuposto que a situação...esse ensino aprendizagem... é bastante complexo... então não basta você pedir o todo...pede...se der deu...se não der...não deu...mas não instrumentaliza o aluno para desenvolver as capacidades necessárias para escrever aquele tipo de texto...tanto que você pode encontrar alunos que escrevem muito bem mas se você

pede memórias...não sai legal...escreve muito bem...mas se você pede notícias...ele não escreve...

*Coordenadora Néia: ensinar para os alfabetizados que escrever memórias (inc)...agora Alice...o que eu acho que pega aqui...a gente tem uma variedade muito grande de gêneros...então...eu percebo assim...tem até uma fala que diz assim...não dá para ensinar tudo...não dá para trabalhar tudo...isso é uma preocupação deles...e nossa também...para você trabalhar biografia leva um certo tempo...então...a gente percebe assim...eu me preocupava quando estava em sala de aula e agora como CP que há uma quantidade muito grande de gêneros e que não dá para fazer um trabalho bem feito se você ficar um pouquinho aqui e um pouquinho lá...a gente pode até pensar como é que no ano seguinte...como a gente vai lidar com toda essa variedade para que se trabalhe pouco...mas que se faça um trabalho eficiente?... (No encontro para análise de *Um decálogo para ensinar a escrever*)*

Assumindo a tarefa de explicar os conteúdos do texto lido, a pesquisadora apresenta a oposição existente entre a concepção de ensino da escrita defendida pelos autores do texto, baseada na teoria enunciativa, e aquela firmada pela tradição escolar, em que não se enfocam as condições de produção e de recepção do texto escrito. Com expressões que possuem valor adversativo – ‘*agora, Alice... o que eu acho que pega aqui...*’ -, a coordenadora apresenta sua réplica, assinalando a dificuldade de adequação da proposta defendida pelos autores nas condições propiciadas pela escola. Novamente aqui, não se trata de apenas conhecer uma nova metodologia, mas de focar a discussão para as possibilidades de sua concretização. Para fundamentar a tese de que não é possível realizar um trabalho com diversificados gêneros textuais, a coordenadora endossa a impossibilidade de se trabalhar em termos de progressão em espiral, proposta feita pelos autores do texto lido. Marca-se, assim, o confronto entre as vozes acionadas pelo autor do texto e aquela vinculada a uma visão tradicional do ensino de escrita, que valoriza o conteudismo, na perspectiva de que um conteúdo deve ser exaustivamente trabalhado numa seqüência cronológica, considerando a possibilidade de definitivamente esgotá-lo. O tema produzido a partir desse confronto relaciona-se com um debate que, a nosso ver, precisa ser enfrentado pelos defensores da formação do professor crítico-reflexivo: a adequação entre as propostas inovadoras de ensino-aprendizagem e as condições que a instituição escolar apresenta para implantá-las. Sem esse enfrentamento, corremos o risco de ater-nos à formulação das propostas e à formação técnica necessária para concretizá-las, sem inserirmo-nos na luta política pela instalação das condições que viabilizariam essa consecução.

Verificamos, pela análise aqui iniciada, que os participantes desta pesquisa, quando demonstram preocupações com procedimentos, fazem-no relacionando-os com as razões

para se adotá-los, com o contexto em que essa adesão é feita e com as condições para concretizá-la. Não é possível, portanto, considerar que a leitura foi de ordem estritamente pragmática, pois, por essa perspectiva, as técnicas têm validade por elas mesmas, sendo que sua eficiência relaciona-se com a competência em executá-las. Descompatibiliza-se, portanto, técnica do contexto em que ela será empregada, atribuindo-se a ela a possibilidade de oferecer bons resultados em qualquer situação, desde que bem aplicada. No caso de nossos dados, como vimos, os educadores não objetivam a simples aquisição de técnicas, mas questionam sua validade no contexto particular em que se inserem.

Não se pode desqualificar uma leitura que vai nessa direção, tachando-a de antemão de pragmática, pois se percebe aí uma perspectiva crítica de leitura. Ademais, também não se pode desqualificar uma leitura que propõe com o texto escrito uma interação que permita a construção de novos modos de fazer pedagógico, no sentido dos procedimentos. A docência é um trabalho e, como tal, sustenta-se em técnicas e métodos, não sendo, pois, uma atividade que se desenvolve espontaneamente. Os professores, quando as buscam na leitura, nada mais fazem do que considerar esse aspecto da docência. O problema reside no fato de se enfatizar apenas esse aspecto, desprezando os conteúdos políticos da prática docente. Os professores estarão tão mais comprometidos com a formação de seus alunos quanto mais dominarem técnicas e métodos e conhecerem os pressupostos políticos que os sustentam, de maneira a fazerem as melhores opções. Não cabe, pois, questionar o modo de ler dos professores quando esse se volta para a prática e, mais particularmente, aos procedimentos do fazer pedagógico; cabe sim, numa perspectiva de formação do professor crítico-reflexivo, ampliar a leitura, levando o professor a refletir sobre as relações existentes entre a técnica e questões políticas, no sentido de identificar que tipo de formação de sujeito essa técnica favorece.

Não obstante, o quadro 9 aponta para outras formas de direcionar a leitura para a prática, mostrando que o interesse sobre os procedimentos não é o único, nem o mais importante. Observamos conteúdos temáticos que relacionam o texto lido com a prática no sentido de o professor:

1. situar teoricamente seu próprio trabalho – *‘quando eu li... eu me encaixei realmente a mim... e ao grupo... justamente na escola cidadã...’* (professora Tina, enunciado 3);
2. relacionar as concepções apresentadas no texto com posturas adotadas por educadores, de maneira geral, ou por ele mesmo, de maneira particular - *‘eu pude compreender através dessa explicação sobre o construtivismo o porquê de tanta resistência... quando se falava*

assim... vamos mudar e alguns falavam assim... não...' (professora Tina, enunciado 4); *'(...) essa coisa do significado que me pegou... em casa.. quando eu estava lendo... eu me lembrei dos cartõezinhos [elaborados por seus alunos]... e me lembrei que na terceira [série]..'* (professora Marcelle, enunciado 14);

3. confrontar sua prática com a teoria exposta no texto lido – *'achei muito interessante a frase do Paulo Freire que ele diz 'quanto mais investigo o pensar do povo com ele'... COM ELE... grifei... 'tanto mais nos educamos juntos... quanto mais nos educamos tanto mais continuamos investigando' porque aqui fica parecendo que eu professora entro lá ... eu sei tudo... defendo um conhecimento e não existe esse pensar e investigar junto com o aluno (...)'* (professora Marcelle, enunciado 4); *'... e quando eu li que eu só me dei conta que é muito lento esse processo e que a gente continua com aquilo lá... eu ensinei... logo ele aprendeu...'* (professora Marcelle, enunciado 10);

4. reelaborar posturas – *'(...) nós temos um longo caminho a trilhar até que aceitemos que o nosso colega possa colaborar com a nossa prática... pois nós ainda carregamos o ranço de que o par mais avançado tem que vir de fora...'* (professora Marcelle, enunciado 6); *'(...) foi o texto da Smolka (...) depois de toda aquela nossa discussão... eu comecei a me preocupar com outras coisas nos textos das crianças...'* (professora Marcelle, enunciado 11); *'tem toda uma elaboração de pensamento com linguagem... que ela [a autora] fala e é grandiosa... e você [professora] não deu valor nenhum porque você esperava outra coisa'* (professora Tina, enunciado 16);

5. confirmar procedimentos já adotados – *'(...) e quando eu fui lendo o texto eu fui vendo práticas nossas naquelas questões...'* (professor Marcos, enunciado 7); *'e ele [os autores] dá algumas dicas... os dez passos... coisas que a gente está trabalhando bem...'* (coordenadora Néia, enunciado 9); *'(...) mas acredito que o que ele [o autor] está propondo... se não estamos fazendo... estamos procurando fazer...'* (professor Marcos, enunciado 12).

Essas formas de interação com o texto indicam-nos o lugar que os professores reservam à teoria. Situados em contexto de trabalho, os professores se servem da teoria para compreender e questionar a prática que realizam (ou não) em sala de aula; percebem, através dela, qual abordagem sustenta sua prática, que concepções estão a ela relacionadas

e em que medida suas ações se conciliam com determinadas perspectivas teóricas. Além disso, a teoria lhes permite problematizar procedimentos usualmente adotados para refletirem sobre sua validade ou reorganizá-los no caso de identificarem alguma inconsistência. Em outras palavras, a teoria tem, no contexto de trabalho do professor, uma profunda relação com a prática cotidiana realizada na instituição ou em outras instâncias que se envolvem com a atividade educativa. Nesse sentido, a prática não se restringe ao fazer pedagógico, mas se amplia para colocar-se como o próprio lugar da teoria. Isto é, para os professores, é na prática cotidiana que a teoria ganha ou não validade. Essa não é a perspectiva de leitura de textos científicos que frequentemente se apresenta na academia. Nesse outro lugar, os leitores, de maneira geral, interessam-se pelos textos científicos para dominarem a teoria, articularem-na com outras proposições que com ela conciliam ou confrontam, na expectativa de gerarem ou reafirmarem formas de analisar fenômenos situados no campo social, tecnológico ou no meio natural.

A ilustração desse outro contexto de leitura para os textos científicos se justifica pelo nosso objetivo de demonstrar que não há um modo de leitura absolutamente formatado a ser seguido. O que há são contextos de leitura que definem a apreciação que o leitor faz dos conteúdos do texto escrito e que, por sua vez, definem a forma de apropriação dos modos de leitura já legitimados. Não se pode esperar, numa postura elitista, que os professores dominem a teoria numa mesma perspectiva que a da academia. A instituição escolar e a academia são dois contextos distintos de leitura, que geram sentidos também distintos para um mesmo texto.

Não queremos dizer com isso que o professor possa dispensar o domínio da teoria, dando pouca atenção aos conceitos e abordagens que são apresentados no texto científico. Sobre isso já discutimos anteriormente. Pretendemos afirmar, outrossim, que a relação que o professor estabelece com o texto científico está conformada pela situação em que sua leitura se realiza. Nesse sentido, se por um lado, há regras e modos pré-definidos de leitura do texto científico, por outro, há as urgências dos leitores definindo apreciações valorativas que dão à leitura outras orientações. A análise que aqui expusemos propôs-se a demonstrar essas orientações no contexto de trabalho dos docentes.

Num primeiro momento, o quadro 3 pode levar-nos a concluir que de fato, conforme aponta Britto (1998), o professor desenvolve um modo de leitura bastante pragmático, voltado à sua prática profissional. No entanto, a análise até aqui demonstrada indica que essa afirmação precisa ser cuidadosamente avaliada. De maneira genérica, parece mesmo que os professores, em processo de discussão escolarizada de leitura, são

mobilizados pelo pragmatismo, haja vista a grande ocorrência, tanto nos diários quanto nas interações face-a-face, de enunciados que apontam para esse sentido. Mas, consideremos o aporte teórico exposto neste trabalho, que nos indica uma forma de análise da leitura que não segmenta o processo, assinalando apenas um dos aspectos que o compõem, ora privilegiando o texto, ora, o leitor, ora, o autor. Consideremos, pois, a situação extraverbal como um dos elementos da produção de leitura, que, em grande medida, define os modos de leitura exercidos pelos leitores.

No caso desta pesquisa, temos duas situações de leitura: uma realizada solitariamente, em que o professor interage com o texto e relata, em diário de leitura, o processo; outra, realizada coletivamente, em que os professores, em grupos de formação, reúnem-se com esta pesquisadora, para discutirem o texto lido. Os enunciados expostos no quadro 9 referem-se à segunda situação de leitura. Nela, os participantes estão no local de trabalho, reunidos com colegas que assumem as mesmas atribuições e com a pesquisadora, que detém a imagem social de quem domina saberes que os professores ainda não dominam. Numa abordagem histórica, temos profissionais a quem foi relegada a função de transmitir a gerações futuras o patrimônio cultural que a humanidade acumulou e, para assumi-la, precisariam dominar técnicas e métodos, criados em outras instâncias que não as relativas ao seu local de trabalho, que melhor favorecessem essa transmissão. Nessa perspectiva, aos professores não caberia problematizar os conhecimentos que são ministrados em sala de aula, mas garantir sua aquisição, por intermédio de procedimentos que dosificam esses conhecimentos, considerando uma lógica que vai do mais simples ao mais complexo, e de instrumentos avaliativos que controlam esse processo. No transcurso histórico, essa imagem do professor tem sido fortemente combatida, em virtude das necessidades que se impõem hoje à sociedade moderna. Altamente tecnologizada, essa sociedade requer a formação de cidadãos bem informados, criativos, capazes de se ajustarem às constantes inovações que a tecnologia apresenta. A escola, porque já não dá conta dessa demanda, vive hoje uma crise: seus profissionais, por um lado, carregam toda a herança tecnicista que a caracteriza, e, por outro lado, vivem o drama da necessidade de renovação, sem que se lhes disponibilizem todos os recursos para concretizá-la.

Nesse contexto, ganham força as propostas de formação do professor: de um lado, os organismos estatais oferecem, em caráter de formação em serviço, cursos de atualização, e, em termos de formação inicial, reelaboram as diretrizes que norteiam a organização dos cursos de licenciatura, enfatizando a formação crítica; de outro lado, desenvolvem-se, na academia, pesquisas que estimulam a aproximação do pesquisador

com os profissionais da educação, no intuito de colaborativamente analisarem o cotidiano escolar e proporem alternativas de superação das problemáticas aí evidenciadas.

Diante desse panorama, os professores ora demonstram fortes resistências a propostas de transformação da escola, porque exigem a reelaboração de seus conhecimentos, posturas e convicções, que desde há muito possuem validade, ora buscam formas de se engajar no processo de mudança. Porque são sujeitos históricos, os professores, mesmo os que optam pela transformação, não conseguem se dispor, de maneira plena, de toda a história de sua profissionalidade e da instituição em que atuam. Essa história incorpora-se na realização de suas atividades profissionais, inclusive daquelas relativas à leitura. A nosso ver, essa história justifica em grande medida a enorme ocorrência do modo de leitura voltada para a reflexão sobre a prática, demonstrada nos nossos dados. É natural que os professores, formados num paradigma tecnicista, pautem sua interação com o texto escrito pelo objetivo de relacionar seus conteúdos com a prática cotidiana que vivenciam. Por esse paradigma, a teoria tem lugar pouco privilegiado. No entanto, o fato de os professores viverem hoje um momento de transição, que desestabiliza a atividade educativa até aqui configurada, também influencia a realização atualizada de suas atividades, deixando nela transparecer conflitos que caracterizam toda situação de crise. Esse momento histórico reorganiza sentidos. Se antes a prática do professor estava fortemente vinculada aos procedimentos que adotava em sala de aula para favorecer a aquisição do conhecimento por parte dos alunos, hoje a prática ganha novos significados, como, por exemplo, constituir-se no espaço em que se elaboram e reelaboram teorias.

Os modos de leitura desenvolvidos pelo professor relacionam-se com as necessidades apresentadas em seu contexto de trabalho, que enfrenta hoje uma situação de crise. Como a crise tem o potencial de gerar conflitos, no sentido de opor velhos paradigmas com novas proposições, a análise dos modos de leitura desenvolvidos pelos educadores participantes desta pesquisa dá uma dimensão de aspectos dessa crise. Nossos dados mostram um professor que, ao mesmo tempo que é fortemente mobilizado por sua herança histórica, desestabiliza-se frente às novas demandas de seu trabalho. Seus discursos, em muita medida, recuperam a história, mas apontam para a recomposição de suas abordagens e para a geração de novos sentidos. Apresentam-se neles a ânsia por conhecer novas formas de fazer pedagógico, mas a busca é distinta daquela que fariam os profissionais técnicos. Mais do que conhecer novos procedimentos para aplicá-los corretamente em suas salas de aula, os professores interessam-se por fundamentar sua adesão. Ao tomarmos os participantes desta pesquisa como representativos de vozes

sociais que estão sendo articulados no campo da docência, concluímos que uma nova consciência está sendo fomentada nesse campo. A prática educativa necessita, em decorrência de demandas historicamente situadas, reorganizar-se. Essa necessidade atinge, em maior ou em menor nível, todos os elementos envolvidos na prática: o Estado reelabora diretrizes e oportuniza situações de formação continuada, a academia aproxima-se da instituição escolar, os professores buscam novas relações com a prática, a sociedade impõe novas formas de interação com a escola.

Em virtude dessa necessidade, os instrumentos também se reorganizam. No que se refere à leitura, novas formas de apropriação do texto estão sendo geradas. A legitimação dessas formas só pode ser definida a partir da relação entre a leitura e seu contexto de produção. Não há uma forma legítima por si só. Transcrevemos aqui dois relatos da professora Marcele para indicar que, nesse processo de busca, próprio dos momentos de transição, os professores podem estar acertando, pois seus discursos demonstram resistências aos paradigmas tradicionais de ensino e uma inclinação a uma abordagem que privilegia as práticas sociais:

*Marcele: página 69... lá nas últimas linhas... "mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe um interlocutor"... foi mais ou menos o que eu escrevi aqui, porque nós tivemos na sexta-feira... ela tem um aluno que está há uns quinze dias fora da escola... ela passou por uma intervenção cirúrgica e eu tenho duas crianças com catapora e ela fez com a sala dela... eles fizeram os cartõezinhos para mandar e as minhas crianças fizeram para as que estavam com catapora... como foi importante as frases que eles criaram nos cartões... a gente deixou... quem quisesse escrever, escreveria, quem quisesse só desenharia... então... assim... eu tive muitos alunos que vinham e diziam... essa palavra é com s ou z? aí outros diziam para os outros... os que não estavam alfabetizados... ele chegava para o outro e dizia... como é que se escreve carinho? me ajuda a escrever carinho? (No encontro para análise de *A emergência do discurso na escritura inicial*)*

Marcele: (...) o Marcos deu um desafio assim... com os alunos dele... assim... o que os alunos dele fariam com o problema seguinte... ele precisava ir ao banheiro – justamente para tirar esse negócio de que matemática tem que ter número – e ele precisava ir ao banheiro.. o banheiro estava fechado... e o irmão dele estava lá dentro... lendo gibi e não queria abrir a porta... surgiram várias respostas... e eu dei o mesmo desafio na minha sala... e na minha sala... metade mais ou menos da sala disse que arrombaria a porta e bateria no irmão e quebraria a porta... então eu fiz a discussão sobre essa questão... mas eu comecei a fazer essa discussão... a partir do seguinte... primeira coisa que eu fiz... foi que eles pesquisassem para mim o valor de uma porta de banheiro... aí eles trouxeram... o valor lá... desde a mais cara até a mais barata... muito bem... eu queria... agora... vamos imaginar que a mãe de vocês ganhasse um salário mínimo... o que sobraria... aí um lá disse... mas ainda sobra mais da metade... tudo bem... e eu falei... agora... vocês vão ver em casa quanto sua mãe paga de luz... água e telefone (...) daí eles começaram a perceber... alguns que passavam o salário mínimo... ah!...mas o meu sobrou... hã hã... o que mais acontece em casa... comida...então vamos pesquisar o quanto custa uma cesta básica... (...) (No

encontro para análise de *Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização*)

Os dois relatos expõem o desenvolvimento de duas atividades escolares que se fundamentam nos pressupostos de uma educação crítica, cuja defesa fundamental é a implantação de um escola que desenvolva nos seus alunos as capacidades essenciais à atuação social, levando-os a compreender o contexto social, histórico e político no qual se envolvem e municiando-os com os instrumentos necessários para uma participação ativa e comprometida com os interesses de sua comunidade. Para isso, preconiza a importância de se relacionarem os conteúdos escolares com as necessidades apresentadas aos alunos em sua prática social. O ensino da escrita que concebe o texto como uma possibilidade de atender a algumas dessas necessidades e, em virtude disso, assinala a importância de se observarem o interlocutor do texto, o objetivo da interlocução, o gênero a ser utilizado e os aspectos lingüísticos que lhe garantam o reconhecimento desejado, insere-se nessa perspectiva de educação. Assim também o é o ensino da matemática que enfoca seus conteúdos no sentido de disponibilizar aos alunos recursos para analisarem, de forma lógica, os problemas que enfrentam no dia-a-dia e para, mediante essa análise, tomarem a melhor decisão. Aí estão situados os dois exemplos relatados pela professora Marcele.

É importante lembrar que os professores participantes desta pesquisa são formados em instituições privadas de ensino superior, que, de modo geral, não são reconhecidos pela qualidade de ensino que oferecem; e que a sua participação em eventos de formação continuada referem-se tão somente àqueles promovidos pela própria Secretaria de Educação e pelo sindicato da categoria. Participariam, provavelmente, das estatísticas relativas àquelas pesquisas amadoras, realizadas por órgãos da mídia, que veiculam a idéia da precariedade da formação dos professores da escola pública e de sua incompetência em formar cidadãos leitores. A análise dos dados que aqui formulamos a respeito dos modos de ler dos professores demonstra que, a despeito dessa divulgação, há professores que, em meio à precariedade que envolve o contexto educacional brasileiro, formam-se positivamente nos seus espaços de trabalho. No que se refere à sua leitura no contexto de formação continuada, identificamos algumas inconsistências, principalmente, no que diz respeito à falta de domínio das características do texto científico e do objetivo a que se presta, mas, acima de tudo, constatamos que há muito mais adequação do que inadequação, na medida em que o professor procura, com o recurso do texto, compreender a sua prática, questionar as propostas e buscar seu ajuste no contexto particular em que está

inserido. A inadequação pode estar muito mais relacionada à maneira como se analisa a leitura do professor, desconsiderando-se o contexto em que essa leitura se realiza e a apreciação valorativa que o orienta nessa leitura, do que propriamente aos modos de leitura que ele ativa.

O próximo capítulo destina-se à análise do processo de construção de sentidos em contexto específico de leitura coletiva. Realizadas a análise dos modos de leitura do professor e a constatação de que o modo preponderante relaciona-se com o objetivo de buscar no texto escrito subsídios para refletir sobre a prática, interessa-nos, agora, investigar as vozes sociais que circulam no contexto específico de leitura em interação pesquisadora-professores e a forma como elas estão relacionadas com a formação do professor crítico-reflexivo.

CAPÍTULO 5: LEITURA EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO PESQUISADORA-PROFESSORES

Este capítulo dedica-se à análise da interação atinente ao encontro entre pesquisadora e professores destinado à discussão do capítulo intitulado *A emergência do discurso na escritura inicial*³⁷, constante da obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Ana Luiza Bustamante Smolka. A escolha relaciona-se com dois aspectos importantes, um relativo à leitura do texto científico primário e outro, às recentes discussões que vêm sendo realizadas na rede pública de ensino quanto à abordagem de alfabetização que deve permear o ensino de leitura e de escrita. Relativamente ao primeiro aspecto, o texto de Smolka, ao expor conceitos importantes para um trabalho de escrita e de leitura em termos de prática social, permite verificar em que medida esses conceitos são explorados pelos participantes desta pesquisa. Quanto ao segundo aspecto, o texto aborda a distinção entre a abordagem construtivista do ensino da escrita e da leitura, fundamentada nos escritos de Piaget, e a perspectiva pautada pelos estudos de Vygotsky, que tem sido denominada de sócio-construtivista.

Para proceder a análise, fizemos inicialmente o levantamento das seqüências dialogais que compõem a interação, no sentido de demonstrar quais tópicos foram assinalados pelos participantes, na sua relação com a palavra da autora, e de que maneira se vinculam a papéis assumidos por formadora e formandos, tendo em vista uma perspectiva crítico-reflexiva de formação de professor. Com o intuito de investigar as formas pelas quais os participantes atribuem e acatam os papéis de formandos e formador, consideramos, dentro das seqüências dialogais, o uso das seqüências argumentativas, explicativas e descritivas de ação como indicativo da forma como os participantes se engajam na interação. A análise estende-se na investigação acerca da produção de sentidos que se instala nesse contexto de leitura, considerando-se as vozes que são atribuídas e acatadas pelos participantes da interação, em relação a eles mesmos e à autora do texto. A interpretação centra-se na questão: de que maneira essa forma de gestão das vozes favorece a formação do professor crítico-reflexivo, no sentido de contribuir para a apropriação do texto científico como um importante instrumento de análise da atividade educacional?

³⁷ A transcrição correspondente a esse encontro segue em anexo.

1. Interação pesquisadora-professores: uma leitura colaborativa

A obra de Smolka aqui enfocada apresenta uma pesquisa desenvolvida pela autora, professora da Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas-UNICAMP, que pretendia investigar o processo de aquisição da escrita por parte de crianças que cursavam as séries iniciais de uma escola pública de Campinas, mediante a consecução de uma proposta que considerava a alfabetização em termos interacionais. Expondo a insuficiência da teoria piagetinana de desenvolvimento da criança, na medida em que não enfoca os aspectos culturais envolvidos nesse processo, a autora apóia-se em Vygotsky para defender a idéia de que a criança aprende influenciada pelas condições de vida em que estão imersas e pelos significados que internaliza a partir das interações que estabelece com o outro, e assinala aí a importância da linguagem. Nesse sentido, analisa em que medida a escola contribui para um aprendizado que permita à criança dominar a linguagem na direção de inserir-se nas práticas sociais de escrita e, com menor ênfase, nas de leitura.

No capítulo correspondente à leitura proposta para nossos encontros, Smolka enfoca a distinção entre Piaget e Vygotsky no que diz respeito à abordagem sobre a fala egocêntrica, enfatizando que os estudos de Vygotsky, ao considerarem a transformação dessa fala em discurso interior, trazem novas possibilidades de análise dos textos produzidos pelas crianças em fase de alfabetização. Para a autora, mais do que considerar esses textos como um agrupamento de palavras e orações e avaliar sua validade a partir dos parâmetros da correção, a escola deveria concebê-los numa perspectiva dialógica, em que a criança manifesta, a partir do instrumento da escrita, seu discurso interior. Segundo a autora (1988: 76):

A escola não concebe a possibilidade desta escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração, pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições – implícitas ou explícitas – dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Mas essa imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a 'fala', a escola não consegue bloquear o discurso interior.

Mediante essa análise, a autora coloca ao seu grupo de pesquisa o objetivo pedagógico de transformar a sala de aula num espaço em que essa escrita inicial pudesse ser concebida como um modo de interação. O capítulo em foco destina-se, então, a

descrever e analisar as situações de ensino-aprendizagem instaladas em virtude dessa proposição. Essa proposta pedagógica destaca: 1. a análise dos textos dos alunos em termos de discurso, considerando que essas produções refletem, de uma maneira ou de outra, as experiências sociais pelas quais as crianças passaram e expressam uma determinada interlocução; 2. um trabalho com a literatura infantil, que considera não só as dimensões lúdicas e estéticas dos textos infantis, como também a dimensão discursiva, no sentido de se assinalar a interação leitor-autor, assumindo-a como uma instância em que são gerados múltiplos sentidos para um mesmo texto, em virtude dos diferenciados pontos de vista que o leitor pode assumir diante dele; 3. a formação das professoras alfabetizadoras no sentido de fazê-las dominar a abordagem teórica que sustenta a proposta pedagógica e instalar um movimento de busca da melhor metodologia para atendê-la.

Apresentada essa proposta da autora em relação à sua obra, numa tentativa de resgatar a sua voz e as vozes por ela acionadas, passamos a verificar o processo de produção de sentidos dada a relação entre elas e as vozes articuladas pelos participantes desta pesquisa. Para ser coerente com a abordagem até aqui adotada, é importante mencionar que essa produção está conformada ao contexto específico relativo a esta pesquisa; em outras circunstâncias de interlocução, a construção seria, provavelmente, diferenciada. Temos, pois, nesse contexto, a participação da pesquisadora e de quatro professores da escola-campo – professoras Marcele, Edi, Tina e professor Marcos. Acrescente-se aí, em termos interacionais, a presença da autora do texto lido e as vozes por ela mobilizadas. Quanto à pesquisadora e aos professores, veremos, na análise, como se dinamizam suas vozes na interação. Relativamente à autora, vimos, na exposição do tópico anterior, que os professores, de maneira geral, posicionam-se no processo de leitura como sujeitos que buscam no texto lido uma conexão entre seus conteúdos e a prática que vivenciam em suas salas de aula, na instituição escolar e nas instâncias de formação continuada propiciadas pela Secretaria de Educação. Podemos afirmar que esse modo de leitura relaciona-se com uma forma específica de apropriação da leitura por parte do professor em contexto de trabalho e, como tal, demonstra a voz que esse profissional atribui aos autores dos textos lidos. Assim, temos, de um lado, uma proposta de escrita objetivamente colocada e explorada pelo autor do texto e, de outro, o lugar em que se coloca o leitor quando recebe esse texto.

Dado o fato de que em contexto de interação entre colegas e pesquisadora, o texto lido recebe novos sentidos, consideramos importante analisar as vozes que são atribuídas uns aos outros nessa situação de interlocução. Temos, a princípio, uma pesquisadora que é

professora do ensino público fundamental e cursa o doutorado em uma reconhecida instituição de ensino, extensão e pesquisa e quatro professores de séries iniciais de uma escola pública, formados em universidades privadas que socialmente não gozam de prestígio no que diz respeito ao tipo de formação que oferecem aos seus alunos. Numa representação antecipada, temos uma pesquisadora legitimada pelo fato de executar um trabalho profissional em espaço semelhante aos dos professores e pelo saber que acumulou em sua experiência acadêmica, e quatro professores que, em decorrência de sua formação em universidades privadas e de suas condições de trabalho, apresentariam uma formação precária. Essa relação assimétrica de saberes justificaria uma posição de maior poder da pesquisadora, sendo-lhe reconhecido, portanto, o direito de propor o encaminhamento da interação. Essa é uma proposição inicial que pode ser ou não subvertida na interação, dependendo dos lugares que os interlocutores vão ocupando no seu desenvolvimento. Nessa dinâmica, assim que um dos interlocutores assume um lugar, necessariamente define o lugar do outro que, por sua vez, pode ou não assumi-lo. Nos termos desta pesquisa, a pesquisadora interage imbuída de seu papel de formadora, enquanto os professores posicionam-se como formandos. Como não existe uma interação absolutamente formatada para esse contexto, essa relação exotópica exige que cada um dos participantes identifique o lugar que o outro ocupa, perceba a situação a partir desse lugar e volte ao seu próprio lugar, modificado por esse posicionamento anterior.

Para iniciar nossa análise, apresentemos as seqüências dialogais construídas pelos participantes da interação. O quadro 10 apresenta os conteúdos temáticos que a elas se relacionam, alguns enunciados proferidos na fase transacional das seqüências e os enunciados que as encerram.

QUADRO 10: SEQÜÊNCIAS DIALOGAIS NA INTERAÇÃO PROFESSORES-PESQUISADORA

CONTEÚDO TEMÁTICO	TURNOS	FASE TRANSACIONAL	FASE DE ENCERRAMENTO
1. 'O texto é muito difícil' (professor Marcos, turno 3)	De 3 a 20	'... essa palavra transduções e eu costumo ir ver no dicionário...' (prof. Marcos, 3) 'eu tive duas palavras também... e olha que a gente já ouviu tanto... mas eu fiquei pensando... pensando e não consegui... que é interpessoal e intrapessoal (...)' (prof ^a	

		<p>Marcele, 10)</p> <p>‘(...) teve uma hora aqui... que se eu não volto... na hora que ela fala em período de transição de discurso... aí... mais para frente... ela começa a falar assim... no contexto daquele discurso (...) (prof. Marcos, 14)</p>	<p>‘na verdade... a grande dificuldade está em ser um texto acadêmico... (...) (pesquisadora, 20)</p>
<p>2. ‘Qual a insuficiência identificada por Smolka, em relação a Piaget?’ (prof. Marcos, turno 25)</p>	<p>De 25 a 37</p>	<p>‘é... é o seguinte... o Piaget também pensa o processo ensino-aprendizagem como processo construtivo... processual... mas esse processual relaciona-se com as fases (...)’ (pesquisadora, 32)</p> <p>‘então ela [Smolka] vai ser construtiva... ela vai ser processual... porque ela vai ser gradativa... só que ela não vai mais estar preocupada com fases (...)?’ (prof. Marcos, 33)</p>	<p>‘ela [Smolka] diz que é um processo de significação... mesmo que você trabalhe com frases... a criança busca dar significado...’ (pesquisadora, 37)</p>
<p>3. ‘A escrita implica um interlocutor’ (prof^a Marcelle, 40)</p>	<p>De 40 a 44</p>	<p>‘(...) porque nós tivemos na sexta-feira... ela tem uma aluna que está há uns quinze dias fora da escola (...) as produções deles [dos alunos]... mas foi uma coisa maravilhosa (...)’ (prof^a Marcelle, 40)</p> <p>‘o que você está colocando é assim... muda muito a qualidade quando se estabelece um interlocutor? muda... muda inclusive o processo (...)’ (pesquisadora, 42)</p>	<p>‘(...) a escrita tem um valor social (...)’ (pesquisadora, 44)</p>
<p>4. ‘Há atividades que estimulam os alunos e não sabemos identificar as razões.’ (prof^a Marcelle, turno 48)</p>	<p>De 48 a 77</p>	<p>‘vai ter uma conferência onde vão alunos das escolas do Brasil todo fazer uma conferência dizendo como está melhorando o meio ambiente e a proposta... para cada escola... é que enviassem um cartaz e uma frase (...)’</p>	<p>‘(...) faz-se toda a investigação e descobre-se que.. (...) que a escrita pode ser um instrumento para mudar a situação e é aí... que quando a Smolka fala... de</p>

		<p>(profª Marcele,50)</p> <p>‘não é com dois ss... eles se corrigindo e apagando (...)’ (profª Marcele, 52)</p> <p>‘e você conseguiu perguntar por que eles estavam achando importante corrigir?’ (pesquisadora, 57)</p> <p>‘e como é que você está relacionando isso com a leitura que vocês fez da Smolka? (...)’ (pesquisadora, 64)</p> <p>‘antes de fazer todo o processo... nós saímos com eles... foi bem pequenina a volta... foi até a esquina... mas ali tem uma quantidade de lixo enorme... eles se chocaram...’ (profª Tina, 70)</p>	<p>trazer para a escola a noção de que a linguagem é uma prática social (...) vocês encontram a solução na linguagem (...)’ (pesquisadora, 72 e 74)</p> <p>‘não é escrever por escrever apenas (...)’ (prof. Marcos, 75)</p> <p>‘gente... se eu der essa frase de novo eu vou rir muito.../ e Fábio come o bife e várias outras com fa-fe-fi-fo-fu... que você trabalha as sílabas...’ (profª Edi, 78 e 80)</p>
5. ‘Estou enfrentando um conflito’ (profª Tina, turno 86)	De 86 a 100	<p>‘esse conflito que a Edi está passando... eu também estou sentindo... mas em outra dimensão (...) a gente nunca tinha parado para discutir essa questão das fases de aprendizagem nessa dimensão que você nos apontou (...) / (...) porque até então a gente alfabetizava com textos... músicas... todo esse processo... mas dali... a gente puxava uma palavra chave e puxava algumas sílabas (...)’ (profª Tina, 86/91)</p> <p>‘daí vinham as palavrinhas com f...’ (profª Marcele, 92)</p> <p>‘voltava para o fa-fe-fi-fo-fu... (...)’ (profª Tina, 94)</p>	<p>‘então era muito superficial essa avaliação que a gente fazia...’ (profª Tina, turno 98)</p> <p>‘tenho um caderno tradicional... mas agora... quando eu abro ele... eu fico com uma vergonha gente...’ (profª Edi, 100)</p>
6. ‘Como você avalia o texto do aluno?’	De 101 a 127	<p>‘(...) eu ia dizer que o professor não alfabetizou...’ (profª Edi, 102)</p>	

<p>(pesquisadora, 101)</p>		<p>‘eu diria que essa criança já tem domínio da língua... mas tem alguma dificuldade em estar estruturando o texto dela (...)’ (prof. Marcos, 106)</p> <p>‘quando se fala em termos de significação... também se lida com a pessoa que escreveu... (pesquisadora, 108)</p> <p>‘(...) mas daí você não volta para o aluno... você lida com esse texto... você pega o texto e avalia (...)’ (pesquisadora, 110)</p> <p>‘e eu questiono... por isso que eu digo que aí não é bem assim (...) eu estou achando que meu trabalho é um pouco diferente (...)’ (prof. Marcos, 117)</p> <p>‘e se perguntar para ele por que você escreveu essa história? (...) então vamos escrever para que a mãe de vocês também conheçam (...)’ (pesquisadora, 119)</p> <p>‘(...) que eu acho que um grande avanço meu... olha esse teu castelo... como era? Já trabalhamos os castelos... e mesmo assim... ele está escrevendo por escrever?... ele acaba fazendo o exercício por ele mesmo... por mais intervenções que eu faça... por mais criativo que eu esteja sendo... eu estou fazendo ele escrever por escrever?...’ (prof. Marcos, 125)</p> <p>‘se você está pedindo a escrita pela escrita... sim... mas se você diz... olha... quem é que vai ler? vai ter que ler e compreender aquilo que você</p>	<p>‘(...) na escola então é um local que é para escrever... os meus alunos estão convencidos... eles compraram... porque eles não têm utilização em outros lugares... realmente... a gente fez o levantamento... é ficha de emprego e depois não faz mais (...)’ (prof. Marcos, 127)</p>
----------------------------	--	---	--

		quis passar? (...)’ (pesquisadora, 126)	
7. ‘Eu queria aprofundar: aqui a gente estuda uma coisa e no PROFA está vendo tudo aquilo que já vimos há dez anos’ (professora Marcele, 134)	De 134 a 152	<p>‘(...) lá no PROFA a gente estava vendo negócio de fases né? e eu falei de Vygostky... só faltaram me... as meninas falaram... de jeito nenhum... as crianças passam por todas as fases sim está comprovado (...)’ / ‘ eu também nem posso abrir muito a boca porque eu ainda não sei muito (...) (profª Marcele, 136 e 138)</p> <p>‘(...) justamente se a gente está tentando divulgar essa prática social... essa função toda e primeiro que foi naquele momento e depois... porque as coisas [do PROFA] são todas certinhas... moduladas... (profª Tina, 139)</p> <p>‘(...) ah... eu acho que a cartilha é boa... tem gente que fala isso lá...’ (prof. Marcos, 140)</p> <p>‘eu fazia o PROFA o ano passado... mas eu parei... porque não dava tempo de eu chegar... mas e eu babava... o professor começava a falar sobre as fases (...)’ (profª Edi, 142)</p>	<p>‘(...) sistematizar dentro de um contexto... que tinha a ver com o que a gente estava trabalhando... e não simplesmente chegar aqui no texto e eu até separei um texto que fala dos sons do x (...)’ (profª Marcele, 151)</p> <p>‘em função de algo... de um objetivo... é isso mesmo...’ (pesquisadora, 152)</p>
8. ‘A parte diagnóstica existe quando você faz um trabalho com a prática discursiva?’ (professora Tina, turno 154)	De 153 a 177	<p>‘(...) então vamos fazer uma lista de brinquedos... que brinquedo você gosta? bola... então vamos escrever bola... bicicleta... você gosta? então recolhíamos as folhas e analisávamos... até então as fases... como fazer? existe esse processo de diagnóstico quando você trabalha com texto?’ (profª Tina, 155)</p> <p>‘mas adivinha qual a tarefa dessa semana do PROFA? (profª Marcele, 161)</p>	

		<p>‘ditado diagnóstico’ (prof. Marcos, 162)</p> <p>‘e qual o sentido de fazer isso?’ (pesquisadora, 165)</p> <p>‘minha pergunta é o processo do aluno é linear? O que ele apresenta aqui para você... é algo que já está superado?’ (...’ (pesquisadora, 174)</p> <p>‘nós acreditávamos piamente no que a gente estava fazendo (...’ (profª Marcele, 175)</p>	<p>‘(...) eu acho que seria ótimo se fosse linear porque você está pensando assim... bom... estou (inc.) já sei o que vou fazer... vou colocar aquele ali que é silábico que trabalha mais com as consoantes com aquele ali que trabalha mais com as vogais e dá certo (...’ (prof. Marcos, 177)</p>
<p>9. ‘As noções de interpessoal e de intrapessoal é que embasa a explicação sobre o processo de construção do conhecimento.’ (pesquisadora, turno 178)</p>	<p>De 178 a 192</p>	<p>‘(...) Vygotsky diz... que num processo de conhecimento ele se apropria... ele passa a se apropriar dessa ajuda... dessa dica... ele se apropria daquilo como conhecimento e chegará o momento que ele não precisará mais do outro (...’ (pesquisadora, 180)</p> <p>‘isso é muito visível na informática... a informática dá essa visão rápida dessa aceleração... quando ele está lá... ele consegue salvar... se você fosse aqui... ele dá um comando e se você tentar o que você já usou no outro programa? (..)’ (prof. Marcos, 183)</p>	<p>‘(...) e o que ela [Smolka] vai dizer com relação a esse texto... em relação ao processo de aquisição de escrita das crianças? que as crianças não tem essa distinção entre fala interior e fala socializada... em discurso que se dá para ele... e discurso que se dá para o outro (...’ (pesquisadora, turno 192)</p>

Conforme nos mostra o quadro 10, o texto de Smolka estimulou a construção coletiva de nove conteúdos temáticos: o primeiro relaciona-se com a dificuldade que os professores encontraram em compreender o texto; o segundo, bastante associado ao primeiro, procura recuperar alguns aspectos teóricos expostos por Smolka; o terceiro enfoca um dado fundamental no texto analisado, qual seja a necessidade de a produção do aluno orientar-se para um interlocutor real; o quarto refere-se à busca do grupo em relação às razões pelas quais algumas atividades escolares estimulam os alunos a escreverem; o quinto conteúdo temático assinala o conflito vivenciado pelos professores relativamente ao

trabalho que desenvolvem; o sexto conteúdo temático relaciona-se à avaliação das produções dos alunos; o sétimo propõe a análise do PROFA; o oitavo refere-se a alguns procedimentos adotados pelos professores para identificar as fases de escrita de seus alunos; o nono conteúdo temático relaciona-se com a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento.

Desses nove conteúdos temáticos, sete foram propostos pelos professores (dois pelo professor Marcos, três pela professora Marcele, dois pela professora Tina) e dois pela pesquisadora. As proposições dos professores relacionam-se com a compreensão dos conteúdos do texto, com associações entre esses conteúdos e a prática desenvolvida por eles e com a análise de um projeto de formação do qual participam. As duas proposições da pesquisadora, por sua vez, voltam-se para a exposição teórica acerca de alguns conceitos abordados por Smolka e para a problematização de um aspecto relativo à produção escrita, qual seja a sua avaliação.

Inicialmente, esse quadro confirma, no que se refere aos professores, a análise realizada nos dois primeiros itens deste capítulo, em que se ressalta um modo de leitura voltada à reflexão sobre a prática, em contexto de formação continuada. Já a apreciação valorativa da pesquisadora em relação a esse mesmo contexto refere-se à assunção de uma voz social relacionada com a perspectiva colaborativa de pesquisa, em que o pesquisador evita uma relação assimétrica, que o levaria a determinar os tópicos a serem discutidos pelos participantes da pesquisa. Isso justifica o número bastante inferior de proposições de conteúdos temáticos realizadas pela pesquisadora. Além disso, ela assume a voz social relativa à formação do professor crítico-reflexivo, incumbindo-se de problematizar a ação do docente e de, com o auxílio da teoria, esclarecer a prática exercida pelos professores. Corrobora para essa análise, o fato de que a fase de encerramento das seqüências dialogais está fortemente marcada pela presença da pesquisadora, que, em seqüências explicativas ou argumentativas, recupera o dizer da autora do texto lido para resolver a problematização abordada na interação. Vejamos isso na análise detalhada de algumas seqüências dialogais expostas no quadro 10.

Na seqüência dialogal atinente ao primeiro conteúdo temático – ‘o texto é muito difícil’ -, temos o professor Marcos e a professora Marcele, expondo palavras e conceitos que, segundo eles, dificultaram a compreensão do texto. Vejamos:

Marcos: eu não achei difícil não... se eu tivesse entendido eu acharia.((risos)) mas veja bem... temos que partir desse princípio... difícil é quando você compreende e diz... caramba... eu li com facilidade... por exemplo... essa palavra transduções e eu costumo ir ver no dicionário... mas hoje não deu tempo... a gente acaba entendendo

que é alguma coisa interna... mas como eu entendi que é monólogo solitário... como eu entendi o que é preconceito...

(...)

Marcele: eu tive duas palavras também.. e olha que a gente já ouviu tanto... mas eu fiquei pensando... pensando e não consegui... que é interpessoal e intrapessoal... e quantas vezes a gente já falou disso... mas eu não consegui fundamentar... algumas coisas assim... que se você não sabe o que significa... se não tem certeza... o negócio fica todo embolado...

(...)

Marcos: eu escrevi é importante... e coloquei não entendi... até isso eu coloquei. ((risos))... é por isso que eu falo... algumas coisas... dá realmente para a gente tirar... porque aqui você não tem o que pensar... quando ela [a autora] conta alguns relatos aqui... não vai mudar o texto... é só relato... ele mudou de opinião... mas vem a opinião final dele... por que eu vou discutir o começo da teoria dele... porque é o final que ele está mostrando... a não ser que eu vá me especializar na pessoa... o que não é meu caso...

Relativamente à leitura, o professor Marcos reproduz em seus enunciados uma voz social bastante vinculada a práticas escolarizadas de leitura em que a entrada para a compreensão de um texto está na investigação semântica – meramente vocabular -, em que o leitor identifica as ‘palavras difíceis’ e busca seu significado. Ao argumentar em favor desse procedimento – *‘porque dependendo da palavra... ela pode dar dois ou três sentidos à frase... algumas palavras... você tem que ter um jogo para saber o que ela está fazendo ali...’* -, o professor redundava na justificativa que a escola apresenta aos alunos sobre a importância de se dominar o vocabulário para entender um texto, o que fundamenta, em grande parte, a ocorrência de exercícios escolares que destacam o significado das palavras e não o sentido do texto. O problema desse tipo de procedimento é que com ele pode-se ensinar que ler é compreender o significado das palavras e que esse processo será tão mais difícil quanto mais palavras desconhecidas houver no texto. Reflete-se aí uma concepção cognitiva da leitura, em que cabe ao leitor relacionar-se com o texto lido em termos de palavra autoritária, para recuperar o dizer do autor. Trata-se de uma leitura pouco produtiva, na medida em que, no caso do professor Marcos, resolvida a questão vocabular, nada podemos saber sobre seu processo de apropriação do dizer alheio. Evidentemente que, envolvido em dinâmica coletiva de leitura, como é o caso da pesquisa de campo deste trabalho, o texto poderá ter maiores repercussões, em virtude do compartilhamento de sentidos que esse contexto de leitura pode produzir. Infelizmente, em termos escolares, o potencial do trabalho coletivo não é plenamente realizado.

Compreendemos que esse modo de ler ativado pelo professor Marcos está histórica e ideologicamente colocado, na medida em que pouco se relaciona com a formação de um leitor crítico - aquele que se serve da palavra do outro para construir a sua própria palavra.

Mas, em termos de formação do professor crítico-reflexivo há que se problematizar o procedimento, para que esse profissional esteja apto a transformar a escola num ambiente em que se possa romper com ações que levam os sujeitos que nele convivem a manter-se, por meio, por exemplo, do exercício de práticas de leitura que não visam à apropriação do texto, ideologicamente submetido a uma ordem que não os favorece.

Quanto à intervenção da professora Marcele, indicamos a importância de não se confundir trabalho vocabular com trabalho conceitual. Como vemos no trecho acima transcrito, a professora Marcele também apresenta dificuldades com alguns termos. Nesse caso, ela se refere a intrapessoal e interpessoal. Aqui, a questão não é resolvida com o uso do dicionário, como seria o caso da dúvida do professor Marcos, pois as palavras mencionadas pela professora Marcele são conceitos científicos, de cujo domínio depende a compreensão do texto de Smolka. Realiza-se, nessa dúvida, a tentativa de proceder um modo de leitura relacionado à natureza do texto científico, qual seja compreender os conceitos abordados pela autora e proceder sua articulação, ou na direção do dizer da própria autora, ou na direção do dizer do leitor. A professora Marcele demonstra, em seu enunciado, conhecer a importância dessa compreensão – ‘... *algumas coisas assim... que se você não sabe o que significa... se não tem certeza... o negócio fica todo embolado...*’. Ao mencionar que ‘*a gente já ouviu tanto... mas eu fiquei pensando... pensando e não consegui... que é interpessoal e intrapessoal... e quantas vezes a gente já falou disso... mas eu não consegui fundamentar...*’, a professora antecipa aos participantes da interação que o problema não está no desconhecimento dos termos, mas no domínio do seu significado, que não se reduz, ao que parece, à simples definição. Posiciona-se, assim, como alguém que já conhece – embora não domine – os conceitos e, conseqüentemente, posiciona os demais, no sentido de que não espera deles a simples reprodução dos conceitos, mas uma construção que lhe permita proceder a generalização para estender a compreensão às várias situações profissionais que vivencia.

Encerrando a seqüência dialogal, a pesquisadora, em seu enunciado, procura demonstrar aos professores que a dificuldade de leitura se relaciona com o contexto em que o texto em questão é produzido:

(15) *Pesquisadora: é que ela faz um diálogo aqui entre Piaget e Vygotsky e realmente é difícil...*

(...)

(20) *Pesquisadora: na verdade... a grande dificuldade está em ser um texto acadêmico... ele é resultado... e eu não dei esse contexto para vocês... na verdade é resultado de uma pesquisa que ela realizou de 83 a 85... em escola pública estadual... ela já era professora... hoje ela está na Unicamp... ela é professora do departamento*

de Educação e de um grupo de estagiários e ela já vinha desenvolvendo pesquisas com o tema da aquisição da escrita... então ela já vinha questionando uma série de coisas... porque ela tinha um embasamento anterior que era todinho de Piaget e vinha apontando algumas lacunas nessa teoria... dizendo que essa teoria não respondia a tudo... uma vez que respondia a questão das fases... dizia como era o processo... a passagem... como a criança passava a dominar essa linguagem... mas não respondia às questões de uso... de transformar a linguagem em instrumento de uso... das situações que os alunos vivenciam... então... ela já estava nesse processo de transição... de questionar uma base teórica em que ela já vinha se embasando há algum tempo... e daí... essas alunas pediram para fazer estágio nessa escola... e aí... foi quando elas passaram a registrar as interações... aqui não tem as interações da professora com as alunas... não tem... acho que é nas passagens anteriores... e aí ela vai questionando essa idéia de que aprender a ler e a escrever é simplesmente aprender a dominar o código... ela vai dizendo que essa interação vai revelando muitos significados... tanto do professor quanto dos alunos e que esses significados interferem nesse processo... ela estava em um processo de compreensão de como é que a vida social estava implicada... estava envolvida nesse aprendizado... e aí ela ficou três anos com esse grupo de professoras acompanhando duas professoras que chamaram esse grupo dizendo que estavam preocupadas com o índice de retenção de suas classes porque 50% tinha sido reprovado e que elas pediam ajuda... e o grupo foi e pediu para que o trabalho fosse realizado na classe... com todos os alunos... as professoras se recusaram... pediram para que eles fizessem um atendimento diferenciado para esse alunos em forma de reforço e as alunas estagiárias realmente fizeram isso... mas... no primeiro semestre que eles trabalharam com essas crianças... que essas professoras indicaram para o grupo de pesquisa... ao final do semestre... as professoras... mesmo reconhecendo os avanços... os reprovaram... então... o questionamento que ela fazia naquele momento era de que se não valia a pena verificar essa idéia da escola... que o único responsável pelos avanços ou pelos recuos no processo ensino-aprendizagem fosse só o aluno... por isso que ela continuou a pesquisa e verificando qual a estratégia da professora e registrando os textos dos alunos e as interações de sala de aula... portanto é o resultado de uma pesquisa e ela precisava divulgar essa pesquisa em termos de texto acadêmico... o texto acadêmico tem uma peculiaridade que é a discussão teórica e aí que atravança... o texto acadêmico coloca a necessidade de expor a base teórica com a qual os dados serão analisados...

Introduzindo seu enunciado com a modalização lógica ‘na verdade’, a pesquisadora coloca sua proposição como a única capaz de justificar a dificuldade que os professores enfrentaram na leitura do texto. Replica o sentido elaborado pelo professor Marcos de que a dificuldade relaciona-se com o fato de haver no texto muitas palavras de difícil compreensão, ao mesmo tempo em que, de alguma forma, se solidariza com o sentido construído pela professora Marcele, ao mencionar a dificuldade de leitura de um texto teórico. Assim como os sentidos construídos pelos professores estão relacionados às suas experiências de leitura, os sentidos elaborados pela pesquisadora também estão tocados por sua experiência, que no caso desse enunciado, refere-se ao domínio do discurso científico. Diferentemente dos professores que se colocam como sujeitos da enunciação, com o uso da primeira pessoa do singular, para expor suas impressões sobre o texto, a pesquisadora não se responsabiliza explicitamente pelos conteúdos de seu enunciado, para fazer falar apenas

o objeto em questão: o texto de Smolka. Servindo-se de uma longa seqüência argumentativa, defende a tese de que a dificuldade de leitura reside no fato de o texto ser da esfera científica. Para apoiá-la, descreve o contexto da pesquisa que originou o texto e as articulações teóricas nele contidas. Utilizando-se do operador argumentativo de conclusão ‘portanto’, apresenta a sua conclusão, fechando a questão: *‘portanto é o resultado de uma pesquisa e ela precisava divulgar essa pesquisa em termos de texto acadêmico... o texto acadêmico tem uma peculiaridade que é a discussão teórica e aí que atravança... o texto acadêmico coloca a necessidade de expor a base teórica com a qual os dados serão analisados...’*. Legitimada como uma participante que ‘sabe mais’, a pesquisadora não recebeu, por parte de outros participantes da interação, nenhuma forma de réplica. Portanto, não mais se colocaram em negociação as razões das dificuldades de leitura enfrentadas pelos professores. A partir dessa seqüência dialogal, as demais enfatizam a elucidação do texto, no sentido de sua compreensão e de sua articulação com as experiências pedagógicas e de formação vivenciadas pelos professores.

No caso da seqüência dialogal analisada, tanto os professores, quanto a pesquisadora partem do texto lido, mas em perspectivas diferenciadas: enquanto os professores tecem apreciações sobre o processo de leitura para apresentar uma problematização, a pesquisadora utiliza-se do texto para expor uma resolução à questão levantada. Processo semelhante ocorre com a seqüência 2 do quadro 10, quando o professor Marcos solicita à pesquisadora que elucide uma questão teórica, abordada na interação, no enunciado da pesquisadora que fecha a primeira seqüência dialogal. Vejamos o trecho:

(25) Marcos: *você falou insuficiências... eu não anotei isso...*

(26) Pesquisadora: *é em relação ao Piaget...*

(27) Marco: *ela partiu...*

(28) Pesquisadora: *das investigações que ela estava fazendo nesse processo... o objeto dela era investigar como a criança adquiria a linguagem escrita...*

(29) Marcos: *e ela viu que não era suficiente? mas por que? onde há falha?*

(30) Pesquisadora: *o que ela coloca aqui é que o Piaget... na verdade... os piagetianos não davam conta de questões discursivas.... que é o que ela coloca aqui...*

(31) Marcele: *o que põe no papel... é isso?*

(32) Pesquisadora: *é... é o seguinte... o Piaget também pensa o processo ensino-aprendizagem como processo construtivo... processual... mas esse processual relaciona-se com as fases... aquelas fases que os piagetianos definem... o que ela identificava... que era uma questão processual... que tinha toda uma construção que precisava ser investigada... mas não se reduzia à construção colocada pelos piagetianos... porque isso imobilizava os professores... que era aquela história de vamos esperar as fases de desenvolvimento para que o próximo aprendizado seja aplicado e ela diz que não... que essa teoria já não estava atendendo porque ela verificava que existiam outras implicações... que essa construção tinha a ver com o*

processo de significação... em que estavam implicadas as questões sociais... culturais e históricas e o Piaget não pensava nesses termos...

(33) Marcos: então ela vai ser construtiva... ela vai ser processual... porque ela vai ser gradativa... só que ela não vai mais estar preocupada com fases... no sentido como se coloca... ela está se preocupando que isso vai acontecer por causa do meio social e das interações?...

(34) Pesquisadora: isso... aquela história... que a criança não vai... não se conforma em aprender apenas a frase.. ela busca dar significado àquilo que ela está aprendendo... a frase que o professor usa em sala de aula...

(35) Edi: se colocar aqui no Jardim Iguatemi... é o que vocês fazem... lembra logo de início? lembra que você falou... você vai partir da pergunta...

(36) Marcos: e...

(37) Pesquisadora: ela diz que é um processo de significação... mesmo que você trabalhe com frases... a criança busca dar significado...

Como vemos, nesse trecho, os professores vão apresentando à pesquisadora questões que possam fazê-los compreender o enunciado de Smolka, tendo em vista a problematização estabelecida pelo professor Marcos. A pesquisadora, por sua vez, acata essas demandas, assumindo a tarefa de ‘ensinar’ aos professores os conteúdos do texto. Assim, os professores, por meio de perguntas, atribuem à pesquisadora uma voz social relacionada à concepção de formador como sendo aquele que possui um domínio maior do conhecimento científico e pode, portanto, acessibilizar esse conhecimento àqueles que buscam compreendê-lo. A pesquisadora, utilizando-se de seqüências explicativas, assume a voz atribuída pelos professores, colocando-se como mediadora na construção do conhecimento. Reproduz, então, as formas pelas quais Smolka promove, em seu texto, o confronto entre as vozes sociais vinculadas a uma perspectiva cognitiva de desenvolvimento, representadas por Piaget, e as vozes sociais que reiteram os aspectos histórico-culturais implicados no processo de desenvolvimento, representadas por Vygotsky. Há em seus enunciados uma réplica insistente, marcada pelo uso distinto das palavras ‘Piaget’ e ‘piagetianos’ – ‘o que ela coloca aqui é que o Piaget... na verdade os piagetianos não davam conta de questões discursivas...’; ‘o Piaget também pensa o processo ensino-aprendizagem como processo construtivo... processual... mas esse processual relaciona-se com as fases... aquelas fases que os piagetianos definem...’. A réplica relaciona-se com uma voz social, emergida da necessidade histórica de constituir uma nova abordagem de ensino-aprendizagem da escrita e que toma os estudos de Piaget como fundamento para tal, que marca a distinção entre os objetivos do cientista Piaget de estudar o desenvolvimento da criança e os objetivos de estudiosos de relacionar os resultados desses estudos com a formulação de uma nova metodologia para o ensino da escrita. Quando se refere ao trabalho pedagógico, a pesquisadora opta pelo uso de

‘piagetianos’ – ‘*mas não se reduzia à construção colocada pelos piagetianos... porque isso imobilizava os professores... que era aquela história de vamos esperar as fases de desenvolvimento para que o próximo aprendizado seja aplicado...*’ – apontando assim para a distinção entre a perspectiva de análise de Piaget e o uso que dela foi feito no campo da Pedagogia. Nesse último trecho, observamos ainda que, para apresentar o posicionamento de Smolka, em favor da perspectiva vygotskyana de ensino-aprendizagem, a pesquisadora mantém a réplica entre uma abordagem e outra, com o uso do operador argumentativo ‘mas’. Mostra ainda, na continuidade do enunciado, o tema construído pela autora a partir da intersecção das vozes sociais representadas por Piaget e Vygotsky: ‘*ela diz que... essa teoria [piagetiana] já não estava atendendo porque ela verificava que existiam outras implicações... que essa construção tinha a ver com o processo de significação...*’.

Em suma, temos nessa segunda seqüência dialogal uma interação pesquisadora-professores pautada por uma relação de ensino-aprendizagem em que os professores posicionam-se como aprendizes e a pesquisadora, tomada como par mais desenvolvido, assume a posição de mediadora na construção do conhecimento. Enquanto os professores servem-se da seqüência para esclarecer os conteúdos do texto de Smolka, a pesquisadora promove um recorte de maneira a destacar o conteúdo que mais lhe interessaria, na condição de formadora, para contribuir com os professores na compreensão da abordagem de ensino-aprendizagem da escrita em termos enunciativos.

Colocado nesse quadro de recepção, o dizer de Smolka ainda é tomado como palavra autoritária, porque interessa, fundamentalmente, transmitir – no caso da pesquisadora – e assimilar – no caso dos professores – esse dizer. Isto é, a palavra alheia ainda está isolada e imóvel. Considerando que os professores haviam, inicialmente, revelado a dificuldade que enfrentaram na leitura do texto, é bastante justificável que seja esse o encaminhamento, uma vez que ele permite que se encontre um território comum em que todos os participantes possam se colocar e, a partir daí, construir e negociar sentidos. A terceira seqüência dialogal mostra-nos que esse território comum foi atingido. Nele, as professoras Marcele e Tina, com base numa seqüência descritiva de ações, relatam uma situação pedagógica vivenciada pela professora Tina e seus alunos. A seqüência é iniciada pela professora Marcele, ao destacar uma passagem do texto de Smolka:

(40) Marcele: página 69... lá nas últimas linhas... “mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido... por um desejo... e implica ou pressupõe um interlocutor”... foi mais ou menos o que eu escrevi aqui... porque nós tivemos na sexta feira... ela tem uma aluna que está há uns quinze dias fora da escola... ela passou por uma intervenção cirúrgica e eu tenho duas crianças com catapora e ela fez... com a sala dela... eles fizeram os cartõezinhos para mandar e as minhas crianças fizeram

para as que estavam com catapora... como foi importante as frases que eles criaram nos cartões... a gente deixou... quem quisesse escrever... escreveria... quem quisesse só desenharia... então... assim... eu tive muitos alunos que vinham e diziam... essa palavra é com s ou com z? aí outros diziam para os outros... os que não estavam alfabetizados... ele chegava para o outro e dizia... como é que se escreve carinho? me ajuda a escrever carinho? então foi tão rico aquele momento e... infelizmente... com a correria do meio ambiente que nós estávamos fazendo... eu na minha casa não deu nem para olhar direito... porque a gente já mandou para as crianças os cartõezinhos... e não deu para olhar assim... com mais carinho... as produções deles... mas foi uma coisa maravilhosa... como eles tiveram a preocupação de deixar claro o sentimento... o carinho que eles tinham pela criança que estava doente...

(41) Tina: até pelo desenho... desenhavam a menina dentro do coração... olha professora... essa daqui é a Lidiane... eles queriam mostrar o sentimento através de palavras... momento de sentar e registrar um por um... seria um registro muito importante...

Partindo do enunciado da pesquisadora que encerra a segunda seqüência dialogal, em que se relaciona a produção de texto com construção de significado, a professora Marcele retoma um trecho do texto de Smolka, no sentido de, acertadamente, demonstrar que essa construção se associa com a definição de um interlocutor para o texto produzido. Dotado de força argumentativa, o relato da professora coloca-se como um exemplo que sustenta a idéia de que o interlocutor modifica qualitativamente o processo de produção textual, de tal forma que até as convenções lingüísticas, geralmente desprezadas pelos alunos, são devidamente observadas. A professora solidariza-se assim com o dizer da autora, num processo de apropriação que aponta para o uso da palavra alheia, em termos de análise de uma determinada situação profissional, o que se compatibiliza com a perspectiva de formação de professor crítico-reflexivo.

Comparativamente à seqüência dialogal anterior, percebemos que a palavra alheia, explorada autoritariamente pela pesquisadora, vai, no enunciado da professora Marcele povoando-se com suas próprias palavras e encontrando uma certa orientação: aquela que toma o texto como base para compreender e justificar certos procedimentos em sala de aula.

Na continuidade da terceira seqüência dialogal, a pesquisadora coloca em confronto duas vozes sociais: uma, relativa à concepção tradicional de ensino-aprendizagem da escrita e outra, associada à concepção enunciativa, defendida por Smolka:

(42) Pesquisadora: o que você está colocando é assim... muda muito a qualidade quando se estabelece um interlocutor? muda... muda inclusive o processo... que é isso que você está dizendo... mesmo não colocando interlocutor... pedindo para o aluno fazer a tal da composição... ele pode até ter um texto bom... mas é um processo que não é de construção... porque ele não pensa em quem vai receber... ele não pensa nas relações que se estabelecem entre ele e aquele que recebe... ele não pensa nessas questões afetivas que ele teve que pensar aí para escrever para o colega... o processo

é completamente diferenciado... ele consegue encontrar na escrita... um significado social... que é a grande discussão que está sendo feita nesse texto...

(...)

(44) Pesquisadora: e como a escrita pode atenuar a dor de alguém... a escrita tem um valor social... é que a escola não trabalha... dando um exemplo das frases que as professoras ensinam... isso aconteceu mesmo em sala de aula... o professor escreve na lousa 'a mamãe afia a faca'... pede para uma criança ler... o interesse da professora é trabalhar o f... é isso? e pede para ler... a criança lê corretamente... em uma perspectiva tradicional... ela já sabe ler... em uma situação tradicional a professora pararia por aí... que bom... você já sabe ler... esse... provavelmente... deve ter sido feito no grupo... e um adulto daí a pergunta à criança... quem é a mamãe? e a criança... é a minha mãe né?

Nesse caso, a pesquisadora, servindo-se da situação descrita pela professora Marcele, elabora uma problematização, para, por meio de uma seqüência explicativa, apresentar, com base no dizer de Smolka, a conclusão de que 'a escrita tem um valor social que a escola não enfoca'. Novamente aqui, a pesquisadora toma o dizer alheio para ensinar os professores. Procura, nesse caso, fazer conciliar o enunciado da professora Marcele com o de Smolka, no sentido de mostrar que ambos têm como pano de fundo uma voz social associada a uma perspectiva enunciativa de ensino de escrita, que, por sua vez, replica a voz social que concebe a escrita como mera codificação.

A quarta seqüência dialogal tem uma organização bastante semelhante à terceira. Nela, os professores, também por intermédio de seqüências descritivas de ação, expõem situações didáticas por eles vivenciadas:

(48) Marcele: tem uma coisa interessante... tem momentos em que as coisas acontecem e a gente não sabe precisar muito por que... essa questão do meio ambiente atingiu a minha terceira série de uma forma que eu não esperava... eles ficaram tão entusiasmados... que eles tinham que fazer uma frase... um pequeno texto ((brincadeiras))... eu não sei se você sabe dessa conferência do meio ambiente que vai ter em Brasília...

(49) Pesquisadora: não... não sei...

(50) Marcele: vai ter uma conferência onde vão alunos das escolas do Brasil todo fazer uma conferência dizendo como está melhorando o meio ambiente e a proposta... para cada escola... é que enviassem um cartaz e uma frase... como a gente poderia fazer para ajudar o Brasil... então... a semana inteira foi trabalhado para que cada classe fizesse o seu cartaz... e na minha sala... na quinta... eu pedi... depois do trabalho que a gente fez... trabalhou os temas e tudo... que em casa eles pensassem em pequenos textos ou frases... que a gente pudesse e no outro dia eles trouxeram e todas foram colocadas na lousa... foram colocadas... a gente discutiu uma por uma... ele viu... foi uma coisa que eles ficaram ligados o tempo inteiro...

(51) Marcos: não... só para dizer... ao entrar na sala dela... todos... todos estavam trabalhando e um escrevendo na lousa e outro... não é assim que se escreve isso não... professora... olha ele está escrevendo errado...

(...)

(63) Marcele: e daí saíram coisas tão boas... que eu disse para eles que eu ia aproveitar todo trabalho que eles fizeram e que nós íamos fazer vários cartazes...

Sustentados numa voz social que enfatiza a necessidade de a escola transformar-se, no sentido de propiciar um ambiente prazeroso de construção de conhecimento, os professores relatam uma experiência didática que, segundo eles, estimulou sobremaneira os alunos. Posicionam-se, nesse relato, como profissionais que, mais do que executar uma atividade pedagógica, interessam-se em mediar o processo de construção do aluno, elaborando procedimentos que os auxiliam a dominar os conhecimentos necessários para realizar de maneira adequada a tarefa solicitada. A professora Marcele recorre à pesquisadora para desenvolver uma interação que lhe permita encontrar as razões desse quadro tão favorável à dinâmica de ensino-aprendizagem – *‘tem momentos em que as coisas acontecem e a gente não sabe precisar muito por que...’*.

Diante do relato, a pesquisadora interpõe uma questão para continuar colocando em pauta o texto lido pelo grupo e verificar que tipo de relação os professores estão estabelecendo entre ele e a experiência relatada:

(64) Pesquisadora: e como é que você está relacionando isso com a leitura que você fez da Smolka? porque de início você disse que tem uma dificuldade danada e eu estou aqui relacionando entre o que você fala e o texto...

Recebe, então, o esclarecimento:

(65) Marcele: mas teve algumas coisas que foram me pegando... e eu escrevi aqui... essa coisa do significado que me pegou... em casa... quando eu estava lendo... eu me lembrei dos cartõezinhos... e me lembrei que na terceira... apesar de não ser um texto que mexeu... quer dizer... mexeu sim com os sentimentos... eles querem melhorar o país... porque eles já tem uma consciência de meio ambiente...

(66) Marcos: e a gente pediu coisas reais... a gente não pediu nada fora do comum...

(67) Tina: e a caminhada...

(68) Marcele: eu acho que isso que a Tina falou foi importante... a caminhada que a gente fez em volta da escola...

(69) Pesquisadora: por quê? eles observaram (inc)

(70) Tina: antes de fazer todo o processo... nós saímos com eles... foi bem pequenina a volta... foi até a esquina... mas ali tem uma quantidade de lixo enorme... eles se chocaram...

(71) Marcos: e descobriram quem faz aquilo...

Mobilizada pelo valor do significado da produção escrita do aluno, insistentemente mencionada por Smolka em seu texto, a professora Marcele procura nessa quarta seqüência dialogal ajustar a compreensão desse valor. A articulação dos enunciados dos professores, acima transcritos, indica a produção de um sentido que toma o significado como algo relacionado com uma atividade significativa para os alunos, na medida em que se associa a

um dado da realidade por eles vivenciada, nesse caso, o meio ambiente e sua relação com o lixo. O professor Marcos explicita esse sentido – ‘*e a gente pediu coisas reais...*’. Trata-se de um sentido que ganhou hegemonia na instituição escolar, quando esta recebeu a incumbência de formar um cidadão crítico e atuante, concebido, com base na Teoria Crítica, como aquele que reconhece os problemas sociais enfrentados pela comunidade em que se insere e, coletivamente, constrói instrumentos para superá-los. À escola caberia fazê-lo compreender a dimensão instrumental contida nos conhecimentos científicos. Em virtude dessa concepção, a escola tem assinalado a necessidade de relacionar os conteúdos escolares com a realidade social do aluno. O relato dos professores ilustra bem esse quadro.

A pesquisadora, nesse caso, procura encontrar uma consonância entre essa voz institucional acatada pelos professores em seus enunciados e o dizer de Smolka e as vozes que nele ela aciona:

(72) Pesquisadora: olha como é legal o movimento... faz-se toda a investigação e descobre-se que... descobre-se entre aspas... que a escrita pode ser um instrumento para mudar a situação e é aí... que quando a Smolka fala... de trazer para a escola a noção de que a linguagem é uma prática social... portanto... uma prática significativa... colada a uma realidade que vivencia aquele que faz uso dela..

(73) Tina: por isso que ela defende Vygotsky?

(74) Pesquisadora: por isso que ela defende Vygotsky... que enfatiza a questão do significado... e daí... olha como a experiência é legal... você sensibiliza... vocês não só constataam o problema... vocês buscam a solução... e o que é fantástico... vocês encontram a solução na linguagem e daí passa por um processo de elaboração e passa... esse processo de elaboração... em que está colocado sempre o objetivo da construção daquele pequeno texto...

O enunciado da pesquisadora refere-se a uma seqüência argumentativa, por meio da qual tenciona suportar a tese de que ‘a linguagem é uma prática social’. Para isso, apóia-se nos relatos dos professores, avaliando positivamente a atividade por eles desenvolvidas, com modalizações apreciativas ‘*como é legal*’, ‘*é fantástico*’, e relacionando as vozes acionadas por eles com as vozes da autora e daqueles a quem ela revozeia. Com o operador argumentativo ‘*portanto*’, indica a conclusão – ‘*portanto uma prática significativa... colada a uma realidade que vivencia aquele que faz uso dela*’, que é acatada pelos professores Marcos e Edi, conforme nos indicam seus enunciados:

(75) Marcos: não é escrever por escrever apenas... não é que escrever por escrever não seja bom... até porque a gente às vezes está escrevendo para soltar seu pensamento... deve ser com a obrigação de cumprir uma tarefa x... tem um espaço para preencher então vamos preencher lá com determinadas palavrinhas...

(76) Pesquisadora: tarefas didáticas...

(77) Marcos: que terminam nelas mesmo... é um nó que a gente tem... por mais que a gente...

(78) Edi: gente... se eu der essa frase de novo eu vou rir muito...

(79) Pesquisadora: você está falando sério? você dá essa frase?

(80) Edi: claro... e Fábio come o bife e várias outras com fa-fe-fi-fo-fu... que você trabalha as sílabas...

Como se vê, tanto o professor Marcos, quanto a professora Edi aderem à voz social relacionada à concepção enunciativa de produção escrita, reproduzindo a réplica que está na base dessa concepção: a oposição à abordagem decodificadora do ensino da escrita. Nesse caso, o texto científico de Smolka e a interação pesquisadora-professores propiciam a emergência desse confronto, não apenas no sentido de indicar novos procedimentos para os docentes, mas para analisar procedimentos já adotados e reiterá-los, agora de maneira mais qualificada, pois se recupera o substrato teórico que os sustenta.

Relativamente à quinta seqüência dialogal, temos a professora Tina colocando em discussão na interação um conflito que a estimula a novas buscas:

(86) Tina: esse conflito que a Edi está passando... eu também estou sentindo... mas em outra dimensão... desde nosso primeiro encontro... quando você falou das fases... como a gente falou... estava tão vivo... a gente nunca tinha parado para discutir essa questão das fases de aprendizagem nessa dimensão que você nos apontou... isso era hiperconstrutivo para nós..

(87) Marcos: consolidado...

(88) Tina: consolidado...

(89) Pesquisadora: e tinha uma história...

(90) Edi: que é alfabética... não alfabética...

(91) Tina: por isso que estou falando que o texto fala sobre isso... esse seu conflito com o ba-be-bi-bo-bu... eu estou sentindo com as fases... por quê? porque eu já tinha passado dessa fase e me achava uma professora construtiva e por quê? a gente já tinha avançado mais... porque esse ano... é primeiro ano que nós estamos alfabetizando... a gente já vinha questionando com textos... porque até então a gente alfabetizava com textos... músicas... todo esse processo... mas dali... a gente puxava uma palavra chave e puxava algumas sílabas... a gente contava a história do senhor feliz... mas todo aquele contexto... a gente perguntava mas como se chamava... feliz?

(92) Marcele: daí vinham as palavrinhas com f..

(93) Pesquisadora: voltava para o tradicional...

(94) Tina: voltava para o fa-fe-fi-fo-fu... era uma abordagem diferente... mais prazerosa... mas que não deixava de ser o fa-fe-fi-fo-fu... e esse ano... nós nos reunimos e dissemos não... vamos preparar aula... vamos sair disso... e o que vai dar?

não sei... então nós estávamos nessa de tentar outro caminho... que já era o novo... sem se basear...

(95) Marcele: porque dá um medinho né? por onde nós vamos? ainda que nós tínhamos uma coisa boa que era só eu e ela de primeira nesse ano... porque é complicado você trabalhar com muitos professores... se você trabalha muito diferente do outro... começa a cobrança de pais... e ela disse... vamos embarcar...

Nesse trecho, a professora Tina, recebendo concordância dos demais colegas, expõe o conflito que enfrenta com relação a uma perspectiva cognitiva de aquisição da escrita, identificada pelo uso da palavra ‘fases’. Revela aí a voz social que se constituiu na instituição escolar com relação a essa abordagem, quando a Pedagogia se propôs a transformá-la numa metodologia de ensino da escrita e da leitura. Nesse processo, enfatizou-se o respeito ao tempo de aprendizagem da criança, o que determinou a importância de se buscarem estratégias didáticas que permitissem identificar em que ‘fase de escrita’ encontrava-se o aprendiz e de se adotar uma nova postura frente ao erro, assumindo-o como parte do processo de aprendizagem. Dessa baliza, e em contraposição ao ensino tradicional da escrita e da leitura, advém o valor do aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e do professor como um ‘facilitador’, que restringe seu trabalho em organizar atividades que se compatibilizam com as fases identificadas e que evita proceder intervenções no processo do aluno, deixando-o, portanto, escrever livremente. Nessa transposição didática dos estudos psicogenéticos, alguns equívocos se evidenciam. Dentre os fundamentais, está o fato de que a ‘metodologia’ construtivista ateu-se à elaboração de parâmetros que pudessem viabilizar, de maneira renovada, o domínio do código lingüístico, mas não do complexo sistema de representações implicado no uso da língua, considerando-se sua dimensão instrumental. Daí, como nos mostram os enunciados dos professores, a diferença entre a vertente tradicional e a construtivista fica bastante diminuta. O conflito da professora Tina refere-se, provavelmente, a isso.

Na explanação desse conflito, a professora recorre a uma seqüência argumentativa em que, por meio do operador argumentativo ‘porque’ procura justificar as razões pelas quais se identificava como construtivista – ‘*porque eu já tinha passado dessa fase e me achava uma professora construtivista e por quê? a gente já tinha avançado mais... porque esse ano... é primeiro ano que nós estamos alfabetizando... a gente já vinha questionando com textos.. músicas...*’. Com o uso do operador argumentativo ‘mas’, a professora introduz o conflito que menciona no início da seqüência dialogal - ‘*(...) mas dali... a gente puxava uma palavra chave e puxava algumas sílabas (...) voltava para o fá-fe-fi-fo-fu...*

era uma abordagem diferente... mais prazerosa... mas que não deixava de ser o fa-fe-fi-fo-fu...'. A réplica relaciona-se com o fato de que a metodologia construtivista transforma a aprendizagem num processo assistemático e reitera uma prática pedagógica improvisada que deve se submeter ao processo individual da criança.

Em síntese, para a professora Tina, a adoção de uma metodologia renovada, que privilegia o texto e não mais as frases cartilhescas, já poderia identificá-la como construtivista, mas o fato de trabalhar sistematicamente com as sílabas a distanciaria dessa identificação. A intervenção da pesquisadora vai na direção de mostrar para os professores onde reside o equívoco da transposição didática dos estudos psicogenéticos, sustentando-se na voz de Smolka e dos estudiosos que revozeia em seu texto:

(97) Pesquisadora: e você vê que ela [Smolka] nem desqualifica tanto os estudos piagetianos... ela diz que tem sua validade... a questão é que... realmente... o processo de significação e a compreensão dessa construção... que está voltada para a significação... não está sendo observada... observa-se apenas o domínio... em que medida está se dando a apropriação do código...

A partir daí, a professora Tina e a pesquisadora tecem a conclusão, construindo o sentido de que há de fato um reducionismo na perspectiva construtivista de ensino da escrita e da leitura:

(98) Tina: então era muito superficial essa avaliação que a gente fazia...

(99) Pesquisadora: é que é muito no nível da constatação... eu constato em que fase está a minha criança e o que ela [Smolka] coloca aqui quando se fala em termos de significação? eu vou descobrir com ela... qual meu processo... que significou a leitura ou a escrita... por exemplo, perguntar quem é a mamãe... quem é afia.((risos))... que processo você fez aí para dar significado a uma coisa... que a princípio... não tem significado nenhum...

Essas questões que cercam a metodologia construtivista são retomadas na sétima seqüência dialogal, constante do quadro 10. Nela, a professora Marcele tematiza o projeto PROFA:

(134) Marcele: aquilo que a Tina comentou... desde o primeiro pontapé que você deu... eu queria me aprofundar bastante nisso... porque a gente está fazendo PROFA... porque aqui a gente estuda uma coisa... e chega no PROFA... a gente está vendo tudo aquilo que a gente já viu há dez anos atrás...

(136) Marcele (...) o curso todo... a gente pode até trazer para você... é de módulos... ele já vem pronto... o que ela estudou na primeira... a gente está estudando aqui... então... eu caí na besteira... lá no PROFA a gente estava vendo negócio de fases né? e eu falei de Vygotsky... só faltaram me... as meninas falaram... de jeito nenhum... as crianças passam por todas as fases sim está comprovado...

Em seus enunciados, a professora Marcele expõe, com o recurso de seqüências descritivas de ações, como está procedendo a réplica entre as vozes sociais atinentes à abordagem construtivista e as relativas à abordagem enunciativa. Diferentemente da professora Tina, que a situa nas experiências didáticas desenvolvidas em sala de aula, a professora Marcele reporta-se ao contexto de um projeto de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. Seus enunciados apontam para a forte adesão que a metodologia construtivista recebe por parte dos professores da rede municipal. Adesão demonstrada, inclusive, pela professora Edi:

(142) Edi: eu fazia o PROFA o ano passado... mas eu parei... porque não dava tempo de eu chegar... mas e eu babava... o professor começava a falar sobre as fases... eu passei uma aula inteira tentando adivinhar como é que aquelas professoras... algumas delas conseguiam saber em que fase o aluno estava... porque eu não conhecia... não conhecia mesmo...

Como se pode observar, tanto pelos enunciados da professora Marcele, quanto dos da professora Edi, a metodologia construtivista, conforme foi explorada nos ambientes de formação continuada de professores, está fortemente relacionada às ‘fases de escrita’. Um trecho da interação em foco, inserido na oitava seqüência dialogal, ilustra essa ênfase:

(161) Marcele: então ... mas adivinha qual a tarefa dessa semana do PROFA?

(164) Marcele: nós temos que fazer um ditado diagnóstico com as crianças que seja o mesmo universo semântico... que tenha a ver com um tema... vai... seja festa de aniversário... que seja... começando com a polissílaba... trissílaba... dissílaba e monossílaba... tomando cuidado para não começar com a monossílaba... porque pode dar tilt na cabeça da criança... nós temos que fazer isso...

(165) Pesquisadora: e qual o sentido de fazer isso?

(166) Marcele: porque eles querem que a gente pegue os casos mais difíceis na sala... leva para o curso... na sexta... lá vai ser discutido...

(167) Marcos: que mais para frente vai ser pensada atividades para se atingir essa criança...

(168) Marcele: essa criança que a gente achou que teve mais dificuldade para analisar...

(169) Pesquisadora: o que você acha disso?

(170) Marcos: até então achava uma maravilha... perfeito e ideal...

(171) Tina: NO ano passado eu acreditava...

(172) Marcele: mas nós acreditamos ainda porque nós damos ditado diagnóstico todo bimestre... apesar de muitos alunos a gente dizer como ele avançou... mas depois... para fazer um registro mais... porque no dia a dia a gente não registra... ou por falta de hábito ou porque a gente não sabe direito como fazer esse registro... chega no final de um mês... de um semestre... a gente dá um diagnóstico para primeira série... para saber em que fase ele está... a verdade é essa... é isso que nós fazemos..

Nesse trecho, podemos observar alguns aspectos relativos à forma como o construtivismo foi apropriado pelos professores da escola pública. Releva-se a preocupação com a identificação das fases de escrita, no sentido de se classificarem os alunos por níveis, de se apontarem aqueles que apresentam maiores dificuldades e de se organizarem atividades que atendam às necessidades de cada nível. Essa é a voz que ganhou hegemonia entre os professores. Para replicá-la, a pesquisadora recorre à voz social associada aos fundamentos vygotskyanos, em que se preconiza que o processo de desenvolvimento não se dá de forma linear. Consegue com isso problematizar a questão, para conduzir os professores à análise de suas convicções:

(174) Pesquisadora: agora... minha pergunta é o processo do aluno é linear? o que ele apresenta aqui para você... é algo que já está superado... ele tem fases que estão superadas e que não voltarão? aquilo que você diagnostica em um dia... como positivo... não tende a aparecer em uma próxima aula de maneira inadequada?

A réplica encontra ressonância nos enunciados das professoras Marcele e Tina e do professor Marcos:

(175) Marcele: veja... nós acreditávamos piamente no que a gente estava fazendo que tinha hora que a gente falava... nossa... parece que ele retrocedeu... mas isso não existe... não existe... o aluno não retrocede...

(176) Tina: E aí a gente achava uma palavra mais bonita... ele está em conflito.((risos))

(177) Marcos: está em desequilíbrio... e se ele é linear... eu acho que seria ótimo se fosse linear... porque você está pensando assim... bom... estou (inc) já sei o que vou fazer... vou colocar aquele ali que é silábico que trabalha mais com as consoantes com aquele ali que trabalha mais com as vogais e dá certo... um caso ou outro pode não dar certo... mas a maioria dá... a gente foi utilizando o quê? a nossa experimentação durante esse tempo... agora... quando você chega a uma situação como a primeira... eu acho que os conflitos são diferentes de quando você está trabalhando com terceira e quarta porque ele está na mesma situação de início... a gente sabe... e fala... o quinto ano está aí... como ele vai dar conta? é a nossa preocupação é como essa criança vai entrar nessa nova dinâmica? porque é uma dinâmica diferente da nossa... por vários motivos... como é que ele vai se virar? como é que ele vai dar conta de tanta coisa e a gente começa a ficar desesperado e não é só por questão de conteúdo não...

Tanto a professora Marcele, quanto a professora Tina utilizam-se do verbo no pretérito, indicando que, pelo menos no nível das convicções, algumas concepções do construtivismo estão superadas. O professor Marcos vai além: recorrendo a uma seqüência argumentativa, permite antever a tese de que há equívocos na forma construtivista de conceber o desenvolvimento da criança, pelo menos no que concerne à sua transposição didática. Para demonstrá-la, recorre às orientações recebidas acerca de como proceder,

após a identificação das fases em que seus alunos se encontram. Seus questionamentos apontam para um certo ‘fracasso’ dos procedimentos, visto que se coloca como ‘desesperado’ frente aos resultados alcançados com seus alunos, que indicam despreparo para enfrentar as exigências das séries posteriores. Esse enunciado dá evidência a vozes sociais que têm repercutido sobremaneira na sociedade, quanto ao método de ensino de aquisição da escrita a ser adotado pelas escolas, visto que, passados alguns anos de experiência com o construtivismo, chegam os seus opositores à conclusão de que o método não conseguiu alfabetizar as crianças, tampouco torná-las proficientes leitoras e produtoras de texto. Está aberto hoje um amplo debate sobre a questão: de um lado, os adeptos do ensino fônico; de outro, estudiosos da psicogênese da escrita que defendem a instalação na escola de condições para concretizar todo o potencial dessa teoria. Há ainda aqueles que, situados na Linguística Aplicada, têm ressaltado a importância de se considerarem os estudos enunciativos para promover uma profunda transformação nos procedimentos didáticos de ensino da leitura e da escrita. Vivemos um tempo de confronto de vozes sociais que lutam para fazer valer suas visões específicas sobre um dado da realidade. Como vimos, na análise até aqui realizada, as vozes mobilizadas por Smolka em seu texto, pelos professores e pela pesquisadora colocam-se nessa arena.

A seqüência dialogal que encerra a interação em foco é quase que inteiramente preenchida pela pesquisadora, que a elabora no sentido de concluir as discussões que foram abordadas na interação. Nessa seqüência, a pesquisadora recorre a longas seqüências explicativas que recuperam o dizer de Smolka, para demonstrar a síntese que essa autora propõe a partir da articulação das vozes sociais que acionou em seu texto. Transcrevemos aqui um trecho de uma dessas seqüências explicativas:

(192) Pesquisadora: (...) e o que ela [Smolka] vai dizer com relação a esse texto... em relação ao processo de aquisição de escrita das crianças? que as crianças ainda não têm essa distinção entre fala interior e fala socializada... em discurso que se dá para ele... e discurso que se dá para o outro... exatamente porque a escola não coloca para ele a figura do interlocutor... então... ele escreve da mesma maneira que ele está pensando porque não tem interlocutor... o que faz com que ele organize... mais racionalmente... o texto dele... é o fato de que esse texto terá que ser compreendido pelo outro... agora... o discurso interior não... ele compreende porque ele tem todo contexto... então... ela diz isso... o Vygotsky diz isso... diz que não precisa... que não precisa não... que a fala interior tem uma gramática que lhe é peculiar... e que não se apresenta na escrita... e a Smolka contesta dizendo que não... que existem eventos de escrita que se servem demais da fala interior... como por exemplo... registro de notas... você está lá em uma aula.. e você não tem tempo de registrar todo o texto do professor... você organiza em forma de esquemas... com palavras... ou com pequenas frases... faz o que ela faz... isso aqui... para Vygotsky... segundo a Smolka... seria pertinente apenas à fala interior e não ao discurso para o outro... nesse caso... o outro

é você... você está escrevendo para você mesmo... portanto... esse interlocutor que você estabelece se satisfaz com esse tipo de organização... então... ela diz assim... se não se coloca a interlocução... a criança... dificilmente... chegará a essa distinção...

Completamente banhado pela voz social ativada pela autora do texto, o enunciado reitera o tom professoral que foi, em grande parte dessa interação, adotado pela pesquisadora e legitimado pelos professores. Se, por um lado, esse tipo de engajamento pode levar-nos à conclusão de que a pesquisadora assimilou de forma autoritária o dizer de Smolka, em virtude de seu objetivo de fazer com que os professores compreendessem os pressupostos e os conceitos que embasavam esse dizer, por outro lado, podemos flexibilizar essa afirmação, se considerarmos que a pesquisadora propôs uma articulação, seja em termos de solidarização, seja em termos de réplica, entre as vozes acionadas pela autora e as vozes que foram emergindo na interação.

Os professores, por sua vez, tomaram a palavra, fundamentalmente, para colocar perguntas à pesquisadora e relatar situações por eles vivenciadas em sala de aula ou em outras instâncias de formação continuada. Com bastante frequência, interpuseram problematizações acerca dos conteúdos do texto de Smolka ou das práticas relatadas e engajaram-se, juntamente com a pesquisadora, na tessitura de seqüências explicativas que os auxiliariam a desenvolver uma reflexão mais informada sobre esses conteúdos e práticas. Em termos de assimilação menos persuasiva do dizer de Smolka, eles ainda apresentaram solicitações à pesquisadora, no sentido de que lhes explicasse conceitos e pressupostos.

Essas diferenças de organização nos enunciados da pesquisadora e dos professores indicam diferentes formas de apropriação do texto científico. Para a pesquisadora, esse tipo de texto valida-se, principalmente, pelo seu aspecto teórico, enquanto que para os professores sua validade está na possibilidade de relacioná-lo com sua vivência profissional. Nesse caso, o caráter mediador do pesquisador está em, nas interações, demonstrar a importância da teoria na compreensão da prática; uma importância que passa necessariamente pela compreensão objetiva do texto.

Quanto ao recorrente uso de relatos por parte dos professores, esses vinculam-se à forma de apropriação do texto científico, já explorada no item anterior, que se refere ao objetivo de relacionar os conteúdos do texto com a prática cotidiana desenvolvida na instituição escolar. Nos nossos dados, de maneira geral, os professores relatam situações de sala de aula relativas ao desenvolvimento de atividades de produção textual. Todos esses relatos indicam o esforço dos professores de apreenderem os conteúdos do texto lido.

Prova disso é que os professores não relatam qualquer situação, mas apenas aquelas que se relacionam com atividades didáticas que privilegiam a produção textual como prática social, abordagem incansavelmente reiterada pela autora do texto lido. Há, portanto, aí, um movimento reflexivo que não pode ser desprezado, sob o argumento de que o discurso elaborado não é de cunho científico, uma vez que não demonstra a generalização que o caracteriza. A generalização pressupõe um conceito que orienta a percepção de situações particulares. No caso de nossas interações, esse conceito não aparece explicitamente relacionada às situações relatadas, mas está lá exercendo sua função de organizador na análise da realidade. Talvez fosse o caso de, numa perspectiva de formação do professor crítico-reflexivo, desenvolver interações que permitam a explicitação dessa relação. Nos nossos dados, quem assume essa tarefa é a pesquisadora, o que também justifica o grande número de explicações que ela elabora. Seria importante propiciar aos professores oportunidades para exercitarem mais esse processo.

Num primeiro momento, é possível afirmar que se reitera no tipo de interação que foi gerada em nosso contexto de pesquisa de campo uma relação pesquisador-professores bastante solidificada: aquele que coloca o formador em posição superior aos seus formandos, na medida em que seu saber lhe permite expor conteúdos teóricos e avaliar as proposições e o trabalho desenvolvido pelos formandos. Em conformidade com essa perspectiva, os formandos recorrem ao formador para ampliar seus conhecimentos científicos e relacioná-los com a prática por eles exercida. São vozes atribuídas e acatadas, socialmente constituídas em esferas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

Embora pretenda romper com um paradigma tradicional de formação, que se caracteriza por uma relação assimétrica entre formador e professores, a perspectiva colaborativa de formação de professores não pode se despojar da história constituída nesse campo. A apreciação valorativa que os participantes da interação elaboram sobre o contexto, necessariamente, associa-se a essa história, o que define, em grande medida as vozes que assumem e as vozes que atribuem ao outro. Assim, é justificável que os professores assumam a posição de quem sabe menos, se tomarmos como parâmetro o conhecimento teórico. Em contrapartida, acreditamos que não é fingindo que não sabe, sob o pretexto de fazer com que o próprio professor realize a análise, que o formador colaborativo pode contribuir com a transformação. Cabe a ele identificar as vozes que lhe são atribuídas, analisá-las e acatá-las na medida em que possa se colocar como mediador na construção do conhecimento por parte dos professores. Talvez esteja aí, em termos de relação pesquisador-professor, o verdadeiro valor do conceito de exotopia, de que fala

Bakhtin. Por um lado, o professor identifica o lugar do pesquisador-formador; por outro, o pesquisador identifica o lugar do professor. E ao fazerem-no, pesquisador e professor passam a atuar na interação, a partir, não só do seu lugar, mas a partir do lugar que o outro lhe coloca. Explicando melhor, nos termos desta investigação: o professor, ao buscar apreender o lugar da pesquisadora, toma-a, conforme demonstram os dados desta pesquisa, como uma formadora que, como participante da esfera acadêmica, domina conhecimentos num nível diferenciado dos seus, e apresenta-lhe, então, demandas que se associam a essa avaliação. A pesquisadora, por sua vez, ao fazer essa mesma busca, em relação ao professor, encontra um profissional interessado em investigar sua prática. A interação se desenvolve, assim, nessa confluência: o professor solicita explicações sobre conteúdos do texto lido e indicações para novas práticas, problematiza suas convicções, avalia seus procedimentos em sala de aula; a pesquisadora acata o lugar de formadora que lhe foi atribuído e, como tal, assume a dimensão mediadora dessa função, contribuindo para que os professores internalizem uma certa maneira de refletir sobre sua prática, tendo por base a leitura do texto científico. Assim, pode ensinar os professores a problematizarem a ação pedagógica, a buscar respostas no texto científico e a tecer relações entre seus conteúdos e a prática do professor.

É nessa direção que avaliamos os procedimentos da pesquisadora, quando sugere aos professores que tipo de ações devem adotar no trabalho com a produção escrita de seus alunos. Com base numa perspectiva crítico-reflexiva de formação, poder-se-ia afirmar que esse procedimento da pesquisadora é equivocado, na medida em que apresenta, de antemão, aos professores as ações que devem adotar em sala de aula, inviabilizando uma elaboração mais autônoma por parte dos docentes. No entanto, defendemos aqui a importância de o pesquisador atentar-se às necessidades dos professores, que passam fundamentalmente pela sua ação em sala de aula. Consideramos legítima, portanto, a demanda que os professores depositam sobre a pesquisadora para propor alternativas de trabalho. Nesse caso, o papel de mediador a ser cumprido pela pesquisadora não se reduz, a nosso ver, a criar condições para que os professores cheguem às suas próprias propostas, mas a demonstrar que o texto científico pode ser um recurso para que eles realizem essa construção. Deixando claro que suas proposições são construídas a partir de uma base teórica, a pesquisadora pode ajudar os professores a procederem, mais tarde, essa mesma busca. Se objetivo é construir a compreensão de que o texto teórico é um instrumento de trabalho dos professores, a pesquisadora pode ajudá-los a adequar a leitura aos seus interesses.

Verificamos, na análise que aqui procedemos, que os lugares que professores e pesquisadora definem para si e para o outro numa interação que enfoca a leitura de um texto teórico definem, em grande medida, a produção dos sentidos. Se de um lado, temos uma autora que produz seu texto para, fundamentalmente, dispor suas análises para outros estudiosos, de outro lado, temos sujeitos que procedem uma apropriação bastante específica desse texto, em virtude da voz que atribui à sua autora, a si mesmo e aos demais participantes da interação e da articulação que procede com outras vozes sociais. No caso desta pesquisa, os pares pesquisadora-professores demonstram com formas diferenciadas de ativação da voz da autora, os papéis que assumem na interação frente ao texto dado à leitura: para a pesquisadora, parece importante que os professores dominem os conteúdos do texto; para os professores, a importância do texto vai no sentido de que lhes auxilia a compreender sua prática profissional. Os sentidos que são gerados no diálogo relacionam-se com a interação desses interesses. Não se trata aí de verificar quem define um uso mais apropriado do enunciado da autora, mas de atribuir validade a essa composição, em que há, de um lado, sujeitos aprendendo a dominar um modo de leitura específico do texto científico e de outro, um sujeito que se legitima pelo saber como alguém capaz de impulsionar esse aprendizado. Cada um dos pares disponibiliza seus acúmulos e contribui para a produção coletiva de sentidos, conformada aos interesses do contexto específico de formação de professores. Não cabe, em virtude de idéias pré-concebidas acerca de formação ou de autonomia do professor, deixar que os participantes da interação pesquisadora-professores restrinjam-se aos seus próprios recursos. A riqueza desse tipo de interação está justamente na troca, na possibilidade de construir solidariamente novas compreensões sobre dados da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abertos à palavra de outros, aqui representados pelos estudiosos que nos ajudaram a pensar a temática da leitura do professor e pelos participantes da pesquisa que tão generosamente nos dispuseram a sua palavra, chegamos a algumas conclusões, que desejamos compartilhar com nossos leitores, neste espaço de reflexão final. São conclusões que se desdobram em novas indagações, num processo que procura, dialogicamente, ligar o contexto passado, onde estão os textos já-ditos, com o contexto futuro, prenhe de possibilidades. Faremos esse empreendimento, considerando dois pontos, que, a nosso ver, são fundamentais, dados os resultados a que chegou esta pesquisa. Inicialmente, gostaríamos de apontar para o fato de que quando se fala em professor-leitor, é preciso considerar os dois termos da expressão, não bastando, pois, perguntar ‘de que leitor estamos falando’, mas perguntar também ‘de que professor estamos falando’. Em seguida, interessa-nos assinalar a importância de termos aderido a uma perspectiva histórico-cultural de análise do objeto de nossa pesquisa, enfatizando aí a produtividade da teoria enunciativa de abordagem bakhtiniana.

Relativamente ao professor-leitor, esta pesquisa destaca a relevância de se situar esse profissional nas condições específicas em que atua, para se evitarem conclusões generalizantes que o tomam como uma entidade homogênea e sua leitura como uma atividade também uniforme. Se, por um lado, temos análises que colocam o professor como um leitor precário, na medida em que não vivenciou amplamente práticas de leitura não-escolarizadas, ou como um leitor interdito, porque não exercita formas socialmente valorizadas de leitura, por outro lado, as análises aqui apresentadas demonstram que se tomarmos o professor como um sujeito concreto que age em condições concretas, podemos identificar outras nuances a respeito de seu processo de leitura. Entre o professor que se forma precariamente nas universidades privadas deste país e o professor que lê mobilizado pelas restritas disposições de leitura que seu ambiente de trabalho lhe impinge, há uma infinidade de possibilidades que precisam ser consideradas.

No caso desta pesquisa, os participantes são todos formados em universidades cuja qualidade de formação oferecida é bastante questionável e não são estimulados a exercitarem o letramento literário, todavia o que se revela nas nossas análises é que esses parâmetros não bastam para dimensionar sua proficiência na leitura. Instados a

reinventarem formas de leitura que se dirigem às suas necessidades de trabalho, nossos professores demonstram, em larga medida, serem leitores competentes. É preciso considerar que sua formação se prolonga nos seus espaços de trabalho, fazendo-os desenvolverem modos de leitura que não podem, em virtude de critérios elitizantes, ser desqualificados. Mediante a afirmação de que o professor reitera em seus processos de leitura práticas escolarizadas, voltadas à mera reprodução do texto lido, constatamos em nossos dados que essas práticas não são a ênfase. O professor estabelece com o texto relações que se associam aos pactos de leitura sócio-historicamente constituídos, no que diz respeito, no nosso caso, aos textos científicos primários e de divulgação científica, e aos seus interesses particulares, que lhe indicam uma determinada apreciação valorativa sobre a palavra alheia. Nesses termos, transformam os textos em instrumentos valiosos de trabalho que lhe auxiliam a redimensionar suas convicções teóricas e as práticas pedagógicas que encaminham em suas salas de aula.

Além disso, a afirmação de que seus processos de leitura relacionam-se com uma perspectiva pragmática que lhe indica o texto como fonte para encontrar novas metodologias de trabalho não se sustenta na análise de nossos dados, que demonstram a disposição do professor de estabelecer com o texto lido um diálogo que lhe permita problematizar sua prática, identificar as razões que a fundamentam e reafirmar ou reorganizar procedimentos didáticos. Não se trata, pois, de uma leitura desinformada que tenciona tão somente o domínio de técnicas voltadas ao planejamento e à execução do trabalho pedagógico. Na verdade, o professor, nos contextos de leitura definidos nesta investigação, relaciona-se com o texto escrito, vinculando suas potencialidades com as necessidades de seu trabalho, que, entre outras coisas, abrangem a elaboração de atividades didáticas. Não se pode desprezar esse aspecto da atividade docente, tachando pejorativamente de técnico aquele que se orienta sobre o texto, assinalando esse aspecto. Nossos dados apontam para a possibilidade de contemplar esse interesse do professor de maneira crítica.

Estamos falando, obviamente, de uma competência situada, relacionada à leitura de textos científicos primários e de divulgação, circunscrita aos interesses deste trabalho. Considerando-se todas as premências quanto à formação em diferentes formas de letramento, inclusive – e não apenas - o literário, muito ainda se pode pesquisar sobre a leitura do professor. A ampliação dos estudos vai no sentido de não apenas observar se o professor lê, o que lê ou como lê, mas o de analisar quais as necessidades de letramento

que estão postas para a formação do homem moderno, que pauta sua ação social pelos valores da democracia e da justiça, e de que maneira essas necessidades se relacionam com os processos de formação do professor. Trata-se, a nosso ver, de procurar a justa medida entre o que o professor já alcançou em termos de leitura e aquilo que precisa alcançar, tendo em vista novas demandas de letramento. Esta pesquisa ajuda a dimensionar o alcance de suas conquistas, reconstruindo sua imagem social como leitor, até aqui bastante combatida. Verificamos que enfrentando os desafios cotidianos de sua profissionalidade, o professor tem, em muita medida, desenvolvido sua proficiência como leitor, e como isso repercute positivamente na condução de seu trabalho. Observamos que ele, como um sujeito social, não consegue passar incólume às novas configurações históricas, culturais e políticas e procura, de uma maneira ou de outra, reorientar-se nessa dinâmica de renovação, inclusas aí as formas de letramento. Se hoje há alguma condição de dizer que o professor lê e que domina formas elevadas de letramento, é preciso avançar na direção de ampliar cada vez mais essas formas, de maneira que ele possa, de fato, assumir a tarefa de formar um leitor cada vez mais plural.

Reitera-se, nessa perspectiva, a importância da pesquisa colaborativa. Cabe aos pesquisadores colaborativos contribuir para a análise das necessidades de letramento do professor e para a construção de instrumentos que permitam o seu atendimento. Sempre considerando o pressuposto do acompanhamento e da análise compartilhada das ações desenvolvidas pelo docente, o pesquisador colaborativo pode ajudá-lo a desenvolver competências específicas voltadas a certos tipos de letramento, tais como o visual, o digital, o literário e aqueles voltados ao domínio de gêneros discursivos de ampla circulação social. Considerando as contribuições da História da Leitura, cabem ainda investigações que procurem associar, de maneira abrangente, as experiências de leitura do professor com as práticas de leitura socialmente constituídas, no sentido de demonstrar como a história e a cultura foram definindo para o professor determinadas relações com o texto. Pensando numa conexão com os pressupostos da Teoria da Atividade, seria interessante ainda considerar o desenvolvimento dessas práticas dentro de um contexto específico de apropriação de um certo objeto de leitura e a mediação do pesquisador colaborativo nesse processo. A conexão permitirá a análise da interface entre as questões históricas e culturais e outras atinentes à história pessoal do leitor.

Gostaríamos de enfatizar, nestas reflexões finais, que a imagem do professor leitor que este trabalho desenha deve-se, em larga medida, à relação dialógica que estabelecemos

com a teoria enunciativa de vezos bakhtiniano. Aliada às contribuições do campo da História da Leitura, a teoria abriu possibilidades para que tomássemos, de forma segura, o sujeito e a atividade por ele exercida, em sua conformação histórica, cultural e social. Quanto ao sujeito, pudemos identificar um profissional que vive hoje um tempo histórico de instabilidade, em que discursos antes hegemônicos lutam para preservar-se enfrentando outros discursos de renovação que realizam com a vida social outra apreciação valorativa. Esse enfrentamento ideológico foi captado nos enunciados dos participantes desta pesquisa, quando, por exemplo, mesmo esclarecendo sua posição favorável à transformação social, tendo em vista seu engajamento num trabalho educativo voltado à formação de leitores e produtores críticos de texto, os professores articulavam, por vezes, vozes sociais vinculados às noções de codificação e decodificação dos textos. Por várias vezes, vimos nossos professores fazerem enfrentar-se vozes associados a uma certa concepção de construtivismo com outras vozes que confrontavam, por exemplo, a ênfase que essa concepção deposita na idéia de ‘fases da escrita’. Esses exemplos podem fundamentar a idéia de que os estudos bakhtinianos impedem uma análise isolada da ideologia e nos fazem observar sua circulação na materialidade dos enunciados. Procuramos na análise de nossos dados verificar essa manifestação, identificando as vozes sociais que ressoavam nos enunciados dos participantes desta pesquisa, buscando captar os temas gerados na réplica estabelecida com o dizer dos autores e o processo de apropriação do discurso alheio que aí se instalava.

No que se refere à leitura, os estudos bakhtinianos permitiram-nos concebê-la como uma atividade situada, em que as injunções contextuais em que a palavra do outro é colocada definem múltiplos sentidos. Destacamos aí o valor da noção de apreciação valorativa, a partir da qual pudemos identificar cada participante da pesquisa como um leitor singular, na medida em que recebe o texto, não como entidade dotada de um sentido único e particular, mas o fazendo dialogar com seus interesses de interlocução, conformados ao contexto em que se situa, e com as vozes sociais de que se apropriou no decorrer de sua vivência social. Trata-se de uma singularidade que não é confundida com individualidade, pois a base bakhtiniana não permite que percamos de vista os aspectos sociais que estão envolvidos em qualquer processo de compreensão do enunciado alheio. Como vimos na análise de nossos dados, a réplica que o leitor estabelece com o texto lido relaciona-se, sempre, com visões de mundo socialmente estabelecidos. Até mesmo na manifestação de discursos mais introspectivos, como foi o caso do professor Marcos,

observamos que o enunciado não deixa de ser tocado pelos fios ideológicos que compõem a trama social.

Com essas perspectivas de análise, pudemos observar que não há uma forma previamente legítima de leitura de textos científicos primários e de divulgação, pois a atividade está inexoravelmente relacionada com a situação extraverbal em que o texto é apreciado. Isso justifica, por exemplo, o fato de a pesquisadora ter recepcionado o texto científico primário de Smolka como uma oportunidade para construir com os professores a compreensão acerca de alguns pressupostos e conceitos científicos que embasam uma abordagem enunciativa de ensino-aprendizagem de produção textual, e os professores terem tomado esse mesmo texto como um instrumento para analisar a prática cotidiana que desenvolvem em suas salas de aula. Em decorrência desses distintos processos de compreensão responsiva que cada sujeito estabelece com o texto, pudemos constatar, na análise de nossos dados, a enorme produtividade do enunciado alheio, de que fala Bakhtin.

O que apresentamos nesta pesquisa é uma proposta de análise do processo de apropriação do discurso alheio, em um contexto específico de interação, que assinala a importância de se considerar a situação extraverbal na investigação de qualquer dinâmica de produção de sentidos, como forma de fazer emergir os elos que unem o homem à sua história social. Outras propostas devem ser buscadas, para que se evitem abstrações sobre o homem e sua atividade. De nossa parte, ganhamos a clareza de que

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (Bakhtin, 1952-1953: 414)

A minha palavra que fica aqui registrada coloca-se na trama dialógica que funda o mundo concreto, sonhando com seu renascimento; um renascimento que permita, entre outras coisas, festejar a existência de educadores sérios e comprometidos que deixam a sua palavra para transformar os caminhos da educação pública deste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Prefácio: percursos da leitura. In: M. Abreu (org.) (1999). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRE, Marli Eliza D.A. de (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S.P.: Papirus, 1998.

ANDERY, Maria Amália et alli. (1988). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo: EDUC, 1996.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1982). A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*, Capinas, SP: editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. (1929). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____ (1934-35/75). *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.

_____ (1952-53/79). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são ‘não-leitores’? In: MARINHO, Marildes; SILVA Ceris Salete Ribas da (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; GALVÃO. Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In.: _____(org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) (1999). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Geraldo. *A atividade de avaliar no SARESP*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2005.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. Subsídios para a história da formação docente no Brasil. Minas Gerais (1892 a 1930). In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

BOURDIEU, Pierre. (1985) A leitura: uma prática cultural. In: R. Chartier (org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRAY, J.N; LEE J.; SMITH, L. L. YORKS, L. *Collaborative inquiry in practice*. California: Sage Publications, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA Ceris Salette Ribas da (org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHARTIER Anne-Marie; HÉBRARD, Jean (1989). *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A A G.; GALVÃO. A M.G. (org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger (1985). Do livro à leitura. In: R. Chartier (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____(1997). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, SP: Pontes, 1991.

DALLA ZEN, Maria Isabel (1997). *Histórias de leitura na vida: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DAMINOVIC, M.C.C de Camargo Lima. *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. Tese de doutorado. São Paulo; PUC/SP, 2004.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ESTEFOGO, Francisco. *Reflexão crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2001.

_____. *Atividades de planejar: espaços de formação e atuação crítica*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2005.

EVANGELISTA Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: M. Marinho e Ceris S. R. da Silva (org.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FOUCAULT, Michel (1975). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* Campinas: SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

GERALDI, Corinta M.G.; MESSIAS, Maria da Glória M.; GERRA, Miriam Darlete S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M.G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (1998) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GERALDI, João Wanderley (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995

GOULEMOT, Jean Marie (1985). Da leitura como produção de sentidos. In: R. Chartier (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GIROUX, Henry A. (1988). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formador profissionais*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2002.

HAWI, Mona M. *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2005.

HÉBRARD, Jean. (1985) O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: R. Chartier (org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HORIKAWA, Alice Yoko. *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KEMMIS, Stephen. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F e ANDREWS, I. *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher*. London: Falmer Press, 1987.

KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN Ângela B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

KOSIK, Karel. (1963). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: editora Perspectiva, 1996.

LAJOLO Marisa; ZILBERMAN Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.

_____ (1996). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: editora Ática, 1999.

LEAHY, Cyana. Leitura no final do século XIX: um caso de controle pedagógico, In: M. Lyons e C. Leahy. *A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. (s/d). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LEONTIEV, Aléxis N. (1975). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

LERNER Delia. É possível ler na escola? In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed, 2002, pp.73-102.

LIBERALI Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ E. D. A Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. (s/d). Vigotskii. In: VIGOTSKII L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LYONS, Martyn; LEAHY, Cyana. *A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. La formation continue des enseignants: la séance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. *Pratiques Langagières et didactique des langues cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91: 191-214, 1999.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. In: *The ESpecialist*: vol. 17, n.1 1-18. São Paulo: LAEL/EDUC, 1996

_____. *A teacher research collaboration*. Dissertação (Doutorado em Educação). Virginia Polytechnic Institute & State University, 1990.

MANGUEL, Alberto (1996). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARX, K.; ENGELS F. (1845-46). *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MATEUS, Elaine F. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese de doutoramento em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2005.

MELÃO, Cláudia C. C. *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF. *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação*. Brasília, MEC/SEF, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: A linguagem como condição e solução. In., D.E.L.T. A. Vol. 10, n.2, 1994 (329-339).

MORAES, Ana Alcídia A. História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996 (nº 28).

_____. *Histórias de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999..

MOREIRA, Márcia C. *Escola e comunidade construindo conhecimentos: sujeitos históricos quebrando silêncios, desamarrando mordaças*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: PUC/SP, 1999.

MOTTA, Livia M. V. de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2004.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois (1993). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, Maria O. G. *Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2002.

NÓVOA, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Revista Teoria e Educação nº 4. Porto Alegre, 1991, p.109-139.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO et al. *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão do mestre*. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.

PASQUIER Antonio; DOLZ Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. (Tradução de R. H. R. Rojo). In: *Cultura y Educación*, n. 2, pp.31-41. Madri, Fundación Infância y Aprendizaje.

PEPE, Rosemeire M. *O papel do formador em sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2003.

PETITAT, André (1982). *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Profesor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma; DAVIS, Cláudia. O desenvolvimento cognitivo e afetivo. In: _____ *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez: 1994.

REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 07, nº77, editora Segmento, setembro, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos (1978). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIOS Terezinha Azeredo. Dimensões da competência. In: _____ *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. (org.) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica. In: _____ *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998

SCHNEIDER, Márcia S. P. da S. *O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC/SP, 2003.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre, RS: ArtMed Editora, 1998.

SHIMOURA Alzira da Silva. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho de formador*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981.

_____ (1986). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (1988). A emergência do discurso na escritura inicial. In: _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2000.

SMYTH, John. Teachers' Work and the Politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, vol.29 n.2, p.267-300, s/1, 1992

SOARES, Magda B. (1987). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ORLANDI et. alli. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: ed. Ática, 2001.

_____ (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUASSUNA Lúvia. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: In: M.Marinho e Ceris S. R. da Silva (org.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SZUNDY, Paula T. Carréra. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2005.

VALÉRIO, A. A. de O. F. *Representações sobre o erro: uma pesquisa colaborativa com professores de inglês oral*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2005.

VARELA, Julia (1994). O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995 (Col. Ciências Sociais da Educação).

VOLOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. (1926). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Trad. (uso didático) Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (mimeo).

VYGOTSKY, Liev S. (1925). A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____ (s/d). A psique, a consciência, o inconsciente. In: VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____ (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAMBONI, Lilian M. Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ORLANDI, E. P. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: ed. Ática, 2001.

ANEXO I

Leitura: SMOLKA, A. L. B. A emergência do discurso na escritura inicial. In: _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2000, pp.65-113

Participantes: Marcelle, Edi, Tina e Marcos

Data: 29/09/2003

- (1) Alice: e vocês? leram o texto dessa vez?
- (2) Marcelle: lemos... mas não escrevemos...
- (3) Marcos: eu não achei difícil não... se eu tivesse entendido eu acharia.((risos)) mas veja bem... temos que partir desse princípio... difícil é quando você compreende e diz... caramba... eu li com facilidade... por exemplo... essa palavra transduções e eu costumo ir ver no dicionário... mas hoje não deu tempo... a gente acaba entendendo que é alguma coisa interna... mas como eu entendi que é monólogo solitário... como eu entendi o que é preconceito...
- (4) Alice: entendeu?
- (5) Marco: monólogo solitário? eu faço isso sempre.
- (6) Alice: O que é monólogo solitário?
- (7) Marco: eu venho de lá até aqui pensando nas ações que eu vou fazer... vou me desligando de lá e me ligando aqui...
- (8) Alice: onde você viu monólogo solitário?
- (9) Marco: aqui...vi os preconceitos... a gente guarda aqui né? então eu fiz uma associação... como não deu para pegar o dicionário... a gente amarra aqui... como aluno...
- (10) Marcelle: eu tive duas palavras também.. e olha que a gente já ouviu tanto... mas eu fiquei pensando... pensando e não consegui... que é interpessoal e intrapessoal... e quantas vezes a gente já falou disso... mas eu não consegui fundamentar... algumas coisas assim... que se você não sabe o que significa... se não tem certeza... o negócio fica todo embolado...
- (11) Alice: o que ele faz... na verdade... é um movimento de dar sentido... que é uma discussão que ela faz aqui... que é o que a criança está fazendo? ela não está simplesmente aprendendo a ler e a escrever... ela está procurando significados... a buscar significados àquilo que ela está lendo e escrevendo...
- (12) Marcos: ela fala deciframentos... ela vai decifrando... na verdade...
- (13) Alice: achou difícil... achou complicado... tem um nível de letramento aqui... daí ele fez o quê? ele foi buscar alguma maneira de entrar no texto... alguma maneira que se aprende muito na escola é o semântico... procure o significado de tais palavras... como se a não compreensão daquelas palavras é que estivessem travancando aquela compreensão... isso às vezes pode ser... ou pode não ser... às vezes pode ser um problema de conhecimento próprio...
- (14) Marcos: porque dependendo da palavra... ela pode dar dois ou três sentidos à frase... algumas palavras... você tem que ter um jogo para saber o que ela está fazendo ali... teve uma hora aqui... que se eu não volto... na hora que ela fala em período de transição de discurso... aí... mais para frente... ela começa a falar assim... no contexto daquele discurso... só que ela falou de um discurso... depois falou de outro... e depois de mais dois... aí eu disse... mas ela não acabou de falar que não é isso? eu tive que voltar a ler de novo... para ver que é do primeiro discurso que ela está falando...
- (15) Alice: é que ela faz um diálogo aqui entre Piaget e Vygotsky e realmente é difícil...
- (16) Tina: essa primeira parte é difícil...
- (17) Marcelle: eu coloquei aqui... como sugestões que fosse uma leitura mais pontual...
- (18) Tina: é um texto para ser lido em dupla... para ir tirando as dúvidas...

(19) Marcos: eu escrevi é importante... e coloquei não entendi... até isso eu coloquei.((risos))... é por isso que eu falo... algumas coisas... dá realmente para a gente tirar... porque aqui você não tem o que pensar... quando ela conta alguns relatos aqui... não vai mudar o texto... é só relato... ele mudou de opinião... mas vem a opinião final dele... por que eu vou discutir o começo da teoria dele... porque é o final que ele está mostrando... a não ser que eu vá me especializar na pessoa... o que não é meu caso...

(20) Alice: na verdade... a grande dificuldade está em ser um texto acadêmico... ele é resultado... e eu não dei esse contexto para vocês... na verdade é resultado de uma pesquisa que ela realizou de 83 a 85... em escola pública estadual... ela já era professora... hoje ela está na Unicamp... ela é professora do departamento de Educação e de um grupo de estagiários e ela já vinha desenvolvendo pesquisas com o tema da aquisição da escrita... então ela já vinha questionando uma série de coisas... porque ela tinha um embasamento anterior que era todinho de Piaget e vinha apontando algumas lacunas nessa teoria... dizendo que essa teoria não respondia a tudo... uma vez que respondia a questão das fases... dizia como era o processo... a passagem... como a criança passava a dominar essa linguagem... mas não respondia às questões de uso... de transformar a linguagem em instrumento de uso... das situações que os alunos vivenciam... então... ela já estava nesse processo de transição... de questionar uma base teórica em que ela já vinha se embasando há algum tempo... e daí... essas alunas pediram para fazer estágio nessa escola... e aí... foi quando elas passaram a registrar as interações... aqui não tem as interações da professora com as alunas... não tem... acho que é nas passagens anteriores... e daí ela vai questionando essa idéia de que aprender a ler e a escrever é simplesmente aprender a dominar o código... ela vai dizendo que essa interação vai revelando muitos significados... tanto do professor quanto dos alunos e que esses significados interferem nesse processo... ela estava em um processo de compreensão de como é que a vida social estava implicada... estava envolvida nesse aprendizado... e aí ela ficou três anos com esse grupo de professoras acompanhando duas professoras que chamaram esse grupo dizendo que estavam preocupadas com o índice de retenção de suas classes porque 50% tinha sido reprovado e que elas pediam ajuda... e o grupo foi e pediu para que o trabalho fosse realizado na classe... com todos os alunos... as professoras se recusaram... pediram para que eles fizessem um atendimento diferenciado para esse alunos em forma de reforço e as alunas estagiárias realmente fizeram isso... mas... no primeiro semestre que eles trabalharam com essas crianças... que essas professoras indicaram para o grupo de pesquisa... ao final do semestre... as professoras... mesmo reconhecendo os avanços... os reprovaram... então... o questionamento que ela fazia naquele momento era de que se não valia a pena verificar essa idéia da escola... que o único responsável pelos avanços ou pelos recuos no processo ensino-aprendizagem fosse só o aluno... por isso que ela continuou a pesquisa e verificando qual a estratégia da professora e registrando os textos dos alunos e as interações de sala de aula... portanto é o resultado de uma pesquisa e ela precisava divulgar essa pesquisa em termos de texto acadêmico... o texto acadêmico tem uma peculiaridade que é a discussão teórica e aí que trava... o texto acadêmico coloca a necessidade de expor a base teórica com a qual os dados serão analisados...

(21) Marcos: e tem que sempre ter um contraponto?

(22) Alice: um diálogo como ela estabelece?

(23) Marco: por exemplo... eu vou fazer um trabalho sobre alguma coisa do zoológico... algum trabalho positivo que tem lá... e eu tenho que colocar sempre um que pense diferente para fazer o paralelo de que porque eu fui por outro caminho...

(24) Alice: o dela foi uma necessidade porque já era um embasamento anterior e ela queria mostrar que havia insuficiências naquela teoria em que ela se embasava anteriormente...

(25) Marcos: você falou insuficiências... eu não anotei isso....

(26) Alice: é em relação ao Piaget...

(27) Marco: ela partiu...

(28) Alice: das investigações que ela estava fazendo nesse processo... o objeto dela era investigar como a criança adquiria a linguagem escrita...

(29) Marcos: e ela viu que não era suficiente? mas por que? onde há falha?

(30) Alice: o que ela coloca aqui é que o Piaget... na verdade... os piagetianos não davam conta de questões discursivas... que é o que ela coloca aqui...

(31) Marcele: o que põe no papel... é isso?

(32) Alice: é... é o seguinte... o Piaget também pensa o processo ensino- aprendizagem como processo construtivo... processual... mas esse processual relaciona-se com as fases... aquelas fases que os piagetianos definem... o que ela identificava... que era uma questão processual... que tinha toda uma construção que precisava ser investigada... mas não se reduzia à construção colocada pelos piagetianos... porque isso imobilizava os professores... que era aquela história de vamos esperar as fases de desenvolvimento para que o próximo aprendizado seja aplicado e ela diz que não... que essa teoria já não estava atendendo porque ela verificava que existiam outras implicações... que essa construção tinha a ver com o processo de significação... em que estavam implicadas as questões sociais... culturais e históricas e o Piaget não pensava nesses termos...

(33) Marcos: então ela vai ser construtiva... ela vai ser processual... porque ela vai ser gradativa... só que ela não vai mais estar preocupada com fases... no sentido como se coloca... ela está se preocupando que isso vai acontecer por causa do meio social e das interações?...

(34) Alice: isso... aquela história... que a criança não vai... não se conforma em aprender apenas a frase.. ela busca dar significado àquilo que ela está aprendendo... a frase que o professor usa em sala de aula...

(35) Edi: se colocar aqui no Jardim Iguatemi... é o que vocês fazem... lembra logo de início? lembra que você falou... você vai partir da pergunta...

(36) Marco: É...

(37) Alice: ela diz que é um processo de significação... mesmo que você trabalhe com frases... a criança busca dar significado...

(38) Marcele: quando eu li essa frase da Alice... não... da autora... ((risos))... “mas essa escrita precisa...”

(39) Alice: que página?

(40) Marcele: página 69... lá nas últimas linhas... “mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido... por um desejo... e implica ou pressupõe um interlocutor”... foi mais ou menos o que eu escrevi aqui... porque nós tivemos na sexta feira... ela tem uma aluna que está há uns quinze dias fora da escola... ela passou por uma intervenção cirúrgica e eu tenho duas crianças com catapora e ela fez... com a sala dela... eles fizeram os cartõezinhos para mandar e as minhas crianças fizeram para as que estavam com catapora... como foi importante as frases que eles criaram nos cartões... a gente deixou... quem quisesse escrever... escreveria... quem quisesse só desenharia... então... assim... eu tive muitos alunos que vinham e diziam... essa palavra é com s ou com z? aí outros diziam para os outros... os que não estavam alfabetizados... ele chegava para o outro e dizia... como é que se escreve carinho? me ajuda a escrever carinho? então foi tão rico aquele momento e... infelizmente... com a correria do meio ambiente que nós estávamos fazendo... eu na minha casa não deu nem para olhar direito... porque a gente já mandou para as crianças os cartõezinhos... e não deu para olhar assim... com mais carinho... as produções deles... mas foi uma coisa maravilhosa... como eles tiveram a preocupação de deixar claro o sentimento... o carinho que eles tinham pela criança que estava doente...

(41) Tina: até pelo desenho... desenhavam a menina dentro do coração... olha professora... essa daqui é a Lidiane... eles queriam mostrar o sentimento através de palavras... momento de sentar e registrar um por um... seria um registro muito importante...

(42) Alice: O que você está colocando é assim... muda muito a qualidade quando se estabelece um interlocutor? Muda... muda inclusive o processo... que é isso que você está dizendo... mesmo não colocando interlocutor... pedindo para o aluno fazer a tal da composição... ele pode até ter um texto bom... mas é um processo que não é de construção... porque ele não pensa em quem vai receber... ele não pensa nas relações que se estabelecem entre ele e aquele que recebe... ele não pensa nessas questões afetivas que ele teve que pensar aí para escrever para o colega... o processo é completamente diferenciado... ele consegue encontrar na escrita... um significado social... que é a grande discussão que está sendo feita nesse texto...

(43) Marcele: tão grande que uma das agentes que foi visitar e levou... e ela entrou na sala para falar dela... ela estava com turmas... ela está melhorando? e ela gostou do bilhete? a pergunta foi essa... é importante, né? recebeu? leu o que eu escrevi? o que ela achou?... né?

(44) Alice: e como a escrita pode atenuar a dor de alguém... a escrita tem um valor social... é que a escola não trabalha... dando um exemplo das frases que as professoras ensinam... isso aconteceu mesmo em sala de aula... o professor escreve na lousa ‘a mamãe afia a faca’... pede para uma

criança ler... o interesse da professora é trabalhar o f... é isso? e pede para ler... a criança lê corretamente... em uma perspectiva tradicional... ela já sabe ler... em uma situação tradicional a professora pararia por aí... que bom... você já sabe ler... esse... provavelmente... deve ter sido feito no grupo... e um adulto daí a pergunta à criança... quem é a mamãe? e a criança... é a minha mãe né?

(45) Marcele: perguntaria quem afia a faca.

(46) Alice: não... e continua... e o que é afia? a criança hesita... pensa e responde... sou eu.((risos)) porque a mamãe diz... vem cá minha fia... a professora desconcertada intervém... porque não foi a professora que fez essa pergunta... mas um outro adulto que estava na interação... e a professora desconcertada intervém... não... afia é amola a faca... a professora corrige imediatamente... o que a Smolka vem dizendo... que a criança procurou dar um sentido... veja... tem mamãe e tem afia...

(47) Tina: fez a relação...

(48) Marcele: tem uma coisa interessante... tem momentos em que as coisas acontecem e a gente não sabe precisar muito por que... essa questão do meio ambiente atingiu a minha terceira série de uma forma que eu não esperava... eles ficaram tão entusiasmados... que eles tinham que fazer uma frase... um pequeno texto ((brincadeiras))... eu não sei se você sabe dessa conferência do meio ambiente que vai ter em Brasília...

(49) Alice: não... não sei...

(50) Marcele: vai ter uma conferência onde vão alunos das escolas do Brasil todo fazer uma conferência dizendo como está melhorando o meio ambiente e a proposta... para cada escola... é que enviassem um cartaz e uma frase... como a gente poderia fazer para ajudar o Brasil... então... a semana inteira foi trabalhado para que cada classe fizesse o seu cartaz... e na minha sala... na quinta... eu pedi... depois do trabalho que a gente fez... trabalhou os temas e tudo... que em casa eles pensassem em pequenos textos ou frases... que a gente pudesse e no outro dia eles trouxeram e todas foram colocadas na lousa... foram colocadas... a gente discutiu uma por uma... ele viu... foi uma coisa que eles ficaram ligados o tempo inteiro...

(51) Marcos: não... só para dizer... ao entrar na sala dela... todos... todos estavam trabalhando e um escrevendo na lousa e outro... não é assim que se escreve isso não... professora... olha ele está escrevendo errado...

(52) Marcele: não é com dois ss... eles se corrigindo e apagando... muito interessante...

(53) Alice: isso é valioso...

(54) Marcos: tem a correção e tem a crítica...

(55) Marcele: não... alguns criticam...

(56) Marcos: eles estavam colaborando com ela... e insistiam...

(57) Alice: e você conseguiu perguntar porque eles estavam achando importante corrigir?

(58) Marcele: não... não lembrei.

(59) Alice: seria uma boa pergunta...

(60) Edi: mas também gente... tem que lembrar de tudo?

(61) Alice: não... Edi...

(62) Marcos: mas dá para recuperar porque o assunto ainda não terminou...

(63) Marcele: e daí saíram coisas tão boas... que eu disse para eles que eu ia aproveitar todo trabalho que eles fizeram e que nós íamos fazer vários cartazes...

(64) Alice: e como é que você está relacionando isso com a leitura que você fez da Smolka? porque de início você disse que tem uma dificuldade danada e eu estou aqui relacionando entre o que você fala e o texto...

(65) Marcele: mas teve algumas coisas que foram me pegando... e eu escrevi aqui... essa coisa do significado que me pegou... em casa... quando eu estava lendo... eu me lembrei dos cartõezinhos... e me lembrei que na terceira... apesar de não ser um texto que mexeu... quer dizer... mexeu sim com os sentimentos... eles querem melhorar o país... porque eles já tem uma consciência de meio ambiente...

(66) Marcos: e a gente pediu coisas reais... a gente não pediu nada fora do comum...

(67) Tina: e a caminhada...

- (68) Marcele: eu acho que isso que a Tina falou foi importante... a caminhada que a gente fez em volta da escola...
- (69) Alice: por quê? eles observaram (inc)
- (70) Tina: antes de fazer todo o processo... nós saímos com eles... foi bem pequenina a volta... foi até a esquina... mas ali tem uma quantidade de lixo enorme... eles se chocaram...
- (71) Marcos: e descobriram quem faz aquilo?
- (72) Alice: olha como é legal o movimento... faz-se toda a investigação e descobre-se que... descobre-se entre aspas... que a escrita pode ser um instrumento para mudar a situação e é aí... que quando a Smolka fala... de trazer para a escola a noção de que a linguagem é uma prática social... portanto... uma prática significativa... colada a uma realidade que vivencia aquele que faz uso dela.
- (73) Tina: por isso que ela defende Vygotsky?
- (74) Alice: por isso que ela defende Vygotsky... que enfatiza a questão do significado... e daí... olha como a experiência é legal... você sensibiliza... vocês não só constataam o problema... vocês buscam a solução... e o que é fantástico... vocês encontram a solução na linguagem e daí passa por um processo de elaboração e passa... esse processo de elaboração... em que está colocado sempre o objetivo da construção daquele pequeno texto...
- (75) Marcos: não é escrever por escrever apenas... não é que escrever por escrever não seja bom... até porque a gente às vezes está escrevendo para soltar seu pensamento... deve ser com a obrigação de cumprir uma tarefa x... tem um espaço para preencher então vamos preencher lá com determinadas palavrinhas...
- (76) Alice: tarefas didáticas...
- (77) Marcos: que terminam nelas mesmo... e um nó que a gente tem... por mais que a gente...
- (78) Edi: gente... se eu der essa frase de novo eu vou rir muito...
- (79) Alice: você está falando sério? você dá essa frase?
- (80) Edi: claro... e Fábio come o bife e várias outras com fa-fe-fi-fo-fu... que você trabalha as sílabas...
- (81) Alice: e você trabalha com as sílabas juntas?
- (82) Marcos: quando você lembrar disso....((Risos))
- (83) Edi: quando o conflito é... como é que eu vou dar continuidade a isso... que por mais que eu faça estágio na sala de vocês...
- (84) Alice: esse texto continua...
- (85) Marcos: quer ver a diferença? primeiro... quanto tempo estamos assim? e outra, você está fazendo...
- (fim da fita de gravação)

Lado B:

- (86) Tina: esse conflito que a Edi está passando... eu também estou sentindo... mas em outra dimensão... desde nosso primeiro encontro... quando você falou das fases... como a gente falou... estava tão vivo... a gente nunca tinha parado para discutir essa questão das fases de aprendizagem nessa dimensão que você nos apontou... isso era hiperconstrutivo para nós...
- (87) Marcos: consolidado...
- (88) Tina: consolidado...
- (89) Alice: e tinha uma história...
- (90) Edi: que é alfabética... não alfabética...
- (91) Tina: por isso que estou falando que o texto fala sobre isso... esse seu conflito com o ba-be-bi-bo-bu... eu estou sentindo com as fases... por quê? porque eu já tinha passado dessa fase e me achava uma professora construtiva e por quê? a gente já tinha avançado mais... porque esse ano... é primeiro ano que nós estamos alfabetizando... a gente já vinha questionando com textos... porque até então a gente alfabetizava com textos... músicas... todo esse processo... mas dali... a gente puxava uma palavra chave e puxava algumas sílabas... a gente contava a história do senhor feliz... mas todo aquele contexto... a gente perguntava mas como se chamava... feliz?
- (92) Marcele: daí vinham as palavrinhas com f..

(93) Alice: voltava para o tradicional...

(94) Tina: voltava para o fa-fe-fi-fo-fu... era uma abordagem diferente... mais prazerosa... mas que não deixava de ser o fa-fe-fi-fo-fu... e esse ano... nós nos reunimos e dissemos não... vamos preparar aula... vamos sair disso... e o que vai dar? não sei... então nós estávamos nessa de tentar outro caminho... que já era o novo... sem se basear...

(95) Marcele: porque dá um medinho né? por onde nós vamos? ainda que nós tínhamos uma coisa boa que era só eu e ela de primeira nesse ano... porque é complicado você trabalhar com muitos professores... se você trabalha muito diferente do outro... começa a cobrança de pais... e ela disse... vamos embarcar...

(96) Edi: quase que eu dei... dragão... dra-dre-dri-dro-dru ((risos))... eles queriam saber como escrevia...

(97) Alice: e você vê que ela nem desqualifica tanto os estudos piagetianos... ela diz que tem sua validade... a questão é que... realmente... o processo de significação e a compreensão dessa construção... que está voltada para a significação... não está sendo observada... observa-se apenas o domínio... em que medida está se dando a apropriação do código...

(98) Tina: então era muito superficial essa avaliação que a gente fazia...

(99) Alice: é que é muito no nível da constatação... eu constato em que fase está a minha criança e o que ela coloca aqui quando se fala em termos de significação? eu vou descobrir com ela... qual meu processo... que significou a leitura ou a escrita... por exemplo, perguntar quem é a mamãe... quem é afia.((risos))... que processo você fez aí para dar significado a uma coisa... que a princípio... não tem significado nenhum... a mesma coisa da construção... você viu o texto? a discussão que ela faz sobre esse texto que ela transcreve na página 68...

(100) Edi: tenho um caderno tradicional... mas agora... quando eu abro ele... eu fico com uma vergonha gente...

(101) Alice: e como vocês se comportariam diante desse texto [produção de aluno, constante no livro]? segunda série... o menino...

(102) Edi: esse texto aqui? eu ia dizer que o professor não alfabetizou...

(103) Alice: como vocês se comportariam?

(104) Marcos: em que sentido?

(105) Alice: como você avaliaria esse texto como professor? UM aluno te entrega um texto desse... ela coloca um contexto... de que o professor contava a história...

(106) Marcos: eu diria que essa criança já tem um certo domínio da língua... mas tem alguma dificuldade em estar estruturando o texto dela... vai precisar trabalhar um pouquinho mais... ela já fica contente... só não gostei dessa letra cursiva e estaria fazendo ele a reescrever... fazer uma reescrita.

(106) Alice: então você ia ligar ao texto dele?

(107) Marcos: é...

(108) Alice: quando se fala em termos de significação... também se lida com a pessoa que escreveu...

(109) Marcos: o texto dele...

(110) Alice: sim... mas daí você não volta para o aluno... você lida com esse texto... você pega o texto e avalia... faz essa avaliação que você fez... eu verifico o que eu devo trabalhar... quais as insuficiências...

(111) Marcos: mas não é só para enxertar...

(112) Marcele: mas ela está falando além disso Marcos... com o aluno...

(113) Alice: exatamente...

(114) Marcos: eu estou trabalhando o texto dele na verdade...

(115) Marcele: e não está trabalhando o aluno...

(116) Alice: exatamente...

(117) Marcos: e eu questiono... por isso que eu digo que aí não é bem assim... porque eu sou um péssimo () eu não vou corrigir e falar para ele escrever... por isso que eu estou achando que meu trabalho é um pouco diferente... ele me leu aqui... o castelo... e normalmente eu vou perguntar porque ele escreveu isso,, eu não acho que estou só questionando o texto... eu estou questionando ele... porque quando a gente faz uma rescrita com eles... a gente faz um questionamento... se ele colocou aqui o castelo... o castelo o quê? já morreu aqui... ele precisa me explicar o que ele fez aqui... depois ele vai voltar... o castelo era lindo...

(118) Edi: mas o professor já leu aqui... e pediu que eles fizessem o registro...

(119) Alice: e se perguntar para ele por que você escreveu essa história? por que a professora mandou? será que é legal só pedir para o aluno escrever? e se a gente colocar para quem escrever? supondo aqui uma situação... eu estou aqui... contando uma série de histórias para vocês... só que a mãe de vocês não conhecem essa história... então vamos escrever para a que as mães de vocês também conheçam... porque não é legal... não é divertida essa história... vamos passar isso para frente... e daí... já é dar... de alguma maneira... algum significado ao texto... bom... para quem você escreveu? para a mãe... então vai lá e veja se a mãe consegue ler... veja se a mãe consegue entender...

(120) Marcele: então por isso que talvez as crianças da primeira ficam com os olhos brilhando porque toda música que a gente dá... a gente trabalha primeiro a leitura com eles... e depois a gente fala... em casa vocês leiam para a mamãe e eles vêm e dizem... eu li... eu li... querem dizer que leram... fazer essa relação... na verdade a gente pedia não para a mãe soubesse a música...

(121) Alice: para que eles interagissem...

(122) Marcele: na verdade não era nisso que a gente estava pensando...

(123) Alice: no que vocês estavam pensando?

(124) Marcele: em uma forma de forçar que ele lesse... que ele faça o exercício da leitura... nós usamos de uma forma... que eles vêm... ah... eu já consigo... porque eles acabam fazendo isso...

(125) Marcos: porque eu me vejo aqui... e digo... não vai ter problema nenhum porque eu vou questionar essa criança... vou perguntar para ela porque você escreveu... vamos voltar lá... vamos repensar... por quê? eu estou fazendo ela escrever para escrever? hoje estou sabendo isso... porque até então eu estou achando que é para pensar... mas não... sem querer... eu estou fazendo o aluno... mesmo com a intervenção... que eu acho que é um grande avanço meu... olha esse teu castelo... como era? já trabalhamos os castelos... e mesmo assim... ele está escrevendo por escrever... ele acaba fazendo o exercício por ele mesmo... por mais intervenções que eu faça... por mais criativo que eu esteja sendo... eu estou fazendo ele escrever por escrever...

(126) Alice: se você está pedindo a escrita pela escrita... sim... mas se você diz... olha... quem é que vai ler? vai ter que ler e compreender aquilo que você quis passar? vamos fazer... reescrever que é preciso que a pessoa que você quer que leia seu texto entenda o que você quer falar... agora não é a rescrita porque o professor observou uma série de problemas em meu texto e agora eu tenho que corrigir... eu tenho que corrigir tendo em vista um objetivo... que é de eu me fazer compreender pela escrita...

(127) Marcos: tem horas que eu me sinto igual o menininho da minha sala... são duas situações... sabe por quê? você fala isso... eu lembro dessa questão da gente está escrevendo... e por exemplo... o Marcelinho por que ele faz tanto gol de falta? o que ele faz o tempo inteiro? depois que termina o treino... ele coloca barreira e fica mais uma hora e meia chutando a bola... e ele que vai buscar... às vezes... por isso que ele é um excelente batedor de falta... porque ele vai lá... ele busca isso... ele

quer aperfeiçoar... agora escrever... em que local a gente escreve? na escola... então é um local que é para escrever... os meus alunos estão convencidos... eles compraram... porque eles não têm utilização em outros lugares... realmente... a gente fez o levantamento... é ficha de emprego e depois não faz mais... e emprego e computação... então vocês querem uma escrita melhor... então eles acham melhor quando a gente faz uma solicitação para escrever... não colocam um obstáculo e não acham isso uma coisa maçante... de escrever de novo... porque quando eles escrevem... eles já querem evitar de fazer a reescrita... né? e a outra contando a historinha do sapo... e quando eu falei... bom gente... a Daniele... pronto... lá vem... eu disse... o que foi Daniele... tudo bem? lá vem... eu disse... não entendi... e ela... toda vez que o senhor conta uma história e vem com esse bom gente... ou a gente vai fazer um desenho... ou vai escrever a história ((risos))... ela falou assim... e eu ria... e justo naquele dia... eu matei a tadinha porque ela tinha que fazer teatro... de fazer esquete... e eles ficaram maravilhados de ter que fazer a esquete da história... e no final... eu falei e aí? tudo bem... Dani? e ela... hoje valeu...

(128) Alice: que gracinha.

(129)Edi: você dá as falas?

(130) Marcos: não... é tudo improvisado... você dá um tema... eles têm cinco minutos e tem que dar conta daquele tema...

(131) Alice: por isso que ela diz... que é muito importante registrar as interações porque nessas interações o aluno revela muito do que ele já aprendeu... quando sua aluna diz já vem... ela já está se apropriando desse papel institucional que é seu... de professor.

(132) Marcos: tipo... lá vem a Alice com as perguntas dela...

(133) Alice: isso...

(134) Marcelle: aquilo que a Tina comentou... desde o primeiro pontapé que você deu... eu queria me aprofundar bastante nisso... porque a gente está fazendo PROFA, porque aqui a gente estuda uma coisa... e chega no PROFA... a gente está vendo tudo aquilo que a gente já viu há dez anos atrás...

(135) Alice: quem são essas pessoas que estão dando esse curso? qual a formação delas?

(136) Marcela: elas são todas supervisoras... mas todo material é em cima da Telma Weiss... o curso todo, a gente pode até trazer para você... é de módulos... ele já vem pronto... o que ela estudou na primeiro... a gente está estudando aqui... então... eu caí na besteira... lá no PROFA a gente estava vendo negócio de fases né? e eu falei de Vygotsky, só faltaram me... as meninas falaram... de jeito nenhum... as crianças passam por todas as fases sim está comprovado... eu falei... mas já tenho alguns casos... de matemática...

(137) Alice: que você não identifica essa linha...

(138) Marcelle: mas é que você nem viu... é que passou sem você ver... e aí muita gente acreditava... e eu também nem posso abrir muito a boca porque eu ainda não sei muito... eu também quero saber mais...

(139) Tina: a gente tem que estar pautada também... na aula passada você disse... mas você já questionou o próprio nome? a questão do letramento e alfabetizador... justamente se a gente está tentando divulgar essa prática social... essa função toda e primeiro que foi naquele momento e depois... porque as coisas são todas certinhas... moduladas...

(140) Marcos: mesmo no PROFA... nós vimos que tem um grupo muito grande que desconhece esse tipo de trabalho... o anterior... ainda chega e fala assim... ah... eu acho que a cartilha é boa... tem gente que fala isso lá...

(141) Alice: aqui ninguém fala ((risos))

(142) Edi: eu fazia o PROFA o ano passado... mas eu parei... porque não dava tempo de eu chegar... mas e eu babava... o professor começava a falar sobre as fases... eu passei uma aula inteira

tentando adivinhar como é que aquelas professoras... algumas delas conseguiam saber em que fase o aluno estava... porque eu não conhecia... não conhecia mesmo...

(143) Tina: o primeiro módulo... o meu grupo era maior... agora é menor... mas no módulo um... eu também tive colegas... uma delas sentou no meu lado... e enquanto a instrutora estava falando sobre as fases... ela falou assim... não sei porque falam sobre isso... eu faço assim... que classe é a sua? e eu... segunda... você faz uma ficha com eles... manda deixar no caderno (inc) tão simples...

(144) Alice: mas vocês estão considerando que não é necessário nenhum processo de sistematização... é isso que vocês estão considerando?

(145) Marcele: não... nós não estamos entendendo como realizar...

(146) Alice: esse texto que eu trouxe vai tratar disso... como é que a gente ensina... como a linguagem se transforma... no processo ensino-aprendizagem... em um instrumento social... por isso que é trabalhar com os textos... o que vocês estão me apontando é... então não é para trabalhar sistematicamente? isso não está respondido... mas eu não acredito nisso não... eu acho que há um momento de sistematização sim... que momento é esse? é uma sistematização que tem significado... por quê? porque está no texto dele... é preciso que ele escreva de acordo com as regras porque uma outra pessoa vai ler... e se cada um fosse entender o texto da sua maneira... a comunicação ficaria inviabilizada... então... essas convenções existem... porque de uma certa maneira elas servem às pessoas... por isso que o aluno precisa se apropriar dela... ele escreve razão com s... não precisa explicar para ele porque é com z e não com s... mas é preciso que ele saiba que seja com z... daí pegar uma série de palavras com z... pegar a própria razão... as palavras que fazem parte da sua família... razoável... alguma coisa nesse sentido... é um tipo de sistematização... mas é uma sistematização que encontra sentido na construção do texto...

(147) Marcele: essa sistematização a gente acaba trabalhando... mas o que a gente está falando não é aquela sistematização que tem que aparecer no caderno... às vezes você sistematiza até no oral... por exemplo... qual o contrário da palavra boto? é tão forte para eles essa palavra... que toda vez que aparece o bo em alguma palavra e o to lá no final da palavra... eles dizem... se tirar isso daqui professora... e deixar só isso aqui... daí fica boto professora... olha professora de novo apareceu... e eles fazem esse jogo sem que a gente tenha dito para eles que é para tirar o bo daqui e formar boto...

(148) Alice: é um processo de apropriação deles.

(149) Marcele: na terceira... por exemplo... nós trabalhamos com o filme da (Iná) e aí aparece muito a palavra extinção... e eu já tinha percebido que eles estavam com dificuldades com palavras com x... daí... nós trabalhamos os vários sons do x... a partir da palavra extinção... isso é sistematizar.

(150) Alice: isso...

(151) Marcele: sistematizar dentro de um contexto... que tinha a ver com o que a gente estava trabalhando... e não simplesmente chegar aqui no texto e eu até separei um texto que fala dos sons do x... um poema... que vai falando... só que agora tem sentido dar esse poema... porque ele surgiu de uma palavra que eles tiveram dificuldade... eles diziam... como se escreve extinção? e aí sim... você sistematiza...

(152) Alice: em função de algo... de um objetivo... é isso mesmo.

(153) Tina: quero fazer uma pergunta... nós estamos falando do trabalho com um texto... e a parte diagnóstica... ela existe quando você faz um trabalho com a prática discursiva porque...

(154) Alice: da avaliação você está falando?

(155) Tina: não... de diagnóstico... com que aluno você está lidando... porque até então a gente fazia de um mesmo universo semântico... por exemplo... vamos falar de brinquedos... então... vamos fazer uma lista de brinquedos... que brinquedo você gosta? bola... então vamos escrever bola... bicicleta.. você gosta? então recolhíamos as folhas e analisávamos... até então as fases... como fazer? existe esse processo de diagnóstico quando você trabalha com texto?

- (156) Alice: sempre com o texto... como a gente fez com o texto da página 68... com aquilo que efetivamente ele produziu e fazer esse movimento que ele está falando de perguntar... por que você fez assim? o que você quer dizer com isso? poxa vida... mas a sua mãe precisa saber mais ou menos como é esse castelo? vamos escrever para que ela consiga... de alguma maneira... visualizar isso... as princesas? é uma princesa ou é mais de uma princesa? vamos definir isso?
- (157) Marcos: na verdade... a intervenção que a gente faz... está faltando só o destinatário...
- (158) Marcelle: eu acho que não é só isso não Marcos... a gente faz ditados diagnósticos com os alunos...
- (159) Marcos: não... falo quando a gente faz essa reescrita...
- (160) Alice: porque esse contexto garante? de fazer ditados com palavras...
- (161) Marcelle: Então... mas adivinha qual a tarefa dessa semana do PROFA?
- (162) Marcos: ditado diagnóstico.
- (163) Alice: não entendi...
- (164) Marcelle: nós temos que fazer um ditado diagnóstico com as crianças que seja o mesmo universo semântico... que tenha a ver com um tema... vai... seja festa de aniversário... que seja... começando com a polissílaba... trissílaba... dissílaba e monossílaba... tomando cuidado para não começar com a monossílaba... porque pode dar tilt na cabeça da criança... nós temos que fazer isso...
- (165) Alice: e qual o sentido de fazer isso?
- (166) Marcelle: porque eles querem que a gente pegue os casos mais difíceis na sala... leva para o curso... na sexta... lá vai ser discutido...
- (167) Marcos: que mais para frente vai ser pensada atividades para se atingir essa criança...
- (168) Marcelle: essa criança que a gente achou que teve mais dificuldade para analisar...
- (169) Alice: o que você acha disso?
- (170) Marcos: até então achava uma maravilha... perfeito e ideal...
- (171) Tina: NO ano passado eu acreditava...
- (172) Marcelle: mas nós acreditamos ainda porque nós damos ditado diagnóstico todo bimestre... apesar de muitos alunos a gente dizer como ele avançou... mas depois... para fazer um registro mais... porque no dia a dia a gente não registra... ou por falta de hábito ou porque a gente não sabe direito como fazer esse registro... chega no final de um mês... de um semestre... a gente dá um diagnóstico para primeira série... para saber em que fase ele está... a verdade é essa... é isso que nós fazemos...
- (173) Marcos: e nós fazemos uma linha de progressão... ela fez tal processo...
- (174) Alice: agora... minha pergunta é o processo do aluno é linear? o que ele apresenta aqui para você... é algo que já está superado... ele tem fases que estão superadas e que não voltarão? aquilo que você diagnostica em um dia... como positivo... não tende a aparecer em uma próxima aula de maneira inadequada?
- (175) Marcelle: veja... nós acreditávamos piamente no que a gente estava fazendo que tinha hora que a gente falava... nossa... parece que ele retrocedeu... mas isso não existe... não existe... o aluno não retrocede...
- (176) Tina: E aí a gente achava uma palavra mais bonita... ele está em conflito.((risos))
- (177) Marcos: está em desequilíbrio... e se ele é linear... eu acho que seria ótimo se fosse linear... porque você está pensando assim... bom... estou (inc) já sei o que vou fazer... vou colocar aquele ali que é silábico que trabalha mais com as consoantes com aquele ali que trabalha mais com as vogais e dá certo... um caso ou outro pode não dar certo... mas a maioria dá... a gente foi utilizando

o quê? a nossa experimentação durante esse tempo... agora... quando você chega a uma situação como a primeira... eu acho que os conflitos são diferentes de quando você está trabalhando com terceira e quarta porque ele está na mesma situação de início... a gente sabe... e fala... o quinto ano está aí... como ele vai dar conta? é a nossa preocupação é como essa criança vai entrar nessa nova dinâmica? porque é uma dinâmica diferente da nossa... por vários motivos... como é que ele vai se virar? como é que ele vai dar conta de tanta coisa e a gente começa a ficar desesperado e não é só por questão de conteúdo não...

(...)

(178) Alice: mas deixa eu falar uma coisa que é fundamental que a Márcia falou que é essa noção de inter e intra ... porque é isso que embasa a explicação que ela dá nesse texto aqui... que ela transcreve na 68... a noção de inter e intra pessoal... nasce dos experimentos que o Vygotsky fazia com as crianças... o que ele percebeu? que existe um momento inicial- o Vygotsky trabalhava muito com jogos- então... ele dava esses jogos para as crianças e ficava observando como as crianças resolviam esses jogos... o que ele observou? que as crianças tentavam resolver o jogo e falando em voz alta o que estavam fazendo... que é a tal da fala egocêntrica... do monólogo solitário... não é para ninguém... a fala nesse momento não tem uma função comunicativa... ele vai falando e vai ensaiando e errando a resolução daquele jogo... chega um momento que ele passa a usar a fala para ele planejar... e se eu fizer assim... pode acontecer isso... antes de agir... ele passa a usar a fala... que a gente chama de fala organizadora...

(179) Marcele: isso é Vygotsky?

(180) Alice: sim... e quando ele se depara com um problema... não consegue resolver e usa a fala para recorrer a uma outra pessoa... para dizer não estou conseguindo... como é que eu faço? e o adulto dá uma dica para ele... observe isso... aquilo... e dá a dica para ele resolver e ele consegue chegar a uma resolução... Vygotsky diz... que num processo de conhecimento ele se apropria... ele passa a se apropriar dessa ajuda... dessa dica... ele se apropria daquilo como conhecimento e chegará o momento que ele não precisará mais do outro... mas em um primeiro momento... existe esse processo em que o outro se implica para construir o conhecimento... por isso que ele fala que é inter... começa no interpessoal e ele descobre que está difícil... que não consegue resolver... recorre ao outro... por isso é interpessoal e depois... no processo de desenvolvimento ele se apropria daquilo como conhecimento e passa a fazer uso por si só... é um processo de inter e intra pessoal...

(181) Marcele: quando ele internaliza?

(182) Alice: quando ele internaliza... ele diz assim... o processo de desenvolvimento é sempre do inter para o intra... é uma construção social... o outro está sempre implicado nesse processo...

(183) Marcos: isso é muito visível na informática... a informática dá essa visão rápida dessa aceleração... quando ele está lá... ele consegue salvar... se você fosse aqui... ele dá um comando e se você tentar o que você já usou no outro programa... por exemplo...

(184) Alice: que é a dica que você deu...

(185) Marcos: o mesmo processo do word, e a partir do momento que ele não me pergunta mais...

(186) Alice: isso... exatamente... ele não precisa mais de você... ele já internalizou...

(187) Marcos: o dia que você falar de Vygotsky e eu falar... concordo plenamente...

(188) Alice: ((risos)) não é isso não... até ela discorda do Vygotsky...((risos)).

(189) Tina: esse momento de transição que ele fala que é do discurso social que seria da fala interpessoal... para o discurso interno... que é o discurso intrapessoal...

(190) Alice: que é a zona do.. ZPD... com todos os seus recursos ele chega até um determinado ponto... a partir daqui ele não consegue mais... ele recorre ao outro... mas só o fato dele ter chegado até aqui já é um grande processo de conhecimento... ele já fez uso de todos os recursos que ele tinha... essa construção aqui que é... por vezes... desconsiderada pela escola e aí... a partir desse momento que o processo se atravança ele recorre ao outro... quando ele recorre... e depois... ele não precisa mais fazer uso desse recurso... a idéia... para o Vygotsky... é que ele internalizou... internaliza como? aquilo que ele usava... olha tio... eu fazia assim... assim e assado... como é que eu faço? o outro dá as dicas e ele se apropria... o que acontece no desenvolvimento mental? ele passa a fazer uso desse processo com ele mesmo... o que o Vygotsky chama de discurso interno... então é um discurso diferenciado... que serve para organizar... não tinha a fala planejadora? essa fala planejadora passa a ser colocada mentalmente... passa a ser o tal do discurso interior... não precisa

ficar falando toda hora que ele faz alguma coisa... por quê? porque já se deu o processo de apropriação... portanto... ele usa isso como um recurso... é a transição da fala para o pensamento verbal... ele passa a se apropriar de um tipo de pensamento que é o pensamento verbal... em palavras...

(191) Marcele: e a gente acha que essa fase some...

(192) Alice: isso... ele não precisa mais da fala egocêntrica... para o Vygotsky não é isso... é que a fala egocêntrica se transforma em discurso interior... porque ele se apropriou... ele internalizou esse saber... e portanto... vai fazer parte do seu cognitivo... o que ela vai dizer... nesse texto da Smolka... o Vygotsky diz que a fala... que o discurso interior tem uma organização diferenciada do discurso social para o outro... por quê? porque eu não preciso ficar dizendo para mim mesma o que estou pensando... o que eu já reconheço eu não coloco na gramática do pensamento... por isso que diz que é predicativa... eu já sei do quem estou pensando... então não fico toda hora dizendo... a Marcele isso e aquilo... já sei que é sobre ela que estou pensando... e às vezes nem faço sujeito e predicado... só uso uma palavra... quero dizer para mim mesma que a Marcele é extremamente competente... eu coloco só competente... e por isso que se diz que a fala é abreviada... que a fala interior é uma fala abreviada... e o que ela vai dizer com relação a esse texto... em relação ao processo de aquisição de escrita das crianças? que as crianças ainda não têm essa distinção entre fala interior e fala socializada... em discurso que se dá para ele... e discurso que se dá para o outro... exatamente porque a escola não coloca para ele a figura do interlocutor... então... ele escreve da mesma maneira que ele está pensando porque não tem interlocutor... o que faz com que ele organize... mais racionalmente... o texto dele... é o fato de que esse texto terá que ser compreendido pelo outro... agora... o discurso interior não... ele compreende porque ele tem todo contexto... então... ela diz isso... o Vygotsky diz isso... diz que não precisa... que não precisa não... que a fala interior tem uma gramática que lhe é peculiar... e que não se apresenta na escrita... e a Smolka contesta dizendo que não... que existem eventos de escrita que se servem demais da fala interior... como por exemplo... registro de notas... você está lá em uma aula... e você não tem tempo de registrar todo o texto do professor... você organiza em forma de esquemas... com palavras... ou com pequenas frases... faz o que ela faz... isso aqui... para Vygotsky... segundo a Smolka... seria pertinente apenas à fala interior e não ao discurso para o outro... nesse caso... o outro é você... você está escrevendo para você mesmo... portanto... esse interlocutor que você estabelece se satisfaz com esse tipo de organização... então... ela diz assim... se não se coloca a interlocução... a criança... dificilmente... chegará a essa distinção... eu tenho a impressão que essa distinção é mesmo fundamental porque hoje a gente vê adolescente querendo que nós estabeleçamos todas as relações para ele... porque ele não precisa... ele tem uma fala extremamente abreviada.

(193) Marcele: coloca para ela o exemplo... lá em casa... o que a Carol disse...

(194) Marcos: não lembro...

(195) Marcele: eu sei que ela foi falando por pedaço as coisas...

(196) Marcos: isso...

(197) Marcele: EU não me lembro o que ela disse... mas ela foi só falando metade das palavras e a gente achou muito engraçado...

(198) Marcos: foi na linguagem do computador... porque na Internet tem muito disso... para abreviar diz... meu to... o to para eles é to on line... to fone... escreve lá assim... não é estou ao telefone... então... teclar... é tc...

(199) Marcele: você quer tc comigo? o que é isso? vc é você...

(200) Marcos: e ela usou essa fala com a gente...

(201) Marcele: tipo assim... põe o lê na ge...

(202) Alice: e qual a inadequação que vocês estão vendo com a Carol?

(203) Marcos: se nós não estivéssemos ali...

(204) Marcele: ee ela estivesse no meio de adolescentes... tudo bem... eles entendem... ou da informática...

(205) Marcos: ou da informática... agora... se a gente não estivesse na cozinha... por exemplo... se estivéssemos na sala... põe o lê... essa menina pirou... essa menina tem que levar no médico... mas a gente viu... por quê? ela usou um sistema de convenção própria... do grupo de internautas lá deles...

(206) Alice: e trouxe para um contexto que não tinha relação...

(207) Marcele: começou a fazer a mesma coisa... começou a falar em pedaços...

(208) Marcos: o cara e se vc vi q...((risos)) parece aqueles filminhos...

(209) Alice: e acho que isso está se complicando cada vez mais para os adolescentes...

(210) Marcos: teve um texto na Folhateen...

(211) Marcele: teve lá na conferência também...

(212) Marcoa: é... lá também falaram desse empobrecimento, que é uma lua muito grande dos professores em relação a isso. E teve um texto na Folhateen que vinha lá, uma lista com as palavras e um dicionário na frente com o que significava aquilo.

Marcele: Quando começou Malhação, Malhação era assim né? Eles falavam algumas palavras e daí vinha, embaixo, o significado.

Tina: Aquela menina do Fantástico, a loirinha, que faz uma adolescente, a Katia, para algumas expressões que ela usa, aparece o dicionário.

Alice: É que tem algumas coisas que são muito características dessa geração. Isso é uma coisa. Outra coisa é transportar um contexto de bate-papo virtual para outros contextos sociais.

Marco: Quando você vai em shopping, você só ouve eles falando desse jeito. É uma linguagem da tribo. Eles assumiram a linguagem da tribo. Nós, de vez em quando dizemos, deleta, o máximo que a gente chega é no deleta essa frase.

Alice: mas tem algum tipo de compreensão, eles, pelo amor de Deus.

Marco: A gente já normalizou os textos de informática.

Alice: Fim da sessão reflexiva.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)