

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jacira Veríssimo de Souza

Leitura no Ensino Médio

uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública

Mestrado em Lingüística Aplicada e
Estudos da Linguagem

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jacira Veríssimo de Souza

Leitura no Ensino Médio

Uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da **Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães**.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

Não morre aquele
que deixou na terra
a melodia de seu cântico
na música de seus versos.

Cora Coralina

A meu pai,
Pedro Veríssimo de Souza (in memoria),
pelo amor que sempre nos uniu.

Agradecimentos

À Dona Jaci (minha mãe), pela oportunidade da amizade hoje aos oitenta e seis anos, e a todos os meus familiares pelo afeto sempre presente.

Às amigas Sueli, Angela, Lena, Moira, Edna e aos amigos Abel, Flávio, e Moacyr pela presença significativa em tantos momentos.

À Prof^ª Dr^ª Maria Cecília Camargo Magalhães, orientadora deste trabalho, pelo acolhimento do meu projeto inicial, pela confiança no meu desenvolvimento e por ser um exemplo vibrante de dedicação à causa educacional.

À Prof^ª Dr^ª Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa pela amizade e por aceitar integrar a banca de defesa.

Às professoras de curso Dr^ª Ana Raquel Machado, Dr^ª Angela C. Lessa, Dr^ª Fernanda Coelho Liberali e Dr^ª Maria Antonieta Celani pelas muitas elucidações durante o meu processo de formação.

À Prof^ª Dr^ª Alice Yoko Horikawa e à Prof^ª Doutoranda Ilka Schapper Santos, pela disponibilidade para participarem da banca de qualificação e pelos olhares colaboradores que me conduziram a uma visão mais clara sobre este trabalho.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade carinhosa de apostarem na materialização do trabalho aqui apresentado e por se transformarem, dentre outras coisas... em minhas amigas.

A todos os meus alunos, que de muitas formas encontram-se presentes neste trabalho.

Aos colegas de curso pelos momentos compartilhados durante as aulas.

Ao corpo técnico do LAEL, especialmente às funcionárias Maria Lúcia e Márcia, pelas tantas informações.

Ao corpo técnico da PUC.

À Secretaria Estadual de Educação, pela disponibilização da bolsa mestrado, que tornou possível a realização deste estudo.

À direção da escola, na qual realizei esta pesquisa, pela autorização para a coleta dos dados e pela organização dos meus horários para frequentar o curso.

À Substância Infinita !!!

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 : FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) – Atividade e leitura.....	18
1.1.1. Leitura: sentido e significado, tema e significação.....	21
1.1.2. Leitura crítica: conceitos espontâneos e conceitos científicos na construção da ZPD.....	23
1.1.3. Teoria da Atividade, consciência e construção do objeto leitura....	27
1.1.4. Formação de professores: o pensamento crítico reflexivo.....	30
1.2. Leitura e escola: a linguagem como prática social.....	33
1.2.1. Bakhtin: gênero do discurso, dialogismo e polifonia.....	33
1.2.2. Cidadania e Educação.....	36
1.2.2.1. Leitura, Cidadania e Educação.....	40
1.2.3. Leitura crítica nas diversas áreas do conhecimento.....	41
1.2.4. Leitura e Educação Pública: o prescrito, o realizado e o real.....	44
1.2.5. Leitura sob a ótica das competências e habilidades.....	56
CAPÍTULO 2 : METODOLOGIA DE PESQUISA	61
2.1. Escolha da metodologia.....	61
2.2. Objetivos e questões de pesquisa	64
2.3. Descrição do contexto da pesquisa.....	65
2.4. A formação do grupo.....	67

	8
2.5. Produção de dados e contexto das interações.....	69
2.5.1. Questionários para os professores.....	70
2.5.2. Relatório de análise de aula.....	71
2.5.3. Sessões Reflexivas.....	71
2.5.4. Depoimento das participantes.....	73
2.5.5. Análise documental dos PCNEM.....	77
2.6. Procedimentos de análise.....	78
CAPÍTULO 3 : DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
3.1. PCNEM: competências e habilidades no ensino-aprendizagem de leitura.....	81
3.2. Sentidos sobre o trabalho com leitura: momento inicial.....	85
3.2.1. Aula de Química: leitura visa à compreensão do conteúdo.....	85
3.2.2. Aula de História: os alunos não percebem a ideologia embutida no senso comum	88
3.2.3. Aula de Química: compreensão do conteúdo em foco.....	89
3.3. Os sentidos sobre leitura dos professores e a reflexão sobre a prática pedagógica.....	91
3.3.1. Sentidos iniciais: alunos não atribuem significado ao que lêem.....	91
3.3.2. Ser sócio-interacionista significa algumas vezes agir como facilitador.....	93
3.3.3. Eu achava que o que tornava a aula sócio-interacionista era o tema gerador (ler com foco na compreensão do conteúdo).....	94
3.4. Momento posterior: reflexões sobre o trabalho com leitura.....	97
3.4.1. A direção não considera a reflexão dos professores (as discussões do grupo ajudam a crescer).....	97
3.4.2. Paulo Freire aborda o tema gerador de forma ampla (ler com foco no macro contexto).....	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	119
Anexo I: Atividades I e II (Questionários).....	119
Anexo II: Relatório de análise de aula de Química.....	120
Anexo III: Quadros de Conteúdo Temático do Plano Geral do Texto.....	124
Anexo IV: Quadros de Conteúdo Temático do Plano Geral do Texto.....	128

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Jacira Veríssimo de. Leitura no Ensino Médio: uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública. São Paulo: pp. 133, 2008.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

Pesquisa crítico-colaborativa

Palavras-chave: Leitura, Sentido e Significado, Formação crítico-reflexiva, Interdisciplinaridade.

Resumo

O objetivo desta dissertação é examinar os sentidos sobre leitura no Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química, durante o desenvolvimento da pesquisa realizada em uma escola estadual do ABC paulista. A constatação de que apesar das orientações para o Ensino Médio enfatizarem a importância do trabalho com leitura numa perspectiva interdisciplinar, presenciamos, por um lado, a não utilização dos espaços internos da escola (originalmente, pensados para formação, como o HTPC) para a discussão efetiva das questões sobre teoria de leitura. Por outro, a repetição dos resultados negativos nos exames de avaliação externa (e.g., o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP- e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM). Esse contexto de atuação, como professora, originou as discussões desta dissertação. Para tanto, este trabalho analisa os aspectos políticos que organizam o sistema educacional e como se dá a formação do professor e seu trabalho em sala de aula. Esta discussão está embasada na abordagem da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) com ênfase nos conceitos vygotkianos de mediação, conceitos cotidianos e conceitos científicos, ZPD, sentido e significado; na Teoria da Atividade de Leontiev sobre o conceito de objeto (motivo) da atividade e de Engeström sobre os conceitos de comunidade, regras, divisão de trabalho e historicidade; bem como na concepção de linguagem de Bakhtin sobre os conceitos de gêneros do discurso, dialogia e polifonia que considera a língua como instrumento sócio-histórico de interação, apostando na leitura enunciativa como instrumento para a construção de uma cidadania participativa. Abordamos o processo de formação do professor reflexivo com base na reflexão crítica (Freire, 1978; Smyth, 1992; Kemmis, 1987), adotando a metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, discutida por Magalhães (2004,2008) e Liberali (2002,2004). Os dados analisados mostram que esta pesquisa possibilitou a construção de uma ZPD que contribuiu para com o processo de formação do professor crítico-reflexivo na construção do objeto leitura.

Abstract

The aim of this study is to examine the senses attributed to reading in High School, by teachers in the subject areas of Portuguese Language, History and Chemistry, during the period the research was carried out in a state school of the ABC region. The verification that although High School guidelines emphasize the importance of reading in an interdisciplinary perspective, it was observed, on the one hand, the lack of use of the school locus (originally designed for teacher education, such as HTPC) as a locus for the effective discussion on the issues related to reading theory. On the other hand, it was observed the recurrence of the poor results of a external evaluation exam (for instance., the Evaluation System for the Schools of the State of São Paulo - SARESP- and the High School National Exam - ENEM). This context, as teacher, originated the discussions herein. Thus, this study analyses the political aspects which organize the educational system and how teachers' education and their classroom work occur. This discussion is based on the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (TASHC) with emphasis on the Vygotskian concepts of mediation, quotidian concepts and scientific concepts, ZPD, sense and meaning; Leontiev's Activity Theory about the concept of object (motive) of the activity and Engeström about the concepts of community, rules, division of labour and historicity; as well as in the Bakhtin's concept of language about concepts of discourse genres, dialogism e polyphony that considers language as a socio-historical tool for interaction, betting on the enunciative reading as tool for the construction of a participative citizenship. The education process of the reflective teacher based on critical reflection (Freire, 1978; Smyth, 1992; Kemmis, 1987) was dealt with from the methodology of Critical Colaborative Research – PCCol, discussed by Magalhães (2004,2008) and Liberali (2002,2004). The analysed data show that this research made a ZPD that contributed to the critical-reflexive teacher's development process in building the object reading possible.

Introdução

O objetivo desta dissertação é examinar os sentidos sobre leitura no Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química, durante o desenvolvimento da pesquisa realizada em uma escola pública estadual no município de Mauá - ABC paulista.

O interesse pela discussão desse tema partiu, em primeiro lugar, da minha experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, ao observar que cada vez mais as dificuldades de leitura dos alunos que cursavam o Ensino Médio pouco se diferenciavam das encontradas em alunos do Ensino fundamental para a compreensão de textos simples. Nos dois níveis de ensino os alunos não conseguem ultrapassar a localização de algumas informações presentes nos textos, ou seja, não conseguem participar ativamente do processo de leitura enquanto leitores críticos. Essa percepção agravou-se com os resultados apresentados nas avaliações externas anuais realizadas, no nível fundamental, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e, no nível médio, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) considerados altamente insuficientes sobre a capacidade de leitura. Então, apesar das recentes orientações para o Ensino Médio enfatizarem a importância do trabalho com leitura numa perspectiva interdisciplinar os resultados negativos persistem na educação básica. Esses resultados relacionam-se a problemas tanto de ordem macro estrutural da sociedade, por falta de política pública que trate as questões sobre letramento de maneira incisiva para combater as desigualdades sociais que envolvem esta questão, quanto a questões micro estruturais como a formação do professor e o trabalho em sala de aula. Esse contexto deu origem a esta investigação que enfocará as questões micro estruturais apontadas anteriormente e está vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).

Tomando como referência Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) como documento prescritivo oficial, encontramos as orientações para o trabalho com linguagem apenas na área de

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa. Nos PCNEM (1999) está muito presente a questão da contextualização do conhecimento e da interdisciplinaridade como abordagem dos conteúdos de ensino e aprendizagem, no entanto está ausente a prescrição relacionada a como trabalhar, especificamente a questão da leitura, nas disciplinas de História e de Química. Por essa razão, ao examinarmos os sentidos revelados pelos professores destas áreas em relação ao trabalho realizado com leitura em sala de aula, abordamos necessariamente a discussão sobre a formação do professor numa dimensão crítico-reflexiva.

Pesquisadores, alguns dos quais centrais para esta investigação, discutem a leitura com diferentes objetivos, dentre os quais citaremos Kleiman (1989, 1995 e 1999) e Soares (2004), que discutem a leitura com foco no letramento; Dolz (2004) e Schneuwly (2004) e Rojo (2004,2005), convocam a noção de gêneros discursivos ou textuais para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais, bem como o desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas¹.

Alguns pesquisadores do LAEL também discutem sobre leitura, com diferentes focos. Por exemplo, Horikawa (2006) analisou os modos de leitura dos professores e as vozes que são acionadas durante as interações sobre os textos lidos, mostrando a relação entre os modos de leitura identificados e a formação do professor crítico-reflexivo; Nolasco (2006) examinou os significados sobre leitura e ensino de leitura de textos prescritivos e os sentidos que os professores de uma escola da rede pública estadual atribuem à leitura, a partir do projeto “Hora da Leitura”, o questionamento dos mesmos e a construção de novos significados.

O Programa Ação Cidadã (PAC) tem foco no desenvolvimento da leitura em todas as áreas do conhecimento. Este programa teve início em 2002, coordenado por Magalhães, Liberali e Cavenaghi-Lessa – vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos de

¹ Essas três ordens de capacidades de linguagem encontram-se detalhadas na seção 1.2.3. deste trabalho.

Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP -, com foco na questão da inclusão por meio da linguagem, da colaboração e da reflexão crítica na área de formação de professores. Esse projeto tem como objetivos o trabalho com a leitura crítica e o desenvolvimento de uma ação cidadã, o debate e o aprofundamento do sentido de colaboração, o desenvolvimento do pensamento crítico de todos os envolvidos, e a participação da comunidade escolar. Portanto, o trabalho desse grupo aponta para uma necessidade contínua de um empenho colaborativo entre universidade, escolas e comunidades para que sejam estabelecidas novas formas de pensar e agir sobre educação no sentido da construção de uma escola transformadora. Um dos projetos importantes implementados pelo PAC foi o trabalho de *leitura nas diferentes áreas*, desenvolvido para atender às necessidades detectadas no SARESP pela Diretoria de Ensino do município de Carapicuíba, Grande São Paulo. Foram realizadas oficinas mensais com professores de 40 escolas, contemplando as três grandes áreas de conhecimento (Linguagens e Código, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas). Essas oficinas foram organizadas com os seguintes objetivos: (a) Formar grupos de apoio para atuarem, de forma autônoma, como suporte para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nas diversas áreas, e (b) Desenvolver a possibilidade de leitura de gêneros nas diferentes disciplinas. Nas questões relacionadas à leitura crítica, o PAC fundamenta-se no arcabouço teórico com foco nos gêneros discursivos (Bakhtin, 1951-53/1997), em relação ao uso da língua propriamente dita e à leitura e produção de textos (Dolz ,2004 e Schneuwly ,2004/ BRONCKART, J. P.,1997/2003) e na leitura com foco no macro contexto (Freire, 1978/2005).

Uma vez que nos colocamos no quadro da LA, como afirma Moita Lopes (1998), no modo transdisciplinar de investigação, que caracteriza a área o trabalho colaborativo é central, pois o foco de interesse é a área do problema e conhecimento teórico e aplicado. Nesse sentido, a produção do conhecimento se dá numa relação dialética entre teoria e prática – no nosso caso, sobre as práticas de leitura -, pois a linguagem está colocada num contexto de diálogo com outras áreas do conhecimento diante da

problemática educacional sobre os resultados insatisfatórios no domínio das capacidades de leitura no Ensino Médio.

Cito o Programa Ação Cidadã (PAC), por relacionar-se com esta dissertação que analisa os sentidos sobre leitura apresentados por professores do Ensino Médio, confrontando-os com os significados encontrados nos textos prescritivos oficiais – PCNEM -. Esta pesquisa adota a metodologia crítico-colaborativa, em que o espaço para discussão entre os agentes participantes (professora de História, professora de Química e esta pesquisadora, da área de Língua Portuguesa) acontece durante sessões reflexivas semanais. Por isso, as discussões sobre leitura crítica e cidadania são fundamentais no sentido de procurar responder à questão que orienta a realização desta pesquisa: Quais os sentidos produzidos pelos professores participantes da pesquisa quanto às práticas de leitura que desenvolvem em sala de aula?

Esta dissertação, estando embasada no quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural de Vygotsky nas questões de ensino-aprendizagem e em Bakhtin nas questões de linguagem, está organizada no que diz respeito à fundamentação teórica, em três capítulos.

No primeiro capítulo abordamos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) com ênfase nos conceitos de Vygotsky (1934/2001 e 1930/2003) sobre mediação, conceitos espontâneos e conceitos científicos, ZPD, sentido e significado para compreendermos os sentidos colocados pelos participantes sobre leitura e para que novos significados sejam compartilhados pelo grupo de professores. Abordamos a Teoria da Atividade de Leontiev (1977) sobre o conceito de objeto (motivo) da atividade e de Engeström (apud Daniels, 2003) sobre os conceitos de comunidade, regras, divisão de trabalho e historicidade com o intuito de propiciar a tomada de consciência durante as discussões na atividade formação em leitura. Com o objetivo de trabalharmos as contradições presentes na prática docente entre a prescrição nos documentos oficiais e a relação entre teoria e prática abordamos o processo de formação do professor reflexivo com base na reflexão crítica (Freire, 1978; Smyth, 1992; Kemmis, 1987). Na seção sobre leitura, trabalhamos com a concepção de linguagem enquanto prática social,

portanto numa perspectiva enunciativa com base em Bakhtin/Volochnov (1929/2004), enfatizando os conceitos de gêneros do discurso, dialogia e polifonia. Adotamos a concepção freireana de Educação para a construção da cidadania e formação de leitores críticos, relacionando-a com as questões sobre letramento (Soares, 2004) e sobre a leitura crítica nas diversas áreas do conhecimento (Magalhães, 2004 e Liberali, 2004; Dolz (2004 e Schneuwly, 2004). Analisamos o conteúdo dos PCNEM para verificarmos a prescrição sobre leitura, as questões temáticas e metodológicas. Também abordamos a discussão sobre competências e habilidades com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE,2008) relacionando-a com a atividade formação em leitura nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química.

Apresentamos no capítulo dois, a discussão sobre os pressupostos da pesquisa de intervenção crítico-colaborativa que orientam esta investigação, relacionando-a com os objetivos e com a questão de pesquisa. Em seguida, descrevemos o contexto da pesquisa e o trabalho pedagógico realizado pelos educadores. Relatamos a formação do grupo e a escolha dos participantes. Por fim, destacamos as categorias que nortearão a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Organizamos no capítulo três, a descrição e discussão dos resultados da análise dos dados coletados, visando levantar e contrapor os sentidos sobre leitura apresentados pelos professores participantes ao conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química. Também com o objetivo de verificar a produção de significados ao longo do processo da pesquisa como forma de identificar a tomada de consciência e de compartilhamento de novos significados. Os resultados da análise mostram que esta pesquisa possibilitou a construção de uma ZPD que contribuiu para com o processo de formação do professor crítico-reflexivo na construção do objeto leitura.

Encerro este trabalho com algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Capítulo 1: Fundamentação teórica

Neste capítulo apresentaremos os principais conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) que embasam esta dissertação. Abordaremos o conceito de atividade e alguns dos conceitos discutidos por Vygotsky como: mediação, sentido e significado, conceitos espontâneos e conceitos científicos e ZPD; discussões propostas por Leontiev sobre o objeto da atividade e retomadas por Engeström que expandem o conceito de atividade propostos até então. Desenvolveremos uma seção sobre leitura onde discutiremos os conceitos de gênero do discurso, dialogia e polifonia sob a perspectiva discursiva de Bakhtin e suas relações com a TASHC; abordaremos também a perspectiva freireana de educação e a relação entre letramento e cidadania; a leitura nas diversas áreas do conhecimento e o conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), bem como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE,2008). Finalizaremos este capítulo com uma seção sobre a formação de professores, que discute alguns conceitos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

1.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) – Atividade e Leitura

A discussão sobre leitura, nesta dissertação, está embasada no quadro da TASHC para as discussões dos conceitos centrais.

As discussões de Vygotsky provocaram avanços consideráveis sobre os estudos da psicologia humana. A relação indivíduo e sociedade é de fundamental importância para Vygotsky, que considerando as características tipicamente humanas, afirma que estas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, mas que resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural, que na atividade de transformar seu meio transforma-se a si mesmo. Segundo Vygotsky, em toda atividade humana a

linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica e é por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos. Sobre a importância desse teórico, Daniels (2003: 17) aponta:

[...] Vygotsky desenvolveu uma teoria em que forças sociais, culturais e históricas desempenham um papel no desenvolvimento. Suas tentativas de teorizar processos interpessoais e intrapessoais fornecem uma importante abertura para discutir determinismo, reducionismo e agência dentro de uma estrutura de formação social. Vygotsky debateu a maneira pela qual as implicações psicológicas de fatores sociais, culturais e históricos poderiam ser teorizadas, e iniciou o desenvolvimento de metodologias apropriadas para criar formas apropriadas de investigação e intervenção. Sua contribuição trans/multidisciplinar para a vida intelectual do século XX apoiou-se em sua interpretação dos colegas pensadores russos e europeus. Ele estava desenvolvendo um pensamento que também possuía paralelos com outros além de seu espaço e seu tempo. Assim como recorreu a uma série de disciplinas, seu trabalho se deixou permeiar pela leitura do pensamento filosófico, psicológico, sociológico e político europeu.

Todos os conceitos vygotkianos foram concebidos com base nessa concepção de atividade que se desenvolve na interação com o meio sócio-histórico-cultural. Discuto a seguir os que considero centrais para esta pesquisa.

O conceito de **mediação** está relacionado à idéia de instrumento, no quadro do materialismo-histórico-dialético², o que de acordo com Daniels (2003:24), abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-

² Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. Este modo de produção é considerado como uma forma determinada de atividade destes indivíduos. Aquilo que os indivíduos são coincide com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem e pressupõe um intercâmbio dos indivíduos entre si. A consciência, então, nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida, os homens ativos. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. Por isso, do ponto de vista do materialismo-histórico-dialético, a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, é um produto social. Assim, a noção de instrumento se diferencia entre os instrumentos de produção naturais (a terra, a água, a família, a tribo etc) e os que foram criados pela civilização (os que são independentes uns dos outros e apenas unidos pela troca), no primeiro caso a troca é principalmente entre os homens e a natureza, no segundo caso, ela é, predominantemente, troca dos homens entre si (Marx e Engels, 1845-46; cap. 1 de A Ideologia Alemã: Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista).

determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles.

Vygotsky (1930/2003: 72-75) esclarece que a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, orientado externamente, levando a mudanças nos objetos. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica, ele constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Mas, do ponto de vista dialético, existe uma ligação real entre essas duas atividades, ou seja, o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, dessa forma, a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.

Os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos, por isso ao abordar a consciência humana como produto da história social, Vygotsky aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social. Por isso, usa o termo *função psicológica superior* (desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária, da memória lógica e para a formação de conceitos) com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica, chamando de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo consiste numa série de transformações: (a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; (b) Um processo *interpessoal* é transformado num processo *intrapessoal*; (c) Essa transformação (de processo interpessoal em processo intrapessoal) não é imediata, mas o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Oliveira e Rego (2003:17-18) salientam que tendo sido profundamente influenciado por Espinosa³, Vygotsky buscou elaborar uma nova perspectiva

³ O filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1677), não concebia uma cisão entre ciência e filosofia, segundo ele é a razão e não a experiência que pode nos guiar para a realidade suprema, por isso ele é considerado um filósofo racionalista e não empirista (que

que tratasse de outro modo as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto. Diferentemente da abordagem dualista preconizada por Descartes⁴, Espinosa propunha uma solução monista para os problemas relacionados ao corpo e à alma, ao sentimento e à razão, apontando para a necessidade de superar a tradicional fragmentação e reunir esses diferentes aspectos com o objetivo de compreender o ser psicológico completo.

1.1.1. Leitura: sentido e significado, tema e significação

Os conceitos de sentido e significado são centrais neste trabalho com formação de professores, no caso desta pesquisa a atividade de formação em leitura, pois trabalhamos com os sentidos colocados pelos participantes nas discussões. Isso possibilita que os mesmos sejam questionados à luz de outros sentidos e, nesse embate, novos significados sejam compartilhados pelo grupo, o que gera desenvolvimento.

Para Vygotsky (1934/2001: 396-486) o pensamento e a linguagem não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Considera o **significado da palavra** a unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem, sendo um traço constitutivo indispensável da palavra e um fenômeno discursivo. Do ponto de vista psicológico o significado da palavra é considerado uma generalização ou conceito mutável. A relação pensamento e linguagem deve ser considerada no processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal, para ele, o pensamento se realiza pelas palavras.

fundamenta todo o conhecimento na experiência). Ele adotou o “método geométrico”, pois todas as verdades da razão ou são auto-evidentes ou são derivadas de verdades auto-evidentes, por meio de cadeias de argumentos dedutivos (Scruton, 2000: 5-9).

⁴ Em contraste ao pensamento de Vygotsky, para Descartes as emoções eram inatas e imutáveis, deterioradas ou controladas com o desenvolvimento, mas as emoções primitivas originais em hipótese alguma se desenvolvem em emoções superiores mais refinadas. Do ponto de vista Vygotskiano, nas emoções primitivas como o medo e a raiva é clara a raiz instintiva, mas no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural (cf. Oliveira, 2003 e Rego, 2003).

Vygotsky aponta que, na linguagem interior, há o predomínio do **sentido da palavra** sobre o seu significado e ressalta a importância da análise psicológica da linguagem realizada por Paulham, mostrando que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, 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, sendo uma zona mais estável, uniforme e exata. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem um significado que não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. Enfim, para Vygotsky a palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. Em suas palavras:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 1934/2001: 486).

A discussão colocada anteriormente em termos de sentido e significado para Vygotsky, está colocada por Bakhtin com os termos tema e significação. Para Bakhtin/Volochinov (1929/2004: 128-136) o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Ou seja, somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Além do tema, a enunciação é igualmente dotada de uma significação que diferentemente do tema são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.

A inter-relação entre a apreciação e a significação é muito importante na ciência das significações, pois toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos,

mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Segundo Bakhtin, sem acento apreciativo não há palavra e a apreciação social contida na palavra é transmitido através da entoação expressiva, sendo determinada pela situação imediata e freqüentemente por suas circunstâncias mais efêmeras. Neste trabalho adotaremos os conceitos de sentido e significado como propostos por Vygotsky que, como apontamos, vão na mesma direção da discussão de Bakhtin.

1.1.2. Leitura crítica: Conceitos espontâneos e conceitos científicos na construção da ZPD

Os PCNEM (1999) apontam a contextualização do conhecimento como recurso para que a escola modifique a condição do aluno enquanto expectador passivo, levando-o a uma aprendizagem significativa. Por trazer diferentes áreas e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, a contextualização do conhecimento pode mobilizar competências cognitivas já adquiridas e que possibilitem a relação entre teoria e prática. Portanto, esse recurso aplicado em todas as áreas pode levar o aluno a uma aprendizagem capaz de gerar desenvolvimento e que o conduza a uma prática de leitura crítica.

No estudo sobre a formação de conceitos, Vygotsky parte da distinção estabelecida por Piaget entre **conceitos espontâneos** e **conceitos científicos**, embora discordasse da abordagem dada por Piaget, uma vez que estava apoiado em uma visão dialética monista no processo de desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky, Piaget apenas delimita os conceitos espontâneos e os não-espontâneos, vendo apenas a ruptura e não o vínculo entre esses dois conceitos. Em suas palavras:

[...] O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de

maturação dos conceitos espontâneos [...]. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos [...] (Vygotsky, 1934/2001: 261).

Embora relacionados, a distinção entre os dois tipos de conceitos é importante para entendermos o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, para o trabalho educacional. Quando chega à escola a criança já possui uma diversidade de conceitos espontâneos que foram construídos no decorrer da atividade cotidiana, no contato direto do sujeito com os objetos da cultura, sendo adquiridos de maneira inconsciente e não sistemática. Os conhecimentos adquiridos na escola, ou conceitos científicos, são apresentados à criança de maneira mediada e não direta. Para Vygotsky, o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos, ou seja, o desenvolvimento dos conceitos cotidianos correm em direção contrária ao desenvolvimento dos conceitos científicos e numa certa fase da evolução acabam por se encontrar. Essa questão é importante também na formação de professores para entendermos os conceitos científicos rotinizados que embasam a compreensão das teorias e a relação com a prática, como evidenciamos na análise dos dados (capítulo 3) desta dissertação.

Segundo Vygotsky, os conceitos científicos têm um enorme significado para o desenvolvimento do pensamento da criança. Afirma:

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento. (1934/2001:296).

É com base nessa relação de unidade entre aprendizagem e desenvolvimento que Vygotsky considera que “ um passo de aprendizagem pode significar cem anos de desenvolvimento” (1934/2001:303), descrevendo um conceito novo para elaborar as dimensões do aprendizado escolar: a **zona de desenvolvimento proximal (ZPD)**.

Nessa abordagem, são estabelecidos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

[...] o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (Vygotsky, 1930/2003: 111).

Prosseguindo em suas pesquisas, Vygotsky passa a considerar a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha, percebendo então, que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental variava muito o aprendizado sob a orientação de um professor, evidenciando que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria diferente. Essa diferença no nível de aprendizado é o que Vygotsky (1930/2003:112) considera a **zona de desenvolvimento proximal**:

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1930/2003:113-118), define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

O uso desse método provê psicólogos e educadores de um instrumento por meio do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, possibilitando delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Dessa forma, a idéia de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado modifica a visão tradicional que considera o processo de desenvolvimento completos assim que a criança assimila um significado ou domina uma operação.

Atingida a zona de desenvolvimento proximal, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que se manifestam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Depois de internalizados por meio dos instrumentos mediadores da atividade, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Esse processo de construção, possível na zona de desenvolvimento proximal, reavalia positivamente o papel da imitação no aprendizado, uma vez que “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”. Assim, afirma Vygotsky (1930/2003:117): a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Engeström (1987, apud Daniels, 2003:82), na perspectiva ‘coletivista’ ou ‘societal’, definiu a ZPD como a ‘distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade societal que pode ser coletivamente gerada’. Sob tais interpretações sociais do conceito de ZPD, os pesquisadores tendem a se concentrar nos processos de transformação social. Isso envolve o estudo da aprendizagem para além do contexto da estruturação pedagógica, incluindo a estrutura do mundo social na análise e levando em conta, de modo fundamental, a natureza conflituosa da prática social (Lave e Wenger, 1991, apud Daniels, 2003:82).

Newman e Holzman (2002: 86), ressaltam que Vygotsky deixou claro que “a importância ‘prática’ da ZPD tinha duas faces: é a única medida acurada de desenvolvimento e é a variável crucial a ser levada em conta na

formulação da pedagogia” e, segundo esses autores, vários pesquisadores têm feito jus a ele nos dois sentidos, usando a ZPD para desenvolver instrumentos de avaliação, métodos de planejamento de currículos e de ensino, e práticas avaliativas em sala de aula. Ressaltam ainda, que o método para Marx e Vygotsky é algo a ser praticado – não aplicado. “Não é nem um meio para um fim, nem um instrumento para obter resultados” (2002: 47). Em vez disso, trata-se, na formulação de Vygotsky, de ‘instrumento e resultado’, isto é, pressupõe desenvolvimento.

No sentido de entender a ação do professor no sistema de atividade escolar e seus reflexos na atividade formação em leitura, abordaremos a discussão sobre a Teoria da Atividade na subseção que segue.

1.1.3. Teoria da Atividade, Consciência e a construção do objeto leitura

Um conceito central, tanto nas discussões de Vygotsky como para Leontiev, com base em Marx, mostra que o estudo da consciência mudou seu alvo da subjetividade do indivíduo para os sistemas de atividades sociais. Colocando a permanência do problema em entender a consciência como um produto da subjetividade, Leontiev cria a expressão sentido pessoal que, segundo ele, dá à consciência humana sua parcialidade. Portanto, enquanto que a sensoriedade externa associa significado objetivo com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito (efetivada por meio da linguagem), o sentido pessoal os associa com a realidade de sua própria vida neste mundo, com suas motivações.

A TASHC, com base nas discussões vygotkianas, explica a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. Ao rediscutir o conceito de atividade, Leontiev (1977) expande a ênfase dada por Vygotsky na mediação semiótica, para diferenciar a atividade das ações e operações. Ambas as abordagens tentam teorizar e fornecer ferramentas metodológicas para investigar os processos pelos quais fatores sociais, humanos e históricos moldam o funcionamento humano (Daniels, 2003: 09-10).

Para Leontiev (1977), a característica central da atividade é seu objeto que a define. Esse objeto aparece em duas formas: primeiro, em sua existência real, comandando a atividade do sujeito, e segundo, como a imagem mental do objeto, como o produto da “detenção” do sujeito de suas propriedades, que é efetuada pela atividade do sujeito e não pode ser efetuada de outra forma. Assim, é a diferença entre seus objetos que distingue uma atividade de outra, sendo o objeto o motivo da atividade, podendo ser tanto material (percebido) quanto ideal (na imaginação).

A atividade é coletiva e os componentes básicos das atividades humanas são as ações que realizam na atividade que é abstrata. A ação é um processo para alcançar uma meta consciente. A atividade humana existe como ação ou uma cadeia de ações. Quando a expansão de um processo específico (interno ou externo) é considerado pelo ângulo do motivo, ele aparece como atividade humana, mas quando considerado como um processo orientado à meta, ele aparece como uma ação ou um sistema, uma cadeia de ações que se realizam por meio de operações.

A atividade se organiza como um sistema que se move para que os resultados procurados sejam alcançados e se relacionam com outros sistemas em uma rede ou cadeia. Neste trabalho a atividade em foco é a compreensão dos sentidos sobre leitura nas diversas áreas. As operações que materializam as ações dos indivíduos dentro do sistema de atividade estão sujeitas às regras que as organizam e a condições estabelecidas pelo meio social e cultural.

Como aponta Daniels (2003:118-125), Engeström expandiu a representação triangular dos sistemas de atividade usada por Leontiev. Essa expansão busca representar os elementos sociais/coletivos do sistema de atividade, pela adição dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho, enfatizando a historicidade como elemento essencial para analisar suas interações entre os participantes da atividade. Engeström considera como extremamente importante a ocorrência de contradições nos sistemas de atividade como a força motriz da mudança e, portanto do desenvolvimento. Para ele a unidade de análise para a teoria da atividade é a atividade ou prática conjunta, não a atividade individual, considerando as

transições nos sistemas de atividade e entre sistemas, pois não só os sujeitos são modificados pela atividade mediada, mas também o ambiente.

Como proposta por Engeström, a teoria da atividade pretende desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa, recorrendo a idéias de dialogicidade e multivocalidade. Segundo ele, as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que os participantes agem e, geralmente, só retrospectivamente explicadas com clareza. Concebe a construção e a redefinição do objeto como relacionadas ao 'potencial criativo' da atividade. Salienta o movimento de colaboração e contradição, que causam conflitos e trazem transformação, se move no que denomina "ciclo expansivo" que se inicia com o conflito. O questionamento e a insatisfação são considerados fundamentais à sua noção de desenvolvimento.

Nesse sentido, Liberali (2007) parte da idéia de *cadeia criativa* como base para a construção do trabalho coletivo no projeto ação cidadã (PAC), realizado em escolas públicas de São Paulo, inicialmente com o objetivo de formação de professores. Com o desenvolvimento do projeto, este passou a integrar a participação de professores, estudantes, pesquisadores, coordenadores, diretores e supervisores. Segundo Liberali, a cadeia criativa pressupõe parcerias envolvidas em uma atividade e tem como foco a discussão sobre a relação entre sentido e significado e o empenho criativo e colaborativo para produzir e compartilhar significados, como caminho dialético para a construção do conhecimento e transformação do todo.

Nessa direção, Magalhães (2007:232,233), considera que a divisão de trabalho nas interações mediadas pelos instrumentos na ZPD, pressupõe um método baseado na compreensão dialética do instrumento-e-resultado. Isso significa que os instrumentos são inseparáveis dos resultados, com ênfase no desenvolvimento e na reorganização, entendendo a ZPD como um espaço potencial para a transformação radical do sistema de atividade, quando um dos participantes estabiliza o conflito, encontrando uma solução e transcendendo suas contradições. O enfoque na divisão de trabalho, na

ZPD, é central para nossa compreensão da interação das regras entre os participantes, em que cada um contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Magalhães, o conceito de ZPD é crucial para a criação de discussão em grupos no contexto educacional, nos quais professores, coordenadores e pesquisadores colaborem para refletir criticamente sobre o contexto da escola e também sobre uma relação ensino-aprendizagem que desenvolva a reflexão crítica dos alunos. A divisão de trabalho propicia a compreensão dos participantes sobre as várias metas, às vezes, em conflito (Wertsch, 1998, apud Magalhães, 2007).

Procuramos na atividade formação em leitura, construir esse objeto com base no processo de compreensão das participantes sobre suas ações em sala de aula com o objetivo de propiciar uma tomada de consciência sobre o ensino-aprendizagem de leitura a partir dos sentidos por elas produzidos e a relação com os significados encontrados nos PCNEM. Por isso, as discussões foram desenvolvidas com base no pensamento crítico-reflexivo como abordamos na subseção que segue.

1.1.4. Formação de professores: o pensamento crítico-reflexivo

Inúmeros impasses, colocados para a prática docente, leva à contradição existente entre o que é proposto pelos documentos oficiais em Educação Pública e a relação entre teoria e prática na atividade formação em leitura, tornando fundamental a discussão de alguns conceitos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Discuto, a seguir, significados que foram sendo construídos ao longo da sócio-história.

Para John Dewey, filósofo, psicólogo e educador americano considerado o “pai” da tradição do pensamento crítico moderno, a ação reflexiva consiste na consideração cuidadosa, persistente e ativa de toda crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que a suportam e das conclusões às quais ela tende. Há nessa perspectiva, grande ênfase no método do pensamento científico como modelo da reflexão crítica, os antagonismos sociais.

Avançando a discussão de Dewey, Schön (1992), sociólogo norte-americano, discute os tipos de reflexão. Aponta que todo conhecimento prático cotidiano é caracterizado pelo conhecimento-na-ação – caracterizado pela maneira espontânea, tácita desse conhecimento. Ao discutir um conhecimento refletido, Schön o classifica como: (a) reflexão-na-ação, isto é, a reflexão que ocorre no momento da ação, o que a transforma; (b) reflexão-sobre-a-ação, isto é, a reflexão que ocorre retrospectivamente sobre a prática; e (c) reflexão-na-ação-sobre-a-ação, isto é, a reflexão que revê e modifica uma reflexão que ocorre no momento em que refletimos sobre uma ação já passada.

A abordagem de Schön segue Dewey, mas considera a essência artística inerente à prática profissional, enquanto Dewey baseava-se na associação entre pensamento reflexivo e método científico para assegurar que as ações impulsivas fossem transformadas em ações inteligentes. Porém, as discussões de ambos sobre o conceito de reflexão crítica leva em conta a ação prática no micro contexto.

Avançando as discussões sobre significado na relação do micro contexto com o contexto mais geral, o conceito de reflexão crítica para Kemmis (1987), inscreve-se no paradigma marxista, ou seja, discutindo a perspectiva dialética no processo de mudança da prática escolar e também na participação de uma ação social que busquem saídas e colaboração para o desenvolvimento teórico e prático. Kemmis discute a formação docente como inseparável da transformação de mundo para a justiça. Por considerar que não existe neutralidade nas ciências sociais, coloca a necessidade da formação crítica reflexiva da equipe escolar como possibilidade de definir intenções e objetivos sobre a prática, colocando a relação teoria-e-prática como a base para a transformação. Assim, as reflexões são tomadas como quadro para a auto-reflexão e desenvolvimento da prática educacional, considerando o contexto social, político e histórico.

Nessa mesma direção, para Freire (1978/2005), os homens propõem a si mesmos como problema num permanente movimento de busca pela sua humanização num processo histórico, devendo partir dos oprimidos o trabalho para a transformação do mundo pela necessidade da luta pela

própria libertação, através da práxis (reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo). Então, a opressão passa a ser objeto de reflexão para os oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação. E enquanto conquista e não uma doação, a liberdade exige uma permanente busca para os oprimidos, pois a aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Essa busca implica o reconhecimento crítico dessa situação, para que, através de uma ação transformadora seja possível a busca da libertação de todos os oprimidos.

Preocupado com a difícil e complexa operacionalização do processo reflexivo, Smyth (1992) salienta que para que haja a reflexão crítica é necessário reorganizar a escola: o espaço, a organização dos professores. Tendo como base a perspectiva do trabalho de Freire (1978/2005), propõe uma maneira de conduzir a reflexão crítica por meio de quatro ações não hierarquizadas, ligadas a perguntas que possibilitam sua operacionalização:

1- DESCRIÇÃO: Visualização da ação de forma concreta para situar-se no processo. O professor se pergunta: O que faço ? Leva à necessidade de entendimento teórico para definir como fazer.

2- INFORMAÇÃO: O professor se pergunta: O que isso significa e o que se faz em termos do quadro teórico de ensino-aprendizagem, linguagem etc, onde se enquadra ? O que se quer ? O que rege tudo isso ? Leva à necessidade de construção de um novo quadro para se trabalhar a partir disso.

3- CONFRONTAÇÃO: Relação da sala de aula com a sociedade maior. Qual o significado maior das práticas didáticas ? A que interesse servem as aulas? Que tipo de alunos estamos formando ? O que é construir o aluno e a escola que queremos ? É o momento central da reflexão crítica.

4- RECONSTRUÇÃO: Pressupõe que o professor com base nas reflexões feitas repense sua prática e as bases teóricas que a embasam. Mudar o como fazer envolve repensar metas, a compreensão dos alunos e de suas dificuldades.

É importante enfatizar que a experiência de pesquisadores como (Liberali, 1999; Schneider, 2003; Horikawa, 2006; Spegiorin, 2007; entre

outros) voltados para a discussão sobre reflexão crítica e formação de educadores, têm contribuído para uma prática inovadora sobre essa questão.

A seguir, trataremos da concepção de leitura que embasa as discussões propostas para as sessões reflexivas que serão analisadas nesta dissertação.

1.2. Leitura e escola: a linguagem como prática social

Nesta seção discutiremos o papel da linguagem como prática social e sua relevância no processo de reflexão crítica tanto em sala de aula quanto na formação de professores, tendo como foco a atividade formação em leitura. A ênfase está na questão da linguagem numa perspectiva enunciativa, a partir do pensamento de Vygotsky (1934/1989), que coloca o problema do pensamento e da linguagem para além dos limites da ciência natural, tornando-o o problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social. Para o autor, os processos de aprendizagem caminham ao lado do processo de desenvolvimento. A discussão da linguagem está também apoiada na concepção bakhtiniana, como abordado a seguir.

1.2.1. Bakhtin: Gêneros do Discurso, Dialogismo e Polifonia

Abordaremos, nesta discussão, conceitos fundamentais do pensamento de Bakhtin e seu círculo⁵, como indica o título desta seção, que embasam nossa investigação sobre a atividade formação em leitura. Consideramos a relação ideológica entre esses conceitos e os já apresentados anteriormente sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

Bakhtin/Volochinov (1929/2004) aponta para a dimensão discursiva da comunicação, salientando que é no processo de interação social que a consciência se desenvolve, ao se impregnar de conteúdo ideológico, ou seja,

⁵ Bakhtin pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall, Sollertinsky, V. N. Volochinov e P. N. Medviédiev. Esse círculo foi um “espaço” de idéias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas (Bakhtin/Volochinov, 1929/2004:11)

da interação semiótica de um grupo social. Segundo o autor, esse processo aparece de maneira mais clara e completa na linguagem, pois considera que “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência” e “o modo mais puro e sensível de relação social”, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Assim, concebe a língua como uma prática viva, na qual “a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (1929/2004: 95).

Salientam que “para o **locutor**, a construção da língua está orientada no sentido da **enunciação** da fala”, levando em consideração também o ponto de vista do **receptor**, compreendendo sua significação numa enunciação particular, ou seja, num contexto concreto da **interação verbal**. Assim, a enunciação é considerada de natureza social e constitui-se no produto do ato de fala, bem como na unidade básica a ser estudada.

Nessa dimensão discursiva da comunicação, é de fundamental importância a idéia de **dialogismo**, considerada por Bakhtin como a propriedade básica da linguagem, uma vez que pressupõe a presença do **interlocutor**, decorrendo desse raciocínio uma outra categoria importante do pensamento bakhtiniano, a **compreensão responsiva ativa**, que segundo Cardoso (2000: 16)

para que haja compreensão, independente do grau de participação efetiva do interlocutor, há sempre uma **atitude responsiva ativa**, que tanto pode se materializar como um ato verbal ou não verbal, ou mesmo pode permanecer em suspenso por um certo tempo até que seja ativado no discurso ou no comportamento do ouvinte. [grifo da autora]

A respeito da subjetividade do enunciado, Bakhtin (1951-53/1997) estruturou a teoria de gêneros do discurso, segundo a qual “cada campo de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Considera o dialogismo no processo comunicativo, ou seja, analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa. Segundo Bakhtin, a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso

determina a escolha dessas formas genéricas na construção do seu enunciado. É por isso que afirma Machado (2005:158):

Quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas maior a liberdade de uso dos gêneros: isso também é manifestação de uma postura ativa do usuário da língua para efeitos comunicativos e expressivos. Vale observar que a própria “entoação expressiva” é uma articulação específica do enunciado e não pode ser cogitada fora dele. É isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma lingüística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra.

Ao considerarmos as interações analisadas na atividade proposta neste trabalho, a partir da perspectiva discursiva acima mencionada, deparamo-nos com outro conceito bakhtiniano que nos auxiliará nessa análise. Tomando como objeto de investigação o romance, Bakhtin constrói o conceito de polifonia ou multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica. A polifonia relaciona-se com o conflito e equivale à libertação do indivíduo (sujeito de sua própria consciência).

Nesse sentido, a abordagem de linguagem bakhtiniana confere à nossa investigação um papel fundamental para compreendermos as trocas discursivas que permeiam as discussões sobre uma concepção de leitura que leve em conta a formação crítica do professor de outras áreas do conhecimento. Isto é, que essa formação crítica sobre as questões de leitura não se restrinja ao professor de Língua Portuguesa, favorecendo dessa forma, o acesso às práticas de leitura voltadas para a construção do conhecimento crítico também em sala de aula.

Dessa forma, entendemos o papel da escola como sendo um espaço social privilegiado para a construção dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere às questões de linguagem. Adotamos, nesta dissertação, a concepção freireana de educação como um dos pressupostos para a construção de cidadania e educação e sua relação com a leitura crítica, temas que serão desenvolvidos na subseção a seguir.

1.2.2 Cidadania e Educação

Em Freire (1978/2005) encontramos a base da “pedagogia do oprimido” a serviço da “educação como prática da liberdade”. Nas palavras de Freire a radicalização é sempre criadora, pela criticidade que alimenta e por isto a torna libertadora. Para o radical o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria idéia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Para o autor é esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.

Num movimento de busca, o homem propõe a si mesmo como problema e na luta pela humanização, questiona uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores como imposição do ser menos. A pedagogia do oprimido deve fazer da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos.

Freire se apóia no pensamento crítico de Marx para justificar a permanente dialogicidade entre subjetividade e objetividade, argumentando que o que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo e o psicologismo. A realidade social, objetiva, é produto da ação dos homens, portanto transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens pela práxis, que é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, condição para a superação da contradição opressor-oprimidos. No pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação estão intimamente solidários, mas ação apenas é humana quando, mais que um puro fazer, é um *quefazer*, ou seja, não se dicotomiza da reflexão.

Para Freire, o próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável, portanto considerando a consciência em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Então, por definição, a consciência é método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. O método de Paulo Freire (diz o professor Ernani

Maria Fiori) é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política.

Outra discussão de Freire que merece destaque na relação cidadania e educação é a concepção 'bancária' da educação como instrumento de opressão. Nessa concepção de ensino os conteúdos tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, desconectados da realidade em que se engendraram e em cuja visão ganhariam significação. Fala-se da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar em algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos da sua narração. A palavra, nessa educação dissertadora, adquire características de 'sonoridade' e não de sua força transformadora.

Por isso, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Na concepção bancária da educação o educador faz 'comunicados' e depósitos em lugar de comunicar-se; o educando, por sua vez, recebe, memoriza e repete. Assim, define Freire (1978/2005: 67):

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

A essa visão, Freire contrapõe a concepção problematizadora e libertadora de educação. A ação de um educador humanista, revolucionário, identifica-se com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos, deve estar imbuída da crença no poder criador dos homens, exigindo dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.

As duas concepções de educação abordadas por Freire geram um antagonismo. De um lado, a 'bancária' serve à dominação e portanto nega a

dialogicidade; de outro lado, a problematizadora serve à libertação afirmando a dialogicidade. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Sobre o contraste entre essas duas concepções, afirma Freire (1978/2005:80):

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

O pensamento de Freire, como podemos perceber, favorece a uma visão crítica de educação, levando em consideração a necessidade de uma cidadania participativa como elemento essencial para a construção de uma sociedade justa. E nesse mesmo sentido, Saviani (1983/1986) argumenta sobre a importância de dar substância concreta à bandeira de luta, a qual denomina “teoria crítica da educação”, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes e de que é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. Outra relação importante a ser considerada sobre essa visão crítica de educação é encontrada em Duarte (2001), quando aponta para a necessidade do processo de homogeneização, ou esferas não-cotidianas como a ciência e a arte no contexto educativo escolar, justificando que a escola visa a que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social.

Ao nos posicionarmos por uma educação crítica, é importante ressaltar a discussão sobre exclusão. Encontramos em Sawaia (2006a) reflexões sobre a pesquisa e a prática da Psicologia Social em relação ao tema. A autora reflete sobre a exclusão a partir da afetividade, qualificando-a de ético-política, marcando um enfoque epistemológico e ontológico. Para tanto, apóia-se no pensamento de Heller, Espinosa e Vygotsky – estes autores concebem a emoção positivamente, como constitutiva do pensamento e da

ação, coletivos ou individuais, bons ou ruins e como processo relacionado às diferentes manifestações históricas (fenômeno objetivo e subjetivo). Portanto, ressalta Sawaia, perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é colocar no centro dessa reflexão a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais.

Em sua tese, Sawaia opta pela expressão dialética exclusão/inclusão, por considerá-las duas faces modernas da desigualdade social, da injustiça e da exploração, encontrando na concepção marxista a constituição da idéia central desses termos, pois deste ponto de vista a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, ou seja, a manutenção das diversas formas de desigualdade. Segundo a autora, a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, mas trata-se de um processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional e a exaltação revolucionária, ou seja, num processo em que se expressam posições ideológicas antagônicas. Essa questão refere-se aos critérios que demarcam a fronteira entre emancipação e escravidão, e baseia-se em valores éticos universais que têm como princípio a humanidade. Do ponto de vista da filosofia política e ética de Espinosa, que remete à humanidade, esse princípio foi denominado de potência de ação, ou seja, o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e de se expandir, cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade. O seu contrário, a potência de padecer (paixões tristes e alegrias passivas) gera a servidão.

Assim, é possível remetermo-nos uma vez mais à essência do método do educador Paulo Freire (1982/2006) sobre a importância do ato de ler, a partir da significação da compreensão crítica da leitura, para o qual a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Esclarece o educador:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (p. 21)

1.2.2.1. Leitura, Cidadania e Educação

A discussão acima é a base para a discussão da leitura. A concepção de leitura crítica da realidade como instrumento para uma prática político-pedagógica relaciona-se com a discussão sobre letramento proposta por Soares (2004). A autora aborda algumas considerações importantes sobre a problemática do letramento, que apontam para interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento. De um lado, a perspectiva progressista, 'liberal' das relações entre letramento e sociedade, segundo a qual as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos. Dessa perspectiva, o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social, dessa interpretação surgiu o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional).

Segundo a autora, uma outra perspectiva sobre as relações entre letramento e sociedade é proposta por aqueles que adotam uma interpretação radical, 'revolucionária' dessas relações. Na interpretação liberal, letramento é definido com o conjunto de habilidades necessárias para 'funcionar' adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas. Na interpretação radical, 'revolucionária', letramento não pode ser considerado um 'instrumento' neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos. Esses processos são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Nessa perspectiva, letramento é definido como um conjunto de práticas de leitura e de escrita que resultam de uma concepção de o quê,

como, quando e por quê ler e escrever, ou seja, o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social. Como alternativas ‘revolucionárias’ ao conceito liberal, progressista de ‘letramento funcional’, Soares ressalta a importância do educador Paulo Freire, como um dos primeiros a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Considerando o imenso problema com a leitura nas escolas da rede oficial, a discussão sobre leitura, neste trabalho, não está nas questões de letramento, em si, mas na centralidade do trabalho com leitura em todas as disciplinas da escola, como apontamos a seguir.

1.2.3. Leitura Crítica nas diversas áreas do conhecimento

É importante refletir sobre o sentido de um projeto de leitura interdisciplinar, como propõe o objetivo específico desta dissertação. Segundo Kleiman (1999/2005:99) os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno, porque expõem o aluno a vários tipos de textos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa.

Para Magalhães (2004:61) o papel da linguagem como prática social tem importância relevante no processo de reflexão crítica, salientando que seu trabalho com formação contínua de educadores vem mostrando que os modos como a linguagem vem sendo enfocada nesses contextos têm, em geral, se apoiado em um conceito estruturalista da linguagem, ou seja, voltada para a transmissão e devolução de conhecimento.

Observamos que, nos espaços de formação existentes na escola, essa realidade também é reproduzida, ou seja, é comum a prática de coordenadores em reuniões de HTPC que apenas transmitem as informações deliberadas pelas equipes de gestão. Descaracterizam, assim, o real sentido das atividades coletivas que poderia propiciar a participação dialogada tanto na interação profissional, como em sala de aula. Dessa

forma, estaríamos atuando de maneira democrática e inseridos no exercício de cidadania, como ressalta MacLaren e Giroux (2000:30), "... a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, (...) é, em grande parte, por meio da linguagem que o significado é criado".

É nesse sentido que a concepção de linguagem, discutida pelas pesquisadoras Magalhães(2004), Liberali (2004) e Cardoso (2004), enfatiza a necessidade da conscientização do papel da linguagem na construção de conhecimento por meio da interação social e compreendida como prática discursiva. Embasadas no quadro da pesquisa sócio-histórica-cultural (Vygotsky e Bakhtin), e nas discussões de Dolz (2004) e Schneuwly (2004) que salientam três ordens de capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos. Isto é, como apontam os pesquisadores com base em Bakhtin e em Vygotsky, nossas ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatos que atuam no contexto situacional - quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto; que gênero pode ser utilizado para que a comunicação e as escolhas feitas para a estruturação do texto atinjam plenamente o objetivo estabelecido. Na verdade, estaríamos fazendo uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente. Magalhães (2004: 70-72) discute cada uma dessas capacidades de linguagem, no contexto de formação de professores:

a) *Capacidade de ação*. Está relacionada aos objetivos, escolha de temas e de conteúdos, utilização do espaço tempo e compreensão dos agentes participantes. No caso específico de eventos para a formação de professores, a capacidade de ação está relacionada ao contexto em que as práticas dos participantes estão inseridas e sobre as quais refletem criticamente. Para tanto, será necessário que o agente retome: (a) o objetivo das ações avaliadas (visualização, explicação, avaliação e/ou reconstituição dessa ação); (b) o contexto particular do evento (por exemplo, se esse evento se dá em um curso para formação reflexiva, em uma reunião pedagógica); (c) os participantes/agentes (colegas de classe, coordenadores, demais professores de sua instituição) e (d) o conteúdo da reflexão (sua

própria aula descrita em um diário, aula transcrita trazida pelo professor, aula filmada de um colega, aula de autor anônimo trazida pelo formador).

b) *Capacidade discursiva*. Está relacionada à discussão da infraestrutura geral do texto (o plano geral, os tipos de discurso e a organização do texto); isto é, a forma como o texto se organiza para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico em que está sendo produzido. No caso de formação de professores, estaria, por exemplo, relacionado à forma de organização de um evento reflexivo, destinado a permitir que os participantes tomassem consciência de suas ações em um primeiro momento de visualização (descrição). Nesse caso, o texto se organiza pelo relato das ações concretas seqüenciadas, dos diálogos das principais interações ocorridas na aula, do contexto da aula descrita: escola enfocada, alunos, necessidades verificadas, objetivos etc.

c) *Capacidade lingüístico-discursiva*. Está diretamente ligada ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento de um texto em um determinado contexto. Assim, torna-se relevante entender os mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos que envolvem expressões de modalização, as operações de construção de enunciações e as escolhas lexicais.

Magalhães (2004: 72) ressalta que o objetivo desse enfoque é criar contextos para que os professores aprendam a analisar a linguagem em sua materialidade para entender o significado das escolhas feitas na sala de aula e os interesses a que servem.

Essa é a abordagem da formação de professores realizado pelo PAC (Programa Ação Cidadã), no *projeto leitura nas diferentes áreas*, conduzido por um grupo de pesquisa da PUC-SP (conforme relato na introdução desta dissertação). O programa está centrado numa perspectiva da Lingüística Aplicada, concebendo o trabalho escolar sob a ótica inter- e transdisciplinar. A Lingüística Aplicada é entendida como uma área de natureza dinâmica que

estuda assuntos de preocupações diversas, em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem e que considera central a responsabilidade social da Universidade e a importância da construção colaborativa e crítica de novos saberes na reconstrução de identidades.

O *Projeto Leitura Nas Diferentes Áreas*, enfocou os diferentes gêneros tratados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como base para a ação com os textos específicos de cada área e discussão sobre como trabalhar com leitura nas várias disciplinas (áreas do conhecimento). Esse projeto vai ao encontro da proposta dos PCNEM de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, que tendo como proposta formar um cidadão crítico e autônomo, detentor de saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, adotam a noção de gêneros como um dos objetos de estudo da Língua Portuguesa e de trabalho com a leitura em todas as disciplinas. É nesse sentido que Rojo (2005) considera os PCN como um avanço nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor de uma cidadania crítica e consciente.

Para este trabalho, as discussões feitas sobre leitura crítica e cidadania são fundamentais, pois temos como objetivo examinar os sentidos sobre leitura apresentados por professores do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química, contrapondo-os ao conteúdo proposto pelos PCNEM. A subseção que segue apresenta esses conteúdos sob o ponto de vista dos objetivos encontrados nessas prescrições.

1.2.4. Leitura e Educação Pública: o prescrito, o realizado e o real

A análise dos dados realizada nesta pesquisa teve como objetivo levantar os sentidos sobre leitura apresentados pelos professores participantes e contrapô-los ao conteúdo prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (PCNEM), nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química. Aqui, apresentaremos e analisaremos o conteúdo desses documentos para verificarmos a prescrição sobre leitura, as questões temáticas e metodológicas.

O prescrito, o realizado e o real da atividade

É importante entendermos alguns conceitos relacionados ao trabalho em ensino como discute Mazzillo (2006). *Trabalho prescrito (ou tarefa)* é um conjunto de normas que prescrevem as condutas do trabalhador em uma determinada situação e que delimitam a sua atividade; essas normas podem ser: leis, decretos, portarias, regulamentos institucionais, regulamentos internos próprios de um estabelecimento de ensino, o próprio livro didático, o manual do professor ou auto-prescritas. *Trabalho realizado ou atividade* é a atividade de trabalho propriamente dita, o conjunto de ações realizadas. Para a autora, a relação trabalho prescrito/trabalho realizado é fundamental para a análise do trabalho de ensino, pois o trabalho do professor está sempre ligado a uma instituição que prescreve normas para a sua execução, além das normas externas pré-existentes. Muitas vezes essas prescrições não chegam diretamente ao professor, elas passam por grupos institucionais que as interpretam para os mesmos. Sendo assim, tanto as prescrições externas (leis, decretos, portarias, PCN etc.) quanto as prescrições institucionais internas (dos estabelecimentos de ensino propriamente ditos) são retrabalhadas por centros de formação de professores, conselhos pedagógicos etc, que se dedicam a transmiti-las aos professores.

Para Clot (1999), psicólogo do trabalho, há uma distinção entre o que seria *trabalho realizado* e *trabalho real*. A seu ver, o conceito de *trabalho real*, definiria, de forma mais abrangente, o que ele entende por “atividade” de trabalho propriamente dita, isto é, compreenderia tudo aquilo que o sujeito faz efetivamente e também o que deixa de fazer, o que evita fazer, o que gostaria de ter feito, ou seja, o que não é visível aos olhos; já o conceito de *trabalho realizado* diz respeito e se limita às ações efetivamente realizadas pelo sujeito, ou seja, às ações observáveis. Portanto, o real da atividade abrangeria, em sua visão, tanto o realizado quanto o impedido, o que se deixou de fazer, o que se fez para não fazer o que deveria ser feito, ou seja, uma dimensão não visível aos olhos do observador.

Documentos prescritivos oficiais

Desde 1996, a Educação básica brasileira passa por um processo de atualização. Uma das mudanças importantes foi a reformulação do ensino médio, que regulamentou em 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares para o ensino médio (PCNEM), em 1999, incorporou o ensino médio à educação básica e estabeleceu a divisão do conhecimento em três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e códigos, propõe a construção de um currículo baseado no domínio das competências básicas e não do acúmulo de informações, vinculado aos diversos contextos de vida dos alunos, buscando uma ação articulada no interior de cada área e no conjunto das áreas, torna necessário, portanto, a utilização de novas abordagens e metodologias.

Em 2002, a Secretaria da Educação lançou os PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem por objetivo reforçar a importância da articulação inter-áreas para o processo de ensino-aprendizagem das habilidades e competências necessárias para a formação cidadã, a construção do projeto pedagógico da escola e a reflexão sobre a prática docente individual ou coletivamente.

Em 2006, a Secretaria da Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimentem a sua prática docente. A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver

indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (Brasil, 2006: 08).

O quadro a seguir, indica as competências e habilidades expressas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, História e Química em três campos: representação e comunicação, compreensão e investigação, contextualização sócio-cultural.

Quadro 1.2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, História e Química baseadas nos PCNEM (1999)
Representação e Comunicação
Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. ▪ Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. ▪ Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
História
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. ▪ Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
Química
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever as transformações químicas em linguagens discursivas. ▪ Compreender os códigos e símbolos próprios da Química atual. ▪ Traduzir a linguagem discursiva em linguagem simbólica da Química e vice-versa. Utilizar a representação simbólica das transformações químicas e reconhecer suas modificações ao longo do tempo. ▪ Traduzir a linguagem discursiva em outras linguagens usadas em Química: gráficos, tabelas e relações matemáticas. ▪ Identificar fontes de informação e formas de obter informações relevantes para o

conhecimento da Química (livro, computador, jornais, manuais etc).

Investigação e Compreensão

Língua Portuguesa

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

História

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Química

- Compreender e utilizar conceitos químicos dentro de uma visão macroscópica (lógico-empírica).
- Compreender os fatos químicos dentro de uma visão macroscópica (lógico-formal).
- Compreender dados quantitativos, estimativa e medidas, compreender relações proporcionais presentes na Química (raciocínio proporcional).
- Reconhecer tendências e relações a partir de dados experimentais ou outros (classificação, seriação e correspondência em Química).
- Selecionar e utilizar idéias e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas qualitativos e quantitativos em Química, identificando e acompanhando as variáveis relevantes.
- Reconhecer ou propor a investigação de um problema relacionado à Química, selecionando procedimentos experimentais pertinentes.
- Desenvolver conexões hipotético-lógicas que possibilitem previsões acerca das

transformações químicas.
Contextualização Sócio-Cultural
Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. ▪ Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
História
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. ▪ Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucesso e/ou de simultaneidade. ▪ Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. ▪ posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
Química
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente. ▪ Reconhecer o papel da Química no sistema produtivo, industrial e rural. ▪ Reconhecer as relações entre o desenvolvimento científico e tecnológico da Química e aspectos sócio-político-culturais. ▪ Reconhecer os limites éticos e morais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da Química e da Tecnologia.

Os PCNEM, documento de natureza indicativa e interpretativa, propõe a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem. O documento aborda a interdisciplinaridade e a contextualização como recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais as disciplinas venham a ser agrupadas.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade pode ser compreendida, segundo os PCNEM, a partir da delimitação de um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção; no sentido de explicar, compreender, intervir, mudar ou prever algo que desafia uma disciplina isolada e sugere a atenção de outras. Segundo os PCNEM, explicação, compreensão e intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. Nessa perspectiva, a integração entre as disciplinas se aproxima do pensamento de Piaget.

Outra maneira de compreender a interdisciplinaridade, segundo o documento, pode ser pela relação entre o pensamento e a linguagem, segundo a abordagem sócio-interacionista do desenvolvimento e da aprendizagem - elaborada por Vygotsky -, segundo a qual, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam. Portanto, todas as linguagens trabalhadas pela escola, são por natureza 'interdisciplinares' com demais áreas do currículo, pois

“é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados”. (Brasil, 1999:90)

Contextualização

Segundo os PCNEM (1999:91), a contextualização é um recurso que pode ser usado com o objetivo de ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa situá-lo na relação entre sujeito e objeto. Esse tratamento contextualizado do conhecimento possibilita que a escola mude a condição

do aluno de espectador passivo, provocando aprendizagens significativas ao longo de uma transposição didática, capazes de mobilizar o aluno e estabelecer entre ele e objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. Por isso, a contextualização envolve áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas, o que facilita a ponte entre a teoria e a prática.

Língua Portuguesa

As orientações para o trabalho com linguagem, nesses documentos, aparecem apenas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa, considerando como ponto de partida a dimensão dialógica da linguagem. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. Nesse sentido, como aponta os PCNEM:

A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. (Brasil, 1999:143)

A concepção presente nesse documento, que considera o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com base em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo, se contrapõe às concepções tradicionais deslocadas do uso social.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ressalta-se a concepção de língua, linguagem e prática de ensino numa abordagem sócio-interacionista, pois considera-se que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Nessa abordagem são mencionados teóricos como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly e Vygotsky. Segundo esse documento, a escola não pode ater-se ao letramento da letra se pretende ser efetivamente

inclusiva e aberta à diversidade, mas deve abrir-se para os múltiplos letramentos, envolvendo uma variedade de mídias para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

História

Nos PCNEM de História, o ensino dessa disciplina destaca a história social e cultural como maneira de se articular a história econômica e política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Os estudos de inspiração marxista passam a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção da consciência de classe ou de identidades. Torna-se fundamental o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas e presentes.

As Orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) colocam que o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Ressalta-se o papel central da História em alicerçar a prática da cidadania participativa, colocando-a como objeto de ensino da História, levando ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação, entre outros. Sobre o princípio pedagógico da interdisciplinaridade, este é entendido como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre os temas. A questão da contextualização é entendida

como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade.

Química

Nos PCNEM de Química, há uma discussão sobre a importância de que o aprendizado de Química pelos alunos de Ensino Médio implica que eles compreendam as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos. Nesse sentido, o aprendizado deve ser conduzido levando-se em conta as diferenças existentes no grupo para o processo coletivo da construção do conhecimento em sala de aula. Outro aspecto considerado importante é a questão da interdisciplinaridade, utilizando-se a vivência dos alunos e os fatos do dia-a-dia, a tradição cultural, a mídia e a vida escolar, busca-se reconstruir os conhecimentos químicos que permitam refazer essas leituras de mundo, agora com fundamentação também da ciência. Nessa etapa, desenvolvem-se 'ferramentas químicas' mais apropriadas para estabelecer ligações com outros campos do conhecimento.

O documento aponta, ainda, que a Química utiliza uma linguagem própria para a representação do real e as transformações químicas, através de símbolos, fórmulas, convenções e códigos. Assim, é necessário que o aluno desenvolva competências adequadas para reconhecer e saber utilizar tal linguagem, sendo capaz de entender e empregar, a partir das informações, a representação simbólica das transformações químicas. Os conteúdos nessa fase devem ser abordados a partir de temas que permitam a contextualização do conhecimento, sendo vistos como instrumentos para uma primeira leitura integrada do mundo com as lentes da Química (Brasil, 1999: 239-248).

A respeito da tematização, encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006: 118), a proposta de abordagem de temas sociais articulados com os eixos do conhecimento químico objetivando propiciar ao

aluno o desenvolvimento de atitudes e valores. Nesse sentido, considera-se a perspectiva de Paulo Freire que visa à mediatização dos saberes por meio de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, cujos temas sociais e as situações reais propiciam a práxis educativa, que enriquecida pela nova linguagem e pelos novos significados, transforma o mundo, em vez de reproduzi-lo.

Como podemos notar, a preocupação com questões de cidadania e letramento permeia as várias áreas do conhecimento tanto nos PCNEM (1999), quanto nos PCN+ (2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Todavia, a questão da contextualização do conhecimento e da interdisciplinaridade, como abordagem dos conteúdos de ensino e aprendizagem, está ausente na prescrição relacionada a como trabalhar, especificamente a questão da leitura, nas disciplinas de Química e História. Sendo assim, a prescrição existente nesses documentos é mais de ordem metodológica e de reorganização do conteúdo, não sendo mencionado em nenhum momento qualquer teoria de leitura que possa propiciar ao professores dessas áreas a conscientização dos processos envolvidos no desenvolvimento da apropriação das habilidades de leitura e conseqüentemente da escrita. No entanto, encontramos o emprego do termo *linguagem e leitura compartilhada*, usadas de maneira vaga e dissociada da discussão relacionada com as questões específicas das disciplinas. Como confirmação da ausência dessa prescrição sobre leitura ou de como conduzi-la encontramos no próprio documento de Orientações Curriculares para o Ensino Médio na disciplina de Química (2006: 104) a constatação de que:

[...] As avaliações realizadas – como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mostram que os alunos não têm conseguido produzir respostas coerentes a partir de um conjunto de dados que exigem interpretação, leitura de tabelas, quadros e gráficos, e não conseguem fazer comparações ou fundamentar seus julgamentos.

Nos documentos citados acima, retoma-se em vários momentos, o já prescrito nos PCNEM em relação à formação para a cidadania e para o

trabalho, deixando lacunas sobre o papel do professor como agente do trabalho educacional, quando muito deixando implícito a responsabilidade do professor quando se trata de identificar os fracassos relacionados à questão da leitura no processo educacional.

Ao constatarmos a ausência de prescrição sobre leitura para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que o documento analisado deixa clara a opção por uma abordagem de ensino-aprendizagem voltada para a construção coletiva do conhecimento, sobretudo para a formação do leitor crítico, fica evidente também o “esforço” que os professores da área de História e de Química realizam para dar conta do ensino de leitura sem prévia orientação para essa atividade docente, como comprova o resultado da análise dos dados da atividade formação em leitura, no capítulo 3 desta dissertação. Isso se deve tanto à ausência da prescrição oficial quanto ao trabalho coletivo na escola que também não tem dado conta dessa formação, quadro esse que cria muitos impedimentos para a realização dessa atividade desejada. Dessa forma, o trabalho do professor que acontece em meio a prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos, etc), entre intenções não realizadas que constituem o trabalho real e a atividade aula que transforma o trabalho prescrito em realizado necessita de uma discussão crescente sobre a formação professor como um profissional crítico e pesquisador da sua ação. Ser um profissional reflexivo implica admitir conflitos e incertezas nas ações da sala de aula com o objetivo de explorar suas relações com os processos de ensino e aprendizagem, tanto em relação ao conteúdo trabalhado quanto às representações, crenças, valores, questões de poder e de identidade do aluno e do professor, como discute Magalhães (2007).

Tendo em vista as lacunas identificadas em relação às prescrições sobre o trabalho com leitura nos documentos analisados anteriormente, procuramos desenvolver essa discussão sobre competências e habilidades com base na Proposta Curricular (SEE, 2008), na subseção que segue.

1.2.5. Leitura sob a ótica das competências e habilidades

O desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, segundo Rojo (2004:3) passa do enfoque sobre as capacidades de decodificação do texto como aprendizagem importante para o acesso à leitura, passando posteriormente a ser enfocada como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas. Para a autora, tratou-se num primeiro momento da compreensão do texto, da extração das informações contidas nele. Nessa abordagem, cujo enfoque estava no texto e no leitor, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura denominadas como estratégias (cognitivas e metacognitivas) do leitor. Em seguida, o ato de ler passou a ser visto como uma interação entre o leitor e autor. Sobre essa teoria, nas palavras de Kleiman (1989/2007: 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Para Kleiman, o momento da compreensão durante a leitura está diretamente ligado às inferências que o leitor faz com marcas formais do texto, ou seja, o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo que devem ser ativados durante a leitura.

Numa abordagem mais recente, conforme Rojo (2004:3)

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Essa vertente teórica, voltada para as capacidades (cognitivas, lingüístico-discursivas) de leitura, como aponta Rojo (2004: 2) é denominada em algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano, bem como em outras teorias do comportamento e da aprendizagem como competências e habilidades.

Iniciamos, anteriormente, a discussão sobre competências e habilidades com base na abordagem encontrada nos PCNEM. Aqui, abordaremos essa questão com base na Proposta curricular do Estado de São Paulo (SEE,2008), com o objetivo de relacionar com a discussão sobre a atividade formação em leitura proposta para esta pesquisa, e que envolve as disciplinas de Língua portuguesa, História e Química.

O projeto da SEE visa propor um currículo para os níveis de ensino fundamental – Ciclo II e Médio, em articulação com os dispositivos da lei de Diretrizes e Bases (LDB), com as normas das Diretrizes Curriculares (DNC) que são obrigatórias, e com as recomendações dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNEM). Para tanto, a organização desse projeto aponta como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SEE, 2008: 11).

A centralidade da competência leitora e escritora nesse projeto é colocada como objetivo de todas as séries e de todas as disciplinas. Assim, é importante abordarmos o conceito de competências, que segundo Berger Filho (2001: 2-3) está relacionada à construção do conhecimento que pressupõe um processo com operações distintas: a construção do próprio saber, que tem por base experiências vivenciais; a construção de competências, que representa a mobilização desses conhecimentos e sua significação; a aquisição dos saberes já construídos pela humanidade, que pressupõe a apropriação mediatizada pela transmissão. Para esse autor, a possibilidade de integração entre esses três processos se fará pela

mobilização de competências já construídas, por sua ampliação e pela construção de novas competências. Em suas palavras:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e as operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (Berger Filho, 2001: 3)

Segundo a abordagem de Berger Filho, que segue também as orientações do documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), construir um currículo por competências não significa abandonar a transmissão dos conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos; o que muda nessa proposição curricular é que “o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes”.

Sobre o desafio da competência docente, Macedo (2008) menciona três grandes paradoxos pedagógicos. Primeiro, para ser um profissional da aprendizagem, expressando ou desenvolvendo competências para isso, implica articular a relação professor–aluno com o desejo de saber, que decorre da possibilidade do professor aprender a ser um bom mediador em suas três expressões: mediação pelo ritual, projeto e produto (avaliação). Segundo, coordenar objetivos e conteúdos a ensinar com competências transversais ou metodológicas dos alunos, ou seja, o professor deve saber desenvolver competências de aprendizagem no aluno, articulando objetivos e conteúdos de ensino com as condições metodológicas de sua assimilação. Terceiro, o professor deve criar situações de aprendizagem que possibilitem uma relação do educando com os objetos a serem aprendidos, sem se excluir deste processo, mas abandonando a posição de especialista ou ‘dono’ de um saber. Para isso, a competência requerida é o professor saber propor boas estratégias de aprendizagem, o que implica trabalhar bem com situações-problema.

Nesta pesquisa, pautamo-nos sobre as questões de leitura voltadas para o Ensino Médio em diferentes áreas do conhecimento, portanto é importante mencionar o destaque que a Proposta Curricular do Estado de

São Paulo estabelece como competências para aprender, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas competências são entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora e articuladas com a competência de ler e escrever. O quadro abaixo apresenta a elaboração dessa articulação com destaque para a competência de ler.

QUADRO 1.2.1. Competências de ler e escrever com base no ENEM

Competências do ENEM	Articulação com a competência de ler e escrever Com base na Proposta Curricular (SEE, 2008)
<p>I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas conseqüências).</p>
<p>II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>	<p>É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção), escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.</p>
<p>III- Selecionar,organizar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo, que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta.</p>
<p>IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação</p>	<p>A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.</p>

consistente.	
V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomadas de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, levantar hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados, a partir da escala de valores adotada. (...)

Apresentadas as bases teóricas que fundamentam este trabalho, apresentamos a seguir a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre os pressupostos da pesquisa de intervenção crítico-colaborativa que orientam esta investigação, relacionando-a com os objetivos e questões de pesquisa. Em seguida, descrevemos o contexto da pesquisa e o trabalho pedagógico realizado pelos educadores. Relatamos a formação do grupo e a escolha dos participantes. Por fim, destacamos as categorias que nortearão a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

2.1. Escolha da Metodologia

Este trabalho insere-se no quadro da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol - desenvolvida por Magalhães (2004, 2008) e Liberali (2002, 2004). Examina os sentidos sobre leitura no Ensino Médio, relacionando-os aos significados dos textos prescritivos nos PCNEM (1999) e aos que embasam as práticas de professores das áreas de Língua Portuguesa, História e Química na atividade formação em leitura que objetivou propiciar uma ação colaborativa entre professores e pesquisadora na direção da transformação dos sentidos que embasam o trabalho desenvolvido em sala de aula.

O conceito de colaboração abordado por Magalhães (2004) está embasado na discussão de Kemmis (1987), ou seja, a investigação crítica do agente deve estar voltada não apenas sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas acontecem. Avançando mais nesse quadro teórico, é destacada a discussão de Freire (1978/2005) sobre a luta dos oprimidos pela própria libertação por meio da práxis. Smyth (1992) operacionaliza a discussão de Freire sobre o processo reflexivo crítico como composto por de quatro ações⁶ não hierárquicas.

A partir das concepções ressaltadas acima, nesse tipo de pesquisa são utilizados dois tipos de instrumentos para a produção de dados no

⁶ As quatro ações de Smyth encontram-se detalhadas na seção 1.1.4 deste trabalho.

trabalho com a linguagem: a escritura de diários reflexivos e a condução de sessões reflexivas para discussão das aulas. A primeira tem como objetivo desenvolver a percepção dos agentes sobre a descrição de uma aula e a segunda se constitui como uma organização discursiva que trabalha o processo reflexivo com os professores. Liberali (2002) aponta que a pesquisa crítica está preocupada com questões de desigualdades na educação. Uma postura política tem como objetivo relacionar o pesquisar à possibilidade de inserção de transformações das condições sociais dos participantes que, como esse quadro teórico pressupõe, podem assumir poder sobre suas ações, a partir de seu engajamento no próprio fazer pesquisa.

Magalhães (2008:2-8) salienta que a proposta de pesquisa colaborativa vem no sentido de questionar práticas não cidadãs, individuais, alienadas e a-históricas e que podem levar ao desânimo e à sensação de incompetência, uma vez que os professores agem individualmente e com base em valores pessoais. Nesse caso, seus valores, os sentidos sobre papéis de aluno e de professor podem não coincidir com aqueles dos alunos, e, de fato, em geral não coincidem, devido a diferenças sócio-históricas e culturais. Para Magalhães, é de fundamental importância entendermos o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) – elaborado por Vygotsky (1930/2003) para dar conta dessas questões na relação entre aprendizagem e desenvolvimento – como lócus da atividade humana criativa. Isto é, como um espaço dialético de formação coletiva, permeado de contradições que geram conflitos, mas que pode propiciar um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novos significados. Nesse sentido, a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol – tem por objetivo

criar ZPDs, como *instrumento-e-resultado*. Isto é, criar *espaços de ação e de transformação*, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e, juntos, negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos em que trabalham, tendo como foco a sala de aula, a reunião pedagógica, o conselho de classe, a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), oficinas de formação, reuniões de planejamentos e re-planejamentos, em suma, os inúmeros espaços do contexto escolar [Magalhães, 2008: 9].

Relacionamos a PCCol à pesquisa-ação crítica defendida por Kincheloe (1997) , segundo a qual a pesquisa crítica vê a educação do professor como possibilidade de um readquirir de consciência política dos mesmos, podendo revelar uma prática democrática de solidariedade com o oprimido e o excluído. Essa consciência histórica “[...] fortalece a possibilidade dos professores organizarem-se em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias para eles mesmos e para seus alunos” (Kincheloe, 1997:180). Há, todavia, uma diferença nos dois enfoques quanto à ênfase na ação colaborativa não salientada na pesquisa-ação. Essa discussão nos remete ao pensamento de Freire (1978/2005) sobre a visão crítica de educação, concebendo-a como problematizadora e libertadora. Assim, a ação de um educador humanista, revolucionário deve estar imbuída da crença no poder criador dos homens.

Uma vez que a pesquisa crítica-colaborativa está comprometida com o processo de produção coletiva e colaborativa de conhecimento, cabe destacar a importância da conscientização do papel da linguagem nesse contexto. Nesse sentido, Freitas (2003) fornece algumas reflexões sobre a perspectiva sócio-histórica de pesquisa. Ao situar Bakhtin nesse tipo de abordagem em pesquisa, destaca a importância da teoria enunciativa de linguagem como meio de possibilitar uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, discursiva e polifônica. Freitas (2003: 31) ressalta que nessa perspectiva, o pesquisador “está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados”. Trata-se aqui, da busca de “uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado”. Nas palavras de Freitas (2003: 32):

Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade.

Nossa escolha pela PCCol, como aponta Magalhães (2008: 12), deve-se ao fato de que essa abordagem tem como questão central envolver todos os participantes em práticas para produzir, entender, questionar e analisar suas ações. A colaboração age como instrumento-e-produto ou como instrumento-e-resultado ao focar os participantes como *“indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram pela sua própria ação”* (Marx e Engels, 1845-46:17). Com base nas justificativas acima elencadas este trabalho adota a pesquisa colaborativa como metodologia para estruturar e conduzir a pesquisa e como forma de propiciar à formação do professor crítico- reflexivo espaços para que todos possam agir ativa e dialogicamente no seu processo de construção. Neste caso, trata-se da construção do objeto leitura na atividade de formação de educadores de diferentes áreas já mencionadas no início desta seção.

2.2. Objetivos e questões de pesquisa

Como já mencionado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é discutir a formação contínua do professor crítico-reflexivo no contexto escolar, sobre o trabalho desenvolvido com leitura em diferentes áreas do Ensino Médio, por considerar a importância da interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento do aluno leitor na direção de uma ação cidadã. Mesmo porque o número de alunos no ensino médio com dificuldades em leitura é muito grande. Analisamos como a discussão sobre o objeto (leitura) se dá na interação com o grupo e como se desenvolve o processo de produção de sentidos na direção da transformação desse contexto de investigação.

É meu objetivo coordenar a reflexão com os professores sobre a organização de suas aulas no trabalho com ensino-aprendizagem de leitura, confrontando os sentidos identificados com os significados encontrados nos textos prescritivos oficiais – PCNEM - e com os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, visando compreender os sentidos produzidos pelos

professores participantes da pesquisa quanto às práticas de leitura que desenvolvem em sala de aula.

2.3. Contexto da Pesquisa

Este estudo foi conduzido em uma escola da rede oficial de ensino estadual situada na cidade de Mauá – ABC paulista -, onde atuo como professora titular de cargo na disciplina Língua Portuguesa, contando atualmente com vinte anos de trabalho docente na rede.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a escola se organiza em torno de um projeto pedagógico elaborado em 2005 com base nos documentos oficiais prescritos como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999) , Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+ - PCNEM+ (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). A Unidade Escolar (U.E.) implementou o Programa Ensino Médio em Rede – EMR⁷, realizado nas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Esta Escola tem um histórico de incentivar a prática interdisciplinar e a contextualização do conhecimento como abordagem para os conteúdos no ensino-aprendizagem. Há uma avaliação diagnóstica bimestral, considerada pela gestão como um diferencial da escola e o principal instrumento avaliativo, além da auto-avaliação dos alunos e as demais avaliações de acordo com a escolha dos professores. Embora a escola trabalhe com a noção de avaliação diagnóstica dos alunos, os professores não são convocados a participarem das decisões que envolvem as práticas coletivas, no sentido de refletirem e construírem um trabalho interdisciplinar capaz de intervir produtivamente no contexto didático-pedagógico da escola. Dessa forma, as reuniões de HTPC seguem uma orientação burocrática,

⁷ O Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio foi organizado em temas, referentes aos fundamentos do currículo da escola média. A cada tema foram associados dois conjuntos de atividades denominados Vivências Formativas e Vivências Educadoras. Em articulação com essas atividades realizou-se uma discussão sobre a capacidade leitora e escritora do aluno do Ensino Médio em todas as áreas curriculares (cf. Projeto Pedagógico, p. 8 , CD – ROM do programa).

distanciando-se da natureza do seu objetivo original de servir como espaço para a formação dos professores.

A escola encontra-se organizada fisicamente da seguinte maneira:

Níveis e modalidades de ensino: Ensino Fundamental ciclo I (educação especial), ciclo II (regular e EJA-telessala), Ensino Médio regular e EJA-telessala.

A escola possui aproximadamente 1.970 alunos distribuídos em: manhã (01 sala de Ed. especial, 12 salas de Ensino Médio, 04 salas de Ensino Fundamental); tarde (6 salas de Ensino Fundamental), noturno (14 salas de Ensino Médio e 02 salas de EJA-telessala). Quantidade de alunos por sala: EF (42), EM (45), EJA (50) e educação especial (10).

Recursos – Materiais pedagógicos: Propostas curriculares da CENP (diversas disciplinas), livros paradidáticos, kit tecnológico, fitas de vídeo (228), microcomputadores (09), softwares (46), material dourado, material de Educação Física e aparelhos de som.

Recursos físicos da U.E.: 16 salas de aula, 01 biblioteca, 13 banheiros, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 quadra, 02 laboratórios: Química, Física, Biologia e informática, 04 salas destinadas ao atendimento de educação especial, 01 sala de vídeo, 01 sala de coordenação. O prédio encontra-se em boa conservação, incluindo-se a iluminação e limpeza, além de uma área verde consideravelmente boa. A escola pertence à Diretoria de Ensino - DE de Mauá, situada num bairro centralizado que agrega uma clientela de vários bairros da cidade.

Módulo: 01 diretor efetivo, 02 vices diretores. *Núcleo administrativo:* 01 secretário efetivo, 02 agentes de organização escolar efetivos, 01 inspetor de alunos efetivo e 03 contratados, 03 auxiliares/serventes de escola efetivos e 03 contratados, 01 zelador e 02 porteiros contratados (cooperativados). *Núcleo técnico pedagógico:* 01 Professor coordenador pedagógico para o período diurno e 01 para o noturno.

Corpo docente: A maior parte do corpo docente é efetivo, o que na prática facilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois evita a rotatividade de professores.

Clientela: Os pais possuem formação escolar diversificada, muitos com o primeiro grau incompleto, uma minoria com formação de nível superior. Economicamente as famílias mantêm-se com uma renda de 2 a 6 salários mínimos. Observamos que atualmente existem muitos pais desempregados, utilizando atividades eventuais para obtenção de renda.

Corpo docente: O problema de ausências está no período noturno, girando em torno de 1%. Os casos de indisciplina são resolvidos de acordo com a legislação vigente e baseados no regimento interno escolar. Os responsáveis pelos alunos na maioria dos casos são presentes. O processo de inclusão dos alunos já ocorre sem maiores problemas de relacionamento entre alunos e professores.

2.4. Formação do grupo

Inicialmente a discussão da participação dos professores neste projeto teve lugar em reunião de HTPC do período noturno e com professores do Ensino Médio, pois houve um acolhimento por parte da direção e da coordenação, que cederam o tempo de 50 minutos para que eu apresentasse a proposta relacionada à pesquisa e um questionário com quatro questões que foi respondido por 15 professores e a coordenadora do período noturno, no dia 29/03/2006. Nessa HTPC os professores se mostraram receptivos, interessados pelo projeto e a reunião transcorreu num clima agradável e produtivo, inclusive recebendo autorização do grupo para gravação em áudio.

A segunda reunião de HTPC aconteceu no dia 12/04/2006, dois dias depois de uma reunião com a coordenadora em que ficou definido um tempo para minha intervenção. Eu iniciaria a discussão sobre concepções de ensino-aprendizagem e apresentaria o segundo questionário com duas questões sobre esse tema discutido. No entanto, nesta reunião, a discussão do projeto de pesquisa ficou suspenso porque o tempo foi insuficiente. O acordo definido anteriormente não foi implementado, pois a coordenadora encaminhou a discussão em outra direção. Assim, nem a parte a ser dirigida pela coordenadora e nem a discussão que eu havia preparado aconteceram.

No momento final abri a discussão para o grupo, pois entendi que minha participação não estava clara para a coordenação. Sugeri, então, que a coordenadora conversasse com o diretor e delimitasse com objetividade em que condições de tempo poderia fazer a intervenção em HTPC.

Estando implícito que não haveria espaço para a coleta de dados nas HTPCs, três professores (disciplinas de Física, Química e História) se dispuseram a discutir semanalmente, durante 30 minutos, a continuidade do projeto. Houve uma seqüência de três reuniões: 26/05/06, 23/06/06 e 04/07/06 – com conversas (não gravadas) sobre questões de ensino-aprendizagem e leitura, sugestões de textos para as áreas e as respostas a um questionário com duas questões sobre as dificuldades dos professores no trabalho com leitura em sala de aula. Ficou definido nesse momento, que a partir do segundo semestre de 2006 o grupo se reuniria em sessões reflexivas semanais para dar continuidade ao projeto e que todos os envolvidos trariam sugestões para a organização das próximas discussões. No dia 08/09/06 aconteceu a primeira sessão reflexiva gravada em áudio, com duração de 33 minutos, que definiu a composição do grupo com uma professora de História, uma professora de Química e esta pesquisadora da área de Língua Portuguesa. Essas reuniões aconteceram ora com a presença das três participantes, ora com duas participantes, pois nem sempre era possível um horário em comum. Apesar disso, aconteceram muitos diálogos paralelos entre as participantes como desdobramento das discussões realizadas nas sessões reflexivas que favoreceram o desenvolvimento do grupo. Por uma inviabilidade nos horários, o professor de Física não integrou o grupo. Seguem abaixo algumas informações sobre o perfil profissional e acadêmico dos participantes⁸:

- **LIA:** Formada em História e em Pedagogia, por universidade privada de São Paulo. Atua há quinze anos em Educação pública, atualmente é professora efetiva de História na Rede Pública de Ensino Estadual. Participou do curso Ensino Médio em Rede (CENP/SP) , Teia do

⁸ Todos os nomes são fictícios, exceto o da pesquisadora.

Saber (CENP/SP) e Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (SEE/PUC-SP). É mestranda em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem desde o segundo semestre de 2007, em universidade privada de São Paulo.

- **MARA:** Formada em Ciências – Bacharel em Química, por universidade privada de São Paulo. Atua há 15 anos no magistério público, atualmente é professora efetiva de Química na Rede Pública de Ensino Estadual. Participou do curso Ensino Médio em Rede (CENP/SP), Teia do Saber (CENP/SP) e no GEPEQ – IQUSP (Instituto de Química da USP). É mestranda em Educação em Ensino de Ciência – modalidade Química desde o primeiro semestre de 2007, em universidade pública de São Paulo.

- **JACIRA:** Sou formada em Letras, por universidade privada de São Paulo - ABC, em 1987. Atuo há vinte anos como professora de Língua Portuguesa efetiva na Rede Pública de Ensino Estadual, tendo trabalhado durante um ano como professora de Língua Portuguesa (efetiva) na rede Pública de Ensino Municipal de São Paulo e dois anos no Ensino municipal de Mauá. Participei de várias capacitações, oficinas e cursos voltados para questões de leitura e escrita (na rede estadual e municipal), dentre os quais Ensino Médio em Rede (CENP/SP) e Teia do Saber (CENP/SP). Iniciei este projeto como parte do meu Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) na PUC-SP.

2.5. Produção de dados e contexto das interações

Conforme descrição do contexto de pesquisa mencionado anteriormente, os dados foram produzidos com o objetivo de investigar o trabalho desenvolvido com leitura em sala de aula em uma experiência realizada com três participantes do Ensino Médio nas disciplinas de Língua

Portuguesa, História e Química, através dos instrumentos mencionados nas subseções que seguem.

2.5.1. Questionários para os professores

Dois questionários (Anexo I) foram respondidos pelos professores participantes com objetivos diferentes. O Questionário 1 foi respondido no início do projeto em Reunião de HTPC do primeiro semestre de 2006 (29/03/2006). Teve como objetivo conhecer o histórico profissional dos participantes, as dificuldades encontradas em sala de aula sobre a experiência com leitura em cada disciplina, suas escolhas pedagógicas, a organização do material didático e buscar sugestões para as discussões sobre a problemática relacionada à questão da leitura. O Questionário 2 foi respondido pelos professores em HTPC de 12/04/2006, após discussão realizada sobre ensino-aprendizagem. Teve como objetivo propiciar um lócus de reflexão para que os professores situassem seu trabalho em sala de aula sobre as concepções abordadas e levando em conta o perfil de aluno.

O quadro abaixo exemplifica os temas discutidos com o discurso dos professores.

QUADRO 2.1. Questionários

QUESTIONÁRIO	TEMA	EXCERTOS
Q 1	Dificuldades no trabalho com leitura em sala	<p>Lia: “... a leitura torna-se um ato desagradável e penoso para o estudante ...”</p> <p>Mara: “A maioria dos alunos possui um vocabulário limitado...”</p>
Q 2		<p>Lia: “... percebo que nossa sociedade resiste à postura do professor</p>

	Concepções de ensino-aprendizagem	<i>construtivista...</i> Mara: “... em alguns momentos também tenho que assumir a postura citada por Skinner...”
--	-----------------------------------	--

2.5.2. Relatório de análise de aula

O relatório de análise de aula (Anexo II) teve como objetivo a análise de uma aula de Química com base nas quatro ações, propostas por Smyth (1992), para operacionalização da reflexão crítica em contextos de formação. Essa discussão foi realizada na primeira sessão reflexiva (Anexo IV) realizada em 08/09/2006, como sugestão para que as professoras organizassem o material sobre leitura que trariam para as trocas discursivas. A professora de Química realizou um estudo sobre uma aula, no primeiro semestre de 2007, e compartilhou a análise e a reconstrução dessa aula com o grupo.

2.5.3. Sessões Reflexivas

Seis sessões Reflexivas foram organizadas e analisadas. Os encontros aconteceram nas dependências da escola e tiveram como objetivo propiciar que as participantes refletissem sobre a atividade formação em leitura, por meio de uma ação colaborativa para levantar sentidos e compartilhar significados junto a professores de diversas áreas, tendo como base os pressupostos teóricos apresentados ao longo deste trabalho. A proposta visou criar uma ZPD coletiva em que pudesse ocorrer uma tomada de consciência em relação às contradições do sistema de atividade e, conseqüentemente, uma transformação das participantes. O quadro a seguir mostra a síntese dos temas discutidos nessas sessões.

QUADRO 2.2. SESSÕES REFLEXIVAS

SESSÕES REFLEXIVAS	TEMAS	EXCERTOS
SR 1	Que materiais utilizar para a discussão sobre leitura	Mara: <i>“Vou trazer aquilo que eu acho que seja trabalhar leitura...”</i>
SR 2	Leitura na aula de Química	Mara: <i>“Primeiro me preocupo mais com o social, com o contexto...”</i>
SR 3	Leitura na aula de História	Lia: <i>“...um dos objetivos do nosso trabalho é a construção de uma sociedade mais consciente, crítica, pensante...”</i>
SR 4a SR 4b SR 4c SR 4d	Análise de uma aula de Química	Mara: <i>“Eu preciso repensar a minha prática e definir o que eu vou fazer.”</i>
SR 5	O desenvolvimento da atividade	Jacira: <i>“...então não dá mais para olhar para nosso trabalho como uma ação, porque o que nós estamos fazendo é uma atividade.”</i>
SR 6a SR 6b	Reconstrução da aula de Química	Lia: <i>“Um texto que colocava questões sociais, que tinha tudo para ser uma aula sócio-interacionista.”</i> Jacira: <i>“E ao ler Paulo Freire dá uma luz em relação a uma aula mais crítica.”</i> Mara: <i>“É, porque entrou todo mundo, Vygotsky, Paulo Freire, estou lendo outros autores.”</i>

2.5.4. Depoimento das Participantes

No final da pesquisa, solicitei que as participantes elaborassem um texto de conclusão sobre o desenvolvimento da pesquisa e o significado desta para a formação profissional das educadoras. A seguir, apresentamos essa produção.

DEPOIMENTO I: Professora de História

O primeiro contato com a pesquisa aconteceu em uma reunião de HTPC , na qual foi colocado pela coordenadora que os professores presentes participariam de um projeto de mestrado, e que faríamos discussões acerca do nosso trabalho. Porém, no decorrer da reunião a coordenadora não propiciou o espaço para discussão. Ficou um clima muito desagradável...

Procurei a professora e me coloquei à disposição para participar do seu trabalho, pois pensei apenas que pudesse colaborar para que a pesquisa se realizasse. Não imaginei que as sessões reflexivas impulsionariam mudanças profundas em minha vida profissional e pessoal.

Naquele momento estava insatisfeita com minha carreira e não via perspectiva de mudança. Desestimulada, fazia planos para o vestibular de ciências da computação.

Assim começaram as primeiras reuniões, fora do horário de trabalho. Alguns professores que aceitaram participar, com o decorrer do tempo deixaram de comparecer, então o grupo ficou composto por duas professoras. Eu da área de História e outra professora de Química.

Durante os primeiros encontros fiquei com receio de me expressar, tive medo de falar bobagem, de ser julgada por meus pontos frágeis, afinal, não tinha nenhum vínculo com aquelas pessoas. Na medida em que as discussões avançavam, percebi que nós três estávamos dispostas a

compartilhar conhecimentos, dúvidas, experiências... E acima de tudo, dispostas a aprender juntas. Então, a sensação de insegurança foi substituída por uma relação de confiança e respeito.

Neste contexto começamos a apresentar como trabalhávamos os textos em nossas aulas, critérios de escolha, fontes... Fui apresentada a um universo de possibilidade de trabalho com gêneros, o qual não conhecia e que mudou a dinâmica de minhas aulas. Percebi que não precisaria trabalhar questões de Língua Portuguesa, mas sim me apropriar de conhecimentos específicos desta área para facilitar o ensino-aprendizagem dos conteúdos de História. Trocamos experiências, compartilhamos atividades.

Alguns fatos marcantes aconteceram nesse período de dois anos que é preciso relatar. A entrada da professora de Química no mestrado, o fortalecimento de vínculos no grupo, as reuniões se tornaram momentos de crescimento onde todos os integrantes colocavam questões para serem discutidas.

Esses encontros prazerosos dissolveram minha idéia de mudar de profissão, fui apresentada e seduzida pela lingüística aplicada. A pesquisadora me incentivou a entrar no Mestrado, fiquei com receio, porém incentivada pelas duas amigas iniciei o curso.

Um momento marcante foi quando a professora de Química levantou a questão de que nossas aulas (Química e História) não eram sócio-interacionistas como pensávamos. A pesquisadora trouxe fundamentos teóricos, sugestões, nos tranqüilizando para que pudéssemos refletir e conseqüentemente mudar. Foi muito complicado, mas juntas reelaboramos, principalmente, nossa abordagem textual para que a voz do aluno tivesse maior espaço.

Essas sessões se transformaram em momentos muito prazerosos e construtivos, principalmente porque tínhamos espaço para colocar o que nos incomodava naquele instante. Desde questões ligadas ao trabalho com texto, fundamentação teórica, comparação de autores, sugestões, leituras e reflexões, até a grande amizade que se concretizou juntamente com as mudanças.

Obrigada, Jacira, por ter acreditado em mim e por ser tão generosa ao compartilhar conosco seu conhecimento com carinho e paciência, e por nos ajudar a trilhar novos e tão importantes caminhos rumo ao conhecimento...

DEPOIMENTO II: Professora de Química

A proposta de pesquisa foi solicitada na HTPC, mas houve problema em implantá-la porque segundo a coordenadora iria atrapalhar.

Posteriormente reunimos um grupo com quatro professores fora do período, mas o grupo foi diminuindo ficando apenas duas pessoas.

No início eu tive vários sentimentos em relação a participar deste grupo colaborativo. Curiosidade, oportunidade de aprender mais e também sobre colaboração, porque eu estava iniciando o mestrado e fiquei pensando se quando eu fosse colher os dados se ninguém iria colaborar, eu me coloquei no lugar da Jacira.

Começamos as discussões falando de gêneros textuais. Eu não sabia nada sobre isto, apesar de trabalhar a muito tempo com leitura de texto. Muitos textos eu formava recortando informações que eu achava que eram necessárias para os alunos, pesquisando em livros, jornais e Internet.

Trouxemos nossos textos para analisar e discutir, foi muito interessante, pois pude perceber que os meus textos eram em sua maioria informativos.

O mais interessante nos encontros foi que a Jacira foi percebendo nossas necessidades e dificuldades, e a partir daí foi conduzindo os encontros com sugestões de leituras para tentarmos superar nossas dificuldades.

Acredito que o projeto colaborativo contribuiu muito para a minha vida profissional e também para minha pesquisa de mestrado, principalmente porque passei por um momento de crise quando em uma disciplina que eu estava cursando tive que analisar a gravação de uma aula minha a partir das quatro ações do Smyth comparando com as teorias de aprendizagem. O

resultado desta análise me deixou frustrada e desanimada, tanto em sala de aula como no mestrado, pois a minha aula que eu havia analisado era uma aula contextualizada partindo de um tema gerador “poluição atmosférica”, e que no momento era o que eu estava pesquisando no mestrado.

O interessante é que a Jacira já tinha proposto a discussão das quatro ações se encaixando, então, no que estudaria meses depois no meu curso. Os momentos de discussão do nosso grupo colaborativo me ajudaram a compreender cada uma das quatro ações, já que tive certa dificuldade para compreendê-las, e também de me reconstruir emocionalmente me trazendo o equilíbrio.

Pude perceber que minha aula não era sócio-interacionista como eu acreditava, porque a voz deveria ser dada ao aluno, mas pude também perceber que a aula partindo dos temas geradores favoreciam o ensino e despertava interesse nos alunos o que me deixou mais tranqüila até mesmo com relação ao meu projeto de mestrado.

Ainda estou em fase de construção do meu projeto de mestrado e as discussões durante os nossos encontros têm me ajudado e muito nesta construção, além da reflexão também tem me permitido mudança de atitudes inclusive em sala de aula.

O mais interessante é que mesmo sendo de áreas distintas (Química, História e Português) os assuntos durante nossas discussões se relacionam e se encaixam em outro que havíamos discutido antes (vários pontos em comum), ou até mesmo em que estamos trabalhando em nossas pesquisas.

Tenho muito a agradecer a este grupo, pois tem me proporcionado o equilíbrio emocional e profissional, já que é muito mais fácil quando podemos dividir (compartilhar) com alguém nossos problemas e dificuldades, quando outras pessoas analisam o nosso problema por um outro ponto de vista, isto enriquece nossa vida como um todo e não só profissionalmente, pois ganhei duas amigas.

2.5.5. Análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Também analisamos os PCNEM quanto às habilidades e competências nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Química sobre questões de leitura, objetivando identificar as dificuldades, contradições e conflitos entre o trabalho prescrito e o realizado, bem como as bases teórico-metodológicas utilizadas pelos professores e a relação com a prática pedagógica. Essa discussão foi apresentada no capítulo teórico, na discussão sobre leitura.

Para que se tenha uma visão geral da pesquisa, apresento um quadro resumo dos instrumentos de coleta, seus objetivos e características.

Quadro 2.3. Instrumentos de produção de dados

Instrumentos de coleta	Características	Ocorrência da coleta	Objetivo da escolha
Questionários Para os professores	2 questionários com perguntas abertas e fechadas	Dois questionários para cada professor no início da coleta 29/03/2006 23/06/2006	Conhecer a trajetória Profissional e as escolhas teórico-metodológicas dos professores para confrontar com a prática
Relatório de análise de aula de Química	Relatório com descrição de uma aula com as 4 ações de Smyth	Relatório elaborado pela prof ^a de Química	Confrontar teoria e prática pedagógica

Sessão reflexiva	Diálogos com os professores sobre suas escolhas teórico-metodológicas e práticas pedagógicas	Seis encontros SR 1: 08/09/2006 SR 2: 15/09/2006 SR 3: 03/11/2006 SR 4: 25/05/2007 SR 5: 31/08/2007 SR 6: 14/09/2007	Confrontar teoria Prática Propor colaboração na reflexão Propiciar espaço para reconstrução da prática pedagógica
Discussão sobre as aulas	Observação do trabalho real	Uma aula da Prof ^a de História e uma aula da Prof ^a de Química	Confrontar discurso e prática pedagógica

2.6. Procedimentos da análise

Com o objetivo de responder nossa questão de pesquisa foram definidas categorias de análise para analisar a prática pedagógica dos professores pesquisados na relação com os materiais prescritos e com os sentidos dos participantes em relação à atividade formação em leitura e a qualidade das interações com a pesquisadora como possibilidade de reconstrução de significados.

✓ Categorias de Análise

As categorias que orientam esta análise são: (a) o **conteúdo temático**, através do qual procuramos identificar a visão dos participantes sobre a atividade realizada, as dificuldades e conflitos encontrados, os sentidos/significados dos participantes quanto ao trabalho com leitura em suas disciplinas; (b) as **escolhas lexicais** (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, conjunções, advérbios) utilizados para evidenciar os sentidos dos participantes sobre leitura e ensino de leitura; (c) a **responsabilização enunciativa** e a implicação dos participantes nas ações descritas, verificadas

pelas formas de inserção de vozes nos textos e pelas pessoas do discurso utilizadas em relação ao conteúdo temático destacado.

A análise lingüística discursiva tem como base os estudos de análise de textos propostas por Bronckart (1997/2003: 71-135), que define dois tipos de representações dos parâmetros de situação que o agente de uma ação de linguagem aciona ao produzir um texto: representações acerca do contexto físico da interação (o lugar e momento de produção, o emissor e o receptor) e representações acerca do contexto sócio-subjetivo. Para o agente produzir seu texto, do ponto de vista sócio-subjetivo ele vai acionar seus valores em relação ao lugar social da interação, ao seu próprio papel social, ao papel social do destinatário do seu texto e qual o objetivo da interação. Nesse estudo, a unidade de análise passa a ser, portanto, os textos, vistos como materializações da linguagem.

Nesta investigação, analisamos o conteúdo temático, que segundo Bronckart (1997/2003: 97) é o conjunto das informações explicitamente apresentadas no texto e relacionadas ao conhecimento prévio dos interlocutores e confrontados nas trocas interativas. Nesse sentido, em termos de formação do professor crítico-reflexivo, como destaca Horikawa (2006:132), a análise do conteúdo temático permite ao pesquisador conhecer a orientação que o professor dá à sua prática profissional, investigar se o pesquisador estimula ou não a capacidade argumentativa do professor, verificar quais temas foram abordados na interação e se o pesquisador estimula o engajamento dos participantes.

Em relação aos mecanismos enunciativos, Bronckart apresenta a relevância do levantamento das unidades dêiticas, como os pronomes pessoais e possessivos de primeira e segunda pessoa do singular ou do plural, de advérbios de lugar e de tempo e das formas pessoais e temporais dos verbos, pois assim é possível identificar os tipos de discurso presentes no texto.

Para que se tenha uma visão geral da pesquisa, o quadro abaixo apresenta a síntese da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Quadro 2.4. Síntese metodológica

Pergunta de pesquisa	Objetivo	Instrumentos de coleta	Procedimentos de análise	Fundamentação teórica
Quais os sentidos produzidos pelos professores participantes da pesquisa quanto às práticas de leitura que desenvolvem em sala de aula?	Investigar a relação entre a teoria presente nos materiais prescritos e a prática pedagógica dos professores na atividade formação em leitura	Questionários Relatório de análise de aula Sessões reflexivas gravadas e transcritas Material prescrito PCNEM	Conteúdo temático Escolhas lexicais Responsabilização enunciativa (análise de dêiticos e da implicação do participante no seu discurso)	Conceitos vygotskianos Teoria da Atividade: os elementos constitutivos do sistema de atividade Teoria enunciativa da linguagem: discurso, polifonia e multivocalidade Reflexão Crítica

Capítulo 3: Descrição e discussão dos resultados

Este capítulo tem como objetivo descrever e discutir os resultados da análise dos dados produzidos. Visa investigar os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à atividade formação em leitura e a relação entre os materiais prescritos e a prática pedagógica. A análise teve como objetivo levantar e contrapor os sentidos apresentados pelos professores participantes ao conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nas áreas de Língua Portuguesa, História e Química. Teve também o objetivo de verificar a produção de significados ao longo do processo da pesquisa como forma de identificar a tomada de consciência e de compartilhamento de novos significados. Para isso, este capítulo retoma a discussão de competências e habilidades no ensino-aprendizagem de leitura com base no PCNEM, a seguir discute o momento inicial dos conceitos sobre trabalho com leitura e sobre o ensino de leitura para todas as áreas, que foram a base para a comparação com os sentidos revelados pelos professores. A seguir, coloco e discuto os sentidos revelados pelos professores participantes em um momento posterior como resultado das sessões reflexivas.

3.1. PCNEM: competências e habilidades no ensino-aprendizagem de leitura

Como apontamos no Capítulo 1, ao discutirmos competências e habilidades com base nos PCNEM (1999), temos como referência a discussão de Berger Filho (2001) que define como competências as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor e que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. Na abordagem sobre competências na educação, Macedo (2008) aponta para o paradoxo que envolve a competência docente no sentido de articular a relação educador-educando com o desejo de saber, coordenar objetivos e conteúdos a ensinar com competências transversais ou metodológicas dos alunos e criar condições de

aprendizagem que possibilitem uma relação do educando com os objetos a serem aprendidos.

Apresento abaixo, os quadros que resumem a discussão feita anteriormente (capítulo 1). O quadro 3.1. traz uma síntese das competências e habilidades que estruturam os estudos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Química em três campos (representação e comunicação, compreensão e investigação, contextualização sócio-cultural) propostas nos PCNEM. O quadro 3.2. sintetiza a competência leitora e escritora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para todas as séries e disciplinas, articuladas com a competência de ler e escrever, segundo a Proposta Curricular (SEE,2008); de acordo com o interesse específico deste trabalho destaco a competência de ler.

Quadro 3.1. Síntese das competências e habilidades (PCNEM, 1999)⁹

DISCIPLINAS	COMPETÊNCIAS e HABILIDADES	
LÍNGUA PORTUGUESA	Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
	Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos

⁹ O quadro das competências e habilidades (PCNEM) completo encontra-se na seção 1.2.4. deste trabalho.

	Contextualização Sócio-Cultural	e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
HISTÓRIA	Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
	Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
	Contextualização Sócio-Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
QUÍMICA	Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar fontes de informação e formas de obter informações relevantes para o conhecimento da Química (livro, computador, jornais, manuais etc).
	Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar e utilizar idéias e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas qualitativos e quantitativos em Química, identificando e acompanhando as variáveis relevantes.
	Contextualização Sócio-Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer os limites éticos e morais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da Química e da Tecnologia.

Quadro 3.2. Competências leitoras do ENEM para todas as disciplinas¹⁰

Competências do ENEM	Articulação com a competência de ler Com base na Proposta Curricular (SEE, 2008)
I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado)
II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção)
III- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc.

Segundo os PCNEM (1999) o processo de ensino-aprendizagem no nível médio pressupõe a sistematização de um conjunto de domínios, disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, co-operar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se a cidadania e o trabalho. Por isso, a linguagem pela sua natureza transdisciplinar possibilita a objetivação de tais competências através da produção de sentidos. A Proposta Curricular (SEE, 2008) complementa essa orientação articulando as competências leitoras do ENEM para todas as áreas com a competência de ler (cf. quadro 3.2.).

¹⁰ O quadro completo da Proposta Curricular (SEE, 2008) encontra-se na seção 1.2.4. A síntese aqui apresentada dá destaque para a competência de ler segundo as competências que aparecem com mais frequência no trabalho com leitura desenvolvido em sala de aula e presentes nos excertos analisados.

A seguir, discutimos o trabalho que os professores desenvolvem com leitura em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Química. Todos os excertos analisados neste capítulo são recortes das discussões produzidas durante as sessões reflexivas¹¹.

3.2. Sentidos sobre o Trabalho com leitura : momento Inicial

As discussões nas Sessões Reflexivas entre as professoras participantes revelam sentidos que vêm embasando as atividades com leitura e escrita, principalmente nas áreas de conteúdo como, no caso deste trabalho, História e Química. Essa é uma questão central uma vez que novas orientações, como apontam os quadros acima, pressupõem um novo enfoque nas práticas didáticas.

3.2.1. Aula de Química: leitura visa à compreensão do conteúdo

O foco no conteúdo é, de fato um enfoque que tem lugar em todas as disciplinas. Assim, a leitura tem como objetivo usual compreender o conteúdo e o vocabulário, em práticas dirigidas pelos professores. A análise do conteúdo temático das discussões nas Sessões Reflexivas iniciais revela essa compreensão. O excerto abaixo exemplifica esse enfoque de leitura e a não compreensão do enfoque proposto pelos textos prescritos como apontam os Quadro 3.1. e 3.2. sobre competências e habilidades a serem trabalhadas em todas as disciplinas.

(73) Jacira 1: *Quando você parte da leitura de um texto você procura trabalhar esse texto dentro de um gênero?*

(78) Mara 1: *(...) não ficou claro porque trabalhar gênero, eu monto os textos pegando da Internet sem saber qual é a fonte, por exemplo do álcool eu pego do DETRAN. A Internet não mostra isso (...). Dificilmente eu encontro um texto que tem tudo o que eu quero, então recorto partes e vou montando.*

(97) Jacira 2: *Daqui para frente uma sugestão é selecionar vários gêneros textuais dentro daquilo que você quer trabalhar, livros, jornais,*

¹¹ A síntese das sessões reflexivas encontra-se no capítulo 2 e nos anexos III e IV deste trabalho.

revistas, etc. Quando você mostrar para o aluno que aquele texto tem uma lógica de construção ele também vai se apropriar desse gênero.

(98) Mara 2: *Bom, por que **essa mistura de textos dá nó em mim e nos alunos**, porque **eu não conheço**.*

(158) Lia 1: *(...) dá para percebermos a **necessidade de conhecermos todos os gêneros** para fazermos um **trabalho mais consciente sobre leitura** (...)*

(163) Jacira 3: *(...) o aluno sabendo que **cada gênero tem sua própria forma de organização** (...) **facilita sua compreensão do texto**.*

A fala de Mara revela como a leitura é enfocada em sua sala. Tem um enorme trabalho em selecionar textos para o trabalho didático, mas o enfoque é apenas na apreensão do conteúdo que julga importante transmitir. Revela, também, seu desconhecimento da importância de se trabalhar com a organização discursiva do texto. Em suas palavras: **essa mistura de textos dá nó em mim e nos alunos...porque eu não conheço**.

Como apontam as discussões de Dolz (2004) e Schneuwly (2004) bem como os PCNEM, que competência leitora e escritora tem como base o trabalho com texto em todas as áreas, estabelecendo assim uma relação importante com a disciplina de Língua Portuguesa que segundo a prescrição dos PCNEM (1999) baseia-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Questionada sobre o trabalho com texto a partir de um gênero¹², a professora Mara indica desconhecimento desse conceito como mostra a presença dos advérbios e da conjunção destacada: **“não, isso eu não faço”**, **“não ficou claro porque trabalhar gênero”**, **“monto os textos pegando da Internet sem saber qual é a fonte”**, ou seja, a professora não estabelece relação com seu trabalho em Química.

¹² A discussão sobre gênero teve início no curso de formação continuada em horário de HTPC, dirigido a professores do Ensino Médio (Ensino Médio em Rede) como parte da discussão sobre a capacidade leitora e escritora em todas as áreas curriculares.

Como apontam os PCNEM, sintetizado no quadro 3.1., há, na área das Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, como orientação geral o desenvolvimento da capacidade de comunicação em relação às habilidades de ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico; interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões, ícones etc); exprimir-se oralmente com correção e clareza; produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões, entre outras.

Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, está, também destacado, na perspectiva do exercício da cidadania, o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura. A fala de Lia (Prof^a de História): “*dá para percebermos a necessidade de conhecermos todos os gêneros para fazermos um trabalho mais consciente sobre leitura*” revela que ela vê a importância do enfoque dos gêneros no trabalho com leitura mas não fica claro se segue ou não as prescrições dos PCNEM.

Na perspectiva discursiva, Dolz (2004) e Schnuewly (2004) salientam que o gênero textual age como uma *ferramenta*, isto é, um instrumento que medeia o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Dessa forma, o ensino dos diversos gêneros textuais pode embasar a competência lingüística e discursiva dos alunos, além de proporcionar-lhes outras formas de participação social como cidadãos, possibilitando-lhes fazer um uso efetivo da linguagem. Sabemos o quanto isso é necessário, uma vez que os resultados das avaliações externas sobre o domínio da competência leitora pelos alunos do Ensino Médio, já citado na introdução deste trabalho, são altamente insatisfatórios.

A seção que segue, analisa o trabalho com leitura em uma aula de História e nos fornece mais elementos para a compreensão dessa realidade educacional.

3.2.2. Aula de História: os alunos não percebem a ideologia embutida no senso comum

Lia, como já apontamos, e como revela o excerto a seguir, trabalha com textos retirados de jornais e revistas.

(101) **Lia 1:** *Eu trouxe um **folheto de propaganda de supermercado** que uso nas aulas **sobre o tema preconceito e discriminação**. Aparece uma família branca, as pessoas estão de pé: o pai, a mãe e os filhos, aparecendo uma empregada num plano abaixo da família. A empregada é negra, fala do objetivo de cada um, inclusive o da empregada, sendo que cada um tem um objetivo próprio e o objetivo da empregada é ajudar a família a ser feliz. **Então, diante dessa apresentação, peço para eles lerem, exploro a imagem.***

(101) **Lia 2:** *(...) Alguns percebem a presença da empregada negra e sem objetivo próprio e tem alguns que acham que isso não é discriminação, de acordo com a formação de cada um, do preconceito.*

(105) **Lia 3:** *(...) de repente essa ideologia é tão embutida que eles dizem que não têm preconceito.*

A fala de Lia revela que ela usa a propaganda (folheto de supermercado) para um trabalho com preconceito e discriminação e o modo como dirige a discussão para as imagens a partir desse contexto, a professora abre a discussão para a sala destacando a temática do preconceito racial como definem os adjetivos “*família **branca***”, “*empregada **negra***”. Lia aponta a a-historicidade e a compreensão a-política de alguns alunos “***alguns** percebem a presença da empregada negra e sem objetivo próprio*” e “***alguns** que acham que isso não é discriminação*”.

Na discussão com os alunos sobre preconceito e discriminação Lia salienta que referindo-se à telenovela, os alunos apontam as personagens como: “*a negra, a nordestina, a velha, a gorda*”. A mesma compreensão a-política é revelada ao discutirem sobre programas infantis na TV, colocando a questão sobre se há ou não a presença da população afro-descendente: “***alguns** acham que sim, **outros** acham que não*”.

Percebe-se que quanto ao tema Lia segue o que está prescrito pelos PCNEM (1999) de História, segundo a idéia de que a história social e cultural rearticule a história econômica e política de modo a possibilitar o surgimento

de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Também interessando-se pela linguagem como uma referência de análise do processo de construção da consciência de classe ou de identidade, Lia procura propiciar o desenvolvimento da competência na construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica, portanto numa perspectiva de cidadania crítica. No entanto, a descrição que Lia faz de seu trabalho com leitura revela que não há explicitação da organização seqüencial que organiza o dar opinião, o que segundo os PCNEM nessa questão, poderia ser trabalhado com as habilidades de criticar, analisar e interpretar com o gênero propaganda.

A próxima seção analisa uma aula de leitura em Química a partir do tema gerador e aponta os resultados levantados pela própria professora ao avaliar sua aula.

3.2.3. Aula de Química: compreensão do conteúdo em foco

Esta subseção examina os sentidos da professora de Química sobre leitura com base na compreensão do texto a partir do tema gerador. Em suas palavras:

(54) Mara 1: *Eu começo a trabalhar **pegando textos desde a pré-história, idade antiga, média, moderna até a idade contemporânea, mostrando a história da Química.**(...)
Comecei com tema sobre álcool pelo fato de alguns alunos chegarem embriagados na escola (...) depois entro na **questão da nomenclatura que só os professores de Química trabalham.**(...)*

(56) Mara 2: ***Primeiro eu escolho um tema gerador** que se enquadra naquele conteúdo que quero trabalhar, **depois é que entro na nomenclatura,** porque **o normal do professor de Química é trabalhar a nomenclatura,** sem um porquê.*

(311) Mara 3: *(...) quando me vi dando aquela aula, **lendo o texto para os alunos,** aquilo para mim foi o fim porque como eu estudei a questão das teorias de ensino-aprendizagem eu vi que a minha **postura era de professor tradicional,** então eu **perguntava e eles respondiam aquilo que eu esperava. O único momento em que isso não acontecia era durante o levantamento das idéias prévias.***

A indignação de Mara ao descrever e ver sua aula é de crucial importância, pois revela, como salientam formadores de professores (e.g. Magalhães (2004), Liberali (2004), Horikawa (2006), Spegiorin (2007) a importância da visualização da própria ação como técnica de formação. Em suas palavras: *“quando me vi dando aquela aula, **lendo o texto para os alunos, aquilo para mim foi o fim**”*.

A fala de Mara revela sua clara compreensão de questões salientadas nos PCNEM como a utilização de tema gerador como estratégia de trabalho com texto. Seu enfoque está, todavia, na compreensão do conteúdo do texto. Nos PCNEM (1999) o uso do tema gerador aponta para a contextualização que permite abordar a habilidade de reconhecer os limites éticos e morais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da Química, o que indica uma preocupação com o aspecto social e não apenas com o estudo da nomenclatura. No entanto, a avaliação da professora sobre sua aula como mostram as expressões *“quando me vi (...) lendo os textos para os alunos”, “vi que a minha postura era de professor tradicional”* apontam para a ausência do componente dialógico em sua aula, o que não condiz com a proposta de trabalho com as competências e habilidades, foco dos PCNEM, nem mesmo da própria professora, uma vez que os alunos não se envolvem porque a aula está centrada no dizer e agir do professor: *“quando me vi dando aquela aula, **lendo o texto para os alunos,(...) então eu perguntava e eles respondiam aquilo que eu esperava**”*.

O uso da estratégia de levantamento das idéias prévias ,como afirma a professora, *“o único momento em que isso não acontecia”* revela seu conhecimento da necessidade de contextualizar o conhecimento a ser discutido, uma estratégia discutida por pesquisadores que trabalham com leitura em diversas bases teóricas. Por exemplo, Kleiman (1989/2007) e Dolz (2004) e Schneuwly (2004). Ou seja, no momento em que era acionado o conhecimento prévio dos alunos, que ocorre através da interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, é possível o engajamento do aluno no processo de construção do sentido do texto.

Ao analisarmos, durante esta seção, os sentidos apresentados pelas professoras e relacioná-los com a prescrição sobre leitura nos PCNEM,

percebemos algumas contradições entre a prática pedagógica das professoras e a prescrição encontrada nesse documento, seja por desconhecimento, seja por dificuldade na relação teoria –prática na sala de aula . A reflexão sobre tais aspectos será o foco da próxima seção.

3.3. Os sentidos sobre leitura dos professores e a reflexão sobre a prática pedagógica

Nesta seção discuto os sentidos iniciais identificados nos questionários conduzidos com as professoras e em seguida novos sentidos produzidos como resultado da avaliação das práticas pedagógicas.

3.3.1. Sentidos iniciais: alunos não atribuem significado ao que lêem

Os excertos do questionário 1 (anexo I) analisados abaixo indicam uma realidade tradicional em relação ao trabalho realizado com leitura e não articulado com a prescrição dos PCNEM. São sentidos em que o professor responsabiliza os alunos pelo fracasso como leitores, por não saberem ler, não entenderem o que lêem, não terem vocabulário. Por exemplo:

Lia Q1: *Os alunos não atribuem significado ao que lêem, portanto a leitura torna-se um ato desagradável e penoso para o estudante.*

Mara Q1: *A maioria dos alunos possui um vocabulário 'limitado' (...) mesmo colocando o significado ele não consegue compreender algumas frases (...)*

Nada é apontado sobre o papel do professor em lidar com esse problema, embora muito seja discutido sobre isso nos textos prescritos. Na verdade, o problema está novamente, na relação teoria e prática. Como aponta Rojo (2004), somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Os alunos, em geral, entendem que ler na escola é ler em voz alta, sozinho, e em

seguida responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto para avaliação de compreensão.

Culpabilizar o aluno é o que vem sendo feito tradicionalmente. Segundo Kleiman (1989/2007), muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceito sobre determinado assunto, para haver compreensão durante a leitura, a parte do conhecimento de mundo do aluno que é relevante para a leitura do texto deve ser ativada.

Nas prescrições sobre leitura presentes nos PCNEM (1999), centradas no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas em relação às diversas áreas do conhecimento, encontramos a prescrição sobre leitura em Língua Portuguesa que situa a língua do ponto de vista dialógico, ou seja, como parte do contexto social vivido pelos alunos, portanto compreendida como linguagem que constrói ou transforma significados sociais.

Essa referência é importante para analisarmos a visão negativa apresentada pelas professoras nos excertos destacados, que parecem situar a prática de leitura realizada pelos alunos de maneira individualizada como se o aluno fosse o único responsável pelo desenvolvimento de sua competência leitora. Isso mostra que os professores desconhecem a teoria e por isso não a usam ou conhecem e não sabem usar, então agem tradicionalmente, não apontando para a dimensão discursiva da comunicação, uma vez que é no processo de interação social que a consciência se desenvolve e que é através da linguagem que esse processo aparece de maneira mais clara e completa (Bakhtin/Volochnov, 1929/2004).

A realidade apontada pelas professoras nos excertos analisados relaciona-se com as escolhas teóricas sobre ensino-aprendizagem, foco da discussão na subseção seguinte.

3.3.2. Ser sócio-interacionista significa algumas vezes agir como facilitador

Os sentidos sobre leitura identificados nas respostas das professoras de História e de Química referentes ao questionário 2 (anexo I) revelam também desconhecimento em relação às suas escolhas e as concepções de ensino-aprendizagem, revelando compreensões contraditórias e baseadas no senso comum sobre ensino-aprendizagem. Por exemplo:

Lia Q2: *O foco do meu trabalho é sócio-interacionista, embora, por alguns momentos eu tenha que agir como facilitadora (...)* percebo que **nossa sociedade resiste à postura do professor construtivista** por não estar 'habituada' à autonomia. Nesse momento **atuo como facilitadora até ganhar a confiança do educando.**

Mara Q2: *Imagino que o trabalho que desenvolvo esteja variando entre Piaget e Vygotsky, dependendo do dia, dos conteúdos trabalhados (...)* em alguns momentos também tenho que **assumir a postura citada por Skinner.**

Quando questionadas sobre como situam o trabalho em relação às concepções de ensino-aprendizagem, nota-se, na fala de Lia, a descrição de sua prática pedagógica com base em teorias que considera e a atribuição da responsabilização de suas escolhas fora dessa teoria a outros. Salienta, assim, a dificuldade das suas escolhas com o uso do verbo *ter*, com valor deôntico indicando uma obrigação imposta externamente, o pronome possessivo na primeira pessoa do plural *nossa* e a conjunção adversativa *embora*: “**embora** por alguns momentos eu **tenha** que agir como facilitadora”, “percebo que **nossa** sociedade resiste à postura do professor construtivista”, “em alguns momentos também **tenho** que assumir a postura citada por Skinner”.

As escolhas lingüísticas destacadas parecem trazer à tona o conflito vivido pelas professoras em assumirem uma postura didático-pedagógica capaz de construir positivamente o objeto leitura, em virtude das limitações colocadas pelo mundo objetivo, no caso, os valores da comunidade escolar que muitas vezes exige do professor uma postura tradicional, em sala de

aula, como modelo de sucesso para a situação de ensino-aprendizagem. No caso de Lia, a contradição entre a intenção de realizar um trabalho voltado para a autonomia e a constatação do fato dos alunos não atribuírem significado ao que lêem, como discutido na seção anterior. No caso de Mara, a intenção de levar os alunos a uma leitura de mundo de forma global e a adoção de uma metodologia, por vezes, voltada para o estímulo-resposta.

Contudo, percebe-se um movimento de busca nas respostas dessas professoras ao demonstrarem o empenho na construção de aulas que colaborem para a formação de alunos leitores, autônomos e que pensam, ao admitirem transitar entre uma teoria de ensino-aprendizagem e outra.

Os PCNEM (1999) apontam a contextualização do conhecimento como recurso para que a escola modifique a condição do aluno enquanto expectador passivo, levando-o a uma aprendizagem significativa. A contextualização traz diferentes áreas e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural capazes de mobilizar competências cognitivas já adquiridas e que possibilitem a relação entre teoria e prática. Dessa forma, a contextualização por considerar os aspectos sócio-histórico-cultural está ligada à idéia de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, à construção do conceito espontâneo e do conceito científico vinculados entre si e relacionados ao desenvolvimento mental da função psicológica superior que ocorre a partir do contexto social (Vygotsky, 1934/2001).

A seção seguinte introduz o segundo momento da pesquisa que inicia o processo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas das participantes desta pesquisa.

3.3.3. Eu achava que o que tornava a aula sócio-interacionista era o tema gerador (ler com foco na compreensão do conteúdo)

A análise dos excertos que seguem mostram o conflito gerado pela tomada de consciência das professoras em relação ao trabalho que realizam com leitura em sala de aula.

(176) Jacira 1: *O que te fazia acreditar que sua aula era sócio-interacionista?*

- (177) **Mara 1:** *Era o tema gerador.*
- (180) **Jacira 2:** *E o que garante para você que uma aula seja sócio-interacionista?*
- (181) **Mara 2:** *(...) precisaria que o meu aluno tivesse trabalhado em grupo e que ele em grupo tivesse construído o conceito e isso não aconteceu, eu ia lendo e fazendo perguntas, isso ficou como estímulo-resposta, os alunos davam as respostas que eu queria.*
- (204) **Mara 3:** *(...) fiquei muito frustrada por observar que a minha prática não condiz com aquilo que eu acredito (...).*
- (232) **Mara 4:** *(...) não sei trabalhar para construir uma aula sócio-interacionista, não sei.*
- (247) **Mara 5:** *(...) a Lia (...) questionou que se a minha aula não é sócio-interacionista a dela então... também não é (risos). Eu acreditava nisso e ela também. Então, essa análise serviu para chocar. (...)*
- (250) **Jacira 3:** *(...) Eu volto na questão macro, há quantos anos esses alunos estão trabalhando dessa forma, então penso que aos poucos você vai construindo uma outra ZPD para criar novas formas de trabalho.(...)*

Mara coloca como foco do seu trabalho com leitura o uso do tema gerador, objetivando a conscientização do aluno em relação à sua saúde e a mudanças de atitudes. A orientação dos PCNEM sobre o tema gerador não traz uma referência teórica que estruture o trabalho proposto, pesquisadora explicita a ausência de referência teórica e nota que apenas nas orientações mais recentes de 2006 como complementação aos PCNEM, aparece a citação do nome de Paulo Freire.

A pesquisadora introduz a discussão sobre o que vem a ser, para Mara, uma aula sócio-interacionista. Esta certifica-se de que acreditava que o que tornava uma aula sócio-interacionista era o trabalho com o tema gerador, “eu **achava** que o que **tornava** a aula sócio-interacionista **era** o tema gerador”. A professora argumenta que precisaria trabalhar com os alunos em grupo para que eles construíssem o conceito da aula, ao reafirmar mais adiante que não houve construção coletiva do conhecimento em grande parte da sua aula. Embora neste momento a professora não tenha extrapolado o limite da constatação de uma prática que parece contrária ao tipo de aula desejada, como podemos notar através das escolhas lexicais “os alunos davam as respostas que eu queria”, “isso ficou como estímulo-resposta”,

fica implícito sua insatisfação por não conseguir criar uma aula pautada por uma concepção de ensino-aprendizagem sócio-interacionista como apontam Vygotsky (1934/2001) e Bakhtin/Volochnov (1929/2004) ao considerarem que o sujeito se constitui na linguagem a partir da inserção social. A flexão verbal na primeira pessoa do singular na fala de Mara “*não sei trabalhar*” e a referência feita a Lia “*a Lia (...) questionou que se a minha aula não é sócio-interacionista a dela então... também não é*” mostram que as professoras atribuem a si mesmas as contradições identificadas nesse momento. É importante destacar aqui, o papel da comunidade escolar e as regras determinadas para a divisão de trabalho nos espaços de formação, nos quais prevalece a burocratização ao invés da criação de um ambiente que produza coletivamente as intervenções relativas ao processo educacional, o que de acordo com o que destaca Leontiev (1977), as operações que materializam as ações dos indivíduos dentro do sistema de atividade estão sujeitas às regras que organizam e a condições estabelecidas pelo meio social e cultural, portanto a atividade formação em leitura em foco neste trabalho, é também reflexo desse macro contexto.

Dessa forma, as limitações identificadas quanto às dificuldades do trabalho do professor em sala de aula estão relacionadas ao macro contexto da comunidade escolar onde esta pesquisa é realizada, materializadas na contradição entre adotar as orientações prescritas pelos PCNEM, segundo as quais o processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração a dialogicidade, a interdisciplinaridade e a contextualização; o que contrasta com a vivência propiciada pelas regras estabelecidas nos espaços de formação no ambiente escolar, onde ainda prevalece a divisão de trabalho fragmentada e a serviço do método como “instrumento para resultado” (Newman e Holzman, 2002).

O resultado do trabalho educacional num contexto em que não é propiciado um espaço para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, leva-os a atitudes isoladas e sem relação entre teoria e prática. Ou seja, o que possibilitaria movimentos de mudança em relação à prática pedagógica numa dimensão coletiva, a partir da compreensão das condições sociais e institucionais que envolvem o processo educacional,

como aponta Magalhães (2004) sobre a prática colaborativa como criação de espaço permanente para reflexão sobre o trabalho educacional e as relações entre teoria e prática.

3.4. Momento posterior: reflexões sobre o trabalho com leitura

A subseção seguinte discute as contradições inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na relação com o coletivo no contexto de ação.

3.4.1. A direção não considera a reflexão dos professores e orienta que façam o estipulado (as discussões do grupo ajudam a crescer)

A ZPD criada com as sessões reflexivas para a atividade formação em leitura contribuiu para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica dos participantes, como revelam as falas das participantes.

(279) Jacira 1: (...) *Não podemos nos dissociar do restante da escola, até porque quando você colocava sua cobrança em relação a sua aula, Mara, eu dizia que não poderíamos desconsiderar que **somos parte de uma estrutura, que existem prescrições, influências da instituição**(...)*

(286) Mara 1: *a gestão (...) prepara tudo para que os **professores simplesmente façam o que é estipulado**. Em qualquer reunião a ordem é: **você tem que fazer isso e acabou**.*

(134) Lia 1: (...) *um dos objetivos do nosso trabalho é a construção de uma sociedade mais consciente, crítica, pensante (...)*

(287) Jacira 2: (...) *não deu para fazer as discussões em HTPC, criamos outro espaço. É um grupo que tem um interesse diferenciado de não aceitar essa adaptação, que é a discussão que o Freire coloca sobre a alienação.*

A discussão sobre a análise da aula de Química na SR, abordada na subseção anterior dá exemplo sobre a limitação dos espaços para formação em contexto escolar como traz à tona as escolhas lexicais da pesquisadora “somos parte de uma **estrutura...existem prescrições, influências da instituição**” procurando situar a professora Mara na dimensão do macro contexto ao qual estamos subordinadas em nossa prática pedagógica. Quando refletimos

sobre nosso trabalho em sala de aula não podemos esquecer da influência que recebemos da historicidade e da cultura da comunidade e do sistema educacional como um todo que nos impele, muitas vezes, a uma ação que não é fruto de uma discussão amadurecida acerca dos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e que incentivam a cultura da individualidade em detrimento de um trabalho construído coletivamente como resultado de uma avaliação crítica sobre a prática. Por isso, para a metodologia adotada neste trabalho é central o questionamento dessas práticas alienadas e a-históricas que geram desânimo e sensação de incompetência (Magalhães, 2008). Essa é a questão central.

Como enfatiza Kincheloe (1997), a consciência histórica possibilita a organização de professores e pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias para eles mesmos e para seus alunos. É nesse sentido que a voz de Lia encontra eco com as escolhas lexicais destacadas “ *um dos objetivos do nosso trabalho é a construção de uma **sociedade** mais **consciente, crítica, pensante***” motivada para a realização de um trabalho coletivo nessa direção, aspiração que se contradiz com a fala de Mara em relação ao nosso contexto de atuação “*a gestão... prepara tudo para que os professores simplesmente façam o que é estipulado*”, contexto esse que poderia se transformar através da construção de parcerias envolvidas em uma atividade para produzir e compartilhar significados numa relação dialética para a construção do conhecimento e transformação do todo, é o que Liberali (2007) denomina como *cadeia criativa*.

A próxima seção discute a possibilidade de transformação do trabalho com leitura na direção de uma abordagem crítica.

3.4.2. Paulo Freire aborda o tema gerador de forma ampla

(ler com foco no macro contexto)

(325) **Jacira 1:** *Quando você trouxe o relatório de análise da sua aula, nós fizemos a discussão sobre Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) ... **Que contribuição essa leitura trouxe para esse questionamento da sua aula?***

(328) **Lia 1:** *A Mara disse: eu não acredito mais em tema gerador, em nada. Aí nós conversamos, espera aí, o tema gerador é importante (...)*

(338) **Jacira 2:** *Podemos pegar um pouco da educação bancária de que fala Paulo Freire. E ao ler Paulo Freire dá uma luz em relação a uma aula mais crítica. Que é a crítica que vocês estão fazendo, que as aulas não apresentavam elementos de uma aula crítico-reflexiva.*

(339) **Mara 1:** *(...) Para mim está sendo interessante a leitura do Paulo Freire porque eu estou lendo outros autores (...) que discutem sobre o tema gerador numa outra abordagem. Para mim está tudo junto, fazendo conexão. Paulo Freire fala do tema gerador de forma ampla e era difícil encontrar alguém que falasse de Paulo Freire(...)*

A discussão sobre o trecho acima analisado, inicia-se com o questionamento da pesquisadora sobre a contribuição da leitura de Freire para a reconstrução da aula de leitura em Química. Lia refere-se ao trabalho de Mara, lembrando a descrença no tema gerador causada pelo choque de descobrir que sua aula não era sócio-interacionista como acreditava. A professora Mara coloca uma limitação em relação à discussão teórica ao revelar que “era difícil encontrar alguém que falasse de Paulo Freire”, reconhecendo que agora é possível estabelecer novas relações que aprofundem seu conhecimento em relação ao trabalho com leitura.

Nesse sentido, a pesquisadora retoma a discussão de Freire (1978/2005) em relação à cidadania e educação, através de uma aula crítica-reflexiva, contrapondo-a à concepção “bancária” de educação, que segundo Freire, não confere à palavra sua força transformadora por estar desconectada da realidade que lhe daria significação.

A tomada de consciência de Mara parece refletir também no trabalho da professora de História, que apesar da sua aula não fazer parte, diretamente, deste conteúdo temático mostra-se envolvida na discussão sobre a aula de Mara e reconhece a importância da leitura de Freire para embasar o trabalho com o tema gerador. O momento da intervenção de Lia com o uso do pronome na primeira pessoa do plural “*nós começamos a discutir*”, parece revelar um momento de maior interação entre as participantes e relacionado ao desenvolvimento da atividade formação em leitura.

Dessa forma, percebe-se que o conflito provocado pela tomada de consciência de Mara em relação à sua prática pedagógica parece conferir a esta atividade uma nova dinâmica nas trocas discursivas, e na direção do

que coloca Emgeström (apud Daniels, 2003) o movimento de colaboração e contradição causam conflitos e trazem transformação, isto é, se move no que denomina ciclo expansivo e que se inicia exatamente com o conflito, portanto considera o questionamento e a insatisfação fundamentais para o desenvolvimento.

Esse contexto de atuação evidencia como é central a criação de um espaço colaborativo na escola. Segundo Magalhães (2004) e Liberali (2004) a ação crítico-colaborativa está relacionada ao processo de investigação e à busca de transformação desse contexto, pressupondo assim, que todos os agentes tenham voz para concordarem ou questionarem o discurso dos participantes. Segundo as autoras, é nesse contexto, permeado pelas contradições e conflitos que se dá a construção coletiva do conhecimento. A ZPD, segundo Magalhães (2008:7), é entendida como uma zona de ação criativa, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de 'novas trilhas' (desenvolvimento).

O quadro que segue, sintetiza os sentidos sobre leitura analisados durante dois momentos da pesquisa.

Quadro 3.2. Síntese dos sentidos sobre leitura analisados na pesquisa

1º Momento Sentidos iniciais sobre leitura Questionários	2º Momento Novos sentidos construídos Sessões Reflexivas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos não atribuem significado ao que lêem ▪ Ser sócio-interacionista significa algumas vezes agir como facilitador 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu achava que o que tornava a aula sócio-interacionista era o tema gerador (ler com foco na compreensão do conteúdo) ▪ A direção não considera a reflexão dos professores e orienta que façam o estipulado (as ▪ discussões do grupo ajudam a crescer) ▪ Paulo Freire aborda o tema gerador de forma ampla (ler com foco no macro contexto)

A seguir, exponho a conclusão sobre a análise dos dados.

CONCLUSÃO DAS DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

O resultado da análise dos dados que, inicialmente, examina os sentidos sobre o trabalho com leitura nas disciplinas de Língua portuguesa, História e Química, revela, com base nas discussões realizadas nas sessões reflexivas, entre as professoras participantes da pesquisa, que a leitura com foco no conteúdo tem como objetivo usual compreender o conteúdo e o

vocabulário do texto. Isso acontece, sobretudo em relação ao conteúdo das áreas de História e Química, revelando que as professoras não compreendem o enfoque proposto pelos PCNEM (1999) em relação ao trabalho com competências e habilidades indicadas para todas as disciplinas.

A professora de Química, revela também seu desconhecimento sobre a importância de se trabalhar com a organização discursiva do texto, propostos para a disciplina de Língua Portuguesa nos PCNEM, o que é ressaltado pela professora de Português – esta pesquisadora -, como uma possibilidade de democratizar o domínio da linguagem e levar o aluno a uma cidadania crítica. No caso da professora de História, os sentidos examinados revelam que ela vê a importância do enfoque nos gêneros para organização do trabalho com leitura, mas não fica claro se segue ou não as prescrições dos PCNEM. Do ponto de vista temático, segue os prescritos, abordando a linguagem numa perspectiva de cidadania crítica, uma vez que parece propiciar o desenvolvimento da competência na construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica.

Os sentidos iniciais dos professores sobre leitura e a reflexão sobre a prática pedagógica identificados nos questionários conduzidos com as professoras de História e de Química, evidenciam uma postura conflitante com a abordagem sócio-histórico-cultural e as demais teorias de ensino-aprendizagem, dos documentos prescritivos, tanto da professora de História quanto da professora de Química. A análise sobre as práticas de leitura em sala de aula revela que, as professoras expressam o sentido de responsabilizar os alunos pelo fracasso como leitores, por não saberem ler, não entenderem o que lêem e não terem vocabulário. Essa visão negativa segue uma avaliação tradicional que se contrapõe às prescrições sobre leitura nos PCNEM que situa a língua do ponto de vista dialógico, com base na organização discursiva do texto que considera o contexto social vivido pelos alunos na construção de significados. Também, a orientação dos PCNEM pressupõe que os professores engajem os alunos em uma leitura compartilhada em que a estrutura genérica e seqüencial do texto seja discutida. Assim, esses resultados mostram que o problema se encontra na relação teoria e prática, ou seja, no desconhecimento de teorias por parte

dos professores, que poderiam ser mobilizadas para a intervenção nesse contexto.

Da mesma forma, os sentidos identificados no segundo questionário revelam o desconhecimento das professoras de História e de Química em relação às suas escolhas e às concepções de ensino-aprendizagem, revelando compreensões contraditórias e baseadas no senso comum. No entanto, percebe-se um movimento de busca nas respostas dessas professoras no sentido da formação de alunos leitores, autônomos e críticos, ao admitirem transitar entre uma teoria de ensino-aprendizagem e outra.

Quanto ao processo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas das participantes, os resultados mostram o conflito gerado pela tomada de consciência das professoras em relação ao trabalho que realizam com leitura em sala de aula. Mara, professora de Química, seguia a orientação dos PCNEM sobre o trabalho com tema gerador sem uma referência teórica que estruturasse seu trabalho, acreditando na “tese” de que isso tornava sua aula sócio-interacionista. Lia, professora de História, acredita que como a aula de Mara a sua também não é sócio-interacionista. Ambas as professoras atribuem a si mesmas as contradições identificadas nesse momento. Todavia não percebiam o que é apontado pela pesquisadora, o papel da comunidade escolar e as regras determinadas para a divisão de trabalho nos espaços de formação que não colaboram para com a produção coletiva do trabalho realizado nesse contexto educacional. De fato contradizem, mesmo, os objetivos dos próprios documentos prescritivos. Ou seja, nesses espaços de formação prevalece a divisão de trabalho fragmentada que não propicia ao professor a reflexão sobre sua prática, levando-o a práticas isoladas e sem relação entre teoria e prática.

A ZPD criada com as sessões reflexivas para a atividade formação em leitura contribuiu para o desenvolvimento do processo de reflexão crítica das participantes, segundo depoimento das mesmas, porque esse era um grupo de voluntárias e as professoras participantes, incluindo a pesquisadora, queriam olhar para sua ação. A reflexão sobre o nosso trabalho em sala de aula é também reflexo da influência que recebemos da historicidade e da cultura da comunidade e do sistema educacional como um todo. De fato a

escolha da metodologia crítico-colaborativa adotada nesta dissertação pressupunha o questionamento dessas práticas, que por falta de clareza, sabemos, geram alienação quanto à finalidade daquilo que se realiza, levando também ao desânimo e à frustração. O resultado revelou que é fundamental a organização de discussões na escola, no sentido de trazer experiências emancipatórias estruturadas a partir de uma ação crítico-colaborativa que instiguem processos de investigação e transformação da prática, como discutem Magalhães (2004) e Liberali (2004).

Enfim, situando nossa discussão na atividade de formação em leitura com base na discussão de Freire (1978/2005) sobre cidadania e educação, as sessões reflexivas finais refletem a compreensão de uma abordagem focada no macro contexto, ou seja, a perspectiva de um novo significado que aponta para a leitura crítica. Desse ponto de vista, a leitura é tomada como uma ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade como tratada pelo texto escrito, pressupondo o engajamento do aluno como um leitor que interage com o outro pela leitura de textos que circulam em esferas comuns ao universo das diferentes áreas do saber (Fidalgo, 2006 e Liberali, 2006).

Pelo resultado exposto, embora tenha havido pouco aprofundamento da pesquisadora na discussão com os professores para a produção conjunta do conhecimento podemos concluir que os resultados apontam na direção de um trabalho frutífero, evidenciando o desenvolvimento das participantes da pesquisa no questionamento de suas ações, o que só possível pela prática que se mostrou crítico-colaborativa.

Considerações Finais

Seja o que for que esteja no centro do Mundo,
Deu-me o mundo exterior por exemplo de Realidade,
E quando digo “isto é real”, mesmo de um sentimento,
Vejo-o sem querer em um espaço qualquer exterior,
Vejo-o com uma visão qualquer fora e alheio a mim.

Alberto Caeiro

Nestas considerações finais, quero realçar num primeiro momento o contexto que me instigou a esta produção e o porquê da minha escolha pela Lingüística Aplicada na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação. Em seguida, expor o contexto em que realizei o mestrado, algumas limitações e possíveis contribuições deste trabalho. E finalmente, expressar o quanto foi significativo realizar uma pesquisa em Educação numa abordagem crítico-colaborativa e o que os resultados apontados acrescentam à minha formação profissional.

Quando iniciei a reflexão sobre um projeto de mestrado, procurei entender minha atuação, de quase vinte anos em educação pública, como um todo e não somente em relação à minha disciplina de Língua Portuguesa. Naquele momento discutíamos, na escola, questões sobre leitura numa perspectiva interdisciplinar segundo abordagens do curso de formação contínua em serviço, Ensino Médio em Rede. Durante as discussões no grupo de HTPC, o coordenador pedagógico do período naquele momento, propiciava espaço para que os professores trocassem experiências no sentido de um trabalho interdisciplinar. Percebendo o empenho, interesse e também as dificuldades dos professores de outras áreas em trabalharem

com leitura, decidi criar um projeto de pesquisa que pudesse contemplar outras áreas do conhecimento para discutir sobre o tema.

Como minha vivência em sala de aula sempre esteve voltada para uma concepção de educação transformadora, acreditava que dessa forma poderia contribuir mais com o trabalho coletivo da escola no sentido de uma formação em leitura voltada para a construção de uma cidadania consciente. Apesar da grande contribuição da Lingüística tradicional na minha formação acadêmica, encontrei na Lingüística Aplicada a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com linguagem e também numa perspectiva interdisciplinar, ligada de fato ao contexto de ação dos professores.

É impossível discutir sobre Educação sem tocarmos em questões macro estruturais da sociedade, sobretudo políticas, como a extrema desigualdade social e econômica existente no país e refletida, dentre outras problemáticas, na crescente onda de violência entre os jovens. Essa realidade exige soluções urgentes e não podemos deixar de relacioná-las também às questões educacionais que estão diretamente ligadas à ética e pressupõem a formação crítica dos nossos alunos.

No âmbito da organização escolar, encontramos outras questões que vão desde as condições dos espaços de atuação na escola, onde impera o burocratismo, até questões de valorização do trabalho docente em Educação Pública, em relação à formação e à jornada de trabalho extenuante que esse profissional é obrigado a se submeter e ao salário que não propicia ao professor a possibilidade ler, estudar, em suma atualizar-se. Este trabalho de mestrado foi construído nesse contexto, em meio a uma carga horária de trinta aulas semanais durante todo o curso. Se este desafio gerou, por um lado, momentos de abatimento, por outro impulsionou a necessidade da concretização deste material de pesquisa.

Cabe também destacar, que o curto tempo estipulado para a conclusão do mestrado limitou maior desenvolvimento de alguns conteúdos. Espero que esta iniciativa possa contribuir para que professores e pesquisadores repensem criticamente, em primeiro lugar, sobre a (des) responsabilização dos professores da escola pública para com os fracassos educacionais sempre e somente a eles atribuídos, uma vez que a discussão

interdisciplinar encontrada neste trabalho, mostra o empenho construtivo desses profissionais na direção de uma cidadania participativa centrada nas questões de leitura enquanto prática sociodiscursiva. Em segundo lugar, quiçá a problemática levantada acerca da leitura crítica como instrumento para a inserção social dos nossos alunos, possa inspirar futuras pesquisas que fomentem a criação de políticas públicas a serviço de uma educação transformadora que na visão de Freire (1978/2005) deve orientar-se no sentido da humanização do educador e do educando e estar imbuída da crença no poder criador dos homens e não em práticas alienadas.

O anseio com o qual ingressei no mestrado, de realizar uma pesquisa que refletisse o trabalho real dos professores encontrou eco no trabalho do grupo ligado ao Programa Ação Cidadã (PAC), liderado por Magalhães (2004,2007,2008) e Liberali (2004,2007) com foco na linguagem em contextos de formação docente numa perspectiva de ação cidadã. Com respaldo da metodologia de intervenção crítico-colaborativa iniciei esta pesquisa que contou com a participação de Lia, professora de História, e Mara, professora de Química com o objetivo de realizar discussões relacionadas a questões sobre leitura no Ensino Médio.

Como já mencionado anteriormente, o curto tempo do mestrado impossibilitou maior desenvolvimento de alguns conteúdos, dentre os quais, considero fundamental a questão da formação docente. Nesse sentido, os resultados da análise dos dados desta pesquisa apontam para a necessidade de dinamização dessa questão no ambiente escolar, isso porque, encontramos bons materiais prescritivos em nível nacional e estadual que são utilizados com dificuldades pelos professores em virtude da implementação burocrática desses documentos, como algo a ser seguido e não discutido e compreendido, ou seja, materiais que não instrumentalizam a prática profissional, uma vez que permanece sempre a lacuna existente na formação do professor. Outra questão a ressaltar para justificar parte dessas dificuldades são as contradições encontradas no contexto escolar. Por exemplo, a falta de engajamento do todo na construção do projeto pedagógico da escola e nas práticas diárias, como foi o caso da coleta de dados no início desta pesquisa que se organizava como uma proposta de

intervenção, mas que não pode ser continuado como planejado inicialmente. O resultado deste trabalho, positivo a meu ver, como parte de um processo polifônico que considerou as vozes de diversas áreas do conhecimento em relação às práticas de leitura em sala de aula, concebendo a linguagem segundo o enfoque dialógico da abordagem bakhtiniana, segundo a qual é no processo de interação social que a consciência se desenvolve ao considerar a palavra como “o modo mais puro e sensível de relação social”. Esta experiência concretizou-se, certamente, por meio da escolha metodológica crítico-colaborativa enquanto uma ZPD, segundo a discussão vygotskiana, que possibilitou as trocas discursivas presentes nesta dissertação.

Em razão das considerações elencadas, o término do mestrado reitera e embasa teórico e metodologicamente as minhas concepções sobre o trabalho educacional. O que reforça meu posicionamento crítico de que, apesar das muitas contradições inerentes a esse processo, vale a pena apostar nas possibilidades criadoras do ser humano para a construção de uma sociedade ética e justa.

Referências Bibliográficas

AILA (1995/6) *Applied Linguistics Across Disciplines*, n° 12, p.18-30.

ALVES, A.J. (1991) O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad.Pesq.*, S.Paulo (77): 53-61.

APPLE, M. e BEANE, J. (orgs) (2001) *Escolas democráticas*, p. 9-43. Cortez editora. SP.

BAKHTIN, M. (1929/2004) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec.

_____ (1951-53/1997) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BERGER FILHO, R. (2001) *Currículo e Competências*. Disponível no site do programa 'São Paulo Faz Escola' da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, SP.

BEZERRA, P. (2005/2007) *Polifonia*, p. 1191-200. In: B. Brait, *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo. Contexto.

BRAIT, B. (org) (2005/2007) *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo. Contexto.

BRASIL (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Médio*. Brasília, DF. MEC/SEMTEC.

_____ (2002) *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/SEMTEC.

_____ (2006) Orientações curriculares para o Ensino Médio, volumes 1 e 2 .
Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

BRONCKART, J. P. (1997/2003) Atividade de linguagem, textos e discursos:
por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo. Educ.

BRONCKART, J. P. & MACHADO, A. R. (2004) Procedimentos de análise de
textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. Machado (org) O ensino como
trabalho: uma abordagem discursiva, Londrina – PR. Eduel, p. 131-163.

BRUNER, J. (1996). A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed Editora.

BUENO, L. (2006) Tese de doutorado em andamento, capítulo 3: As
Prescrições e a sua organização em textos escritos. LAEL - PUC/SP.

CARDOSO, F.M. (2004) Hibridização e mediação semiótica na sala de aula.
In M.C.C. Magalhães (org), A formação do professor como um
profissional crítico. Campinas. Mercado de Letras, p. 167-188.

_____ (2000) Algumas relações possíveis entre o discurso da sala e sobre a
sala de aula e o processo ensino-aprendizagem de Ciências.
Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.

CELANI M. A. A. (1992) Afinal, o que é Lingüística Aplicada?. In: Zanotto de
Paschoal, Mara. Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à
lingüística transdisciplinar. São Paulo. Educ, p.15-23.

_____ (1998) Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In:
Signorini, I. & Cavalcanti, M. (orgs). Lingüística Aplicada e
Transdisciplinaridade. Campinas. Mercado de Letras, p. 129-142.

_____ (2004) Culturas de aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In M.C.C. Magalhães (org), A formação do professor como um profissional crítico. Campinas. Mercado de Letras, p. 37-56.

CLOT, Y. (2006) A função psicológica do trabalho. Petrópolis - RJ. Ed. Vozes, p.115-124.

DACANAL, J. H. (1985) Linguagem, poder e ensino da língua. Porto Alegre, Mercado Aberto.

DANIELS, H. (2003) Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo. Edições Loyola.

DOLZ, J. (2004) e SCHNEUWLY, B.(2004 Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP. Mercado de Letras.

DUARTE N. (2001) A prática pedagógica escolar e as categorias de homogeneização e catarze, p. 61-74. In Newton Duarte, Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP, Editora Autores Associados.

FERREIRO, E. (2001) Computador muda práticas de leitura e escrita, Revista de Educação e informática – Acesso, nº 15, p.23-25. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação.

FIDALGO, S.S. e LIBERALI, F.C. (orgs) (2006) Ação Cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva. Taboão da Serra, SP, Editora Unier.

FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. da (orgs) (2007) Pesquisa Crítica de colaboração: um percurso na Formação Docente. São Paulo, SP, Editora Ductor.

FISHER, A. (2001) Critical Thinking Na Introduction, p.1-14. Cambridge University Press.

FREIRE, P. (1993) Educação e Mudança. São Paulo, Paz e Terra.

_____ (1978/2005) Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (1982/2006) A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez.

_____ (1996/2003) Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra.

_____ (2005) Pedagogia dos sonhos possíveis. Ana Maria Araújo Freire (org). editora UNESP.

FREITAS, M. T. (2003) Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez.

_____ (1996) Vygotsky e a linguagem. In. Freitas, M.T. de A. Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ave Maria. Cap. 4, p.92-94.

GERALDI, J. W. (org) (1987) O texto na sala de aula – leitura e produção. Cascavel - PR, Editora Assoeste.

GONÇALVES, E. de A. (2007) Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica. Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.

GOZZO, V.M.P.M. (2004) Um olhar semiótico sobre Paulo Freire, p.327-335, In: A.M. Saul (Org) Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola.

HORIKAWA, A. Y. (2006) Modos de ler de professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: Uma análise enunciativa. Tese de doutorado. LAEL - PUC/SP.

_____ (2005) Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo. Edições Pulsar.

JODELET, D. (2006) Os processos psicossociais da exclusão, p.53-66. In Bader Sawaia (org) Aa artimanhas da exclusão: A análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Editora Vozes.

KEMMIS, S. (1987) Critical Reflection. In Staff development for school improvement: a focus on the teacher. New York. The Falmer Press.

KINCHELOE, J. L. (1997) A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.. Porto Alegre, Artes Médicas.

KLEIMAN, A.B. e MORAES, S.E.(1999/2005) Leitura e interdisciplinaridade. Campinas–SP, Mercado de Letras.

_____ (ORG) (1995/2005) Os significados do letramento. Campinas - SP, Mercado de Letras.

_____ (1989/2007) Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas-SP, Pontes Editores.

KRAMER, Sonia (2000) Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, nº 31, Jan/Fev (texto retirado do CD-ROM do programa Ensino Médio em Rede).

KUMARAVADIVELU, B. (2006) A Lingüística Aplicada na era da globalização. In; Moita Lopes, L.P. (org). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo. Parábola, p. 129-148.

LIBERALI, F. C. (2007) Chain in the process of becoming a whole. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – LAEL - PUC/SP.

_____ (2004) As linguagens das reflexões. In M.C.C. Magalhães (org), A formação do professor como um profissional crítico. Campinas. Mercado de Letras, p. 87-117.

_____ (2002) Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. UEL Londrina, p. 109-127.

_____ (1999) O diário como ferramenta para a reflexão crítica. Tese de doutorado. LAEL - PUC/SP.

LOUSADA, E. (2004) Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: A.R. Machado (org), O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva, Londrina – PR. Eduel, p.271-296.

LUFT, C. P. (1986) Língua e liberdade. Porto Alegre, L & P M.

MACEDO, L. de (2008) Competências na Educação. Disponível no site do programa 'São Paulo Faz Escola' da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, SP.

MACHADO, A. R. (org) (2004) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina - PR. Eduel.

MACHADO, I. (2005) Gêneros discursivos, p. 151-176. In B. Brait, Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo. Contexto.

MCLAREN, P.e GIROUX, H. (2000) Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder, p 25-49. In P. Maclaren (org) Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre. Artes Médicas.

- MAGALHÃES, M.C.C. (2002) O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. UEL. Londrina, p 39-58.
- _____ (2004) A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In M.C.C. Magalhães (org), A formação do professor como um profissional crítico. Campinas Mercado de Letras, p. 59-86.
- _____ (2008) O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. LAEL – PUC/SP.
- MARX e ENGELS (1845-46) Feuerbach. Oposição das concepções Materialistas e Idealistas (capítulo primeiro de A Ideologia Alemã) - disponível em [http:// www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm)
- MATHEUS,E.F. (2005) Atividade de Aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. Tese de doutorado. LAEL - PUC/SP.
- MOITA LOPES, L. P. (1998) A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: Signorini, I. & Cavalcanti, M. (orgs). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas. Mercado de Letras, p.113-128.
- _____ (2006a) Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo. Parábola, p. 13-44.
- _____ (2006b) Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (org). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo. Parábola, p. 85-107.

NEWMAN, F e HOLZMAN, L. (2002) Lev Vygotsky cientista revolucionário, São Paulo, Edições Loyola.

NOLASCO, S. M. (2006) Projeto Hora da Leitura: Os sentidos/significados sobre leitura de professores do Ensino Fundamental II. Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.

NOVOA, A. (1992) Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, p. 79-91.

OLIVEIRA, M.K. e REGO, T.C. (2003) Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto, p. 13-34. In Valéria , A. A. (org) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus editorial.

PALMER, J.D. (1969) Linguistics in Medias Res. In Robert B. Kaplan, editor, On the scope of applied linguistics. Newbury house publishers, inc. Rowley, Massachusetts, p. 21-27.

PENNYCOOK, A. (2006) Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (org). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo. Parábola, p. 67-84.

POLLARD, A. (2002) Readings for reflective teaching, p. 3-16. Continuum London. New York.

REGO, T.C. (2000) Vigotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação, Petrópolis-RJ, Editora Vozes.

ROJO, R. H. R. (2004) Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP.

_____ (2005) (org) A prática da linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs, p.09-90. São Paulo/Campinas, EDUC/Mercado de Letras.

_____ (2006) Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L. P. (org). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo. Parábola, p. 253-276.

SANTOS, V. A. (2007) Interdisciplinaridade: As causas das dificuldades de implementação do novo Ensino Médio brasileiro e do trabalho docente. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo.

SAVIANI, D. (1983/1986) Escola e Democracia. São Paulo, Cortez Editora.

SAWAIA, B. B. (2006a) O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão, p. 97-118. In Bader Sawaia (org) As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, editora Vozes.

_____ (2006b) Identidade – uma ideologia separatista?, p.119-127. In Bader Sawaia (org) As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Editora Vozes.

SCHÖN, D. A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos, p. 79-91. In A. Novoa (1992) Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

SCRUTON, R. (2000) Espinosa. São Paulo. Editora Unesp.

SEE (2008) Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, E. T. (1985) Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto.

SMOLKA, A.L.B (2004) Sentido e Significação: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: M.C.R. Ferreira, K. de S. Amorim, A.P.S. da Silva e A.M.A. Carvalho (orgs) Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre. Editora Artmed.

SMYTH, J. (1992) Teacher's work and the politics of reflection . American Educational Research Journal, v. 29, nº 2.

SOARES, M. (1989) Linguagem e Escola uma perspectiva social. São Paulo, Ática.

_____ (2004) Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte-MG, Autêntica Editora.

_____ (2005) Alfabetização e letramento. São Paulo, Editora Contexto.

SPINOZA, B. de (1677/2002) Ética: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo. Martin Claret.

SPEGIORIN, M. de T. e S. (2007) Por uma outra geografia escolar: O prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia. Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.

STEINER, V. J. (2000) Creative Collaboration, p. 187-205. Oxford University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1989). Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

_____ (1934/2001) A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes.

_____ (1930/2003) A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes.

WERTSCH, J. (1998) Mind as action. Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO I – ATIVIDADES I e II (Questionários)

PROJETO DE PESQUISA – ATIVIDADE 1

Apresentação do projeto de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa “Linguagem e Educação”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Pesquisadora: JACIRA VERÍSSIMO DE SOUZA

LOCAL DE PESQUISA: Escola Estadual – Mauá - ABC Paulista (Reunião de HTPC)

ETAPA DA PESQUISA: Coleta de Dados

TEMPO DE COLETA: 1º semestre/2006

DATA: 29/03/2006

OBJETIVOS: Este projeto tem por objetivo refletir sobre as dificuldades de leitura nas diversas áreas, no contexto da experiência coletiva e das necessidades da comunidade escolar.

METODOLOGIA: A discussão será organizada tendo como foco a problemática do ensino-aprendizagem, buscando a relação teoria/prática e a criação de instrumentos que favoreçam a formação cidadã através da leitura crítica.

Esta primeira atividade terá a duração de 50 minutos e será dividida em:

- a) Apresentação dos objetivos da pesquisa;
- b) Conhecer as necessidades do grupo de professores;
- c) Responder o questionário 1.

QUESTIONÁRIO 1

1) NOME: _____

tempo no magistério: _____

FUNÇÃO: _____ prof. efetivo ()SIM ()NÃO

DISCIPLINA: _____ período: _____ séries: _____

2) Cite uma dificuldade encontrada em sala de aula sobre a experiência com leitura na sua disciplina.

3) O que você sugere para as discussões dentro da problemática relacionada à questão da leitura na sua disciplina?

4) Explique o que é aprender para você.

PROJETO DE PESQUISA – ATIVIDADE 2

Pesquisadora: JACIRA VERÍSSIMO DE SOUZA

Local: Escola estadual – Mauá – ABC Paulista – HTPC (12/04/2006)

Esta segunda atividade terá a duração de 1 hora e será dividida em:

- a) Breve discussão sobre as concepções de ensino-aprendizagem;
- c) Responder o questionário 2.

Alguns pontos de partida:

1- “Mudanças nas visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional” (Robbie Case): As mudanças de paradigma.

Estruturas conceituais durante este século: **(1) a empirista, (2) a racionalista e (3) a sócio-histórica.**

2 – SKINNER – Behaviorismo: estudo do **comportamento** manifesto ou mensurável, sem negar processos mentais nem fisiológicos... CONTROLADOR (empirismo): estímulo/resposta.

3 - PIAGET – Biólogo evolucionista: preocupação em conhecer o desenvolvimento de um organismo até a idade adulta. Estuda os estágios de maturação cognitiva da criança (abordagem construtivista). Foco no indivíduo. FACILITADOR (introduzir o que é necessário para o aluno no momento).

4 – VYGOTSKY – Relação indivíduo/sociedade: interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Linguagem como signo mediador. Consciência humana como produto da história social.

Na abordagem sócio-histórica : MEDIADOR (serve de elo entre o aluno e o conhecimento).

QUESTIONÁRIO 2

1) Após a discussão realizada sobre ensino-aprendizagem, como você situa seu trabalho em sala de aula em relação às concepções abordadas?

2) Você considera importante para o desenvolvimento do nosso trabalho em sala de aula a definição do perfil de aluno que queremos? Por quê?

ANEXO II - Texto base para discussões sobre análise de aula de Química (SR 4 e SR 6)

Relatório de Análise de aula de Química: Professora Mara Ano: 2007

Descrever

A aula tem início com a professora escrevendo na lousa um roteiro das atividades que seriam realizadas naquele dia (na aula do dia 01 de Novembro de 2005, numa manhã de terça-feira), numa turma de 2º Ano de Ensino Médio de uma Escola Estadual da cidade de Mauá – São Paulo.

São escritas na lousa as seguintes atividades: Questões de investigação; Texto; Explicação; Exercícios e Visto.

Em seguida a professora escreve na lousa as seguintes questões que ela coloca como “Questões de Investigação”:

1. O que você entende por poluente atmosférico?
2. Quais os poluentes atmosféricos que você conhece?
3. Explique quais as conseqüências da poluição atmosférica para a saúde do ser humano.
4. Sabemos que a poluição atmosférica provoca a chuva ácida. Explique como essa chuva ocorre.

O questionamento tem início com a professora convidando um aluno a responder a primeira questão. Aos poucos os outros alunos vão se esquecendo da câmera filmadora e vão respondendo aos questionamentos da professora.

Quanto à disposição da sala, há poucos alunos na sala de aula (27 alunos, numa sala de 45) e muitas carteiras vazias dispostas em fileiras. Os poucos alunos da sala estão em maior parte agrupados em duplas, nos cantos e no fundo da sala. A professora na maior parte da aula fica à frente, próxima da lousa fazendo algumas anotações na lousa. Ela se limita no espaço próximo da lousa durante a maior parte do tempo e circula entre as

carteiras no momento em que os alunos estão resolvendo exercícios. Percebe-se certa inquietação dos alunos devido à presença de alguém filmando a aula.

A professora vai lendo as questões da lousa e na medida em que os alunos vão respondendo ela vai fazendo outras questões e muitas vezes após a resposta do aluno a professora repete a fala destes. Como na segunda questão: “E quais os poluentes que vocês conhecem?” alguns alunos respondem “dióxido de enxofre”, “gás carbônico”, “óxidos de nitrogênio” e a professora repete a fala dos alunos “Dióxido de enxofre, gás carbônico, óxidos de nitrogênio”, e outros alunos respondem: “Que sai do carro...”, “Gases de petróleo”, “Fumaça preta” e a professora repete novamente a fala dos alunos “Que sai do carro, gases de petróleo, fumaça preta” e depois a professora conclui: “Todos esses são poluentes atmosféricos. Sim? Pessoal lembra quando a gente falou o que é poluição? Bem.. O que é?”

Para responder as questões alguns alunos fazem gestos e às vezes pegam a fala de outros alunos para completar suas idéias, como quando a professora pergunta: “E aqui. Sabemos que a poluição atmosférica também provoca chuva ácida. Chuva ácida foi o tema do bimestre passado. Como acontece a chuva ácida? E aí?” e uma aluna começa a responder; “As chaminés das fábricas... solta fumaça... têm enxofre... uns...”, outro aluno diz “substâncias de enxofre” e a aluna retoma “É substâncias de enxofre, carbono..., enxofre...” e outro aluno diz: “Dióxido de enxofre” e a aluna continua: “É dióxido de enxofre.. é o mesmo que sai pelo .. pelo carro (...) ..ai o dióxido de enxofre (gesticula que sobe) e forma a chuva ácida”.

Há alguns momentos que a professora diz estar retomando conteúdos, como quando ela fala de chuva ácida: “Sabemos que a poluição atmosférica também provoca a chuva ácida. Chuva ácida foi o tema do bimestre passado. Como acontece a chuva ácida?”. Ocorre também a retomada de histórias contadas pela professora para explicar algum conceito, como a história da árvore: “Olha, quando eu falei pra vocês aquela historinha da árvore, quando cai as folhas no bosque. É uma poluição?” e os alunos respondem “Não”, então a professora pergunta “ Por quê?” e responde “Está no ambiente natural, não está? E se eu joga aquelas folhas no quintal de vocês?” “É considerado poluição?”, alguns alunos respondem “Não!” e outros respondem “É!” e a professora pergunta “E no seu quintal?” então todos respondem “É” e a professora pergunta: “Por quê?” e uma aluna responde “não está no ambiente natural” e a professora conclui “Porque não está no seu ambiente natural ou não está em quantidade natural, está em excesso, é considerado poluição.” E uma história de um acidente numa garagem fechada, onde pessoas morreram (por inalarem grande quantidade de CO formado pela combustão incompleta), para explicar a produção do monóxido de carbono e os efeitos no organismo humano.

Ao terminar a discussão das questões que estavam na lousa, a professora pede para os alunos localizarem em seus materiais o texto “Os óxidos e a poluição atmosférica”. Quando todos já estão com o texto, a professora inicia a leitura parando algumas vezes para explicação.

No momento em que estão lendo no texto sobre o monóxido de carbono a professora faz perguntas do próprio texto para que o aluno leia e responda: “Qual é o problema do monóxido (de carbono). Aí, o que está grifado no texto?” E os alunos respondem “Não tem cheiro e não tem cor”.

Quando se inicia a explicação sobre as impurezas dos derivados de petróleo a professora começa a fazer perguntas sobre um experimento que eles já haviam realizado no laboratório (Simulação da chuva ácida) para que os alunos percebessem a diferença entre os efeitos do enxofre e do dióxido de enxofre: “Então o efeito do enxofre não é o mesmo do dióxido de enxofre. Sim?”.

Após a explicação do texto a professora inicia a explicação de nomenclatura de óxidos. A professora vai fazendo perguntas como: “Pessoal, para montar a fórmula desses óxidos o que a gente vai ter de verificar?” e então os alunos respondem: “A carga”, e sempre a professora repete a fala dos alunos. E vai fazendo outras perguntas para montar a fórmula dos óxidos:

- “O sódio, qual a carga dele?” e os alunos respondem “um”; “Quantos sódios aqui vou precisar pra fazer esta fórmula?” e os alunos respondem “dois”; “Por quê?”; “O óxido tem carga dois menos e o sódio um mais. Está igual?” e os alunos respondem “não”; “O que eu preciso?” e os alunos respondem “mais um”, “mais um sódio”; “Como fica minha fórmula então” e os alunos respondem “Na₂O”. E a professora vai repetindo a fala dos alunos.

Após a explicação a professora fala para os alunos responderem as questões do texto e os exercícios sobre nomenclatura dos óxidos.

Percebemos três momentos distintos durante a aula. Um primeiro momento quando a professora faz perguntas levantando as idéias prévias dos alunos sobre poluentes atmosféricos. Um segundo momento quando ela faz a leitura de um texto que os alunos já possuíam em uma pequena apostila e ela lê este texto e faz perguntas do próprio texto para que os alunos leiam e respondam e também nesse momento a professora retoma alguns conceitos, histórias e experimento que já haviam sido trabalhados. E um terceiro momento onde a professora introduz um novo conceito, o de nomenclatura de óxidos, aonde a professora vai questionando os alunos para a construção deste conceito.

Informar

Na aula apresentada podemos observar momentos distintos em que apresenta características construtivistas/sócio-cultural e também comportamentalistas. A professora e os alunos apresentam diferentes posturas durante a aula. O papel da professora varia entre mediadora e transmissora, já o papel do aluno varia entre participante e receptor de informações.

Num primeiro momento a *abordagem* utilizada é a *sócio-cultural*, pois a professora se apresenta como mediadora do conhecimento, levando os alunos a participarem e contribuir com seus conhecimentos prévios sobre um tema gerador, a Poluição Atmosférica. Nesse momento os alunos apresentam papel ativo e participativo onde eles argumentam e apresentam suas idéias prévias.

O conhecimento foi sendo construído com a ajuda de outros colegas e da professora. Ocorreu nesse momento a troca de experiências e a utilização da fala de outros alunos para construção da própria fala, como no trecho que a professora pergunta “E aqui. Sabemos que a poluição atmosférica também provoca chuva ácida. Chuva ácida foi o tema do bimestre passado. Como acontece a chuva ácida? E aí?” e uma aluna começa a responder; “As chaminés das fábricas... solta fumaça... têm enxofre... uns...”, outro aluno diz “substâncias de enxofre” e a aluna retoma “É substâncias de enxofre, carbono..., enxofre...” e outro aluno diz: “Dióxido de enxofre” e a aluna continua: “É dióxido de enxofre.. é o mesmo que sai pelo .. pelo carro (...) ..aí o dióxido de enxofre (gesticula que sobe) e forma a chuva ácida”.

Segundo Vygotsky “Sem *interação social*, ou sem intercambio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, não há ensino, não há aprendizagem e não há desenvolvimento cognitivo. Interação e intercâmbio implicam, necessariamente, que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem *devam falar* e tenham *oportunidade de falar*.” (Moreira, 1999). Acredito que neste momento a aula foi sócio-cultural pela oportunidade de fala dada aos alunos e pela contribuição deles aos próprios colegas, além da utilização do tema gerador.

Num segundo momento ocorre a leitura de um texto sobre “Os óxidos e a poluição atmosférica”. Neste momento a professora se apresenta como transmissora/ controladora do conhecimento e o aluno passa a ser passivo, receptor de conhecimento, semelhante às características da *abordagem Comportamentalista*.

Segundo Mizukami (1986) “o comportamento humano é modelado e reforçado,” (p.20) e “O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões” (p. 20). Neste momento da aula, em que os alunos estão acompanhando a leitura do texto pela professora, ela faz perguntas do próprio texto para que o aluno leia e responda: “Qual é o problema do monóxido (de carbono). Aí, o que está grifado no texto?” E os alunos respondem “Não tem cheiro e não tem cor”. A função do aluno neste momento é o de responder ao que dele é esperado, uma atividade de repetição.

No momento em que a professora está explicando a nomenclatura dos óxidos ela também apresenta postura de controladora. Ela faz perguntas e os alunos têm que responder a resposta desejada.

O conhecimento ora foi construído ora transmitido.

Confrontar

Eu acredito que as aulas construtivistas/sócio-cultural, e acreditava que as minhas aulas eram assim. Pude observar que em determinados momentos minha postura é de mediadora, porém em outros momentos sou controladora e transmissora de conhecimento.

Acredito que a função do professor é de mediador entre o conhecimento que o aluno já possui e o conhecimento novo, e penso que para isso é necessário que as aulas sejam contextualizadas para facilitar/favorecer esse aprendizado.

Pude observar em minha prática pouco daquilo que acredito ser a melhor teoria educacional.

Apesar de observar na minha prática momentos comportamentalistas e sócio cultural, acredito que nos momentos em que permito a discussão das idéias prévias dos alunos estou favorecendo o senso crítico com relação às questões sociais, usando temas como Poluição, Chuva Ácida, Água, etc. para abordar estas questões, mesmo percebendo agora que minha prática não condiz totalmente com a teoria que utilizo como base para elaborar minhas aulas, a teoria sócio-cultural.

Um dos objetivos de minhas aulas é fazer com que o aluno pense a respeito dos problemas sociais dentro de temas como Poluição, Tabagismo, Alcoolismo etc. e que ele busque soluções para solucionar, ou pelo menos, amenizar esses problemas, como a conscientização da importância da valorização da saúde e da formação do senso crítico para que o aluno não seja influenciado a fazer algo somente para que possa ser aceito em “determinados” grupos.

Pude observar que a aula da maneira como foi conduzida não atingiu aos objetivos que eu havia planejado. A aula da maneira como foi conduzida, principalmente durante a leitura do texto, tornou a aula cansativa e pouco interessante, longe da aula em que acredito ser uma aula “ideal”, uma aula em que os alunos aprendam e se interessem pela busca do conhecimento participando e contribuindo para o aprendizado de todos.

Reconstruir

Na aula apresentada, durante a primeira parte, das questões de investigação, houve participação dos alunos, o que tornou a aula interessante, isso eu não mudaria. Porém durante a leitura do texto percebeu-se certa monotonia, não houve grande participação dos alunos, por isso eu mudaria a dinâmica durante a leitura. O tema poluição atmosférica é um tema muito relevante e por isso já existem filmes e documentários sobre isso. Para dinamizar a discussão eu passaria um desses filmes antes da leitura do texto.

Para a leitura do texto eu dividiria a turma em grupos de três ou quatro alunos para lerem o texto e responderem algumas questões sobre este texto, pois assim teriam oportunidade de discutir em grupo as informações novas e também aquelas que eles já tinham conhecimento. Penso que no texto faltaram informações sobre a utilização dos óxidos e também a sua importância. Por isso eu adicionaria um complemento ao texto e somente depois iniciaria o conceito de nomenclatura dos óxidos.

Para explicar a nomenclatura dos óxidos eu utilizaria um jogo, semelhante ao dominó para que os alunos manuseassem e em duplas compreendessem e construíssem os conceitos de cargas e de fórmulas.

Referências

Mizukami, M. G. N. “Ensino: As abordagens do Processo”. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

Moreira, M. A. “Teorias de Aprendizagem” São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

Magalhães, M. C. C. “A formação do professor como um profissional crítico”. Campinas. Mercado de Letras, 2004.

ANEXO III

Quadros de Conteúdo Temático do Plano Geral do Texto

Análise lingüística das trocas discursivas

Jacira (Pesquisadora - Português) – Lia (Prof^a História) - Mara (Prof^a Química)

QUADRO 1. QUESTIONÁRIO 1 e 2

TEMA	Dificuldades no trabalho com leitura em sala
CONTEÚDO TEMÁTICO	Teorias de ensino-aprendizagem
SENTIDOS	Alunos não atribuem significado ao que lêem
EXCERTOS	
<p><i>(1) Lia Q1: Os alunos não atribuem significado ao que lêem, portanto a leitura torna-se um ato desagradável e penoso para o estudante.</i></p> <p><i>(1) Mara Q1: A maioria dos alunos possui um vocabulário 'limitado' (...) mesmo colocando o significado ele não consegue compreender algumas frases como 'O álcool é considerado uma droga, porém lícita (permitido pela legislação)', onde ele questiona o que significa lícita.</i></p> <p><i>(2) Lia Q2: O foco do meu trabalho é sócio-interacionista, embora, por alguns momentos eu tenha que agir como facilitadora (...) percebo que nossa sociedade resiste à postura do professor construtivista por não estar 'habituada' à autonomia. Nesse momento atuo como facilitadora até ganhar a confiança do educando. Essa confiança se traduz na aceitação de uma nova relação (professor/aluno, conhecimento/aluno), assim vou assumindo o papel de mediadora, pois a meta do meu trabalho é a autonomia.</i></p> <p><i>(2) Mara Q2: Imagino que o trabalho que desenvolvo esteja variando entre Piaget e Vygotsky, dependendo do dia, dos conteúdos trabalhados e também da sala de aula, pois em alguns momentos também tenho que assumir a postura citada por Skinner. Como professora, busco desenvolver nos meus alunos condições para aprender a aprender, fazer com que ele seja capaz de compreender o mundo sabendo fazer uma leitura de mundo de forma global.</i></p>	

SESSÃO REFLEXIVA 2

TEMA	Leitura na aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Como a professora organiza a aula
SENTIDOS	A leitura em Química é especial, é muito importante entender e não só passar os olhos no texto
EXCERTOS	
<p><i>(54) Mara: Então eu começo a trabalhar pegando textos desde a pré-história, idade antiga, média, moderna até a idade contemporânea, mostrando a história da Química. No começo fui questionada porque não é comum iniciar o conteúdo assim. Comecei com tema sobre álcool pelo fato de alguns alunos chegarem embriagados na escola. Montei uma apostila sobre a história da Química, problemas de saúde, depois entro na questão da nomenclatura que só os professores de Química trabalham. Então quero saber se estou trabalhando certo, se é assim que trabalha texto.</i></p> <p><i>(55) Jacira: Por exemplo, na outra sessão, falamos sobre a questão: O que faço? Você chegou a pensar sobre isso?</i></p>	

- (56) Mara:** *sim, primeiro eu escolho um tema gerador que se enquadra naquele conteúdo que quero trabalhar, depois é que entro na nomenclatura, porque o normal do professor de Química é trabalhar a nomenclatura, sem um porquê.*
- (61) Jacira:** *O que você consegue perceber de positivo após esse trabalho com leitura?*
- (62) Mara:** *Os alunos reconhecem a importância desse conhecimento, gostam mais da Química, que antes era só fórmula.*
- (64) Mara:** *Primeiro me preocupo mais com o social, com o contexto, meu objetivo não é a nomenclatura, ela não é o foco.*
- (69) Jacira:** *Tá, então a partir daí é possível para você conceituar o que é leitura em Química?*
- (70) Mara:** *Olha, é difícil para mim conceituar, posso dizer o que é para mim.*
- (71) Jacira:** *Sim, qual o sentido de leitura que você tem?*
- (72) Mara:** *A leitura é especial, a leitura do texto, escrita, falada, e leitura em Química eles também têm que ter, é muito importante entender e não só passar os olhos.*
- (73) Jacira:** *Quando você parte da leitura de um texto você procura trabalhar esse texto dentro de um gênero?*
- (76) Mara:** *Não, isso eu não faço. Às vezes eu nem sei de onde retirei o texto.*
- (77) Jacira:** *É aí que eu quero chegar, porque grande parte do EMR que já está no terceiro ano, trab nessa direção.*
- (78) Mara:** *Agora, do final do ano para cá, mas não ficou claro porque trabalhar gênero, eu monto os textos pegando da Internet sem saber qual é a fonte, por exemplo do álcool eu pego do DETRAN. A Internet não mostra isso (...). Dificilmente eu encontro um texto que tem tudo o que eu quero, então recorto partes e vou montando.*
- (85) Jacira:** *E em relação aos resultados, o que você percebe na sala, no comportamento, na avaliação, o domínio de habilidades?*
- (86) Mara:** *Eu acho que melhorou, eu trabalhava tradicional.*
- (97) Jacira:** *Daqui para frente uma sugestão é selecionar vários gêneros textuais dentro daquilo que você quer trabalhar, livros, jornais, revistas, etc. Quando você mostrar para o aluno que aquele texto tem uma lógica de construção ele também vai se apropriar desse gênero. Entrar mais na questão teórica da leitura.*
- (98) Mara:** *Bom, por que essa mistura de textos dá nó em mim e nos alunos, porque eu não conheço.*
- (99) Jacira:** *Claro, não é específico da sua área.*

SESSÃO REFLEXIVA 3

TEMA	Leitura na aula de História
CONTEÚDO TEMÁTICO	Como a professora organiza a aula
SENTIDOS	Os alunos não relacionam o que lêem com a discussão da aula

EXCERTOS

(101) Lia: *Então eu trouxe um folheto de propaganda de supermercado que uso nas aulas sobre o tema preconceito e discriminação. Aparece uma família branca, as pessoas estão de pé o pai, a mãe e os filhos, aparecendo uma empregada que aparece num plano abaixo da família. A empregada é negra, fala do objetivo de cada um, inclusive o da empregada, sendo que cada um tem um objetivo próprio e o objetivo da empregada é ajudar a família a ser feliz. Então, diante dessa apresentação, peço para eles lerem, exploro a imagem. Alguns percebem a presença da empregada negra e sem objetivo próprio e tem alguns que acham que isso não é discriminação, de acordo com a formação de cada um, do preconceito.*

(104) Jacira: *Os alunos não percebem que existe uma ideologia, que você já começa a mostrar a partir da imagem.*

(105) Lia: *Exatamente, de repente essa ideologia é tão embutida que eles dizem que não têm preconceito, essa é a intenção da mensagem no dia-a-dia (...).*

(107) Lia: *Na (tele) novela mostro o estereótipo da empregada, o tipo usado e eles falam:*

a negra, a nordestina, a velha, a gorda, então através da leitura dá pra fazer outro trabalho com eles, como ver a realidade através da novela (...)

(109) Lia: Sim, quando falo do programa infantil, se a população afro está representada, alguns acham que sim outros não. No jornalismo, eles começam a perceber essa exclusão e como ela se dá na sociedade (...)

(110) Jacira: E você puxa alguma coisa para a escrita?

(111) Lia: Sim, no final depois da conclusão da apresentação de seminários etc, eles escrevem.

(112) Jacira: Em que gênero? Você pede opinião?

(113) Lia: Exatamente. Eu peço uma opinião, não sei se é certo falar assim, sempre me dirijo de uma forma genérica: quero um texto onde você explique porque acredita nisso.

(126) Jacira: Agora eu quero que vocês pensem um pouco sobre o significado de tudo isso, O que se quer? (...) O que rege tudo isso, por que acontece tudo isso, por que os alunos trazem esse discurso para a sala? (...) a construção de um novo quadro para se trabalhar a partir disso.

(128) Jacira: E aí viria uma terceira pergunta: a confrontação que é a relação do que faço com algo maior, a sociedade, por que as alunos trazem esse discurso, tem alguma significação maior, a que interesses serve essa sua aula, qual a função social dessa aula e o que é construir o aluno e a escola que queremos. Nós fizemos um pouco essa discussão no início. E o próximo passo é a reconstrução, é entender como retomar tudo e fazer isso de forma diferente, mudar a maneira de fazer e recomeçar o que se quer, que é o processo dialético.

(129) Lia: É.

(130) Jacira: Agora, aproveitando a presença da Mara, na outra sessão ela trouxe um pouco como ela trabalha, a questão dos textos de onde ela retira, etc. essas então, são as etapas que esse teórico Smyth coloca como operacionalização da reflexão crítica, que está implícita no trabalho de vocês, o aluno crítico, mas como a gente constrói isso? Como a linguagem está sendo abordada em sala de aula? Que quadro teórico usar para trabalhar tudo isso? Trabalhar uma experiência que já existe numa outra direção, que inclusive a Mara coloca que o trabalho com texto já é uma busca desta escola. Enfim, essas quatro maneiras de olhar para o trabalho é uma maneira de olhar para isso e organizar reflexiva e criticamente.

(134) Lia: E é interessante, nós nunca paramos para conversar sobre isso, mas um dos objetivos do nosso trabalho é a construção de uma sociedade mais consciente, crítica, pensante, é bacana isso não é Mara?

(146) Lia: (...) na questão da leitura na minha aula, no modo de trabalhar é o seguinte, vai tudo muito bem na discussão oral, na discussão em grupo, mas quando chega na verificação da aprendizagem onde eu coloco uma questão para eles refletirem, muitas vezes mesmo que tenha sido debatido o bimestre inteiro eles não conseguem compreender o sentido da questão (...)

(158) Lia: É interessante quando falamos em tipos de textos porque dá para percebermos a necessidade de conhecermos todos os gêneros para fazermos um trabalho mais consciente sobre leitura, porque é aquele negócio, quando você não sabe peca por não conhecer.

(159) Jacira: Vai pelo conhecimento espontâneo.

(160) Lia: Exatamente, vai pela intuição, a partir do momento que conhece pode crescer, ser melhorado.

(163) Jacira: Essa é a intenção, porque parte da discussão que você coloca, Lia, sobre a dificuldade da escrita pode estar aí, porque o aluno sabendo o tipo de gênero que está sendo trabalhado, que cada gênero tem sua própria forma de organização, então se o aluno tem esse conhecimento facilita sua compreensão do texto.

SESSÃO REFLEXIVA 5

TEMA	O desenvolvimento da atividade
CONTEÚDO TEMÁTICO	Relações teoria e prática na atividade de formação
SENTIDOS	Nosso grupo está tendo um reflexo no conjunto da escola, há um respeito
EXCERTOS	
<p>(265) Jacira: <i>Para mim, ficou claro que eu vou ter de entrar na discussão sobre TA porque a nossa atividade de formação em leitura está indo além da análise da palavra. Na atividade proposta por Vygotsky o foco da análise recai sobre a palavra (a fala). A proposta de Leontiev expande o foco da análise que é o desenvolvimento da atividade, construída a partir de um objeto que está ligado a um motivo. (...)</i></p> <p>(266) Mara: <i>(...) eu estou crescendo com o curso que faço e a Lia também, com o curso dela. Quando juntou esse interesse das três houve um crescimento muito maior. Casou muito bem. Eu falei para a Lia que está tão gostoso nosso bate-papo, que a gente não quer parar mais, vão surgindo novas idéias, novas teorias.</i></p> <p>(267) Jacira: <i>E se entrelaçam, não é?</i></p> <p>(268) Mara: <i>É incrível isso, eu pensava que eram coisas diferentes, eu tenho que pensar sobre tudo isso? E tudo está se juntando, até Paulo Freire está se juntando com outros autores que leio. E quanto mais estou lendo e entendendo, tenho uma visão mais geral das coisas. (...)</i></p> <p>(279) Jacira: <i>(...) Não podemos nos dissociar do restante da escola, até porque quando você colocava sua cobrança em relação a sua aula, Mara, eu dizia que não poderíamos desconsiderar que somos parte de uma estrutura, que existem prescrições, influências da instituição que vão exatamente na direção daquilo que você não quer trabalhar.</i></p> <p>(286) Mara: <i>A impressão que eu tenho é que os professores não sabem pensar, então como os professores não pensam, a gestão parte disso e prepara tudo para que os professores simplesmente façam o que é estipulado. Em qualquer reunião a ordem é: você tem que fazer isso e acabou.</i></p> <p>(287) Jacira: <i>Esse sempre foi o meu questionamento em relação à escola. A Lia comentou uma coisa importante, ela disse que nosso grupo de pesquisa está tendo um reflexo nesse conjunto, há um respeito. Tudo bem, não deu para fazer as discussões em HTPC, criamos outro espaço. É um grupo que tem um interesse diferenciado de não aceitar essa adaptação, que é a discussão que o Freire coloca sobre a alienação.</i></p> <p>(288) Mara: <i>Você pode praticar uma ação, mas não é uma atividade.</i></p> <p>(289) Jacira: <i>Aí Mara !!!</i></p> <p>(290) Mara: <i>Foi isso que eu entendi, só quando coincide o motivo que você pratica a atividade.</i></p> <p>(291) Jacira: <i>Exatamente, então não dá mais para olhar para nosso trabalho como uma ação, porque o que nós estamos fazendo é uma atividade. Então é essa discussão que eu tenho que abrir, pois desde as primeiras ações era perceptível que quando a coordenadora percebia o nosso movimento ficava observando, pois havia um motivo em comum entre nós e que nos fez manter o grupo, foi aí que ela começou a nos respeitar. Não só respeitar, mas a querer inclusive...</i></p> <p>(292) Mara: <i>Compartilhar.</i></p> <p>(293) Jacira: <i>Então isso é reflexo dessa atividade. (...)</i></p>	

ANEXO IV

Quadros de Conteúdo Temático do Plano Geral do Texto

Análise da Interações entre as Participantes:

Jacira (Pesquisadora - Português) – Lia (Profª História) - Mara (Profª Química)

SESSÃO REFLEXIVA 1

TEMA	Que materiais utilizar para a discussão sobre leitura
CONTEÚDO TEMÁTICO	Como organizar a discussão nos encontros
SENTIDOS	Partir do que nós já fazemos é mais fácil, interessante e produtivo
QUEM INTRODUZ	EXCERTOS
<p>Pesquisadora propõe discussão sobre como discutir leitura</p> <p>Profª Química concorda de partir do que já faz em sala de aula</p> <p>Pesquisadora propõe metodologia de trab. com as ações de Smyth</p> <p>Profª de História menciona concordância também</p> <p>Profª de História questiona como conscientizar Sobre leitura</p> <p>Pesquisadora responsiva: leitura na interação</p> <p>Profª de Química responsiva, se propõe a trazer material para a próxima sessão</p>	<p>(1) Jacira 1: <i>Hoje tenho algumas sugestões práticas e objetivas, (...) o meu projeto ficou definido que será em relação à formação do professor, por isso (...) vou trabalhar como o professor se situa em relação à sala de aula, trazer as atividades que desenvolve para discussão, aquelas que vocês consideram importantes fazer. Por exemplo, qual o foco: a leitura, não vou trazer algo pronto, vocês vão trazer o que querem trabalhar, teoria de leitura que vocês já trabalham no EMR, podemos retomar essas questões de leitura partindo do texto, enfim encontrar um ponto de partida.</i></p> <p>(4) Mara 1: <i>Bom, se é para partir do que nós já fazemos fica mais fácil porque eu já trabalho com muitos textos retirados de jornal e revista, vou montando de acordo com o que eu quero, pego um pedaço de um e de outro.</i></p> <p>(7) Jacira 2: <i>Uma metodologia para o trabalho das discussões que eu trago são as quatro ações que operacionalizam o processo crítico-reflexivo, segundo o teórico Smyth que nós estudamos como disciplina, para organização do trabalho de reflexão crítica dos professores. Trago como proposta para ajudar a organização das discussões, é uma proposta. Silêncio... A primeira ação é o que faço? Uma primeira reflexão sobre o trabalho realizado em sala (li o texto e comentei as outras ações).</i></p> <p>(11) Lia 1: <i>Assim fica mais interessante, mais produtivo.</i></p> <p>(13) Lia 2: <i>O que fazer em cada momento, como conscientizar sobre leitura, é sobre a minha visão, sobre o que o aluno quer saber e produzir?</i></p> <p>(14) Jacira 3: <i>A leitura na interação.</i></p> <p>(35) Jacira 4: <i>Alguma sugestão de como caminhar daqui para a frente ou para o próximo encontro?</i></p> <p>(51) Mara 2: <i>Vou trazer aquilo que eu acho que seja trabalhar leitura, apresento o texto, falo como trabalho aí vocês vão me dar o retorno. Eu prefiro falar do que escrever.</i></p>

SESSÃO REFLEXIVA 4a

TEMA	Análise de uma aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Como criar uma aula sócio-interacionista?
SENTIDOS	Eu achava que o que tornava a aula sócio-interacionista era o tema gerador
QUEM INTRODUZ	EXCERTOS
<p>Profª diz como organiza aula de leitura</p> <p>Pesquisadora questiona sobre o objetivo do trab. com tema gerador</p> <p>Profª questiona sua crença em relação à aula</p>	<p>(167) Mara 1: <i>A análise da minha aula foi o seguinte, peguei uma aula filmada em novembro de 2005 e como eu trabalho com o tema gerador, eu preparo o texto e o meu objetivo é a mudança de atitude, o aluno ter mais consciência em relação à saúde e em relação às influências, para ele pensar um pouco mais e não ser influenciado para o consumo de bebida alcoólica e o tabagismo.</i></p> <p>(168) Jacira 1: <i>O objetivo de trabalhar com o tema gerador é esse, uma possibilidade de relacionar com a vida do aluno?</i></p> <p>(169) Mara 2: <i>(...) eu acreditava que a minha aula tinha momentos comportamentalista, mas que a estrutura de grande parte da minha aula fosse sócio-interacionista.</i></p>
<p>Pesquisadora introduz subtema sobre o que é aula sócio-inter.</p> <p>Profª responsiva, mostra contraste entre a aula desejada e sua prática</p>	<p>(176) Jacira 2: <i>E o que te fazia acreditar que sua aula era sócio-interacionista?</i></p> <p>(177) Mara 2: <i>Era o tema gerador.</i></p> <p>(180) Jacira 2: <i>E o que garante para você que uma aula seja sócio-interacionista?</i></p> <p>(181) Mara 3: <i>(...) precisaria que o meu aluno tivesse trabalhado em grupo e que ele em grupo tivesse construído o conceito e isso não aconteceu, eu ia lendo e fazendo perguntas, isso ficou como estímulo-resposta, os alunos davam as respostas que eu queria.</i></p> <p>(182) Jacira 3: <i>Então não houve a construção coletiva do conhecimento?</i></p> <p>(183) Mara 4: <i>Em grande parte da minha aula não.</i></p>

SESSÃO REFLEXIVA 4b

TEMA	Análise de uma aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Embasamento teórico para o trabalho com o tema gerador
SENTIDOS	A base era os PCNEM e Vygotsky
QUEM INTRODUZ	EXCERTOS
<p>Pesquisadora questiona sobre base teórica</p> <p>Profª resp. cita Freire, fazendo ref. à</p>	<p>(189) Jacira 1: <i>Além de Vygotsky, que outros teóricos estariam embasando essa discussão em torno do tema gerador?</i></p> <p>(194) Mara 1: <i>Na realidade, o pessoal lá não gosta que fale de Paulo Freire. A base era os PCNEM e Vygotsky, só. Então eu estudei os PCNEM na minha disciplina, os conteúdos gerais e essa foi a minha base.</i></p> <p>(195) Jacira 2: <i>Realmente durante o texto dos PCNEM sobre orientações</i></p>

<p>comunidade acadêmica</p> <p>Pesquisadora explicita a ausência de ref. teórica nos PCNEM sobre tema gerador</p> <p>Profª expressa desconhecer</p> <p>Pesquisadora resp., explica a visão de Freire sobre tema gerador</p>	<p>para o trabalho de Química não aparece nenhuma referência sobre Paulo Freire. Nas orientações mais recentes de 2006 como complementação aos PCNEM, lá num cantinho cita o nome de Paulo Freire, não sei se você chegou a ver.</p> <p>(196) Mara 2: Não.</p> <p>(197) Jacira 3: Então, desde a primeira vez que nós conversamos sobre o seu trabalho em Química com tema gerador, eu falei que tema gerador lembra Paulo Freire, ele criou todo o trabalho de alfabetização com adultos a partir do tema gerador, então o tema gerador trazia o contexto do aluno para a sala de aula para depois construir os conceitos, então era uma preocupação de alfabetizar letrando, trazendo todo o conhecimento do aluno, o tema gerador para Freire está relacionado a essa questão sócio-político-cultural. Parece-me que está faltando no seu trabalho a discussão sobre a base teórica mesmo.</p>
---	---

SESSÃO REFLEXIVA 4c

TEMA	Análise de uma aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Método didático-pedagógico
SENTIDOS	É preciso trabalhar a fala do aluno
QUEM INTRODUZ	EXCERTOS
<p>Profª apresenta análise da aula</p> <p>Pesquisadora introduz discussão sobre método para Vygotsky</p> <p>Profª responsiva, precisa repensar prática</p>	<p>(204) Mara 1: A análise que eu fiz dessa aula que eu coloquei o informar, descrever, reconstruir e o confrontar, fiquei muito frustrada por observar que a minha prática não condiz com aquilo que eu acredito (...). Este é um momento de choque.</p> <p>(205) Jacira 1: (...) você falou de resultado e tem uma discussão sobre o método para Vygotsky que é o método-instrumento-e-resultado, tudo junto fazendo parte do processo, aí sim se você faz uso de um método para alcançar algo é uma visão comportamentalista porque você faz para alcançar um determinado resultado, agora se você usa um instrumento e o resultado é parte da construção do processo é outro método, o método sócio-histórico-cultural. (...)</p> <p>(208) Mara 2: (...) Eu preciso repensar a minha prática e definir o que eu vou fazer.</p>
<p>Pesquisadora introduz discussão sobre macro contexto</p>	<p>(219) Jacira 2: (...) tem a questão do macro contexto, você está pegando a sua experiência isolada em sala de aula, tem a questão da escola como um todo, que orientações tem a nossa escola, por exemplo aqui nós trabalhamos com a avaliação diagnóstica bimestral que para mim é uma orientação absolutamente tradicional, fala-se em priorizar a leitura, mas as discussões que são propiciadas aos professores nos espaços de formação, sendo as reuniões de HTPC o mais importante, prioriza-se muito mais as questões burocráticas do que discutir como o professor trabalhar a leitura com os alunos (...)</p>
<p>Profª se auto-avalia em condições de ter aula sócio-inter.</p> <p>Pesquisadora questiona sobre o que faz com a fala</p>	<p>(230) Mara 3: (...) eu tenho todos os instrumentos para ter uma aula sócio-interacionista, mas é preciso pegar a fala do aluno e trabalhar com isso.</p> <p>(231) Jacira 3: Você transforma a fala dos alunos naquilo que você</p>

do aluno	<i>quer, é isso?</i>
Profª resp., reconhece não saber como trab.	(232) Mara 4: <i>Acho que é isso ou que eu deixo no vazio, ou não sei trabalhar para construir uma aula sócio-interacionista, não sei.</i>

SESSÃO REFLEXIVA 4d

TEMA	Análise de uma aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Relações entre os materiais prescritos e as escolhas pedagógicas
SENTIDOS	Essa análise serviu para chocar
QUEM INTRODUZ	EXCERTOS
Pesquisadora propõe rediscutir conceitos de Vygotsky e discutir mais linguagem	(242) Jacira 1: <i>Então vamos pensar. Parece que há um consenso sobre a escolha por uma aula sócio-interacionista. Então vamos rediscutir os conceitos vygotkianos e tentar entender como se constrói essa aula?</i> (246) Jacira 2: <i>(...) Então vamos discutir mais a questão da linguagem e a produção do conhecimento, como produzir conhecimento coletivamente. Sugiro isso daqui para a frente, porque nós estamos discutindo isso desde aquela HTPC do início da pesquisa, é um processo, nós estamos construindo coletivamente isso, eu você e a Lia (...) agora já é um consenso que nós queremos uma aula sócio-interacionista.</i>
Profª de Quím. faz ref. à profª de Hist. que também questiona o tipo de aula, fala do desequilíbrio	(247) Mara 1: <i>Eu tenho conversado muito com a Lia, ela deve ter dito para você, ela questionou que se a minha aula não é sócio-interacionista a dela então... também não é (risos). Eu acreditava nisso e ela também. Então, essa análise serviu para chocar, causou o desequilíbrio.</i>
Pesquisadora resp. contrasta com a visão de Vygotsky sobre zona de conflito	(248) Jacira 3: <i>Criou o conflito, na visão de Vygotsky. É exatamente esse conflito que ajuda a construir o conhecimento.</i>
Pesquisadora retoma questão macro e construção da ZPD	(250) Jacira 4: <i>(...) Eu volto na questão macro, há quantos anos esses alunos estão trabalhando dessa forma, então penso que aos poucos você vai construindo uma outra ZPD para criar novas formas de trabalho. Quando chega na questão da prova diagnóstica bimestral a orientação é tradicional, então nossas aulas têm que ser realmente repensadas, isso aliado à falta de tempo para preparar um material mais de acordo com a realidade de cada situação de aula.</i>
Profª resp., reconhece a complexidade do processo	(251) Mara 2: <i>Não é só a questão do material, nem o lugar onde você vai dar a aula que vai determinar se a aula é sócio-interacionista ou não. Então é complicado isso.</i>
Pesquisadora reforça a idéia de construção coletiva do conhecimento	(252) Jacira 5: <i>É a questão de como se dá a produção do conhecimento mesmo, se é coletivamente.</i>

SESSÃO REFLEXIVA 6a

TEMA	Reconstrução da aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Transformar o trabalho com leitura
SENTIDOS	Trabalhar em grupo
QUEM INTRODUZ	EXCERTOS
<p>Pesquisadora propõe fazer relações teoria/prática</p> <p>Mara retoma discussão sobre aula</p> <p>Lia retoma nossa discussão sobre leitura</p> <p>Mara conclui sobre a leitura de texto dos alunos</p>	<p>(304) Jacira 1: (...) a proposta é a partir de agora fazer relações com o que já discutimos anteriormente tanto teoricamente quanto em relação à expectativa do trabalho em sala. (...)</p> <p>(305) Mara 1: Discutimos de que maneira eu poderia transformar a minha aula para que ela fosse sócio-interacionista.</p> <p>(306) Lia 1: Abordamos a questão de como trabalhar com a leitura.</p> <p>(307) Mara 2: Trabalhar em grupo, depois eles (alunos) fazerem relatórios dando a opinião deles depois da discussão coletiva.</p> <p>(308) Lia 2: A Mara na lousa levantando os pontos principais.</p> <p>(309) Mara 3: Fecharia a leitura do texto com a reconstrução do texto deles.</p>
<p>Pesq. sugere à Mara que retome relacionando com a teoria</p> <p>Mara continua falando da sua postura tradicional</p> <p>Lia reafirma o momento de interação na aula durante levantamento de idéias prévias</p> <p>Mara mostra contradição entre o conteúdo do texto e a aula cansativa</p> <p>Pesq. reafirma ausência de problematização</p>	<p>(310) Jacira 4: Mara, você poderia retomar um pouco aquele momento, quando você relaciona com a teoria?</p> <p>(311) Mara 4: (...) quando me vi dando aquela aula, lendo o texto para os alunos, aquilo para mim foi o fim porque como eu estudei a questão das teorias de ensino-aprendizagem eu vi que a minha postura era de professor tradicional, então eu perguntava e eles respondiam aquilo que eu esperava. O único momento em que isso não acontecia era durante o levantamento das idéias prévias.</p> <p>(311) Lia 3: Há interação.</p> <p>(314) Mara 5: Assistindo a minha aula eu via a reação dos alunos, aquela coisa cansativa, que não acabava nunca, e um texto muito interessante sobre poluição atmosférica.</p> <p>(315) Lia 4: Um texto que colocava questões sociais, que tinha tudo para ser uma aula sócio-interacionista. Faltou a interação.</p> <p>(316) Mara 6: (...) matei a aula, nem eu aqueitava mais me ouvir falar.</p> <p>(317) Jacira 5: Não tinha problematização e era monopolizado pelo professor.</p>
<p>Mara retoma a importância do trab. em grupo na sala</p> <p>Lia reafirma a organização da leitura em grupo</p> <p>Mara retoma trab. de escrita individual dos alunos</p>	<p>(321) Mara 7: (...) quando discutimos a reconstrução descobri que podia ter deixado eles (alunos) lerem o texto, depois abrir uma discussão ou primeiro em grupo e depois com a sala e colocando alguns pontos importantes e vendo a reconstrução do aluno sobre o que ele leu.</p> <p>(322) Lia 5: Eu lembro que a gente tinha pensado de a princípio separar em dupla para eles (alunos) lerem o texto e discutirem as idéias, depois as idéias prévias, depois formariam grupo com quatro pessoas e os grupos levantariam as questões colocando o que mudou depois da leitura do texto, porque com o grupo aumenta a interação e o universo de idéias e depois o grupo junto com a professora iria fazendo o levantamento na lousa.</p> <p>(323) Mara 8: Falamos em elencar na lousa as idéias principais, depois de tudo fariam por escrito individualmente, eles (alunos) iriam reconstruir com as idéias deles.</p>

SESSÃO REFLEXIVA 6b

TEMA	Reconstrução da aula de Química
CONTEÚDO TEMÁTICO	Leitura crítica na aula de Química
SENTIDOS	Paulo Freire aborda o tema gerador de forma ampla
QUEM IINTRODUZ	EXCERTOS
<p>Pesquisadora questiona sobre a contribuição da leitura de Freire para a reconstrução da aula de Química</p> <p>Profª de História responsiva, relembra a descrença da Mara sobre tema gerador e nossa discussão sobre Freire</p> <p>Pesquisadora relaciona educação bancária colocada por Freire em relação à aula crítica</p> <p>Mara relaciona leitura de Vygotsky, Freire e outros autores, reafirma a importância de Freire</p> <p>Mara reafirma que não tinha orientação para leitura de Freire</p> <p>Lia aponta preconceito sobre leitura de Freire</p> <p>Mara complementa fala de Lia</p> <p>Lia conclui levantando a questão do preconceito acadêmico</p>	<p>(325) Jacira 1: <i>Quando você trouxe o relatório de análise da sua aula, nós fizemos a discussão sobre Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido), nós poderíamos retomar essa discussão relacionando com esse momento da análise da sua aula. Que contribuição essa leitura trouxe para esse questionamento da sua aula?</i></p> <p>(328) Lia 1: <i>A Mara disse: eu não acredito mais em tema gerador, em nada. Aí nós conversamos, espera aí, o tema gerador é importante foi aí que você, Jacira, trouxe o Paulo Freire e aí nós começamos a discutir.</i></p> <p>(338) Jacira 2: <i>Podemos pegar um pouco da educação bancária de que fala Paulo Freire. E ao ler Paulo Freire dá uma luz em relação a uma aula mais crítica. Que é a crítica que vocês estão fazendo, que as aulas não apresentavam elementos de uma aula crítico-reflexiva.</i></p> <p>(339) Mara 1: <i>É, porque entrou todo mundo, Vygotsky, Paulo Freire, estou lendo outros autores. Para mim está sendo interessante a leitura do Paulo Freire porque eu estou lendo outros autores (...) que discutem sobre o tema gerador numa outra abordagem. Para mim está tudo junto, fazendo conexão. Paulo Freire fala do tema gerador de forma ampla e era difícil encontrar alguém que falasse de Paulo Freire. Agora estou lendo também sobre o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade que, segundo artigo de Décio Auler, faz relação do trabalho de Freire com Vygotsky.</i></p> <p>(341) Mara 2: <i>Quando eu comecei a trabalhar com tema gerador me falaram para não citar Paulo Freire.</i></p> <p>(342) Lia 2: <i>Porque tem um preconceito, principalmente o pessoal da área de exatas com Paulo Freire por conta dele...</i></p> <p>(343) Mara 3: <i>Trabalhar com alfabetização.</i></p> <p>(344) Lia 3: <i>Então isso gera o preconceito acadêmico.</i></p>

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](#)