

MAURICIO CANUTO

**ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I: LEITURA COMO INSTRUMENTO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

MESTRADO EM

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2012

MAURICIO CANUTO

**ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I: LEITURA COMO INSTRUMENTO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

CANUTO, Maurício. *Atividade de formação de professores de ensino fundamental I: leitura como instrumento de ensino-aprendizagem.* São Paulo, 152f., 2012.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras-Chave: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; atividade de formação de professores; leitura como instrumento de ensino-aprendizagem.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Ser letrado e ler na vida é escapar da
literalidade dos textos e interpretá-los,
colocando-os em relação a outros
textos e discursos, de maneira situada na realidade social;
é discutir com os textos,
replicando e avaliando posições e ideologias
que constituem seus sentidos;
é, enfim, trazer o texto para a vida
e colocá-lo em relação com ela.

Roxane Rojo

Dedico este trabalho aos meus pais, pelas mãos sempre estendidas.

Mãe, eu faço aqui ressoar meu muito obrigado e a minha gratidão pela paciência em
manter o silêncio todos os dias e cuidar de mim.

Pai, obrigado por ter acreditado desde o primeiro momento.

Agradecimentos

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por ter acreditado no meu potencial desde aquela primeira manhã em que bati na sua sala e me apresentei, pelo estímulo constante e pela orientação segura e experiente de mestra. Muito obrigado por compreender e intervir na hora correta e por me inserir na COGEAE, parte da minha formação deve-se a esse momento de aprendizado.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, por ter me acolhido com braços abertos no GP LACE e por ter confiado no meu trabalho frente ao All Star Múltiplos Mundos Show, pelo carinho e pelos ensinamentos ao longo do curso e no exame de qualificação. Muito obrigado por compartilhar seu conhecimento e experiência.

À Profa. Dra. Alice Yoko Horikawa, por ter puxado minha orelha no primeiro semestre da graduação e por ter plantado aquela semente para que eu jamais desistisse. Se hoje estou aqui, você é responsável. Muito obrigado pelo apoio e pelas várias demonstrações de confiança.

Ao núcleo de Professores da PUC-SP, sempre comprometidos com a educação.

À professora e amiga Fernanda Cardoso, pelos questionamentos e pelas trocas colaborativas durante o projeto LEDA e no grupo de estudo da COGEAE-PUC-SP. Muito obrigado pela leitura e revisão deste trabalho.

Às amigas e parceiras de pesquisa na condução do Projeto LEDA – Ciça, Fe Cardoso, Alice, Elvira e Otília – por partilharem suas experiências e por colocarem o dedo na ferida nos momentos certos, criando ZPDs.

Às professoras e amigas parceiras da COGEAE – Marianka por ter incentivado minha ida ao LAEL e Letícia por estar comigo durante esses dois anos de jornada de muito aprendizado e desenvolvimento.

Às queridas amigas e qualificadoras Monica Lemos, Elvira Aranha, Monica Guerra, Fernanda Cardoso, Daniele Gazzotti, Rosemary Schettini pelo carinho, apoio e suas contribuições magníficas para o desenvolvimento desta dissertação.

À NATA LACE, em especial aos amigos Daniele Gazzotti, Larissa Martins, Airton Pretini Jr., Maria Cristina Meaney, Edna Carmo, Fernando Costa, Guilherme Rittner, Simone Magalhães, Camila Santiago pelos momentos maravilhosos que passamos juntos nesta jornada e aqueles que realizamos por conta própria (Fortaleza, happy hours, final de ano, praia e festa junina).

A todos os que formam o Grupo LACE, por estarem sempre prontos a contribuir com o outro.

À Maria Lucia e Márcia, funcionárias do LAEL.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu concluir o trabalho.

A todos os professores e à equipe gestora que participaram do LEDA em 2010, cujas vozes me permitiram várias interlocuções e produção de conhecimento.

Aos amigos Jaime Santos e Fernando Godoi pelas conversas de apoio e estímulo e, principalmente, por estarem ao meu lado sempre. Desculpem-me pela ausência.

Aos meus irmãos Patrícia Canuto e Murilo Canuto, pelo carinho, apoio, mesmo de longe, sempre via nos olhos de vocês 'aquele orgulho'. E aos agregados, dito 'cunhas' Geraldo Pequeno e Priscila Canuto, por demonstrarem sempre um carinho muito especial.

A todos que estiveram comigo nesta jornada. Muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender de forma crítica a condução de um projeto de formação contínua de professores, organizado como atividade, cujo conteúdo foi a discussão pelos participantes das práticas de leitura em todas as áreas do conhecimento do contexto escolar. A pesquisa está voltada à compreensão das relações entre pesquisadores da PUC-SP e professores e gestores de uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), localizada na região noroeste de São Paulo. Especificamente, este trabalho tem como objetivo, compreender os modos como pesquisadores, gestores e professores das diferentes áreas: a) interagem no processo de formação para a compreensão e transformação das práticas de leitura nas diferentes áreas; b) relacionam teoria e prática na compreensão e transformação dos modos de agir durante planejamento e desenvolvimento das práticas didáticas, no trabalho com leitura; c) compreendem sentidos próprios e de outros nas interações; e d) compartilham significados atribuídos aos processos de leitura na organização e discussão das práticas didáticas. A fundamentação teórica tem base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), conforme discussões elaboradas por Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977, 1978) e Engeström (1999a, 1999b) sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento. A formação de professores nesse contexto de formação contínua é entendida como uma atividade sócio-histórico-cultural, em que pesquisadores, professores e equipe gestora são participantes ativos e efetivos na construção do objeto coletivo. Em termos metodológicos, está apoiada nos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, segundo Magalhães (2009). As relações entre os participantes caracterizam-se como colaborativo-críticas, pois são criados momentos em que a colaboração e a reflexão crítica são centrais no compartilhamento de novos significados. A discussão dos dados aponta para a importância do processo reflexivo-crítico em lócus de formação contínua, visto que a organização do projeto e as formas de organização discursiva possibilitam um movimento de transformação de forma refletida para relacionar teoria e prática, criando contextos de ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação.

Palavras-chave: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, Atividade de Formação de Professores, Leitura como instrumento de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The main objective of this work is to understand critically the conduction of a teachers' in-service development project, organized as an activity which aimed at understanding the relation among researchers (PUC-SP), teachers and the managerial staff of a full time state school located in the Northeast area of São Paulo city. The in-service development project focused on the participants' discussion of reading practices in all content areas dealt with within the school context. This work aims specifically at understanding the ways researchers, managers and different content areas teachers: a) interact in the development process to comprehend and transform reading practices in different content areas; b) relate theory and practice in understanding and transforming of the acting patterns while planning and developing didactic sequences for working with reading; c) understand their own senses and those of others in the interactions; and d) share meanings related to the processes of reading during the activity of organizing and discussing didactic sequences. It is theoretically based on the social cultural historical Activity Theory (TASHC) as discussed by Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977, 1978) and Engeström (1999a, 1999b) regarding to the teaching-learning and the development processes. Teachers' development, in this context of continuous learning, is understood as a social cultural historical activity, in which researchers, teachers and managers are active and effective participants in the construction of a collective object. It is organized according to the methodological principles of the Critical Collaborative Research (PCCOL) as proposed by Magalhães (2009). The relations among participants can be characterized as critical-collaborative once moments are created in which collaboration and critical reflection are essential for sharing new meanings. The data analysis points at the importance of the critical-reflective process in continuous learning environments, as the project organization and its modes of discursive organization enhance a movement of conscious transformation to relate theory and practice, creating contexts of re-signifying senses and sharing meanings as a result of the development work.

Key words: Cultural Historical Activity Theory; teachers' development; reading as a teaching-learning tool

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	013
CAPÍTULO 1: ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PRISMA DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.....	024
1.1. TASHC: Fundamentos.....	025
1.2. TASHC: Consciência e linguagem na atividade de formação de professores.....	029
1.3. Linguagem e construção de ZPD.....	036
1.4. Atividade de Formação de Professores: sentido e significado.....	039
1.5. Atividade de Formação de Professores.....	041
1.6. Formação de Professores como Atividade Crítico-Colaborativa.....	044
1.7. Atividade de Formação de Professores e Reflexão Crítica.....	046
1.8. Retomando a discussão da Atividade de Formação de Professores: colaboração e argumentação.....	050
CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	054
2.1. Paradigma e Metodologia de Pesquisa.....	054
2.2. Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas – Contexto de Pesquisa...	057
2.2.1. Início da pesquisa: entrada no campo.....	058
2.2.1.1. A Escola.....	058
2.2.2. Participantes da pesquisa.....	060
2.2.2.1. Grupo Formador (GF)	060
2.2.2.2. Grupo de Professores (Grupo de Apoio - GA).....	062
2.2.3. Programa Ação Cidadã (PAC).....	065
2.2.4. Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).....	066
2.2.5. Leitura e escrita nas diferentes áreas – LEDA – Fase 3.....	067
2.2.5.1. Bases e fundamentos do LEDA – leitura com base nos gêneros do discurso, em atividades do contexto escolar.....	069
2.2.5.2. Atividade de Planejamento do Grupo Formador (GF).....	076
2.2.5.3. Atividade de Formação do Grupo de Apoio (GA).....	077
2.2.5.4. Atividade de formação de professores em HTPC.....	077
2.2.5.5. Atividade Hora da Leitura (HL).....	079

2.3. Procedimentos de produção e seleção de dados.....	080
2.4. Categorias de Análise de Dados.....	087
2.4.1. Contexto de produção.....	088
2.4.2. Plano geral do texto e escolhas lexicais para análise do conteúdo temático.....	089
2.4.3. Análise de turnos e tipos de perguntas.....	090
2.5. Categorias de interpretação.....	091
2.6. Credibilidade da Pesquisa.....	092
CAPÍTULO 3: ANÁLISE, COMPREENSÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	095
3.1. O padrão relacional entre os participantes na compreensão dos sentidos e significados atribuídos aos modos como leitura é enfocada nas práticas didáticas.....	095
Momento 1 da atividade de formação: compreensão das relações estabelecidas entre os participantes da Escola e da Universidade e compreensão e ressignificação dos sentidos e significados iniciais atribuídos pelos participantes sobre os modos como a leitura é enfocada nas diferentes salas de aula.....	096
1. <i>A centralidade na leitura por prazer.....</i>	097
2. <i>O Aluno como responsável pela dificuldade em ler e o Professor como responsável pela escolha da tarefa.....</i>	100
3. <i>Centralização das práticas de leitura no professor.....</i>	102
4. <i>Leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas....</i>	106
5. <i>A alfabetização compreendida como o domínio do código como ponto de partida.....</i>	109
Momento 2 da atividade de formação: retomada da compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos atribuídos pelos participantes à leitura na produção do objeto coletivo.....	111
Momento 3 da atividade de formação: retomada da compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos e compartilhamento de significados quanto à leitura como instrumento de ensino-aprendizagem.....	120
Considerações Finais.....	136
Referências Bibliográficas.....	139

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.....	152
Anexo 2 – Transcrições de AF gravadas em CD	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de mediação baseado em Vygotsky.....	027
Figura 2 – Estrutura de um sistema de atividade (Engeström).....	032
Figura 3 – Organização dos sistemas de atividade em cadeia.....	073

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes da Atividade.....	033
Quadro 2 – Os princípios da TASCH na Atividade de Formação do GA.....	035
Quadro 3 – Atitudes do processo reflexivo.....	045
Quadro 4 – Participantes focais da pesquisa – formadores.....	060
Quadro 5 – Participantes focais da pesquisa – professores e equipe gestora.....	064
Quadro 6 – Integrantes da Equipe de pesquisadores – 2010.....	072
Quadro 7 – Dificuldades apresentadas por alunos do ensino fundamental – SARESP 2003.....	074
Quadro 8 – Número de oficinas e tempo de gravação.....	081
Quadro 9 – Oficinas de 2010.....	082
Quadro 10 – Organização das atividades.....	084
Quadro 11 – Fatores do contexto de produção.....	088
Quadro 12 – Exemplo de conteúdo temático.....	090
Quadro 13 – Categorias de Análise utilizadas para cada sequência temática, segundo Orsolini, Brookfield, Kerbrat-Orecchioni.....	091
Quadro 14 – Categorias de interpretação.....	092
Quadro 15 – Critérios de credibilidade.....	093
Quadro 16 – Ações para a credibilidade da pesquisa.....	093

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Linguística Aplicada
LEDA	Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas
EG	Equipe Gestora
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PISA	Programme for International Student Assessment
IDESP	Índice de desenvolvimento da educação básica de São Paulo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
LACE	Linguagem e Atividade em Contextos Escolares
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
GA	Grupo de Apoio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PAC	Programa Ação Cidadã
LDA	Leitura nas Diferentes Áreas
GF	Grupo Formador
HL	Hora da Leitura
TASCH	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
AT	Atividade
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
IC	Iniciação Científica
MS	Mestrado
DO	Doutorado
D.O.E	Diário Oficial do Estado
U.E	Unidade Escolar
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP ...	Universidade de Campinas
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como **objetivo geral** compreender de forma crítica a condução de um projeto de formação contínua de professores, organizado como atividade, cujo conteúdo foi a discussão pelos participantes das práticas de leitura¹ em todas as áreas do conhecimento do contexto escolar. A pesquisa está voltada à compreensão das relações entre pesquisadores da PUC-SP e professores e gestores de uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), localizada na região noroeste de São Paulo.

Este trabalho se insere no *Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas* (LEDA) – Fase 3, que faz parte do Programa de Extensão *Ação Cidadã* (PAC) e do Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades do Contexto Escolar* (GP LACE), e coordenado pelas Professoras Doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. Uma vez aqui nomeados, esses grupos serão referidos pelas siglas LEDA², PAC e GP LACE ao longo desta dissertação.

Os projetos desenvolvidos no PAC, pelo GP LACE, são voltados para a formação de profissionais críticos em Educação e estão embasados numa abordagem teórico-metodológica para a formação contínua e para o desenvolvimento de *grupos de apoio* (Daniels, 1996)³, isto é, a criação de contextos de formação crítica nas escolas, voltados à constituição de profissionais e alunos cidadãos. O Projeto de Extensão LEDA foi desenvolvido entre uma Universidade (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL na PUC-SP) e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental⁴. Os participantes do LEDA incluíam doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e alunos de Iniciação Científica que integravam a equipe de pesquisadores da PUC, além da Equipe Gestora da

¹ Saliento que neste trabalho focalizo apenas leitura, embora o projeto em que esta dissertação se insere focasse também a produção escrita.

² As siglas LEDA e PAC serão aprofundadas no Capítulo Metodológico desta dissertação.

³ Descrição aprofundada sobre Grupo de Apoio e sua definição na seção Participantes de Pesquisa.

⁴ Descrição completa, no capítulo 2 – contexto.

E.E. (diretora, vice-diretora e coordenadoras) e professores de diferentes áreas do conhecimento que compunham o grupo de educadores em formação. O Projeto será descrito em detalhes no Capítulo 2, na seção *contexto de pesquisa*.

Esta investigação está apoiada em uma questão problemática que vivenciei como pesquisador em formação, na condução do Projeto LEDA, relacionado aos modos como leitura e escrita eram trabalhadas nas salas de aula em todas as disciplinas, no Ensino Fundamental I (1º. a 5º. Anos) e à compreensão da relação teoria e prática envolvida na formação do aluno como leitor e escritor. Relacionada a essa questão está a compreensão equivocada da apropriação dos processos de leitura e escrita com foco em listas de palavras e na sílaba e da responsabilização do trabalho com leitura e escrita apenas em aulas de português.

Ao rever, como formador, as ações entre formadores e participantes da escola, nas oficinas do LEDA, observei que é recorrente a fala de professores, em tom de reclamação, de que a “criança não quer” e/ou “não tem interesse em ler e escrever”, “a família não ajuda”. Tal discurso, que se repete em escolas de maneira geral, revela que os sentidos construídos não levam em consideração que esses alunos se constituíram em uma sócio-história e cultura diversas da cultura letrada da escola. Distancia-se, portanto, da discussão atual sobre os modos e tipos de leitura em contexto escolar, como revelam os dados produzidos nesta dissertação, ou em outros trabalhos (cf. Magalhães, 2010a e 2011a; Canuto, 2008). Embora haja a clareza da necessidade da introdução de novos modos de trabalho, como revelam os dados coletados e produzidos neste projeto, há um desconhecimento sobre os modos de agir no contexto escolar com alunos que não se apropriaram da leitura e produção escrita como processos, o que salienta a importância da formação contínua, tal como apontam tantos pesquisadores (cf. Fullan & Hargreaves (1996/2000); Magalhães (2010); Rojo (2009); entre outros).

Nessa direção, a formação contínua no contexto escolar é um dos caminhos centrais para a preparação de professores e da escola como uma comunidade para atuarem frente aos desafios que a sociedade atual apresenta e à própria realidade das escolas públicas. Isto é, uma formação voltada ao

desenvolvimento de um profissional crítico, criativo e autônomo que incentive a construção de sua identidade profissional e de autoformação (Nóvoa, 1992/1995: 25), bem como a de seus alunos.

Magalhães (2010a) aponta que uma questão central para revertermos o quadro negativo de leitura e escrita nas escolas, principalmente da rede pública, revelado por várias avaliações, está nos contextos de formação de professores organizados pelo estabelecimento de relações dialéticas entre todos os participantes, com base nos contextos específicos das escolas. Para Magalhães, o foco da formação deve recair sobre a compreensão das necessidades específicas dos alunos e na organização da linguagem nas relações da sala de aula, na divisão de tarefas, focalizando as várias ações presentes nesse espaço. O interesse na formação de professores foi o que me impulsionou a ingressar no Grupo de Extensão PAC e no Mestrado em LAEL-PUC-SP.

Este trabalho se preocupa com a construção de instrumentos para a ação do professor no que se refere aos processos diários da sala de aula. Surgiu a partir da necessidade premente da escola em foco quanto ao desenvolvimento de alunos leitores e escritores, revelada pelos resultados de avaliações estaduais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). Conforme dados do IDESP⁵ de 2010, essa escola, que será descrita no capítulo 2, não obteve uma avaliação satisfatória, quanto à qualidade de ensino-aprendizagem com base no domínio da leitura e da escrita. Os baixos resultados no IDESP e no SARESP mobilizaram tanto o desenvolvimento do LEDA, quanto as discussões nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da escola onde esta pesquisa se desenvolveu.

Dessa maneira, esta pesquisa focaliza especificamente a leitura por considerá-la um dos maiores problemas das escolas públicas, confirmado por outras avaliações, tanto em nível nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB), como em internacional (Programa Internacional de Avaliação

⁵ O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Fornece um diagnóstico da qualidade do ensino-aprendizagem na escola, indicando os pontos em que a escola precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Considera dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. Hoje é o parâmetro para a decisão sobre que escolas receberão complementação salarial.

de Alunos – PISA), que são instrumentos que verificam o desempenho de alunos das escolas brasileiras em leitura e escrita.

Um breve levantamento (estudos que tratam da temática) destaca a necessidade de formação de professores na área da Educação, na Europa e na América, com foco nas discussões de Giroux (1988/1997), Zeichner (1998, 1995), Schön (1995), Tardif (2006) e António Nóvoa (1992/1995); e no cenário acadêmico brasileiro, com pesquisadores na área da educação: Pimenta (2002, 2006), Freitas (2002, 2003, 2007), Candau (1997, 1999), Kramer (1996, 1998, 2000, 2003) e Andrade (2004, 2007a, 2007b, 2008). As concepções e os enfoques teórico-metodológicos dos estudos citados acima diferem; porém todos ressaltam a importância da formação do professor como profissional crítico, além de enfatizarem a necessidade de uma formação de professores que leve em conta questões sócio-culturais dos contextos de ação e interesses dos formandos, com foco nos contextos sócio-histórico-culturais do qual fazem parte, suas particularidades e sua relação com questões sociopolíticas, locais e globais. Com base no quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky e Leontiev), nesta pesquisa, a atividade de formação de professores tem a linguagem como ferramenta central, tal como apontam pesquisadores do GP LACE (cf. Magalhães, Liberali, entre outros) e também Almeida (2010). Procura, pois, construir um espaço de questionamento, concordâncias e discordâncias, consensos e dissensos que constituem a colaboração crítica, organização enfocada como desejável nas relações entre os participantes. Importante destacar que tal postura pressupõe que nesta atividade, os sujeitos participantes (professores e pesquisadores) terão suas vozes reconhecidas como enunciadore de experiências, de marcas de práticas cotidianas, de leituras do mundo e de seus contextos específicos. E que, dada a diversidade de constituição dos participantes, necessariamente tensões e conflitos serão pontuados e trabalhados.

Esta pesquisa vem juntar-se a outras que formam um conjunto de trabalhos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada (LA) e que buscam contribuir com mudanças no cenário social, em especial, no contexto escolar. Entre essas diferentes pesquisas, que serão retomadas abaixo, a formação do sujeito por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem concentra

nosso maior desafio quando da organização de projetos que contribuam para a melhoria e qualidade do ensino público.

A análise desses trabalhos revela que a leitura tem sido abordada, de forma crescente, nas realizações de grupos e instituições que se mobilizam em prol das transformações no processo de ensino-aprendizagem e da formação de leitores, a saber: Indicadores Nacionais de Alfabetismo Funcional (INAF), 2001; Retratos da Leitura no Brasil, 2008; entre outros. No contexto da relação entre universidade e escola, cito o Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA) – fase 3⁶.

Magalhães (2011a, p. 14), discutindo Stetsenko (2008), afirma que a baixa qualidade da escola pública não é recente e está relacionada a

uma complexa rede de questões sócio-histórico-culturais e políticas, que vão desde a formação profissional até políticas públicas, fundamentadas em uma compreensão reducionista e individualista quanto a metas e propósitos para agir, conhecer e produzir conhecimento.

Assim, os sérios problemas com formação de alunos leitores trouxeram, também, a questão da formação de professores no contexto escolar para a compreensão crítica e transformação das práticas de leitura em uso na escola.

No enfrentamento dessas questões, muitas pesquisas foram e são desenvolvidas com leitura, com ênfases diferentes, seja no processo de ensino-aprendizagem, no processo de leitura, no ensino-aprendizagem de gêneros específicos e ou na formação de professores para o trabalho com leitura. Por exemplo, Horikawa (2006) investigou os sentidos atribuídos ao processo de leitura e ao ato de ler e de produzir conhecimentos na leitura, com foco em um grupo de professores de escolas da rede oficial. As discussões de Horikawa estão apoiadas na História da Leitura e na historicidade do ato de ler docente.

A autora apresenta um panorama do desenvolvimento da leitura na história da humanidade, o que possibilita uma compreensão mais ampla de como o ato de ler era considerado no passado e o processo que o fez tornar-se

⁶ Em 2004, surgiu o projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA), que visava às transformações no processo de ensino-aprendizagem e da formação de leitores – Fase 1. Em 2006, devido a resultados insatisfatórios do SARESP daquele ano, o LDA englobou em suas ações a escrita – Fase 2. Atualmente é conhecido como Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA) – Fase 3.

uma prática social. Para ampliar sua área de estudo, Horikawa aponta para a leitura que o professor realiza e a relação desta com o contexto em que é desenvolvida, considerando as necessidades específicas do trabalho docente.

Diferentemente, a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Maringá, de Moraes (2000), discute a importância e a influência da família sobre a formação leitora e o estímulo que ela pode disponibilizar. Nas suas conclusões, a autora afirma que a família exerce fator indispensável para a apropriação e gosto pela leitura. Nessa direção, Rodrigues (2000), transcreveu relatos individuais dos participantes de sua pesquisa desenvolvida na Universidade de Campinas (UNICAMP) sobre a formação do leitor/professor/aluno, revelando como consenso nesses depoimentos que a participação da família na formação leitora do sujeito é essencial. Essa é uma questão importante e constantemente mencionada pelos professores que participaram desta pesquisa.

Outra pesquisa relevante na área, realizada na UNICAMP, mas com foco nas relações entre a quantidade e a qualidade da leitura, é a de Machado (2002), que apontou para o fato de que o quanto se lê não interfere na compreensão ou na qualidade da leitura feita. Esse dado coloca, mais uma vez como central, a investigação sobre os modos como o processo de leitura é trabalhado no contexto escolar.

Na direção das discussões de Horikawa e relacionado aos diferentes modos de ler, Rojo (2009) apontou a importância dos profissionais da educação reconhecerem que há novos tipos de leitores e modos de ler. Isto é, o/a leitor/leitura tem uma historicidade, pois nem sempre se leu como hoje se lê e talvez nem se leia no futuro como se lê no presente. Essas questões, discutidas também por Rojo (2008) e Canuto (2009), parecem estar relacionadas a contextos de formação de professores e de alunos críticos que levem em conta as questões socioculturais e os interesses dos participantes, o contexto do qual fazem parte, suas particularidades e sua relação com questões sociopolíticas, locais e globais.

Como já apontei, quanto à formação contínua de professores, muitos pesquisadores na PUC-SP têm se dedicado a essa temática. Por exemplo, Magalhães (desde 1990), enfatiza que é de extrema importância investigar a

relação entre teoria e prática didática nas ações dos professores, coordenadores, supervisores e diretores. Com a mesma preocupação, Liberali (2008, 2009a) investiga a argumentação em atividades do contexto escolar (reuniões, oficinas, aulas, eventos com a comunidade, entre outros) e busca compreender como a linguagem em uso colabora para constituir essas atividades como reiterativas e/ou criativas (Sánchez Vázquez, 2007).

Nessa direção, em sua dissertação de mestrado, Ninin (2002) analisou criticamente um conjunto de instrumentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizados por um coordenador pedagógico com um grupo de professores. A autora, com base na metodologia crítica e utilizando tais instrumentos em sessões reflexivas, criou, junto com o coordenador pedagógico espaços de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos. Também Aranha (2009), em ações de sessão reflexiva com a equipe gestora, aponta que a organização da atividade de formação da equipe gestora, mediada pela linguagem, possibilitou que ambas (pesquisadora e participantes) resignificassem seu papel na escola e na relação entre professores e equipe gestora.

No contexto do projeto LEDA, várias pesquisas de doutorado e mestrado já foram realizadas para discutir a produção de conhecimento na formação contínua, seja com foco na organização de Grupos de Apoio de professores (GA), seja com foco em modelos de ensino-aprendizagem, ou da organização da linguagem, ou do desenvolvimento da leitura crítica. Schettini (2006), em sua tese de doutorado, investigou a construção de uma rede de sistemas de atividades em formação de professores, como uma possibilidade de transformação de ações em sala de aula. Fidalgo (2006) investigou, também em sua tese de doutorado, a linguagem inclusiva e excludente, em documentos oficiais e na prática, em oficinas de formação de professores. Lemos (2005) estudou em sua dissertação o projeto de recuperação e reforço da rede estadual. Gonçalves (2006) investigou a produção de textos em aulas de reforço; Barbosa (2005) desenvolveu um trabalho com leitura com base nas avaliações do SARESP em 2002/2003; Fuji (2008) pesquisou leitura, formação de conceitos e cidadania; e Claudino (2008) investigou o processo de ensino-

aprendizagem da leitura, a partir dos trabalhos realizados com textos do gênero histórias em quadrinhos (HQ-tira).

Com enfoque semelhante, Fidalgo e Liberali (2006) organizaram um livro que relata e discute o desenvolvimento de pesquisas em formação contínua de professores para o ensino-aprendizagem de leitura nas diferentes áreas do conhecimento (LDA) em escolas estaduais vinculadas à Regional de Carapicuíba/SP. Sobre o triênio 2007 – 2009, Liberali, Guerra e Schettini (2011) produziram uma obra que discute as ações e avanços no PAC – fase 2. Como participante do projeto, Canuto (2011) discute o percurso da formação de um pesquisador-formador no programa de extensão universitária Programa Ação Cidadã (PAC) e aponta como, no decorrer do processo, o PAC constituiu-se um locus de formação crítico-reflexiva e colaborativa.

Recentemente, Costa (2012) expandiu os interesses na formação dos profissionais da escola e teve como objetivo compreender criticamente os sentidos e significados atribuídos pelos participantes (diretora, vice-diretora, coordenadora e pesquisadores) sobre o papel da Equipe Gestora na formação de professores. A partir daí, investigou se e como as interações realizadas entre os participantes possibilitaram ou não a ressignificação de sentidos revelados no início das discussões e a produção compartilhada de novos sentidos e significados.

Os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores-formadores apoiam-se numa abordagem em que a relação entre colaboração e criticidade na organização teórico-metodológica da pesquisa, prevê a intervenção como fundamental na transformação da realidade. A centralidade da linguagem nas escolhas metodológicas em projetos de formação é uma questão da LA como aponta Magalhães (2007) e, por isso, os participantes do GP LACE têm optado pela Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol⁷ (Magalhães, 2009). Embora o projeto contemple práticas de leitura e de escrita, assim como já mencionei, este trabalho discute a formação de professores centrado na leitura, buscando contribuir para a formação do professor como profissional crítico. Espera-se que venha a contribuir para que novas ações tenham lugar, principalmente, nas práticas em sala de aula.

⁷ A Pesquisa Crítica de Colaboração será discutida com mais profundidade no capítulo 2, na seção Paradigma e Metodologia de Pesquisa.

A importância desse tipo de abordagem, como salienta Magalhães (2010a, 2011a, b) é a possibilidade de criação de ZPD (*Zone of Proximal Development*)⁸, que, neste trabalho, é entendida como um espaço de ação criativa no contexto escolar, para compreensão e transformação, por parte de todos os envolvidos, dos sentidos atribuídos aos conceitos trabalhados na construção do objeto, mediado pelas regras e divisão de trabalhos nas práticas de sala de aula, possibilitando que aluno e professor assumam novos papéis. Com foco nessas questões, esta dissertação apoia-se no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, conforme desenvolvida por Vygotsky (1934/2000, 1935/2002), por Leontiev (1977, 1978) e retomadas por Engeström (1987, 1999a, 1999b), bem como pelas pesquisas desenvolvidas no GP LACE (cf. Magalhães, 2009; Liberali, 2007; Ninin, 2006; Aranha, 2009; Oliveira, 2009; Schettini, 2006; Fuga, 2009; Guerra, 2010; entre outras).

Especificamente, este trabalho tem como objetivo, compreender os modos como pesquisadores, gestores e professores das diferentes áreas: a) interagem no processo de formação para a compreensão e transformação das práticas de leitura nas diferentes áreas; b) relacionam teoria e prática na compreensão e transformação dos modos de agir durante planejamento e desenvolvimento das práticas didáticas, no trabalho com leitura; c) compreendem sentidos próprios e de outros nas interações; e d) compartilham significados atribuídos aos processos de leitura na organização e discussão das práticas didáticas.

A pergunta maior que guiou a compreensão do trabalho desenvolvido foi: *Como e por que a organização da atividade de formação de professores (Grupo de Apoio) possibilitou ou não a expansão do objeto?* Para melhor organização da discussão, duas perguntas menores foram feitas:

1. Quais as formas de organização discursiva dos participantes em contexto de formação e qual a relação entre essas formas de organização discursiva com a expansão do objeto?

⁸ No capítulo 2 há a definição e a escolha de ZPD assumida neste trabalho. Utilizo a sigla ZPD, a partir do seu uso em Inglês: *Zone of Proximal Development*.

2. Em que medida os modos de agir dos participantes criaram contextos para ressignificações de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação?

Com base nesse quadro de investigação e de interesses, esta dissertação organiza-se em três capítulos:

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica – neste capítulo, apresento e discuto o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, enfatizando as contribuições de Vygotsky, (1934/2000, 1935/2001), Leontiev (1977, 1978), Daniels (1996/2002, 2001/2003) e Engeström (1999a, b; 1987) sobre aprendizagem e desenvolvimento, consciência e mediação, na perspectiva da atividade, enquanto construto teórico.

Discorro, ainda, sobre a formação em local de trabalho, em que discuto o arcabouço teórico adotado e sua relevância para esta pesquisa. Inicialmente justifico a inserção da pesquisa no campo da Linguística Aplicada, seguida das contribuições de Bakhtin (1953/2003; 1929/2002) sobre dialogia e polifonia (vozes) do discurso, que explicam a multivocalidade dentro da TA.

Por último, abordo as questões de linguagem e reflexão crítica discutidas por Smyth (1992), com base em Freire (1970/2007), com foco na formação de educadores, cujo contexto continua sendo um campo em desenvolvimento.

Capítulo 2 – Metodologia – neste capítulo discuto a metodologia adotada nesta investigação e procuro justificá-la de acordo com o embasamento teórico assumido. Inicialmente, discorro sobre o início da pesquisa com a entrada em campo e apresento detalhadamente cada atividade que integra o projeto. Em seguida, faço uma descrição da escola e dos participantes e, por fim, trago um breve relato do desenvolvimento da investigação. Finalizando este capítulo, discuto as teorias de análise que fundamentam a discussão dos resultados, conforme Bronckart (1999), Kerbrat-Orecchioni (1996), Wertsch e Smolka (1993) e Brookfield e Preskill (2005).

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados – neste capítulo demonstro que os dados apontam para a importância do processo reflexivo-crítico em lócus de formação contínua. Constato que a organização do projeto e as formas de organização discursiva possibilitam um movimento de transformação de forma refletida para relacionar teoria e prática, criando contextos de

ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação.

Finalizo a discussão com as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido. Seguem-se as Referências Bibliográficas e o Anexo 1, esclarecendo que um CD acompanha esta dissertação com o Anexo 2 – transcrições das atividades de formação analisadas.

CAPÍTULO 1: ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PRISMA DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que embasa esta pesquisa. Inicialmente, abordo o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)⁹; conforme apresentado em Vygotsky (1930/2008; 1934/2000), Leontiev (1977; 1978) e Engeström (1987; 1999a, b; 2008), bem como as reflexões dos participantes do GP LACE que avançam o debate sobre formação de educadores em contextos escolares (cf. Magalhães, 2004; 2009; 2010a, b; 2011a, b; Liberali, 2007; 2008; 2009a; 2011a, b, c; Aranha, 2009; Ninin, 2011; Oliveira, 2009; Schettini, 2006; Fuga, 2009; Guerra, 2010). Ressalto que este quadro tem base na filosofia monista de Espinoza (1677/2004) e no materialismo histórico-dialético (Marx e Engels, 1845/2007). A TASHC tem como interesse focar as ações dos participantes na construção do objeto/motivo da atividade, mediadas por ferramentas, pelas regras que regem suas ações e pela divisão de trabalho, na comunidade em que estão inseridos (Engeström, 2001).

Para tal, retomo as discussões sobre: 1) Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que trata o conceito de atividade como discutido por Leontiev (1977; 1978) e Engeström (2008), levando em conta essas colocações no cenário de formação escolar; 2) atividade e consciência, com foco nas discussões de Vygotsky (1934/2000; 1935/2002), com base em Marx e Engels (1845/2007). A partir dessas questões, discuto o conceito de *mediação* com base em Vygotsky (1934/2000; 1935/2002), apresentando-o como a relação mediada por artefatos, que possibilita todo o processo de desenvolvimento humano.

⁹ Termo escolhido pelo grupo de pesquisa LACE: Linguagem e Atividade em Contextos Escolares, vinculado ao PAC: Programa Ação Cidadã, desenvolvido na PUC-SP.

Em seguida, discuto a formação de professores como atividade sócio-histórico-cultural (ATSHC) como uma relação dialógica e dialética mediada por artefatos que possibilitam o processo de desenvolvimento humano, e conceitos centrais nesta investigação, como, por exemplo, a ZPD e sentidos e significados, entre outros. Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1934), a mediação está estreitamente relacionada ao conceito de ZPD e às categorias marxistas de colaboração e contradição. Para definir o conceito de ZPD assumido nesta pesquisa, esclareço que utilizo os estudos iniciais de Vygotsky (1934/2000; 1935/2002) e as compreensões elaboradas a partir dos trabalhos de Newman e Holzman (1993/2002) e de Magalhães (2009; 2010a; 2011a, b).

Por último, abordo as questões de linguagem e reflexão crítica discutidas por Smyth (1992), com base em Freire (1970/2007), com foco na formação de educadores, cujo contexto continua sendo um campo em desenvolvimento. A abordagem pela linguagem utilizada na atividade de formação de professores faz-se necessária, visto que é por meio da linguagem e no confronto de posições entre pesquisadores e participantes que sentidos são (re)construídos e significados são compartilhados na produção de novos conhecimentos, gerando novas ações que podem resultar em transformação.

Nessa perspectiva, na *atividade de formação de professores (AFP)*, a linguagem é objeto e instrumento (Vygotsky, 1934/2000) da ação do professor, e nessa ação/discurso podemos estudar tanto o discurso na sala de aula como o discurso sobre a sala de aula.

1.1. TASHC: Fundamentos

Na Atividade de Formação de Professores (AFP)¹⁰ investigada nesta pesquisa, a construção de um objeto idealizado a ser trabalhado na escola envolvia a compreensão e transformação dos sentidos e significados dos participantes atribuídos aos modos como a leitura era enfocada nas salas de aula. Como aponta Magalhães (2009), baseada em Engeström (2001), as ações dos participantes na construção do objeto/motivo da atividade são

¹⁰ No capítulo metodológico faço a descrição completa da atividade.

mediadas por artefatos culturais e pelas regras e divisão de trabalho que apoiam papéis de professor e aluno na comunidade em foco.

No contexto de formação de professores do GP LACE, os modos de organização que orientam o agir, suas regras e a divisão do trabalho no processo de colaboração e de reflexão crítica na relação teoria-prática na sala de aula (Liberali e Magalhães, 2009) têm sido embasados na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Vão nessa direção, também, os trabalhos desenvolvidos com grupo de apoio e gestão escolar (cf. Ninin, 2006; Aranha, 2009; Fuga, 2009; Guerra, 2010; Liberali, 2011a, b; Pretini Jr., 2011, entre outros).

Para situar o leitor, esclareço que a escolha de focar questões sócio-culturais e de historicidade na nomeação da Atividade, como discutido por Liberali (2007) foi uma opção do Grupo de Pesquisa LACE para enfatizar as questões centrais discutidas por Vygotsky e seus seguidores.

Para a pesquisadora:

as relações investigadas pelo grupo, supracitado, ocorrem em *atividades*, uma vez que este sujeito está envolvido em atividades na vida “(...) *agindo e fazendo história, em outras palavras, da vida como ela é*” (Marx, sem data apud Leontiev, 1978) (Liberali, 2007, p. 45).

Nessa discussão, a escolha do termo *social* justifica-se por entender que esse sujeito que está envolvido em atividades na vida, relaciona-se com outros sujeitos na produção de conhecimento, além de exercer essas relações em atividades interdependentes. Nesse mesmo sentido, entende-se neste estudo, que o termo *histórico* é fundamental, pois a compreensão desses sujeitos que se envolvem em atividades na vida “(...) *se constituíram ao longo de uma história com identidades peculiares forjadas no processo histórico*” (Liberali, 2007, p. 46). O termo *cultural* é, também, assumido, visto que “*a atividade em foco está inserida em um determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura*” (2007, p. 46).

A pesquisa aqui desenvolvida levou em consideração os aspectos acima abordados, uma vez que tem como foco a constituição de um grupo de formação de professores, no primeiro ano de condução do projeto, em uma

rede¹¹ de sistemas de atividades interdependentes, como discutido por Magalhães (2010b; 2011a, b). Nessa rede, os objetos, embora diferentes, estão relacionados quanto à produção de novos conhecimentos para a produção de decisões informadas, as quais se apoiam nas relações entre teoria e prática, no sentido de compreender e transformar práticas diárias de leitura e escrita¹² no contexto escolar.

O conceito de atividade assumido possibilita, assim, o entendimento e a transformação das ações desenvolvidas durante *a atividade de formação de professores*, uma vez que compreende a ação humana como uma prática coletiva mediada por instrumentos, motivada por um objeto, que é relacionado à necessidade em foco.

O conceito de mediação, tal como projetado por Vygotsky, é fundamental para a compreensão da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, pois, como aponta Cole,

a tese central da escola cultural-histórica russa é que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem pela atividade prática, culturalmente mediada e de desenvolvimento histórico (Cole apud Daniels, 2001/2003, p. 113).

Para ilustrar o modelo vygotskiano de mediação, cujo conceito é central na relação dialética entre sujeito e objeto, e no qual o conceito de “atividade” questiona a fórmula E–R (Estímulo-Resposta), transformando-o numa fórmula objeto<->atividade<->sujeito, em que tanto o objeto quanto o sujeito são historicamente e culturalmente específicos (Kozulin, 1986/2002, p. 116), Daniels propõe um esquema, como se pode ver na Figura 1, a seguir:

¹¹ No capítulo 2, na seção Contexto de Pesquisa descrevo cada atividade pensada e desenvolvida no ano de 2010 no projeto LEDA.

¹² Leitura e escrita era o conteúdo da atividade de formação de professores.

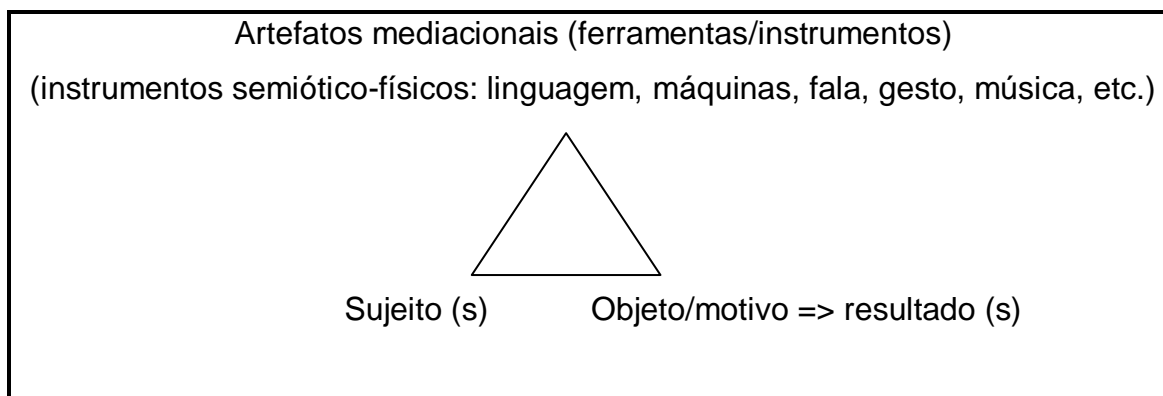


Figura 1: Modelo de mediação baseado em Vygotsky (Daniels, 2001/2003, p.114).

Avançando as discussões de Vygotsky sobre a atividade como constituinte do humano, Leontiev (1977) a concebe como um processo coletivo, historicamente situado. Tal processo se constitui por ações orientadas para um objeto/motivo que dá forma a necessidades de um contexto específico historicamente construído, e por operações dirigidas aos objetos a serem produzidos, que por sua vez são condicionadas pelas condições materiais e pelos instrumentos disponíveis de um contexto sócio-histórico específico. Segundo Leontiev (1977), portanto, o conceito de atividade está relacionado ao conceito de motivo. Com base em Marx (1890/1980), reconhece que não existe uma atividade “desmotivada”, uma vez que toda atividade tem um motivo, embora em alguns casos esse motivo não seja explicitado. Dessa maneira, a atividade não se caracteriza por uma simples ação, mas, por um sistema dinâmico de ações em que os sujeitos são agentes da atividade, a qual se transforma a todo momento (Leontiev, 1977).

Para exemplificar, Leontiev cita a atividade da caça, apontando os outros elementos que constituem a atividade, como a comunidade, as regras e a divisão do trabalho. A comunidade é formada por todos os sujeitos que compartilham, de alguma forma, o mesmo objeto. As regras e a divisão do trabalho organizam as ações e quem são os atores.

Leontiev distingue atividade de operação, mostrando que “atividade” só é possível em práticas sociais coletivas. É uma característica dos humanos, uma vez que é planejada antes da sua execução, enquanto as operações podem ser executadas sem um planejamento prévio, por meio de automatismos. Para ele, “a principal coisa que distingue uma atividade de outra

está na diferença de seus objetos. É o objeto da atividade que a dota de certa orientação". Para Leontiev (1977, p. 2, tradução livre), "o objeto da atividade é o seu motivo, que pode ser tanto ideal, como material". O exemplo da caça em grupo salienta como os participantes trabalham de forma colaborativa para a consecução do objeto da atividade, o que revela que o motivo das ações de todos os participantes é o objeto da atividade. Ou seja, ao se referir à caça Leontiev (1977) aponta que esta – a caça – é a atividade, mas um sujeito pode estar interessado na própria carne do animal para matar a fome, outro na pele para se vestir, outro nos ossos para produzir instrumentos etc. Esse conceito é de extrema importância para este trabalho, pois o objeto coletivo na atividade está em construção. É, portanto, a visão desse autor que esta dissertação adota: a atividade como ação coletiva na busca por um objeto/motivo idealizado – formação contínua de professores como atividade de transformação –, ainda que os participantes tenham aderido à atividade por interesses diversos.

Conforme já discutido neste capítulo, podemos concluir que o modelo vygotskiano para entender o comportamento e a constituição da consciência (subjetividade, identidade) transcende o modelo behaviorista e introduz a mediação no lugar do traço na fórmula S-O – sujeito-objeto (Kozulin, 1986/2002). O desenvolvimento passa a ser entendido como resultado dessa relação dialógica e dialética, que, dessa forma, reestrutura o próprio objeto/motivo da atividade, os sujeitos. Nesse quadro, *"a consciência por sua vez é o palco para esta junção objeto – instrumento – sujeito, e é transmitida e transformada, a partir das relações que os homens estabelecem entre si e a história, incluindo adaptações e transformações frequentes"* (Liberali, 2006a, p. 12).

1.2. TASHC: consciência e linguagem na atividade de formação de professores

As discussões sobre a TASHC em Oliveira (2009) enfatizam a atividade na constituição da consciência e sua vinculação com o mundo real e com os seres humanos. Segundo esse autor, pensar em tal relação pressupõe que se

assuma a posição de que cada ser humano, por meio do trabalho, como atividade socialmente organizada, apropria-se da linguagem como condição para o desenvolvimento social e individual de todos.

Vygotsky reconheceu na linguagem um fator centralmente importante para o desenvolvimento mental do sujeito, atribuindo-lhe função organizadora e planejadora do pensamento, bem como função social e comunicativa. Schettini (2006) retoma essa mesma discussão para apontar o papel da linguagem na constituição do ser humano, em que o trabalho é atividade central. Por meio da linguagem, salienta a pesquisadora, o sujeito entra em contato com o conhecimento humano nos contextos sócio-históricos e culturais de suas experiências, compartilha significados nas relações sociais do mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pela humanidade durante a sua história social, e constrói sua própria individualidade.

Nesse quadro da Teoria SHC, a linguagem, então, é compreendida como instrumento mediador e constitutivo, uma vez que promove o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores. Isto é, a utilização de signos. É pela e na atividade humana que o homem, por meio das relações e trocas estabelecidas com o mundo objetivo, utiliza-se de instrumentos para agir no mundo e transformar e ser transformado pelos contextos sócio-histórico-culturais.

Engeström (1999a) partindo dos estudos de Leontiev, amplia as representações da teoria da atividade e traz novamente o papel dos artefatos como *“componentes inseparáveis do funcionamento humano”*, mas argumenta que o foco dos estudos da mediação deveria recair em sua relação com os outros componentes dos sistemas de atividade.

Nessa direção, afirma que a atividade divide-se em múltiplas ações e que as metas, inicialmente, podem não ser iguais para todos os participantes. Para Engeström, *“as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que a pessoa age, e em geral, só retrospectivamente explicadas com clareza”* (Engeström 1999, p. 381, apud Daniels, 2001/2003, p. 122) e também que:

é alcançada pela negociação, pela orquestração, pela luta constante entre as diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão

que nunca está inteiramente acabado (Engeström 1999, *apud* Daniels, 2001/2003, p. 119-120).

Ao entender a atividade como uma ação coletiva e não individual, a mediação semiótica e o uso de instrumentos e artefatos para aprendizagem e desenvolvimento têm papel central. A consciência emerge da atividade mediada, em um processo construtivo entre sujeitos participantes ativos na produção de seu próprio desenvolvimento (Russel, 2002; Cole 1996, *apud* Motta 2004). Os sujeitos agem na produção colaborativa de um objeto que, por meio das contradições entre sentidos e significados historicamente construídos, é constantemente redefinido e expandido, gerando a ressignificação de sentidos e o compartilhamento de significados atribuídos ao objeto da AT em foco. Engeström, para salientar esse movimento expansivo do Objeto da AT, aponta a importância de considerarmos a Atividade como um sistema, um processo contínuo de transformação. Como indica Leontiev, o objeto orienta a atividade e não o sujeito. Assim, a transformação nas ações desenvolvidas na atividade é gerada pelos conflitos, causados por contradições sócio-histórica e culturalmente produzidas, que emergem durante a interação.

Nas palavras de Engeström (1999a, p. 383)¹³:

o objeto passa de um estado inicial de “matéria bruta” irrefletida, situacionalmente dada (objeto 1; por exemplo, um paciente específico entrando num consultório médico) para um objeto coletivamente significativo, construído pelo sistema de atividade (objeto 2; por exemplo, o paciente construído como um espécime de uma categoria biomédica de enfermidade e, portanto, uma instanciação do objeto geral de doença/saúde), e para um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3; uma compreensão colaborativamente construída da situação de vida e do plano de saúde do paciente. O objeto da atividade é um alvo móvel, não redutível a metas conscientes de curta duração.

De acordo com o autor, as práticas sociais são constituídas por inúmeras atividades SHC que constituem redes, e um sistema de atividade específico, necessariamente, está relacionado a outros sistemas dessa rede, por exemplo: a escola. A figura a seguir, representa um modelo mínimo de um

¹³ Tradução retirada de Daniels, 2003, p. 121.

sistema de atividades que exhibe padrões de contradição e tensão, dando origem a uma expansão do sistema ou a um desdobramento do objeto que pode dar início a outro sistema. Russel (2002, p. 75) discutindo Engeström (1987) afirma que, ao desenvolver a tríade básica de Vygotsky (sujeitos, objetos e artefatos de mediação), esse pesquisador apresentou vários elementos de um sistema de atividade e suas relações conectadas. E nessa tríade, pode-se questionar com mais propriedade como uma atividade funciona (ou não) com o grupo ou indivíduo.

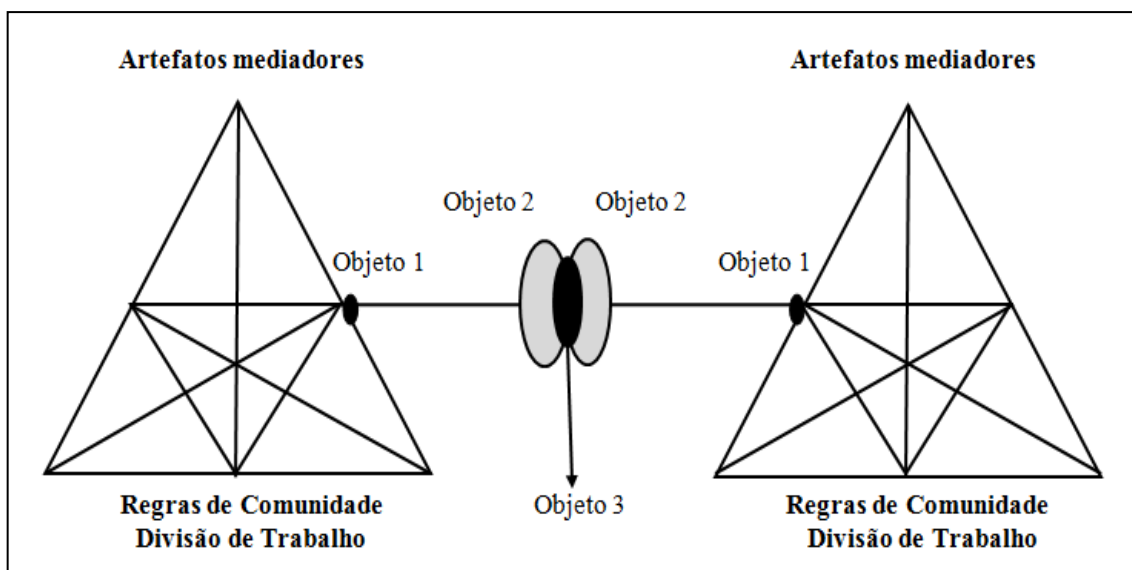


Figura 2 – 3ª Fase da TA (fonte: Engeström, 1999, apud Daniels, 2001/2003)

Com base nessas discussões, uma atividade se configura pelos seguintes componentes: sujeitos, comunidade, divisão de trabalho, objeto, regras, instrumentos, sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 1: Componentes da Atividade

OS COMPONENTES DA ATIVIDADE	
Sujeitos	Participantes que interagem diretamente na construção do objeto/motivo da atividade.
Objeto	Sentidos e significados produzidos que satisfarão a necessidade verificada em um contexto específico – o objeto desejado de caráter dinâmico – se transforma com o desenvolvimento da atividade. Articulação entre o idealizado, sonhado, desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas, teorias explícitas ou implícitas da comunidade
Comunidade	Todos que direta e indiretamente compartilham o objeto da atividade por meio de divisão de trabalho e das regras
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, usados para o alcance de um fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (Newman e Holzman, 1993/2002)

(Fonte: Liberali, 2009b, p. 13)

Como aponta Daniels (2001/2003), a pesquisa de Engeström é definida como pesquisa de intervenção desenvolvimental, em que a relação dialética e dialógica é central nas interações dos participantes da atividade. O foco está nas contradições entre sentidos e significados, que ocasionam perturbações e tensões no sistema, como indicadoras de potencial de transformação e inovações no sistema de atividade coletiva.

Nos trabalhos desenvolvidos por Magalhães (2004; 2006; 2009), os estudos de Engeström sobre o conceito de ciclo expansivo estão relacionados aos projetos desenvolvidos no LDA/LEDA, cujo *“conceito central está na atividade coletiva dos seres humanos para intencionalmente transformarem a realidade por meio de ações que almejam suprir uma necessidade daquele contexto específico e atingir um resultado idealizado para ele”* (Magalhães,

fidalgo e Lessa, 2006, p. 21). Nesse quadro, colaboração e contradição são categorias centrais, como aponta Russel (2002): a atividade de formação de professores por meio da análise da colaboração, sob o enfoque da Teoria da Atividade, amplia o entendimento de como os sujeitos organizam suas aprendizagens e seus trabalhos, “*se cooperativamente (quando o resultado é meramente a soma de esforços individuais) ou colaborativamente (quando o resultado é alcançado mais pelo esforço coletivo do que individual)*”.

Nessa perspectiva, conforme será descrito detalhadamente no Capítulo 2, a metodologia desta pesquisa se apoia nos conceitos de colaboração e de contradição, embasados nos trabalhos/estudos desenvolvidos por Magalhães (2009). Discutindo Giroux (1988), Magalhães (1998) salienta que a colaboração pressupõe uma atitude solidária entre agentes que buscam atribuir significados às suas práticas por meio do questionamento de seus valores, escolhas e sentidos. Portanto, a colaboração tem por objetivo a criação de momentos para discussão e reflexão sobre as práticas dos professores, na *atividade de formação de professores* durante as interações entre pesquisadores-formadores e professores. Nesse cenário, essas questões são fundamentais para o projeto LEDA, no primeiro ano de condução, e foco deste estudo. Todavia, é importante salientar que colaborar está indivisivelmente relacionado a questões de contradição. Nesse sentido colaboração e contradição formam uma unidade monista na produção de conhecimento (Magalhães, 2010a; 2011a), em que

colaboração é dada pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática bem como entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias (Magalhães, 1996/2007, p. 70).

Uma questão importante para compreendermos a Atividade como organizadora das práticas sociais de formação está nas discussões de Engeström (1999b) quanto aos cinco princípios que organizam a Teoria da Atividade. Exemplifico, a seguir, esses princípios, relacionando-os com a atividade em foco (AFP) neste trabalho.

Quadro 2 – Os princípios da TASCH na Atividade de Formação de Professores

OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA ATIVIDADE	
<p>A unidade de análise é o sistema de atividade coletivo Um sistema de atividade é coletivo, mediado por artefatos e orientado para um objeto.</p>	<p>Nesta pesquisa, a formação do grupo de professores é entendida como atividade, cujos participantes assumem diferentes papéis e responsabilidades. Os participantes compartilham um objeto idealizado. O objeto maior é a construção de ações para trabalhar com leitura e escrita como instrumentos de ensino-aprendizagem na diferentes áreas do saber. O resultado esperado foi uma ação grupal (grupo de apoio), como transformadora por meio da linguagem.</p>
<p>Multivocalidade Uma multiplicidade de vozes está presente no sistema, pois um sistema de atividade é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses em contradição que geram conflitos.</p>	<p>Os participantes trazem para o sistema de atividade, em seus discursos e atitudes, as suas histórias e experiências. Por meio da discussão colaborativo-crítica de seus pontos de vista, interesses e tradições, uma multiplicidade de vozes se realiza no sistema de atividade, possibilitando compreensões e questionamentos que podem ou não movimentar o círculo expansivo na construção do objeto em foco.</p>
<p>Historicidade Ao estudar a história do sistema de atividade, consegue-se perceber toda a sua complexidade e transformação ao longo do tempo. Seus participantes são sujeitos históricos e participam de contextos diversos.</p>	<p>Na atividade de formação de professores, os participantes trazem suas histórias, experiências, angústias, dúvidas e contribuições para um diálogo cultural e historicamente situado. Além disso, a <i>atividade de formação de professores</i> tem uma história.</p>
<p>Contradições As contradições são fontes de mudanças e desenvolvimento no sistema de atividades. Não são equivalentes a problemas ou conflitos, mas, sim, a tensões estruturais que se acumulam nos sistemas de atividades que, por um lado, geram perturbações ou conflitos, mas, por outro, possibilitam tentativas de mudança na totalidade.</p>	<p>Partindo do pressuposto de que a atividade é um sistema inacabado em movimento, ao se deparar com o novo (leitura e escrita como instrumentos de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas) esse elemento causa contradição, gerando conflitos e possibilitando mudanças na atividade.</p>
<p>Transformações Expansivas Os sistemas de atividade movem-se por meio de ciclos de transformação, então, o objeto e motivo da atividade ampliam-se: pode-se compreender este espaço de transformação como ZPD.</p>	<p>Na atividade os participantes estão envolvidos, por intermédio das contradições e conflitos que surgem, o que possibilita a expansão e, conseqüentemente, a transformação da prática dos participantes. Esse processo permite o desenvolvimento de uma cadeia criativa.</p>

O conceito de ZPD, desenvolvido por Vygotsky é essencial no contexto de Atividade de Formação de Professores, uma vez que, nessa perspectiva, a linguagem tem função central em relações colaborativo-críticas para o ensino-aprendizagem e desenvolvimento na produção/construção de conhecimento na atividade. Na seção seguinte justifico e discuto a sua relevância neste contexto.

1.3. Linguagem e construção de ZPD

Um conceito fundamental no pensamento de Vygotsky é a centralidade da linguagem nas relações. Em suas discussões, com base no Materialismo Histórico Dialético (Marx), a linguagem organiza as relações dialógicas e dialéticas entre sujeitos participantes em práticas sócio-histórico-culturais. No contexto escolar, a organização colaborativo-crítica, como proposta por Vygotsky, é central para o processo de produção de conhecimento na ZPD, o que será discutido nesta seção.

Tratando de questões de ensino-aprendizagem, Vygotsky (1934/2000), aponta que a aprendizagem só é útil na medida em que conduz ao desenvolvimento, o que salienta a concepção de que o desenvolvimento não é restrito apenas a uma função mas a uma série de funções. Vygotsky dedicou uma atenção especial ao desenvolvimento dos conceitos na criança, e discutiu o processo de desenvolvimento com base em leis mais profundas do processo de formação dos conceitos em geral, em que a criação de ZPD tem papel fundamental.

Na discussão da produção conceitual, Vygotsky distingue os conceitos cotidianos, que são aprendidos pela criança em suas experiências sócio-culturais diárias, dos conceitos científicos, introduzidos pela educação formal. Em suas investigações nesse campo, salienta o fato da importância destes últimos serem produzidos em cooperação¹⁴ sistemática entre o professor e a criança (Vygotsky, 1934/2000, p. 244, 311, 204, 480 e seguintes). Para ele, na colaboração com outros, o indivíduo se torna capaz de se envolver em atividade desenvolvimental de forma volitiva, em lugar de uma ação espontânea apenas. Nesses estudos introduz o conceito de ZPD. “*O que hoje*

¹⁴ Vygotsky não diferencia cooperação de colaboração.

a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria” (Vygotsky, 1934/2000, p. 480). Defende que “*o desenvolvimento decorrente da colaboração (...) é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência*” (Vygotsky, 1934/2000, p. 331).

O conceito de ZPD traz implicações para a aprendizagem, não só de crianças, como do ser humano de forma geral. De fato, continua sendo bastante discutido pelos seguidores de Vygotsky, recebendo diferentes interpretações, conforme as diferentes compreensões das relações entre sujeitos na produção de conhecimento enfocada pela teoria vygotskiana. Segundo Newman e Holzman (1993/2002), a ZPD pode ser considerada a descoberta mais importante de Vygotsky e também pode ser entendida como uma zona de possibilidades, em que os sentidos dos participantes são colocados em discussão para a construção de novos significados, que teriam a possibilidade de transformar estruturas (Newman e Holzman, 1993/2002, p. 90-91). Os autores ressaltam que a ZPD, para ser coerente com o pensamento dialético marxista de Vygotsky, deve ser encarada como uma unidade revolucionária, pois é na relação com outros que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento. Em uma visão dialética das relações que organizam a linguagem na atividade social, a produção é inseparável do produto. Nesse sentido, Newman e Holzman (1993/2002, p. 90) defendem que a “*revolucionária descoberta monista de Vygotsky do radicalmente sintetizado indivíduo-em-sociedade-na-história é a expressão sociológica da ZPD*”.

Magalhães (2009, p. 61), com base em Newman e Holzman, discute ZPD como,

uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e instrumento, como mostram os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “instrumento-e-resultado”.

Para Magalhães (2009), a ZPD é uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora em que os conceitos de colaboração e criticidade são centrais. Na atividade de formação de professores, esses conceitos são de extrema importância, especialmente quando se estuda a organização da linguagem em contextos de formação. Isso porque os participantes se constituíram sócio-histórica e culturalmente em diferentes experiências, e a organização colaborativo-crítica da linguagem na ZPD pode criar contextos para que todos coloquem seus pontos de vistas e negociem a produção de novos conhecimentos.

Nessa direção, Magalhães (2009) enfatiza que o conceito de ZPD, além de ser um espaço dialético de formação coletiva, é também um espaço em que as contradições entre sentidos sócio-histórica e culturalmente produzidos podem ser enfocados, discutidos e possibilitar ressignificações de sentidos e o compartilhamento de novos significados e de novas criações. Para a autora, pensar na *Atividade de Formação de Professores* como um espaço para criar ZPDs significa entender que numa atividade,

é necessário que sejam reconhecidas e questionadas contradições entre o objeto da atividade, instrumentos, ações dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, que conflitos sejam enfocados e trabalhados (Magalhães, 2009, p. 64).

Esta dissertação entende, portanto, o conceito de ZPD como um espaço de criação colaborativa (construção colaborativo-crítica), uma vez que pensa na *atividade de formação de professores* como atividade coletiva, como uma zona em que a colaboração na troca entre os sujeitos gera transformações das práticas, por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de novos significados. Nesse contexto, a ZPD foi construída a partir da criação de um espaço de discussão em que professores e pesquisadores descrevem, analisam e discutem, de forma colaborativo-crítica, as práticas de leitura em sala de aula, as teorias que as embasam e os conflitos entre sentidos e significados, como ponto de partida para que transformações possam ocorrer.

Discuto a seguir as concepções vygotskianas de sentido e significado, uma vez que são centrais nesta dissertação.

1.4. Atividade de Formação de Professores: sentido e significado

Nesta pesquisa, os conceitos de sentido e significado (Vygotsky, 1934/2000), são centrais para a compreensão, por parte dos participantes, do processo de leitura e dos modos de agir nas práticas didáticas.

Aranha (2009), discutindo Leontiev (1978), aponta que o processo de apropriação do mundo objetivo pelo sujeito começa no sistema de relações da construção do objeto coletivo, em que as ações são intencionalmente organizadas para criar possibilidades de transformação. Tal transformação vai se concretizar por meio da organização da linguagem, em relações que intencionalmente colocam o foco nos conflitos entre sentidos atribuídos a significados. Nesse quadro, entender a relação entre sentido e significado, como aponta Vygotsky, é fundamental. Para ele,

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (Vygotsky, 1934/2000, p. 150).

Em seus estudos, Vygotsky confirma que os significados das palavras não são formações estáticas. Pelo contrário, as palavras são formações dinâmicas e se modificam na relação com indivíduos. Quando pensamos na *atividade de formação de professores*, visualizamos uma série de questões dissonantes, visto que essas interações acontecem com um público heterogêneo de professores que trazem para a atividade sentidos diferentes que se relacionam com outros sentidos – de seus pares e dos formadores, pesquisadores da PUC (GF). Assumindo essa interação como cenário para a

produção de significados compartilhados, os conflitos e a colaboração emergem para a transformação do contexto com foco na leitura e na escrita como instrumentos de ensino-aprendizagem, uma vez que

o sentido da palavra... é a soma de todos os eventos psicológicos suscitados em nossa consciência pela palavra. É um todo dinâmico, complexo, fluido, que tem diversas zonas de estabilidade desigual. O significado é somente uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que aparece; em contextos diferentes, ela muda seu sentido (Vygotsky, 1934/2000, p. 146).

Ao considerar neste estudo a perspectiva sócio-histórico-cultural, afirma-se que os sujeitos se desenvolvem na relação com outros sujeitos de diferentes culturas que foram constituídos ao longo da história. Segundo Vygotsky (1934/2001), essa condição de interação explica que numa *atividade de formação de professores*, por exemplo, indivíduo e grupo dialogam dialeticamente e compartilham conhecimento. Adotando essa perspectiva, entendemos que esse indivíduo/sujeito ao entrar em contato com outros seres humanos traz consigo seus sentidos, que foram formados durante e ao longo da sua vida. Quando esses sentidos são relacionados com os sentidos de outras pessoas, são compartilhados e novos significados são negociados e são adotados pelo grupo, para que novos significados sejam produzidos e compartilhados. Nessa relação dialeticamente constituída, há resquícios desses sentidos 'primários', traço que um novo significado foi produzido e compartilhado.

Com base nessa discussão, a linguagem como organizadora e portadora da materialização sócio-cultural, é concomitantemente instrumento-e-resultado do processo de produção de conhecimento na interação dos participantes durante a formação do grupo de professores. Na atividade, ao internalizar e/ou externalizar os conceitos discutidos, os participantes podem reorganizar suas estruturas cognitivas e viabilizar novas compreensões. É nessa interação, que os conceitos ajudam a compreender como, numa perspectiva dialógica, esta pesquisa consegue garantir espaços de aprendizagem e desenvolvimento para os envolvidos.

Discutidos os conceitos de atividade, consciência, mediação, ZPD e sentidos e significados, como princípios teóricos que envolvem a linguagem e que fazem uso dela de forma constante, discuto a seguir, a Atividade de formação de professores numa perspectiva crítico-colaborativa. Permanece central a linguagem, para compreender o papel dos formadores nessa atividade de formação de professores, particularmente para compreensão e transformação dos modos como todos os participantes trabalham com leitura e escrita nas práticas didáticas.

1.5. Atividade de Formação de Professores

Nesta seção, abordo a formação de professores em um contexto crítico-colaborativo com base nas discussões sobre Dewey (1933), feitas por Smyth (1992), que se ampara também nas proposições de Freire (1970) quanto à colaboração crítica na construção do processo reflexivo. Apoio-me, também, nas discussões desenvolvidas por Magalhães (2009) e Liberali (2008), sobre a TASHC em contexto de ensino-aprendizagem. Inicialmente, apresento a visão da Linguística Aplicada no desenvolvimento de pesquisas de formação de educadores. Em seguida, farei uma discussão dos conceitos centrais para a atividade em questão nesta pesquisa, como linguagem da reflexão crítica.

- **Por quê, na Linguística Aplicada?**

Nas últimas décadas, muito se tem discutido o papel da Linguística Aplicada nas áreas do saber (Signorini e Cavalcanti, 1998/2004; Celani, 1998; Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003; 2006; dentre outros). Segundo Catford (1998), a Linguística Aplicada mudou seu caráter inicial de aplicação da Linguística para ensino de língua estrangeira e, hoje, sua perspectiva aplicada nada tem a ver com o uso de conhecimentos linguísticos¹⁵ (Liberali, 2007). Atualmente, pode-se afirmar que a LA é uma ciência social já que se concentra nos problemas de uso da linguagem por aqueles que participam do discurso no

¹⁵ Para um aprofundamento (histórico) sobre o caminho trilhado pela LA desde o seu surgimento, verificar: Celani (1992).

contexto social (Moita Lopes, 1996), investigando como a linguagem permeia as ações do homem nas mais variadas esferas da atividade humana.

Segundo Moita Lopes (1996), a LA deve ser entendida como uma área de investigação que produz pesquisa, focalizando o processo e não o resultado. Ele afirma que a LA se configura, no campo das ciências sociais, como uma ciência aplicada porque se propõe a resolver problemas, não se afastando, no entanto, da formulação teórica. Enquanto ciência social, a LA precisa olhar não somente a linguagem como também a cultura, a sociedade, o contexto e as relações entre as pessoas, o que coloca a interdisciplinaridade como necessidade premente do processo de entendimento de seu objeto de estudo, a linguagem.

Pennycook (2006) discute sua proposta de nomear uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) não só com o intuito de atribuir uma dimensão crítica à LA já existente, mas transgressiva no sentido de propor questões até então “marginalizadas” pela LA, tais como ética, identidade, acesso, sexualidade. Uma pequena análise mostra que as pesquisas em LA, desde os anos 90, são bastante marcadas pela preocupação social (Celani, 1998), o que demonstra uma nítida inquietação com a atual desordem social.

Considerando que a LA hoje está envolvida em um contínuo questionamento, uma vez que as questões relacionadas à linguagem também são questões políticas, nesta pesquisa, ela é compreendida como uma área que:

estuda a ação humana em contextos variados através de diferentes áreas do conhecimento para observação de como a linguagem realiza/mediate tais ações. Essa área do saber tem como preocupação focal a compreensão e a transformação de situações de conflito que interessam às pessoas comuns e não apenas aos pesquisadores centrados em encontrar respostas às questões teóricas puras (Bygate, 2005 apud Meaney, 2009, p. 67).

Segundo Magalhães (2010a), os modos de organizar e conduzir pesquisas no contexto escolar estão, também, apoiados na compreensão de Linguística Aplicada como crítica, transgressiva e performativa, o que salienta aos participantes da pesquisa uma posição “*voluntária e reflexiva sobre a ação de atravessar fronteiras, sobre o que é e como é atravessado e sobre as*

razões do porquê atravessar” (Pennycook, 2006, p. 81). Trata-se de uma LA pensada em movimento de ação e discurso de “*agir além de nós mesmos emocionalmente, intelectualmente, artisticamente ou de qualquer outra maneira*” (Newman, 1996, p. 36 apud Magalhães, 2010a, p. 13).

Magalhães (2010b, p. 24), aprofundando as posições de Pennycook (2006), esclarece que a performatividade possibilita um modo de pensar “*o uso da linguagem e da identidade que evita categorias funcionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas*”.

Para Pennycook (2006), a LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras. O autor defende que todo linguista aplicado deve perceber-se como intelectual situado em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, o que exige que a LA rompa com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos.

Aranha (2009), discutindo o caráter multi e transdisciplinar da LA, se embasou nas contribuições sobre o tema, desenvolvidas por Celani (1998), que aponta a LA como um campo fecundo para o estudo de problemas que necessitem da contribuição de várias disciplinas para lançar luz para as questões em foco. Este é o caso de uma pesquisa que se preocupa com a formação de educadores. Para o entendimento desta problemática são convocadas as contribuições de várias disciplinas, tais como: a psicologia, a educação, a legislação, entre outras.

Dessa maneira, situo este trabalho na LA de cunho mais crítico, aquela que busca entender e transformar situações de conflito e de injustiças vividas pelos membros da sociedade (Bygate, 2005). Na *Atividade de formação de professores*, este trabalho considera a necessidade premente das escolas de enfrentar a questão do desenvolvimento de alunos leitores e escritores. Segundo Pennycook (2001), pesquisar em LA significa colocar as desigualdades e as transformações sociais no centro do trabalho. Assim, este trabalho está intimamente ligado à concepção de pesquisa socialmente contextualizada, tendo como interesse uma preocupação social. O foco na leitura (objeto da atividade de formação de professores) é justificado nesta

pesquisa por ser um dos grandes problemas das escolas, principalmente nas públicas, e neste contexto.

1.6. Formação de Professores como Atividade Crítico-Colaborativa

Para guiar o leitor, antecipo aqui que neste trabalho adoto o olhar para a formação de educadores como formação crítica. Porém, faz-se necessário diferenciar os tipos de reflexão comumente utilizados em formação contínua de professores. Essa retomada dos tipos de reflexão e sua relação com a formação de professores no contexto em questão possibilitam compreender como está organizado o Projeto LEDA e o movimento criado no contexto para ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação.

Pérez Gómez (1992) distingue três concepções que podem fundamentar a formação de professores. São elas: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. Conforme já mencionado anteriormente, para esta pesquisa, a concepção que interessa é a da formação do profissional reflexivo crítico, já que assumimos a posição de que este profissional deve pensar criticamente sobre as situações problemáticas da prática, revendo seus posicionamentos e situando-os num contexto histórico.

A reflexão técnica tem como pressuposto definir um tipo de profissional em que as prescrições teóricas e técnicas são determinantes de como essa prática costuma/tem que ser. Como aponta Liberali (2008), esse profissional tem suas ações avaliadas segundo parâmetros pré-estabelecidos, com as características necessárias para alcançar os objetivos desejados. Esse professor é caracterizado como técnico, que deve aplicar as regras criadas por pesquisadores e teóricos.

Diferente da reflexão técnica, a reflexão prática foca o posicionamento dos professores frente às situações de sala de aula. Podemos afirmar que o foco dessa abordagem está na prática, enquanto a teoria fica em segundo plano.

Dewey (1933/1959) foi o primeiro teórico que trouxe a discussão dos conceitos de ação rotineira e ação reflexiva. Ser reflexivo, para o autor, seria uma forma especializada de pensar que implica a investigação voluntária, ativa, persistente e rigorosa da prática e dos motivos das ações, conferindo sentido a elas (Schettini, 2008).

Considero, neste trabalho, que o processo reflexivo surge da interação entre os fatos e as suas ideias. Para Dewey (1933/1959, p. 14), a reflexão

não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere.

De acordo com Dewey (1933/1959), são necessárias três atitudes pessoais para desenvolver o processo de reflexão, conforme quadro abaixo:

Quadro 3. Atitudes do processo reflexivo.

ATITUDES DO PROCESSO REFLEXIVO	
Espírito Aberto	Desarmar-se de resistências para ouvir os outros e tentar compreender seus posicionamentos, não como avaliação, mas como colaboração.
Responsabilidade	Ser capaz de ponderar suas ações e demonstrar sua preocupação em relação às consequências que podem ter tais ações (nos níveis: pessoal, social, político e ético).
Empenho	Predispor-se a romper com situações de rotina e enfrentar situações de desafio e conflito em suas práticas.

(Baseado em Dewey, 1933/1959)

Avançando na discussão sobre a reflexão, Liberali (2008), com base nas discussões de Smyth (1992), propõe que refletir seja um ato consciente, que leve o professor-participante a olhar crítica e racionalmente sobre aquilo que faz, com o objetivo de repensar sua ação. Essa discussão sustenta a compreensão apontada nesta dissertação de que a participação em *Atividades de Formação de professores* (AFP) possibilita um exercício de autoquestionamento que propicia um distanciamento das ações para conhecê-las, compreendê-las e reorientá-las. Refletir na AFP pressupõe repensar novas

atitudes e posicionamentos. Sendo assim, é importante promover momentos de reflexão crítica na *constituição do grupo de professores*, pois nessa atividade os participantes são conduzidos a um processo de autoavaliação, que os coloca dentro da ação, na história, participando da atividade social e, acima de tudo, tendo uma determinada postura diante dos problemas (Kemmis, 1987).

Na subseção seguinte, apresento o estudo desenvolvido por Smyth (1992), com base em Freire (1970), para discutir a reflexão crítica, cenário foco de atuação no projeto LEDA na constituição do grupo de professores.

1.7. Atividade de Formação de Professores e Reflexão Crítica

As formas de ação do processo reflexivo apontadas por Smyth (1992), com base em Freire (1970), por meio da organização da linguagem orientada pelas categorias de *colaboração* e de *reflexão crítica* são fundamentais para a compreensão do movimento da formação crítica.

De acordo com Ninin (2002, p. 78),

essas ações não podem ser separadas, nem tampouco ocorrem sempre na sequência apresentada, mas são responsáveis por permitir uma visão da prática de ensino que se inicia por um texto (descrever) e vai em busca de significados (informar e confrontar) para a reconstrução da prática (reconstruir)

Smyth (1992) propõe que o processo reflexivo se organize por quatro ações que possibilitariam o distanciamento e a reflexão dos professores sobre suas práticas. Essas ações, segundo Smyth (1992) estão ligadas a certos tipos de perguntas, que não são vistas como hierárquicas: (a) Descrever – O que eu faço? – o professor deve descrever sua ação a fim de que possa posteriormente compreender sua prática; (b) Informar – O que isso significa? – processo em que o professor busca a teoria que embasa sua prática; (c) Confrontar – Como eu cheguei a ser assim? Que tipo de aluno está em constituição? – o professor questiona a autenticidade das crenças enraizadas em sua prática docente; e (d) Reconstruir – Como posso agir diferentemente? –

que se caracteriza por um processo em que o professor passa a ter um controle maior sobre suas decisões.

Para Liberali (2008), assumir essas formas de ação na *Atividade de Formação de Professores* como metodologia de reflexão na construção de conhecimento, significa que este movimento de reflexão pode ser visto como um ato criador, que parte do conhecimento e entendimento da ação para sua posterior transformação. A linguagem tem papel fundamental nessa atividade, pois ela dá forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento. Quando essa forma de ação – conhecer sua prática – pela pergunta ‘o que eu faço’, etc. está instalada na *Atividade de Formação de professores*, os participantes falam da sua prática, utilizando-se de conceitos, permitindo que os praticantes passem a assumir um papel autoconsciente e regulador em relação às suas ações.

Nesse quadro, é essencial que todos os participantes estejam envolvidos no questionamento das ações e das contradições da atividade em foco, dos artefatos culturais e dos conceitos usados para a análise. Para tanto, é necessário que as intervenções dos pesquisadores não sejam baseadas em prescrições, mas em questionamentos que promovam a reflexão dos participantes, por meio de um diálogo que se organize de forma argumentativa, mas também de forma colaborativa (Magalhães e Fidalgo, 2010).

Partindo dessa questão, segundo Liberali (2006b), a formação crítica estaria ligada à convocação dos participantes a propor, questionar, pensar, assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos. Com base nessas questões, para Liberali (2011a, p. 12),

os espaços de formação crítica criam oportunidades de: a) observação de si e dos demais como base para imersão na consciência (Freire, 1970); b) discussão teórica para a compreensão generalizante da prática; e c) emergência da consciência (Freire, 1970) para a avaliação a partir de critérios sociais mais amplos.

A seguir, discuto um dos conceitos centrais desta pesquisa, a *linguagem na atividade*, uma vez que todo o processo está relacionado à organização da linguagem nos contextos de formação.

- **A Linguagem na Atividade de Formação de Professores**

Segundo Vygotsky, pensamento e linguagem do ser humano têm raízes genéticas diferentes, tanto na filogênese como na ontogênese. No seu trabalho, Vygotsky (1934/2000, p. 139) aponta que

esquemáticamente, poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo do “pensamento verbalizado” (pensamento verbal)

Ao analisar essa colocação, Freitas (1996/2006, p. 94) lembra que o pensador russo procurou entender o pensamento verbal por meio de uma unidade (o significado das palavras), contendo a propriedade do todo.

Para Vygotsky (1934/2000, p. 398), “*a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é traço constitutivo indispensável*”. Este trabalho concorda com as premissas de Vygotsky, ao compreender que o significado da palavra pertence tanto ao campo da linguagem como ao campo do pensamento. Sendo assim, como já discutido, assumimos que o significado da palavra é produzido socialmente e tem sua organização “estável”. Desse modo, seu significado se desenvolve e muda ao longo do tempo, pois entra em contato com diferentes sujeitos.

Freitas (1996/2006) estabelece um ponto comum entre Vygotsky e Bakhtin ao ressaltar que para ambos, o sujeito se constitui na relação com os outros e em suas práticas sociais e discursivas. O que se entende nesse ponto em comum é que os autores soviéticos encontraram, na linguagem, o eixo norteador para compreender as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais.

Sob esta visão, a linguagem é central nas relações humanas e sociais. Para Bakhtin e seu círculo (1929/2002), o homem fora das condições socioeconômicas objetivas e fora de uma sociedade não tem existência. Bakhtin defende que no diálogo entre os participantes de uma mesma

comunidade é que se percebem os enunciados dos interlocutores e a alternância dos falantes.

Com enfoque semelhante, Brait e Melo (2005), discutindo os estudos de Bakhtin e seu círculo (1929/2002), afirmam que as noções de enunciado/enunciação marcam o campo discursivo, constituído histórica e socialmente entre os sujeitos e que se relacionam às enunciações anteriores e posteriores que circulam no discurso. Recuperando as palavras do autor:

a verdadeira substância da língua... é constituída... pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1929/2002, p. 123).

O autor entende que há uma *atitude responsiva ativa*, pela qual o ouvinte reage verbal ou não verbalmente ao enunciado do interlocutor. Pela perspectiva bakhtiniana, no diálogo, os interlocutores organizam seu discurso levando em conta a imagem que têm de seus receptores e a forma como desejam atingi-los dentro do contexto social em que se encontram. Para Bakhtin (1929/2002, p. 121),

o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo... A enunciação... é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Bakhtin e seu círculo (1929/2002) avançam seus estudos sobre a palavra numa concepção dialógica da linguagem. Para o autor, a palavra é um instrumento da consciência. “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (Bakhtin, 1929/2002, p. 95).

Mantendo essa perspectiva, observo a multivocalidade, como apontada por Engeström (2001), sendo este um dos princípios fundamentais para compreender como a linguagem atravessa as questões da atividade. Ao pensar

na *atividade de formação de professores*, em foco neste trabalho, foi possível perceber a multiplicidade de vozes sociais e ideológicas representadas nos discursos dos participantes. De acordo com Bakhtin (1953/2003), os aspectos dialógicos da linguagem são constituídos por diferentes forças que mostram significados e vozes, marcados linguisticamente no discurso.

Em síntese, a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa é a de linguagem como prática discursiva, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada na formação de professores, e no quadro de pesquisa da TASCH. Resta explicitar o papel da colaboração e da argumentação nesse processo.

1.8. Retomando a discussão da Atividade de Formação de Professores: colaboração e argumentação

Esta pesquisa pressupõe negociação para a construção de significados e de decisões, como também visa à transformação e a resultados. Em outras palavras, os participantes podem interferir sempre que preciso, buscando novos meios de aprendizagem e de colaboração, o que possibilita a formação de significados compartilhados (Magalhães, 2006). Ao discutir John-Steiner (2000), Magalhães (2007) salienta que esse quadro de pesquisa não se dá num contexto simples, uma vez que os participantes arriscam sua face ao compartilhar significados.

Magalhães (1994), no quadro da teoria crítica, afirma que os participantes de uma pesquisa devem ser considerados como "*co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento*" (1994/2007, p. 72). Durante a realização da pesquisa, nesta perspectiva, os participantes estão sendo direcionados para uma ação que promove a emancipação e a transformação dos envolvidos (Fidalgo, 2007, p. 47).

Retomando a discussão sobre reflexão crítica apresentada na seção anterior, na formação crítica assumida aqui, aponto que professor e pesquisador têm voz para expressar suas opiniões e seus valores e podem concordar ou discordar um com o outro, ou seja, na pesquisa crítico-colaborativa, formador e pesquisador aprendem e ensinam conteúdos distintos. Para Magalhães (2004, p. 75),

o conceito de *colaboração* pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Essa é uma questão complexa, uma vez que envolve as representações dos participantes sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular e, portanto, questões referentes a questões de poder.

Pensando no quadro da colaboração num contexto que envolve a negociação, o estudo da linguagem deve ser articulado às discussões sobre o papel da argumentação nas atividades dos sujeitos (Liberali, 2008). Segundo Mosca (2004), argumentar envolve um processo de confronto de subjetividades, de consideração pelo outro como aquele com capacidade de reagir e de interagir diante das propostas e teses que são apresentadas.

Neste trabalho mantenho a perspectiva, considerando a linguagem como base para olhar a atividade analisada e interpretar a formação do professor. Segundo Brookfield (1995), em uma conversa crítica na *atividade de formação de professores*, são importantes: o desenvolvimento de descrição concreta e específica de um incidente da prática; o questionamento sobre os eventos descritos; o relato de suposições sobre a descrição realizada; a apresentação de interpretações alternativas para o evento descrito; e a apresentação dos aspectos aprendidos por todos os envolvidos na conversa.

Também Miaskovsky (2008), utilizando categorias apresentadas por Pontecorvo (2005) na análise de dados constituídos em formação de professor, considerou a argumentação essencial para que tanto a coordenadora como a professora pudessem colocar suas questões, discutir o planejamento e as ações pedagógicas, tecer uma autocrítica, confrontar seus sentidos e reconstruir ações e práticas pedagógicas. A pesquisadora salienta, ainda, que os sentidos e significados produzidos na atividade afetaram-nas por meio da argumentação.

Estudos de Liberali (2006b, 2007 e 2008) apontam que a argumentação não agiria somente no sentido de convencer ou persuadir. Para Liberali (2008), o foco da argumentação em situações de formação crítica estaria ligado a situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma

conjunta. Ainda segundo a autora, a formação crítica se desenvolveria em situações que tivessem como características partirem de uma questão controversa ou conflito e tivessem como objetivo achar um ponto para a produção de novos saberes. Nessas situações, o desenvolvimento do discurso (agentes) é marcado por diferentes papéis hierárquicos, sociais e culturais que configuram a forma e as escolhas feitas.

Liberali (2006a, b; 2008) menciona que, para uma percepção dos aspectos linguísticos organizadores do discurso, torna-se fundamental que haja a introdução da constatação inicial, com tema em debate e critério usado para avaliação. Ao sustentar sua tese, os participantes apresentam aspectos usados para uma provável conclusão e contra-argumentos que têm potencial de restrição em relação aos seus argumentos ou de outros; isso os faz se preocuparem em alcançar um ponto em comum com os demais, na tentativa de encontrar uma possibilidade de combinação de vozes distintas na busca de um significado compartilhado. Em contextos de formação sob essa ótica, os mecanismos de apresentação das várias vozes no texto ocupam lugar central, uma vez que apresentar os próprios pontos de vista e combiná-los pressupõe um movimento de “responsabilidade”, ou seja, uma postura que, no sentido bakhtiniano, envolveria responsabilidade e responsividade.

Dessa maneira, são necessários organizadores lógico-argumentativos que relacionam razões a conclusões para estabelecer disjunção, causa, oposição, analogia, exemplos, graduações, citações e ilustrações; modalizações; asserções de autoridade; verbos que indicam valores; expressões para formular objeções; estabelecer concessões (Liberali e Magalhães, 2009). Desta forma, Liberali (2008; 2009a) aponta que a produção colaborativa de significados é negociada linguístico-discursivamente na tentativa de superar perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias geradas a partir dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados. Para Magalhães (2009), não é suficiente criar contextos que se organizam por questões e preocupações de todos – um contexto “do nós” –, embora seja condição essencial para o desenvolvimento de totalidade. A compreensão das contradições e conflitos entre as compreensões dos participantes é central para a produção criativa de sentidos e significados, o que pressupõe uma

organização argumentativa da linguagem, foco da pesquisa de Liberali (2006a, b; 2008; 2009a) e de Magalhães (vários).

Como parte desse quadro, integram-se, pois, neste trabalho, as questões de colaboração e argumentação, já que se permite aos participantes que sustentem suas posições e se responsabilizem pelas vozes que estão por trás de seus sentidos.

Neste capítulo, foram apresentadas as questões da formação de professor, incluindo a linguagem comumente utilizada, como base para a formação de professores em local de trabalho. A atividade de formação de professores, portanto, foi entendida como um espaço de produção de conhecimento, em situações de interação que envolvem diferentes sujeitos. O próximo capítulo trata da escolha da metodologia de pesquisa, seus participantes, os procedimentos de realização e análise dos dados, e questões de credibilidade.

CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo discutir o paradigma de pesquisa crítico que tem como foco a transformação (Magalhães, 2004). Esta descrição visa a situar o leitor e a guiar seu olhar sobre o trabalho desenvolvido no Programa Ação Cidadã, especialmente, no Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas e nas escolhas feitas para a discussão das questões deste trabalho, além de justificar a adoção da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1990 – 2011) neste estudo. Nas seções seguintes, descrevo o contexto de pesquisa, a caracterização dos participantes e as fontes de produção, bem como os critérios para análise de dados. Ao final, faço um breve relato sobre as garantias de credibilidade da pesquisa.

2.1. Paradigma e Metodologia de Pesquisa

Ao ingressar no curso de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem já pensava em optar pela **pesquisa crítica de colaboração**, pois já a entendia como uma pesquisa de intervenção possibilitadora de transformação em contextos vários. Inicialmente, fiz o curso *‘Pesquisa Crítica de Colaboração e Escolhas Metodológicas’*. Nesse curso, tive a certeza de que a base teórico-metodológica que orientava esse tipo de pesquisa em contextos escolares seria suficiente o bastante para subsidiar as necessidades do contexto em questão. Outro fator significativo sobre minha opção metodológica foi frequentar as oficinas do *Projeto Leitura e Escritas nas Diferentes Áreas*, porque a experiência me inseriu¹⁶ no contexto da pesquisa crítico-colaborativa.

¹⁶ Conforme apontado na Introdução desta dissertação e discutido em Canuto (2011).

Para situar esse percurso mencionado acima, descrevo alguns estudos realizados anteriormente: na graduação, investiguei, por meio de um estudo de caso, ‘o *silenciamento de sentido no livro didático*’ (Canuto, 2006) e na especialização, por meio de uma pesquisa de observação, ‘o *contraponto entre a fala do professor e o silenciamento da voz do aluno na aula de leitura*’ (Canuto, 2008). Em 2009, fiz o curso ‘Leitura e Produção de Textos’ promovido pelo GP LACE na COGEAE-SP e fui convidado por uma de suas integrantes a conhecer o Grupo de Extensão PAC. Passei a participar de suas oficinas. Foi então que houve o interesse pelo programa de Pós-Graduação em LAEL (PUC-SP). Com a certeza de que este seria o programa escolhido para dar continuidade à minha formação acadêmica, concorri a uma vaga nesse curso de Linguística Aplicada para o qual fui aceito e, aqui desenvolvi este trabalho de pesquisa.

Esta dissertação está organizada como uma Pesquisa Crítica de Colaboração, inserida no paradigma crítico (Magalhães, 2009). Adoto, portanto, a metodologia de colaboração e reflexão, que possibilita intervenção, neste caso, em uma escola pública do Estado de São Paulo, na comunidade em que ela se inscreve, e nas práticas dos professores envolvidos.

Este trabalho está, assim, interessado “*não apenas em entender e descrever o mundo da prática, mas em mudá-lo*” (Kincheloe, 1993/1997, p. 188). Na perspectiva adotada, o trabalho de formação de professores permite que o professor avalie seu trabalho, de forma a entendê-lo “*a partir do confronto entre os objetivos pretendidos face às necessidades dos contextos específicos de ação docente, através de uma reflexão sistemática, de modo que o auxilie em suas descobertas quanto aos interesses a que servem suas ações*” (Magalhães, Liberali, Cavenaghi-Lessa, 2006, p. 19). Essa organização envolve a avaliação da atuação profissional construída em contextos sociais, seja do professor seja do pesquisador.

A Pesquisa Crítica de Colaboração, que organiza metodologicamente esta pesquisa, dá aos participantes um papel ativo na construção do conhecimento no qual ele deixa de ser apenas um objeto de pesquisa (Carmo, 2009, discutindo Magalhães, 2007). A investigação se volta para a criação de

lócus em que os formadores e os professores compartilham, por meio da relação teoria-prática, a reflexão sobre seu fazer e suas implicações.

Nesse sentido, Magalhães (2009) discute dois conceitos centrais em sua proposta metodológica de pesquisa: colaboração, com base em igual possibilidade de negociação e de responsabilidade; e reflexão crítica, para a construção de novos conceitos. Em consonância com esses princípios, a colaboração pressupõe argumentação no discurso dos participantes por ser estreitamente ligada à reflexão crítica. Dessa forma, a linguagem tem um papel essencial como instrumento ou objeto da atividade comunicativa.

A PCCol, quadro metodológico deste estudo, objetiva, assim, a transformação dos participantes envolvidos (Fidalgo, 2006) no contexto de realização dos dados. E esses participantes, por estarem fundamentados na compreensão da realidade e em suas mudanças, pautam-se na percepção crítica da atuação do sujeito (Magalhães, 1994), ao criarem situações de intervenção, buscando contribuir com as transformações das relações em contextos sociais. As interações entre esses participantes da pesquisa e o envolvimento deles na construção do conhecimento automatizam as mudanças que colaborarão para que o sujeito crie seus próprios conceitos.

Magalhães (1994/2007, p. 57), no quadro da teoria crítica, afirma que os participantes de uma pesquisa devem ser considerados como “*co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento*”. Na Atividade de formação de Professores, os participantes são direcionados a refletirem sobre suas ações, pois intencionalmente buscamos a emancipação e transformação dos envolvidos.

Em resumo, a inserção desta pesquisa no quadro da pesquisa crítica de colaboração tem como objetivo compreender de forma crítica um projeto que se organiza como atividade de formação de professores, desenvolvido entre pesquisadores (PUC-SP), professores e gestores de uma Escola Estadual de tempo integral, localizada na região noroeste de São Paulo. Dessa maneira, buscou-se a construção compartilhada do objeto: trabalho com a leitura nas diferentes áreas.

A organização do Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas – LEDA entende que a *atividade de formação de professores* na visão da linguística

aplicada estabelece como norteador de suas ações um trabalho teórico-prático, com foco na reconfiguração das práticas vigentes na escola. Liberali (2008) aponta que, ao se pensar nessa visão da linguística aplicada de formação de professores, estudar a linguagem do educador torna-se fundamental (Liberali, 2004a, b; 2006a, b; Magalhães, 2004). Na *atividade de formação de professores*, a linguagem é objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação do professor, e nessa ação/discurso podemos perceber tanto o discurso na sala de aula como o discurso sobre a sala de aula. Liberali (2008) afirma que “*a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica*”. Portanto, trabalhar com a linguagem pressupõe instrumentalizar o professor para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto), dando poder emancipatório a sua prática. Na seção seguinte, descrevo o contexto de pesquisa.

2.2. Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas – Contexto de Pesquisa

Esta seção tem como objetivo descrever o contexto em que se realizou a pesquisa e os participantes nela envolvidos, como parte do Programa Ação Cidadã, mais especificamente, do Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA).

A descrição do projeto e suas ramificações colocam o leitor em contato com o quadro em que este trabalho foi desenvolvido. Primeiramente, descrevo o contexto de Ação (Escola) com seus participantes e o contexto do projeto LEDA. Ao final, apresento o Programa Ação Cidadã (PAC), que tem se organizado como um programa de formação crítica para compreender-transformar as condições precárias de comunidades vulneráveis, além de estreitar os laços entre Universidade e Escola. O GP LACE (Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), por sua vez focaliza principalmente a formação de educadores e de alunos crítico-reflexivos.

2.2.1. Início da pesquisa: entrada no campo

Inicialmente, fiz um contato com a Equipe gestora da escola para apresentar o projeto e para conhecer o local de pesquisa. A Direção mostrou-se bastante disposta a autorizar a pesquisa, permitindo a sua realização. Em 13 de Abril de 2010, este pesquisador juntamente com a equipe do projeto LEDA teve o primeiro contato com toda a equipe escolar, que aceitou participar da pesquisa. Durante esse espaço de apresentação, conduzi uma entrevista¹⁷ com a Equipe Gestora (EG)¹⁸ – diretor e coordenadora pedagógica para identificar quais eram as políticas adotadas pela escola em relação à leitura e à formação do seu aluno e dos professores.

2.2.1.1. A escola

Este estudo foi realizado em uma escola de tempo integral da rede pública do Ensino Fundamental, localizada na região Noroeste, de São Paulo. Pela localização, região Noroeste da capital, próxima a uma periferia urbana, a escola atende a uma clientela heterogênea, oriunda dos seguintes bairros: Pirituba, Jaraguá e Taipas. É constituída de alunos que, do ponto de vista do poder aquisitivo, oscilam entre classe média e baixa.

A comunidade é dotada de recursos comerciais satisfatórios possuindo supermercados, padarias, bancas de jornal, lanchonetes, oficinas diversas, depósitos, etc. Existem também recursos assistenciais como hospitais, posto de saúde e vários consultórios médicos e odontológicos. A maioria das residências possui boas condições sanitárias: água encanada, esgoto, iluminação, telefone, etc.

Alguns alunos são moradores de comunidade aberta (favela), apresentando situação desfavorável no que se refere aos níveis sócio-econômico, cultural e de aprendizagem, o que torna essa Unidade Escolar um

¹⁷ A entrevista em questão não faz parte dos dados da pesquisa, visto que sua gravação ficou comprometida dificultando a transcrição e, também, porque o foco desta investigação voltou-se para a formação de professores em GA.

¹⁸ No primeiro encontro, apontamos nosso interesse em trabalhar com a Equipe Gestora e com os professores em atividades diferentes, mas relacionadas entre si quanto aos conceitos de ensino-aprendizagem e de linguagem que embasavam nossa compreensão das regras e divisão de trabalho que organizavam leitura e escrita na sala de aula.

ambiente propício para a investigação/transformação dessa realidade. Os demais alunos, em sua maioria oriundos de outros bairros, foram matriculados nesta U.E. pela possibilidade de um maior tempo de permanência no ambiente escolar, como forma de ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

A equipe gestora, no período de coleta e/ou produção de dados da pesquisa, era formada pela diretora (efetiva desde 2007), uma vice-diretora indicada para o cargo e uma coordenadora pedagógica. O corpo docente contava com vinte e quatro professores de diferentes disciplinas, distribuídos entre Currículo Básico e de Oficinas Curriculares¹⁹. Esse grupo atendia, em média, a um público estudantil de quinhentos e trinta alunos, que permanecem na unidade escolar das 7h30 às 16h30. Nesse período, os alunos têm aulas referentes à base regular na parte da manhã e oficinas temáticas: Hora da Leitura, Orientação de Pesquisa, Inglês e Informática, etc., na parte da tarde. A escola possui 16 turmas de Ensino Fundamental I, com 35 alunos por classe e não possui Educação Infantil, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio.

A instituição possui uma sala de leitura com um acervo de aproximadamente 230 (duzentos e trinta) exemplares que são destinados à leitura extra-escolar, além do uso interno; uma sala de vídeo; um laboratório científico, desativado por falta de equipamentos e de uso; e uma sala de informática utilizada atualmente para aulas da oficina de informática.

Além dos espaços mencionados acima, o prédio conta com um total de 20 salas de aula, distribuídas pelo piso térreo e primeiro andar. Duas dessas salas de aula, no piso térreo, foram construídas estrategicamente, pois são niveladas com o pátio e com o portão de entrada dos alunos, o que facilita o acesso de alunos com dificuldades de locomoção, como os que utilizam cadeira de rodas²⁰. A escola conta, ainda, com quatro quadras poliesportivas e com material para rapel de parede, segundo o quadro de professores, muito bem supervisionado pela equipe de professores de educação física.

¹⁹ De acordo com informações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, "as Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa. Além de profissionais capacitados e materiais didáticos, cada estudante recebe no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado. O programa é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular". (Site da Educação: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral>)

²⁰ No período de produção dos dados, a escola não tinha no seu quadro de alunos nenhuma criança com restrição de locomoção.

2.2.2. Participantes da pesquisa²¹

Nesta seção, descrevo os participantes-focais da pesquisa. Primeiramente, apresento os pesquisadores e os participantes do grupo de professores. Na sequência, defino como entendemos Grupo de Apoio no GP LACE.

2.2.2.1. Grupo Formador (GF)

Sob a coordenação da professora Magalhães, em 2010, primeiro ano de condução do projeto (foco deste trabalho), a equipe de pesquisadores era formada por doutores, mestres, mestrandos, alunos de iniciação científica e também pesquisadores colaboradores, em sua maioria, relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A seguir, apresento o perfil profissional e acadêmico dos pesquisadores-formadores.

Quadro 4 – Participantes focais da pesquisa – formadores

Perfil profissional e acadêmico dos participantes focais da pesquisa	
Participante de Pesquisa	Perfil profissional e acadêmico
Maria Cecília Camargo Magalhães	Graduada em Letras Germânicas (Português, Inglês e Alemão) pela Universidade de São Paulo (1970), Licenciada em Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (1971), Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e Doutora em Educação pelo College of Education - Virginia Polytechnic Institute and State University (1990) em Currículo e Instrução com foco na leitura e em formação contínua de professores, com base na metodologia colaborativo-crítica. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Departamento de Linguística e PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, leitura e escrita no ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, formação contínua de

²¹ Foram usadas apenas as letras iniciais dos nomes dos profissionais da escola que aderiram ao projeto, para preservar sua identidade.

	professores colaborativos e críticos, metodologia de pesquisa Crítica de Colaboração.
Fernanda Cardoso	Pesquisadora-formadora do Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA), atuando na Escola Estadual, na região noroeste da cidade de São Paulo, projeto vinculado ao Programa Ação Cidadã da PUC–SP; licenciada em Letras Anglo-Germânicas pela FFLCH da Universidade de São Paulo; Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo; professora de Cursos de Extensão de Leitura e Produção de Textos na PUC – SP, desde 1994; avaliadora Pedagógica dos Livros e Dicionários da Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries – PNLD 2004, 2007, 2010; avaliadora de Livros Didáticos de 5ª A 8ª séries do PNLD - Área de Língua Portuguesa – PNLD 2002, 2005, 2008, 2011.
Otilia Ninin	Possui graduação – Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1974), especialização em Pedagogia pela UMESP, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002 e 2006). Atualmente é professora titular – Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE-PUC), professora titular da Universidade Paulista, curso de Letras – campus Alphaville, coordenadora Lato Sensu Língua Portuguesa e Literatura – Universidade Paulista.
Elvira Aranha	Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP), é doutoranda em Educação – Psicologia da Educação pela PUC-SP. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Formada em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae. Tem experiência na área de Educação. Foi Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional em Escolas particulares da Cidade de São Paulo. Trabalha com Gestão Educacional. Dá aulas em cursos de pós-graduação e extensão universitária, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Escolar, Direção Escolar, Equipe diretiva escolar, Projeto Político Pedagógico e Pesquisa Crítica de Colaboração.
Alice Yoko Horikawa	Possui graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (1983), mestrado (2001) e doutorado (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora do ensino superior da Universidade Nove de Julho e dos cursos de extensão da COGEAE-PUC. Atua também como professora de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Maurício Canuto	Formado em Letras - português/inglês, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura, e mestrando do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participa da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, do Grupo de Pesquisa LACE com foco no Programa PAC, Projeto de Extensão e Pesquisa LEDA: leitura e escrita em diferentes áreas, com foco na formação contínua de professores colaborativos e críticos, gênero, ensino-aprendizagem e discursos sobre leitura. É professor titular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Ensino Fundamental II), professor nos cursos de educação da COGEAE/PUC-SP e membro editor da Revista L@el em (dis) curso – revista eletrônica dos alunos do LAEL – PUC/SP.
------------------------	--

Em 2010, participei de todas as oficinas, conforme mencionado, para desenvolver a *atividade de formação de professores*. Na subseção a seguir, apresento o Grupo de Apoio (GA).

2.2.2.2. Grupo de professores (Grupo de Apoio – GA)

O Grupo de Professores foi pensado como um Grupo de Apoio a/de professores, uma vez que não trabalhávamos com todos os professores da escola. Como aponta Fuga (2009), o GA pode ser considerado como o lócus para a formação em pré-serviço. Ainda segundo a autora, a coesão do grupo o instrumentaliza e o torna responsável por ações transformadoras. Essa definição de GA tem como base as discussões de Parrilla e Daniels (1998/2004):

os Grupos de Apoio são formados por grupos de professores que trabalham em conjunto sobre um tema específico que será discutido com o grupo colegiado. Esse Grupo de Apoio torna-se então suporte para as dúvidas e dificuldades encontradas por seus colegas.

Dessa forma, o GA é visto como uma organização de professores de uma mesma instituição que desenvolve um trabalho conjunto, sem hierarquia de funções, assumindo responsabilidades por uma determinada demanda existente no espaço escolar e tem, na colaboração, um meio para atingir o objetivo do grupo maior.

No LEDA, a constituição do GA em formação de educadores tinha como objetivo trabalhar com leitura e escrita nas diferentes áreas do saber em sua comunidade escolar. Isto é, propor a constituição de um grupo de professores que trabalham juntos, em uma base sistemática e constante, para servir como um conselho que ajudasse a criar uma escola sensível à diversidade dos alunos e atenta às necessidades dos professores (Daniels, 2003). Como benefício, essa proposta tenciona transformar a escola em uma organização aprendente e em espaço de compartilhamento. Propõe o fim da cultura do individualismo, enfatizando a cultura colaborativa (Magalhães, 2006).

No primeiro ano de condução do projeto, apresentaram-se 11 professores para compor o grupo de professores, permanecendo no final apenas 08, entre esses participantes: 03 eram polivalentes (com formação em Pedagogia) e 05 eram especialistas (com formação específica). Esse GA era acompanhado pela equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora e coordenadoras) na realização dos trabalhos desenvolvidos com a equipe de pesquisadores.

Todas as reuniões eram registradas em áudio e vídeo e, ao seu final, um dos pesquisadores fazia uma descrição imediata das ocorrências, pontuando aspectos positivos e negativos do encontro com a equipe. Esses relatórios eram enviados por *e-mail* e/ou por *conferência via skype*. Para que o leitor compreenda melhor como se davam estas discussões por meio da plataforma digital, o excerto abaixo mostra um desses relatos:

a diretora **AL** em conversa com pesquisador no encerramento do encontro: “vocês tiveram a preocupação em fazer a ligação entre teoria e prática e fizeram os professores reverem o processo de planejamento não apenas das aulas apresentadas, mas daquelas que foram executadas em outros períodos. Acredito que a participação (professores) foi satisfatória (comentários, perguntas, relatos)” (relato feito por Maurício Canuto e enviado por *e-mail*, em 24/08/2011)

Fuga (2009), discutindo a organização do GA nos projetos do PAC, afirma que o diálogo entre teoria e prática é uma preocupação de todo grupo de pesquisadores quando se fala em *Atividade de Formação de Professores*. Evidencia-se aqui a responsabilidade dos formadores na condução de projetos de extensão (Motta, 2004).

O Grupo de Apoio no LEDA, nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, era composto, além da equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadoras), por professores do currículo básico e professores de oficinas curriculares, de áreas/anos diferentes e tinha como responsabilidade atuar como suporte para o desenvolvimento do trabalho com leitura e escrita na EU. No entanto, não houve uma atuação efetiva do GA na HTPC (conforme acompanhamento realizado por mim nesses encontros).

O quadro abaixo apresenta o perfil profissional e acadêmico dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Participantes focais da pesquisa – professores e equipe gestora

Perfil profissional e acadêmico dos participantes focais da pesquisa	
Participante de Pesquisa	Perfil profissional e acadêmico
Professora (1º ano)	Licenciada em Pedagogia, é professora do ensino Fundamental I há 22 anos. Desde 1996, professora titular desta EETI.
Professora (4º ano)	Graduada em Pedagogia e Formação de Jovens e Adultos, Atua há 20 anos no magistério e, desde 2008, é professora desta EETI.
Professora (5º ano)	Licenciada em Pedagogia, foi professora de Educação Infantil por 5 anos. Há 01 ano está nesta unidade.
Professor da oficina: Hora da Leitura	Formado em Letras e professor de redação, participou de vários cursos para formação de alunos leitores. Entrou este ano na unidade.
Professor da oficina: Conceitos Matemáticos	Formação inicial em Geografia, foi professor de Matemática em escolas particulares.
Professor da oficina: Informática	Formado em Educação Física, possui cursos avançados de Informática. Começou a lecionar no ano de 2010.
Professor da oficina: Inglês	Formada em Letras – Português/inglês. Não realizou nenhum curso de idiomas.
Professor da oficina: Saúde e Cuidados Pessoais	Formada em Ciências, fez pós-graduação em educação ambiental. Este é seu 3º ano na unidade escolar.
Diretora	Licenciada em Pedagogia, foi professora do ensino Fundamental I, assistente de direção de várias escolas de Fund. I. Desde janeiro de 2007, diretora efetiva desta EETI.
Assistente de direção:	Professora de Fundamental I, foi professora de alfabetização de adultos, nomeada auxiliar de direção de EMEF, e atualmente Assistente de direção desta EETI. Nomeada pelo Conselho.
Coordenadora Pedagógica:	Formação inicial em Serviço Social, professora de dança e de classes regulares de Fundamental I por 20 anos. Há 3 anos é coordenadora efetiva nesta unidade.

Esse Grupo de Apoio foi formado por iniciativa dos professores que participaram da reunião de apresentação do projeto no primeiro encontro com o grupo escolar (Magalhães, 2010a).

2.2.3. PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ (PAC)²²

O Programa Ação Cidadã (2002 – 2012) tem se organizado como um programa de formação crítica para compreender-transformar as condições precárias de comunidades vulneráveis, a partir do trabalho com a educação de crianças, adolescentes e profissionais de educação. A equipe de pesquisadores se une às comunidades locais, diretoria e supervisão regional de ensino, direção e coordenação de escolas, corpo de professores, pais, alunos e líderes comunitários para desenvolver ações cidadãs que englobam identificação das necessidades; elaboração de projetos de ação nas escolas; encontros com membros da comunidade; reuniões de formação de educadores; formação de educadores em situação de pré-serviço; formação de grupos de apoio de educadores para o trabalho com formação de seus colegas para lidar com os problemas enfrentados nos segmentos escolares; e formação da equipe gestora (coordenação e direção). Para Liberali (2011a, p. 10):

o PAC tem objetivos sempre traçados considerando a responsabilidade social da Universidade e a importância da construção colaborativa e crítica de novos saberes na reconstrução de identidades. Em linhas gerais, busca desenvolver atividades para a compreensão, discussão, ação e transformação, pautadas por uma perspectiva de Ação Cidadã – que é entendida como uma ação negociada.

Ao longo dos dez anos de sua existência, o PAC²³ tem desenvolvido diferentes projetos de acordo com as necessidades e possibilidades que se colocam para os seus participantes.

²² Fonte: Relatório final Capes triênio 2007 – 2009 e relatório de proposta de trabalho para o triênio 2010 – 2012

²³ Essa organização sobre o PAC encontra-se bem discutida por Liberali et alli (2011).

2.2.4. Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)²⁴

Como integrante do Grupo de Pesquisa LACE, certificado pela PUC-SP e CNPq, sob a liderança das professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali, intento com esta pesquisa complementar estudos já realizados no PAC, principalmente colaborando na formação de professores com enfoque na leitura e escrita como instrumentos de ensino-aprendizagem.

O grupo LACE, fundado em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas, que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares (Magalhães e Liberali, 2004).

O LACE integra duas temáticas centrais: Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM)²⁵, sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, e Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC)²⁶, sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães. Liberali (2011a, p. 10) esclarece que a organização dos projetos do LACE fundamentam-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky]; Leontiev). As temáticas consideram: a) as atividades como formas de transformação da ação do ser humano na vida; e b) a pesquisa como uma forma de emancipação pela perspectiva de ação no/para/sobre/com o mundo.

²⁴ Informações retiradas do site: <http://www.siac-pac.com>

²⁵ O LCM aborda questões de formação crítica em contexto mono e bilíngues, mostrando que a linguagem permite a constituição de Cadeias Criativas (Liberali, 2006a) como espaço de formação em que os participantes geram novos significados, criando uma multiplicidade de possibilidades de participação no mundo Liberali et alli (2011).

²⁶ O LCC examina e discute o conceito de colaboração como central para o desenvolvimento de reflexão crítica na produção de conhecimento sobre questões de ensino-aprendizagem e de produção da consciência crítica.

2.2.5. Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas – LEDA – Fase 3²⁷

O projeto LEDA foi iniciado em 2004, na Diretoria Regional de Educação de Carapicuíba (SP), como *Leitura nas Diferentes Áreas – LDA*, Fase 1²⁸ – e continuado, de 2007 a 2009, como *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas – LEDA*, Fase 2 (com suporte da PUC, conforme relatório enviado ao CNPq). Foram, desde o início, objetivos do L(E)DA: compreender – transformar os modos como a leitura e a escrita são trabalhados nas diversas áreas do conhecimento, nas escolas da rede pública, de forma a propiciar a aprendizagem de conteúdos específicos de cada disciplina e a apropriação da linguagem para a constituição de alunos cidadãos.

O foco estava na compreensão de como propiciar contextos de formação em que os participantes compartilhem conhecimento sobre como, por meio da leitura e escrita, criam atividades para que os alunos aprendam questões específicas das diferentes disciplinas, de forma a preencher as necessidades de transformação de suas vidas nos contextos escolares e fora deles (Magalhães, 2010b). Tais questões são de grande valor acadêmico para a formação em contexto de trabalho, mas centralmente importantes para a transformação da escola quanto a possibilitar a constituição de alunos leitores e escritores – problema crucial da escola da rede oficial, hoje.

A formação de educadores em contexto de trabalho, compreendida como atividade (Vygotsky; Leontiev), enfoca o processo de negociação de significados que se desenvolvem em vários momentos de uma *Cadeia Criativa* (Liberali, 2006b): reuniões nas escolas de formadores com professores participantes (Grupo de Apoio – GA) para discussões teórico-metodológicas quanto à compreensão de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, sua inserção social e a relação com as necessidades a serem trabalhadas; Sessões Reflexivas do GA para compreensão da relação teoria-prática; participação em HTPC, em que o GA discutirá com todos os professores da escola as questões enfocadas nas reuniões e sessões reflexivas; observação de aulas de professores voluntários.

²⁷ Informações retiradas do projeto enviado ao CNPQ: Método, Linguagem e Formação Crítica de Educadores: Escolhas metodológicas na criação de contextos colaborativos (Magalhães, 2011a e b).

²⁸ Dados: Relatório final referente ao triênio 2007- 2009.

No ano de 2006, o L(E)DA passa a integrar o Programa *Ação Cidadã* – PAC – e organiza-se como um projeto de intervenção formativa que investiga a constituição de professores, diretores e coordenadores, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação (Magalhães, 2009), visando a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de educadores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares com foco na leitura e escrita e na discussão de novos modos de trabalhar compreensão e produção de textos embasados nos gêneros do discurso como atividades sociais (Magalhães, 2011c).

Na fase 3 (período em que insiro esta pesquisa), a organização no contexto escolar envolve cinco atividades: Atividade de formação de pesquisadores – Grupo Formador – **GF**; Atividade de formação da equipe gestora – **EG**²⁹; Atividade de formação de professores – Grupo de Apoio a/de professores – **GA**; Atividade de formação de professores em **HTPC**; Atividade hora da leitura **HL**, cujos objetos, embora diferentes, estão relacionados quanto à produção de novos conhecimentos para a produção de decisões informadas, apoiadas nas relações entre teoria e prática na compreensão e transformação de práticas diárias de leitura e escrita no contexto escolar.

Essas questões salientam a necessidade de um trabalho com foco na leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Canuto (2011), discutindo Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães (2011), destaca que, desde o início, os pesquisadores do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA) preocuparam-se em criar contextos de formação, em que leitura e escrita embasassem a aprendizagem de conteúdos específicos de cada disciplina e a apropriação da linguagem para a constituição de alunos cidadãos. Segundo Magalhães, Fidalgo e Lessa (2006), era objetivo do grupo a organização de um projeto que envolvesse a comunidade escolar no desenvolvimento da leitura crítica em projetos planejados na escola e/ou na comunidade maior, em reuniões da escola e entre escolas, de forma a possibilitar ações concretas pautadas no sentido de *Ação Cidadã*.

²⁹ Esta atividade encontra-se bem discutida em COSTA (2012).

Na subseção a seguir, apresento os conceitos de leitura e gênero que organizam o trabalho desenvolvido no LEDA a fim de que o leitor compreenda as escolhas deste trabalho e do Projeto.

2.2.5.1. Bases e fundamentos do LEDA – leitura com base nos gêneros do discurso, em atividades do contexto escolar

Este trabalho, tal como o projeto LEDA, está embasado em uma perspectiva de ensino-aprendizagem em que o processo de leitura e escrita são enfocados em atividades planejadas a partir de uma concepção enunciativa (Bakhtin, 1953/2003). O gênero do discurso, nesse quadro, é considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de linguagem constitutivas do contexto de produção.

Como Bakhtin salienta, para falar, nos utilizamos sempre dos gêneros do discurso. Bakhtin (1929/2002) definiu gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, o que traz a importância da compreensão da natureza do enunciado e do domínio das organizações discursivas, isto é, dos gêneros do discurso. É, também, central compreender que os gêneros se realizam a partir da atividade humana, na relação entre seus participantes e por sua constante evolução, o gênero possui caráter social e histórico, o que pressupõe que toda esfera da atividade humana esteja organizada por um repertório de gêneros, que vai se transformando conforme a própria esfera se transforma.

Magalhães (2010b), discutindo Bakhtin (1929/2002), aponta que “*a enunciação é produto da interação social e não pode ser considerada como individual, pois resulta da interação do locutor (produtor) e do ouvinte (leitor), da situação social mais imediata e do meio sócio-histórico e político mais amplo*”. O gênero escolhido então, se relaciona com os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes (Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães, 2011).

Por realizar-se a partir da atividade humana, o trabalho com a leitura, desenvolvido pelo PAC, cujos interesses são os mesmos desta investigação e sustentam a produção dos dados desta pesquisa, está ancorado na visão de leitura como um processo responsivo que permite ao leitor a compreensão e a avaliação, a partir do texto produzido, em práticas sociais.

Schneuwly e Dolz (1997/2004, p. 75), compartilham dessa visão e apontam três dimensões fundamentais para o trabalho didático com gênero, a partir de Bakhtin: a) os *conteúdos* e os *conhecimentos* que se tornam dizíveis por meio dele; b) os *elementos da estrutura* particular dos textos pertencentes a eles; e c) as *configurações* específicas das unidades de linguagem (traços dos papéis dos interlocutores, tipos de textos e suas particularidades e aspectos estruturais do discurso oral ou escrito).

Por essa vertente, é possível entender a ação como uma realização feita, com base nas capacidades de linguagem apontadas por Dolz e Schneuwly (1996). Essas organizações são discutidas por Magalhães (2004) e Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães (2011) como:

- **Capacidade de ação:** envolve uma relação com os objetivos, escolha de temas e de conteúdos, utilização do espaço-tempo e compreensão dos agentes participantes; está, pois, relacionada ao contexto de produção, o que torna essencial pensar no ambiente físico onde o texto é produzido, no lugar social onde se dá a interação e nas experiências que o leitor possui de vivência no mundo para a compreensão e produção de textos.
- **Capacidade discursiva:** faz referência à discussão da infraestrutura geral do texto apresentada como constituída pelo plano geral, pelos tipos de discurso e pela organização do texto, tendo em vista o objetivo enunciativo no seu contexto de produção específico.
- **Capacidade linguístico-discursiva:** relaciona-se às características essenciais de um texto em um contexto específico. Nesse sentido, é necessária a compreensão dos mecanismos de textualização tais como: conexão e coesão nominal e verbal; e os mecanismos

enunciativos que compreendem expressões de modalização e as escolhas lexicais.

Com base nesse quadro em que a leitura se realiza por meio de uma relação dialógica e interativa entre texto/autor/leitor, são centrais para o trabalho desenvolvido os conceitos de leitura crítica e gêneros do discurso/texto. Magalhães (2010b) discutindo Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães (2011, p. 61) esclarece que a leitura crítica é entendida como

uma ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade tratada pelo texto escrito, o que pressupõe a inclusão dos alunos em diferentes situações da vida social (...) e o engajamento do aluno como leitor que interage com o outro pela leitura de textos que circulam em esferas comuns ao universo das diferentes áreas do saber.

Fuji (2008) ressalta, ainda, que conforme Liberali e Fuga (2007) o conceito de leitura adotado pelo PAC está baseado no conceito de leitura crítica do mundo (Freire, 1970), como um meio de emancipação e participação crítica na sociedade. Nos trabalhos desenvolvidos pelo LACE, especificamente no LEDA, a leitura é um instrumento para o desenvolvimento do sujeito e da comunidade. Nessa perspectiva de trabalho estudam-se os gêneros como megainstrumentos (Schneuwly, 1994/2004) e a leitura de diferentes gêneros é entendida como a maneira de participar de práticas sociais. Portanto, as capacidades de produzir e entender esses gêneros tornam-se instrumento-e-resultado da atividade de formação (Fuji, 2008).

A relação entre essa discussão sobre gênero/leitura e este trabalho se justifica pelo meu interesse em compreender criticamente o processo de produção colaborativo-crítica do objeto da atividade criado nas reuniões de formação para a discussão do trabalho com leitura na escola.

No ano de 2010, a equipe de pesquisadores era formada pelos integrantes a seguir:

Quadro 6 – Integrantes da Equipe de pesquisadores – 2010

<p>Coordenadora: Profª. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães</p> <p>Pesquisadoras Doutoradas: Profª. Dra. Alice Yoko Horikawa Profª. Dra. Maria Otília Guimarães Ninin</p> <p>Pesquisadoras Mestres: Profª. Ms. Elvira Aranha Godinho Profª. Ms. Fernanda Moreno Cardoso</p> <p>Pesquisadores Mestrados: Fernando Costa Maurício Canuto</p> <p>Alunos de Iniciação Científica: Guilherme Rittner Maria Laura Gandara Vivian Sbravatti</p>

(Fonte: Quadro dos encontros e diário de pesquisa)

Os participantes do projeto estavam assim organizados:

Atividade de formação de pesquisadores – Grupo Formador – GF (pesquisadores da universidade). Formada por participantes da universidade que quinzenalmente se reúnem na PUC-SP para discussões teóricas sobre leitura e escrita, planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido, bem como para análise de dados. Compartilha com os outros sistemas o foco na leitura e escrita, mas, como cada um dos diferentes sistemas, introduz questões específicas que organizam um novo motivo e, portanto, uma nova atividade: a formação de pesquisador.

Atividade de formação da equipe gestora – EG formada por pesquisadores da PUC-SP, diretora, vice-diretora e coordenadoras da escola, que se reúnem quinzenalmente para discussão da avaliação do trabalho com leitura e escrita desenvolvido na escola, na sua relação com as atividades de gestão escolar. Embora compartilhando o interesse na leitura e escrita, essa atividade pontua centralmente a formação das coordenadoras e diretoras para o trabalho com os professores nas organizações da escola como sala de aula, reuniões, HTPC, entre outras.

Atividade de formação de Grupo de Apoio a/de professores – GA formada por pesquisadores e professores que se reúnem quinzenalmente para discutir sentidos e significados sobre o trabalho com leitura e escrita desenvolvido na escola e questões epistêmico-metodológicas sobre as práticas diárias com leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem.

Atividade de formação de professores em HTPC. Esta atividade envolve os professores do GA e a EG na organização de sessões de HTPC, com a participação de todos os professores da escola, para discussão das questões trabalhadas na atividade de formação do GA quanto à leitura e escrita.

Atividade Hora da Leitura (HL) – Esta atividade envolve uma sala de 3.º ano e as aulas são ministradas colaborativamente por alunos de Iniciação Científica da PUC e pela coordenadora do projeto.

As atividades mencionadas anteriormente podem ser representadas no sistema abaixo:

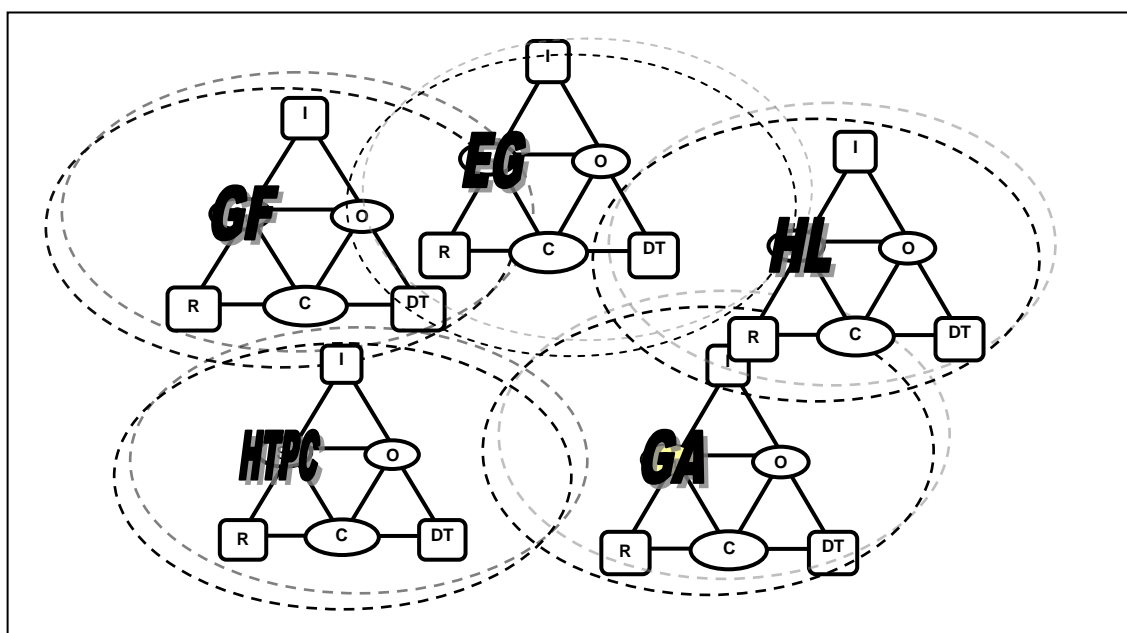


Figura 3: Organização do Sistema de Atividades envolvidas na Formação de Educadores do Projeto LEDA – 2010 (adaptado a partir de Magalhães, 2011a, p. 23).

Discuto, a seguir, os pontos tratados no encontro inicial.

Em 2010, os objetivos da primeira *oficina de Formação do Grupo de Apoio*, eram: (1) trabalhar com leitura e escrita em todas as áreas do

conhecimento, com base nas necessidades apresentadas por alunos do ensino fundamental; (2) organizar Grupo de Apoio (Daniels, 1996) na escola como suporte para o trabalho com a leitura crítica e escrita com base nos gêneros do discurso (Bakhtin, 1953/2003) em Atividades Sociais, para a construção de conhecimentos das diversas áreas do saber. Com base nesses interesses, iniciamos a oficina com o objetivo de compreender o que os profissionais da escola entendiam por leitura e quais eram seus modos de agir na sala de aula, conforme observaremos na descrição de cada oficina escolhida para compor a análise desta investigação.

Trabalhar com leitura e escrita nas diferentes áreas era uma condição do trabalho do LEDA, visto que desde 2003 o trabalho com leitura era demandado pelos resultados do SARESP. Lessa et alli (2011), apontam que o SARESP enfocava os textos como pertencentes a gêneros e cada questão da prova privilegiava uma habilidade de compreensão.

O ponto de partida para os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores no LDA, foram os documentos apresentados pela DE de Carapicuíba que exemplificavam as dificuldades apresentadas pelos alunos na prova do SARESP de 2003. No quadro 7, são explicitadas as dificuldades diagnosticadas pela avaliação institucional.

Quadro 7 – dificuldades apresentadas por alunos do ensino fundamental – SARESP 2003

5ª. Série	
HABILIDADES (somente as duas que apresentaram maior dificuldade para os alunos)	DIFICULDADES (tipos de textos e produção)
1. Identificar a ordem sequencial de procedimentos ou fatos	Notícia
2. Estabelecer relações entre parte de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade	Narrativo
6ª. Série	
HABILIDADES	DIFICULDADES
1. Identificar a ordem sequencial de procedimentos ou fatos	Instrucional
2. Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade	Narrativo

7ª. Série	
HABILIDADES	DIFICULDADES
1. Reconhecer os recursos empregados para assinalar a transcrição da fala da personagem	Narrativo
2. Identificar a ordem sequencial de procedimentos ou fatos	Instrucional
8ª. Série	
HABILIDADES	DIFICULDADES
1. Distinguir um fato da opinião relativa a este fato	Notícia
2. Identificar marcas que caracterizam o registro formal da língua	Narrativo

(Fonte: Lessa et alii, 2011, p. 75)

Como aponta Magalhães (2011a), o primeiro encontro foi pensado para discutir o projeto e a organização do GA. Após as apresentações dos participantes do Grupo Formador (PUC) e da Escola (professores, diretora, vice e coordenadoras) destacou-se o interesse na constituição de um Grupo de Apoio³⁰ (Parrilla e Daniels, 2004), ficando estabelecido que o GA se reuniria em oficinas de formação quinzenais em um dos horários de HTPC³¹ da unidade.

Apontamos, também, que trabalharíamos com a Equipe Gestora (EG – diretora, vice-diretora e coordenadoras) e com o GA, em atividades separadas, devido aos diferentes papéis e à divisão de trabalho entre os dois grupos – professores e equipe gestora. Como bem indica Magalhães (2011a), a participação da EG era extremamente importante na Atividade de Formação de Professores (AFP)³² para a discussão dos conceitos de leitura e escrita, bem como da concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem que embasam a compreensão das regras e divisão do trabalho na organização da leitura e escrita na sala de aula dos diversos professores.

Nas próximas subseções, apresento, detalhadamente, as cinco atividades que envolviam o Projeto LEDA.

³⁰ Definição completa na seção Grupo de Apoio.

³¹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

³² Como discutido em Costa (2012), em atividade diferente, a EG juntamente com pesquisadores da PUC-SP discutiam o papel da EG na organização da escola como um todo.

2.2.5.2. Atividade de Planejamento do Grupo Formador (GF)

Nesta subseção, destaco as reuniões de planejamento do Grupo Formador (GF), o primeiro sistema de atividade que constituía o projeto LEDA. Embora as reuniões tenham sido primordiais na rede de sistemas, como não fazem parte do foco deste estudo, atendo-me a relatar sua organização.

As reuniões de planejamento eram desenvolvidas quinzenalmente nas dependências do LAEL na PUC-SP, com integrantes da equipe de pesquisadores. Os participantes eram, além da coordenadora, os professores doutores, os professores mestres, os alunos de Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica e, também, eventuais convidados. A organização das reuniões ficava sob a responsabilidade da coordenadora do Projeto e de toda a equipe de pesquisadores. Seus objetivos incluíam, além das discussões teórico-práticas, a escolha do gênero textual a ser trabalhado, os temas, a apresentação e a divisão de trabalho da equipe.

Geralmente, sua dinâmica consistia em:

- 1) breve apresentação da organização da reunião pela coordenadora;
- 2) discussão e avaliação sobre a oficina anterior;
- 3) discussão teórica para preparar os pesquisadores aos trabalhos que seriam desenvolvidos;
- 4) discussão sobre a escolha do gênero textual que seria trabalhado e os temas que seriam contemplados; e
- 5) organização da apresentação e divisão de trabalho da equipe de pesquisadores.

Durante as reuniões de planejamento, era possível avaliar o andamento dos trabalhos e sua reorganização de acordo com a necessidade. Durante uma dessas avaliações, por exemplo, o grupo de pesquisadores redirecionou³³ o foco inicial do projeto para que revisitássemos as teorias de ensino-aprendizagem. A discussão da condução do projeto também se dava por meio de discussões a distância (*e-mail/Skype*), dados que também foram anexados ao banco de dados do LACE.

³³ Não haverá uma discussão sobre essa reorganização do projeto, pois a necessidade surgiu no segundo ano de condução dos trabalhos e não faz parte da análise deste trabalho.

2.2.5.3. Atividade de Formação do Grupo de Apoio (GA)

Nesta subseção, descrevo o segundo sistema de atividade no projeto LEDA: as atividades de formação do Grupo de Apoio (GA) que eram realizadas no Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) em que deveriam estar presentes todos os professores da unidade. Como uma delas fez parte dos dados deste estudo, apresento um histórico das oficinas desenvolvidas, em 2010. Essa atividade de formação ocorria nas dependências da UE quinzenalmente, no período da tarde (17h – 19h), e envolvia um trabalho de construção de conhecimento colaborativo.

Sua organização se dava em:

- 1) Breve apresentação do objetivo geral e objetivos específicos daquela oficina pelos pesquisadores-formadores;
- 2) Discussão sobre o tema, quando os professores-participantes tinham oportunidade de expor o que entendiam sobre aquele tema;
- 3) Proposta de trabalho prático: os professores reunidos em grupos e/ou duplas, ora por professores do currículo básico, ora por professores das oficinas curriculares tinham a possibilidade de vivenciar, como alunos, o trabalho com leitura crítica por meio de unidades didáticas;
- 4) Proposta de trabalho para elaboração de unidades didáticas: os professores, como grupo de apoio, tinham a tarefa de elaborar uma unidade didática para a sua disciplina/área, utilizando um gênero textual discutido; e
- 5) Apresentação de cada grupo sobre o trabalho desenvolvido naquela oficina.

2.2.5.4. Atividade de formação de professores em HTPC³⁴

Nesta subseção, descrevo as reuniões de HTPC, o terceiro sistema de atividade que constitui o projeto LEDA.

³⁴ Além do HTPC ocupado pela Atividade de Formação do GA, outros HTPC ocorriam na escola, momentos em que seria esperado que o GA e o EG atuassem no apoio aos demais professores, levando as mesmas questões discutidas com relação à leitura e à escrita a toda a equipe docente.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) instituiu a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Desde sua concepção, a HTPC foi pensada como espaço de discussão e formação de docentes e está incluída na jornada de trabalho do professor das escolas públicas estaduais.

Em 1996, ano de implantação da HTPC na jornada dos professores, segundo o CENP nº. 1/96 – L.C. nº. 836/97, os objetivos da HTPC eram:

- I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V. Favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Em 2010, na escola em que se desenvolveu esta pesquisa, as reuniões de HTPC ocorriam semanalmente às terças e quartas (feiras) para os professores de Oficina Curricular, no período da manhã, com duração de 1h30 e para os professores do currículo básico, também semanalmente, às terças, quartas e quintas (feiras), no período da tarde, com a duração de 2h.

Na próxima subseção, descrevo o quarto sistema de atividade: **hora da leitura** (HL) composto por alunos de Iniciação Científica.

2.2.5.5. Atividade Hora da Leitura (HL)³⁵

Conforme as diretrizes da escola de tempo integral (ETI)³⁶ (São Paulo, 2006), as atividades desenvolvidas nas oficinas curriculares “Hora da Leitura”³⁷ visam a enfatizar a leitura de diversos gêneros adequados aos alunos do ensino fundamental. A oficina em questão tem como objetivo a formação de leitores.

Para tal, seguem os seguintes objetivos:

- Desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática;
- Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer;
- Possibilitar aos alunos do ensino fundamental momentos para saborear e compartilhar as ideias de autores da literatura universal, em especial da literatura brasileira;
- Utilizar diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura;
- Otimizar a utilização do acervo existente na escola.

A quarta atividade desenvolvida pelo LEDA com base nos pressupostos descritos acima contou com a participação da professora responsável pela oficina curricular “Hora da Leitura”, junto de uma sala de 3º ano, composta por 35 alunos, no período de 27 de outubro de 2010 a 8 de dezembro de 2010. As aulas eram semanais e ministradas colaborativamente pelos alunos de Iniciação Científica e coordenadora do projeto.

Nas seções anteriores, apresentei as atividades que compunham o projeto LEDA em 2010. É necessário destacar o papel importante que cada

³⁵ Como esta atividade não faz parte do foco de investigação deste trabalho, ateno-me apenas a mencionar que no final do primeiro ano de condução do projeto, ela foi desenvolvida pelos alunos de Iniciação Científica.

³⁶ "A escola em tempo integral conjuga a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que irá proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Todos esses momentos de aprendizagem são decorrentes de uma escola que articula currículo básico e oficinas curriculares para cumprir a sua função junto à comunidade ao promover aprendizagem significativa e ampliação do repertório cultural" (Documento: Diretrizes da Escola de Tempo Integral-CENP/SEE-SP).

³⁷ De acordo com as diretrizes institucionais, a oficina “Hora da Leitura” deverá ampliar e intensificar as ações já desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa (São Paulo, 2006).

atividade tinha na cadeia de atividades constituídas, pois cada uma visava à produção compartilhada do objeto.

2.3. Procedimentos de produção e seleção de dados

Os dados foram produzidos e coletados durante as oficinas de formação do Grupo de Apoio (GA) numa Escola Estadual de Tempo Integral localizada na região Noroeste de São Paulo (já apresentada) no período de abril a novembro de 2010.

Como pesquisador-formador, acompanhei os encontros de planejamento, as oficinas de formação do Grupo de Apoio, tendo como quadro a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a linguagem da reflexão crítica na *Atividade de Formação de Professores*. Em consonância com esses pressupostos, esta investigação pautou-se na explicitação das características (marcas linguístico-discursivas) dos sentidos atribuídos à leitura e formação de professores presentes nas falas dos participantes.

Como o foco está nas oficinas de formação do Grupo de Professores, todas foram gravadas em vídeo e transcritas. Contou-se, também, com notas de campo e relatos do pesquisador (enviados por *e-mail* para os pesquisadores formadores antes ou após as oficinas). Estes instrumentos auxiliaram nas discussões feitas antes e após cada oficina para pensarmos nas ações e propostas de trabalho, conforme descrevi neste capítulo.

Foram selecionadas as oficinas do 1º ano de condução do projeto, no ano de 2010, totalizando 13 oficinas. A gravação, feita por este pesquisador, procurou focalizar cada interação ocorrida, facilitando a transcrição e a visualização dos participantes. Após a realização do planejamento, assistia à gravação da discussão e organização da oficina e propunha sugestões via plataforma virtual (*e-mail* e/ou *skype*). Saliento, porém, que, embora essas reuniões de planejamento façam parte dos sistemas de atividade que mobilizaram o movimento de expansão do objeto deste projeto, as reuniões não são foco de análise, conforme apontado na introdução do trabalho. O quadro abaixo ajuda a ilustrar o resumo das oficinas/gravações.

Quadro 8: Número de oficinas e tempo de gravação

Nº da gravação/coleta	Tempo da gravação
1	2h12
2	1h56
3	2h03
4	1h45
5	2h20
6	1h59
7	2h09
8	2h02
9	1h55
10	2h00
11	1h57
12	1h30
13	2h10
Total de 13 encontros	Total 1547 minutos

Como a produção dos dados seguiu uma ordem cronológica e pela dificuldade em selecionar as oficinas, devido à quantidade (hora) de dados, a primeira opção adotada foi a escolha por uma oficina inicial, uma intermediária e uma das oficinas finais. Essa escolha deu-se, também, devido a critérios de análise identificados como modificação e expansão do objeto compartilhado.

Como se tratava de um projeto de formação no primeiro ano de condução e não houve a possibilidade de termos os mesmos participantes (professores e equipe gestora) presentes em todas as oficinas analisadas (por inúmeras questões), o segundo critério de seleção adotada, nesta investigação, foi a seleção pelas oficinas em que são explicitados os sentidos e significados assumidos por três participantes que estiveram presente durante a formação e que as formas discursivas revelam uma transformação.

Nos dados do Quadro 9, apresento a sequência das oficinas, os objetivos e conteúdos trabalhados em 2010. As oficinas 01, 03, e 11 (momento inicial, intermediário e final) aparecem marcadas em **negrito** e com o fundo **cinza**, pois foram escolhidas para este estudo.

Quadro 9: Oficinas de 2010

Oficina	Data	Objetivo/conteúdo
1	13/04/2010	<p>Apresentar o Grupo PUC;</p> <p>Apresentar os objetivos do LEDA para trabalhar com leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, com base nas necessidades apresentadas por alunos do ensino fundamental;</p> <p>Fazer sondagem;</p> <p>Organizar Grupo de Apoio (Daniels, 1996) na escola como suporte para o trabalho com a leitura crítica e escrita com base nos gêneros do discurso (Bakhtin, 1953/2003) em Atividades Sociais, para a construção de conhecimentos das diversas áreas do saber;</p>
2	25/05/2010	<p>Retomar reunião anterior;</p> <p>Apresentar dados inferidos pelo grupo PUC na sondagem sobre o conceito de leitura;</p> <p>Discutir dados para melhor compreensão dos dados coletados;</p> <p>Elaborar atividades para as disciplinas/áreas com diversos textos escolhidos do livro didático pelas duplas/trios.</p>
3	08/06/2010	<p>Retomar reunião anterior;</p> <p>Debater sobre Grupo de Apoio, gêneros, competências e habilidades;</p> <p>Estabelecer critérios para análise das atividades elaboradas (Abordagem de linguagem monológica e dialógica);</p> <p>Apresentar unidades elaboradas aos demais professores;</p> <p>Avaliar aulas preparadas por eles (tarefa pedida) e apresentadas ao grupo todo; e a avaliação dos colegas e pesquisadores após a apresentação das aulas.</p>
4	22/06/2010	<p>Retomar reunião anterior;</p> <p>Continuar as apresentações das unidades elaboradas;</p> <p>Discutir unidades elaboradas pelos professores com os textos do livro didático; relacionando as unidades com a discussão das abordagens monológica e dialógica;</p> <p>Recuperar processo de planejamento das unidades elaboradas;</p> <p>Elaborar atividades para as disciplinas com diversos textos, pensando nas discussões realizadas acima.</p>
5	03/08/2010	<p>Retomar reunião anterior; início do segundo semestre;</p> <p>Ler texto "Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica"; discussão realizada a partir de questões pré-estabelecidas pelo grupo PUC; Tarefa: observar as situações/práticas de leitura e escrita para registrar se esses eventos são momentos de alfabetização e/ou práticas de letramento.</p>
6	17/08/2010	<p>Retomar reunião anterior;</p> <p>Retomar discussão do conceito de letramento X alfabetização por uma solicitação dos professores participantes do GA;</p> <p>Sondar propostas de trabalho realizadas em sala de aula;</p>

		Registrar situações de leitura e produção de texto e determinação de a que agrupamento (ordem do narrar, descrever, informar, etc.) pertence o texto trabalhado;
7	31/08/2010	Retomar reunião anterior; Observar anotações das situações de leitura e produção de textos; Analisar atividades propostas no documento “Ensino fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de 6 anos”, de acordo com o que havíamos solicitado como tarefa antes das férias.
8	14/09/2010	Retomar reunião anterior; Criar base para o trabalho com grupo de apoio; Discutir os conceitos de texto X Gênero.
9	28/09/2010	Avaliar o desenvolvimento do trabalho.
10	05/10/2010	Vivenciar Workshop (HQ) desenvolvido pelo grupo PUC; Apresentar aspectos mobilizados na produção e compreensão de textos: situação de ação, organização textual e principais aspectos linguísticos; Vivenciar unidade didática elaborada com HQ; Elaborar unidade didática com HQ.
11	26/10/2010	Retomar reunião anterior; Apresentar unidades didáticas aos demais professores; Discutir unidades elaboradas pelos grupos com HQ.
12	09/11/2010	Continuar apresentações das unidades elaboradas com HQ; Discutir unidades elaboradas pelos grupos com HQ; Planejar tarefas utilizando HQs a serem utilizados em sala de aula.
13	30/11/2010	Finalizar apresentações das unidades elaboradas com HQ; Sistematizar com fechamento e breve avaliação para o segundo do projeto.

Conforme comentado anteriormente, ao tratar do critério de escolha dos dados, nem todos os participantes estiveram presentes em todas as oficinas. Dessa forma, optei por selecionar oficinas em que três participantes (professores da escola) estiveram. Pensando no foco, desta pesquisa, e após transcrever 13 oficinas (oficina), agrupei-as no quadro-resumo, destacando: a ordem das oficinas gravadas (coletas); a área de atuação (série – ano); o material, que corresponde ao texto utilizado nas oficinas: as ações a serem realizadas e os procedimentos, ou seja, quem fez o quê e como. Dessa forma, os dados foram agrupados em três momentos distintos de atividade:

Momento 1 da atividade de formação: compreensão das relações estabelecidas entre os participantes da Escola e da Universidade e compreensão e ressignificação dos sentidos e significados iniciais atribuídos pelos participantes sobre os modos como a leitura é enfocada nas diferentes salas de aula;

Momento 2 da atividade de formação: retomada da compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos atribuídos pelos participantes à leitura na produção do objeto coletivo;

Momento 3 da atividade de formação: retomada da compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos e compartilhamento de significados quanto à leitura como instrumento de ensino-aprendizagem.

A organização, proposta acima, permitiu agrupar as atividades de acordo com o contexto de produção de cada oficina analisada.

Quadro 10: Organização das atividades

Número da coleta; Tempo (quando)	Agentes (quem?)	Material/texto (com quê?)	Ações nas atividades (o que foi feito?)	Procedimentos (como foi feito?)
Nº 1 M1 2h12 13/04/2010	Grupo Formador (GF), Professores (GA) e Equipe Gestora (EG)	Slides com a definição de grupo de apoio e trabalho com leitura e escrita nas diferentes áreas	Apresentação do conceito de grupo de apoio (GA) e discussão sobre o conceito de leitura	1º Exposição oral; 2º discussão com interferência dos pesquisadores
Nº 2 M2 2h03 08/06/2010	Grupo Formador (GF), Professores (GA) e Equipe Gestora (EG)	Slides com os critérios de análise de linguagem monológica e dialógica e slides com propostas didáticas trazidas pelos participantes	Definição e estabelecimento de critério de análise.	1º Exposição oral; 2º Análise e apontamento do tipo de linguagem focada na tarefa pedida (professores-participantes); 3º discussão e interferência dos pesquisadores
Nº 3 M3 1h57 26/10/2010	Grupo Formador (GF), Professores (GA) e Equipe Gestora (EG)	Gêneros textuais referentes as proposta produzidas	Performance realizada pelo GA com o gênero HQ.	1º Apresentação do contexto de ação (ano/série e área); 2º Performance com a aplicação da proposta com os participantes-presentes; 3º discussão e interferência dos pesquisadores e professores.

Após a organização de cada oficina a partir do contexto de produção, faça uma breve descrição dessas oficinas.

Momento 1 da atividade de formação – (13/04/2010)

A seleção dessa oficina se deu por ser o momento inicial (critério de seleção) e por contar com todos os professores da Unidade Escolar. Essa escolha permite compreender o padrão relacional entre os participantes e os sentidos atribuídos por vários participantes ao processo de leitura e aos modos como a leitura era enfocada na sala de aula, o que possibilita a compreensão da expansão do objeto da Atividade de Formação no decorrer do projeto (no início, individual, e coletivo no final). Estavam presentes seis pesquisadores (Cecília, Elvira, Fernanda, Letícia, Maurício e Otilia) do GF da PUC, a equipe gestora e todos os professores da escola.

Contexto da oficina:

O objetivo desta oficina é a discussão do projeto e a organização do GA. Após as apresentações dos participantes do Grupo Formador (PUC) e da Escola (professores, diretora, vice e coordenadoras), a coordenadora do projeto expôs o foco do projeto em leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento, as justificativas da condução do projeto: constituição e função do Grupo de Apoio e oficinas de formação quinzenais em horário de HTPC. Os professores revelaram interesse em participar e ficaram de decidir a constituição do GA, dias e horas dos encontros na escola, levando em conta as possibilidades dos dois grupos, para iniciarmos o trabalho. Os professores e o grupo formador ficaram numa sala razoavelmente grande e sentados em semicírculos. Uma das pesquisadoras organizou uma tarefa, cujo objetivo era a compreensão dos sentidos dos participantes da escola sobre leitura e escrita e sobre como o processo era enfocada em todas as áreas do conhecimento nas práticas didáticas.

Momento 2 da atividade de formação – 08/06/2010

A terceira oficina foi selecionada como parte do segundo momento, pois as trocas discursivas revelam o movimento de expansão do objeto quanto às

compreensões dos professores sobre o trabalho com leitura em sua sala e as regras e divisão de trabalho que as organizam, bem como as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que criavam. Nesta oficina, diferentemente da primeira, participavam três pesquisadores formadores (Cecília, Fernanda Cardoso e Maurício), a equipe gestora da escola e nove professores que decidiram constituir o GA.

Contexto da oficina:

A terceira oficina foi organizada para que os professores do GA apresentassem práticas de sala de aula preparadas por eles, com o objetivo de promover uma discussão sobre as abordagens adotadas.

Antes das apresentações, uma das pesquisadoras (FC) apresentou e discutiu com os professores e EG, um critério para compreensão e avaliação das práticas de leitura a serem apresentadas: o domínio da abordagem dialógica ou monológica da linguagem e o significado dessa centralidade quanto às regras e divisão de trabalho em uma ou em outra. Todos os participantes ficaram na sala de vídeo em um semicírculo, pois tínhamos a projeção de esquemas das aulas preparadas. Como dominava o manuseio do equipamento, fiquei responsável pelo equipamento de data show e pela gravação.

Momento 3 da atividade de formação: – 26/10/2010

Na oficina 11, de 26/10, os professores-participantes tinham como tarefa elaborar uma proposta de leitura que envolvesse todas as questões discutidas nesse primeiro ano de formação. O gênero selecionado pelo grupo de professores das diferentes áreas era História em Quadrinho (HQ). Essa oficina também foi selecionada entre as 13 que compõem os encontros do primeiro ano de condução, pois as relações discursivas e os modos de agir dos participantes possibilitam a criação de contextos para ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação. Nesta oficina, já contávamos com a participação dos professores

que realmente assumiram o papel de grupo de apoio e estavam em formação, além dos pesquisadores (Cecília, Fernanda Cardoso, Maurício e Elvira) e a equipe gestora.

Contexto da oficina:

Diferente das oficinas anteriores, essa estava sob a responsabilidade dos professores do GA, visto que tinham como tarefa apresentar suas propostas de trabalho com leitura nas diferentes séries e áreas³⁸.

Antes de iniciar a *apresentação da aula*, cada participante entregava uma cópia do gênero selecionado e retomava com o grupo inteiro qual era a série/ano e quem eram os responsáveis pela elaboração. Durante a oficina, pesquisadores e professores puderam avaliar e questionar as escolhas feitas e sugerir apontamentos para possíveis ajustes. Saliento, ainda, que durante as apresentações das aulas, pesquisadores e demais participantes estavam no lugar de aluno daquele contexto de ação pensado. Sendo assim, algumas das interações se confundem entre análise/avaliação/comentário e a voz de 'aluno'.

O local escolhido para realização da oficina novamente foi a sala de vídeo, pois permitia a utilização do equipamento de data show e retroprojektor. Nesse encontro, fiquei responsável apenas pelo manuseio da câmera e do diário de notas de campo.

Apresentadas as oficinas que constituíram os dados desta pesquisa, discorro, a seguir, sobre as categorias de análise adotadas.

2.4. Categorias de análise dos dados

Conforme discutido no capítulo 1, este trabalho está inserido na Linguística Aplicada e, sendo assim, a análise será configurada na área da linguagem, uma vez que esta se constitui uma ferramenta psicológica (Vygotsky, 1934/2002) na construção de sentidos e significados, nas interações analisadas. Tendo como objetivo entender o discurso construído durante as oficinas de formação, utilizei como categorias de análise, o contexto de

³⁸ No encontro anterior, foram organizadas duplas privilegiando ano e área.

produção, o conteúdo temático desenvolvido por meio das escolhas lexicais (Bronckart, 1999; 2006) e a troca de turnos entre os participantes.

2.4.1. Contexto de produção

Segundo Bronckart (1999; 2006), o **contexto de produção** refere-se ao conjunto de fatores que influenciam a produção/organização do texto, sendo reagrupados em dois conjuntos:

- Contexto do mundo físico (parâmetros objetivos);
- Contexto do mundo social e ao subjetivo (parâmetros sociosubjetivos)

Apresento, a título de melhor compreendê-los, um quadro síntese dos elementos envolvidos nesse processo de produção textual.

Quadro 11: Fatores do contexto de produção

Contexto do mundo físico (Parâmetros objetivos)	-Emissor e receptor -Espaço/tempo de ação	Representações referentes ao quadro material ou físico da ação
Contexto do mundo social e subjetivo (Parâmetros sociosubjetivos)	-Quadro social de interação -Papel do enunciador -Papel do destinatário	Representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal
Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa		Referentes à temática que será expressa no texto

(Quadro baseado no Esquema1: As condições de produção de um novo texto, em Bronckart, 2006, p. 146)

Segundo Bronckart (1999), ao se produzir um texto (oral ou escrito), o enunciador toma por base os parâmetros do contexto do mundo físico: lugar/tempo de produção – onde e em que momento o texto é produzido – e a representação que tem de si mesmo enquanto emissor (produtor, locutor), e do receptor do seu texto. Além dos parâmetros do mundo físico, leva em conta o contexto do mundo social e subjetivo da interação comunicativa, ou seja, os fatores socialmente estabelecidos (normas, valores, regras, etc.), bem como aqueles que deseja que o representem subjetivamente (imagem que o agente dá de si ao agir).

Bronckart (1999) aponta, ainda, que é com base nesses parâmetros que o sujeito escolhe o gênero no qual vai produzir seu texto, sempre levando em conta o lugar social – de qual instituição ou em que modo de interação o texto é

produzido –; a posição social do emissor/enunciador e do receptor/destinatário; e o (s) objetivo (s) da interação, que diz respeito ao efeito que o texto pode provocar no destinatário.

Esta dissertação, que tem como foco a atividade de formação de professores, é também entendida como atividade. Nesse sentido, a análise do contexto de produção contribui com a descrição e compreensão dos dados – textos produzidos no/pelo trabalho de formação de professores, considerando a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diversas áreas.

2.4.2. Plano geral do texto e escolhas lexicais para análise do conteúdo temático

Os dados serão analisados através da elaboração do plano geral do texto e dos conteúdos temáticos. A análise dos conteúdos temáticos possibilita a visualização das ações e suas interpretações, como um conjunto de informações explicitamente apresentadas e traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua utilizada (Bronckart, 1999).

Segundo Bronckart, (2006), o texto pode ter como temas fenômenos do mundo físico, pode abordar fenômenos referentes ao mundo social e veicular temas de caráter mais subjetivo ou mesmo combinar temas de dois ou três desses mundos.

Schettini (2008), discutindo Bronckart (1999), esclarece que para este autor ao descartar a postura determinista da análise do comportamento humano, precisa-se levar em consideração a atuação do homem sobre o mundo através de uma combinação dos fatores sócio-históricos e de suas capacidades cognitivas. Nos trabalhos desenvolvidos por Bronckart (1999), o autor aborda a linguagem como um produto interativo, associado às atividades sociais e como um instrumento pelo qual os sujeitos, por meio da linguagem, interagem e emitem pretensões de validade relativa às propriedades do meio onde essa atividade se desenvolve.

Nesta dissertação, a análise do conteúdo temático permitiu-me interpretar os sentidos e intenções dos agentes produtores dos dados desta pesquisa. Essa análise, também, possibilitou minha compreensão das ações

da atividade em foco, e como o objeto foi se transformando durante a atividade de formação do Grupo de Apoio.

A seguir, apresento um exemplo de quadro referente ao conteúdo temático extraído de uma oficina.

Quadro 12: Exemplo de Conteúdo Temático

Exemplos de procedimentos de análise de cada oficina		
“Sentido”	1ª oficina	Excerto
Leitura para o aluno está atrelada a momentos de prazer	Momento 1 da atividade de formação de professores.	(...) ele não quer que a leitura seja obrigação e sim prazer né?!

2.4.3. Análise de turnos e tipos de perguntas

Um terceiro critério utilizado para análise refere-se à análise das atitudes responsivas dos participantes (Bakhtin, 1953/2003), da tipologia dos turnos (quantidade e tipo), a fim de verificar a organização da interação e observar quais os tipos de turnos que foram utilizados pelos professores e formadores; quem introduz os temas e por quê. Essa análise tem por objetivo possibilitar a compreensão da responsabilização do dizer (papéis dos participantes). Para compreender essa responsabilização do dizer, estou me apoiando em Orsolini (2005), Brookfield e Preskill (1999) e Kerbrat-Orecchioni (1996).

A seguir, apresento uma tabela com a síntese das categorias adotadas para a análise dos turnos nesta pesquisa:

Quadro 13: Categorias de Análise utilizadas para cada sequência temática, segundo Orsolini, Brookfield e Preskill, Kerbrat-Orecchioni

TURNOS DO GRUPO DE APOIO		
CATEGORIA	TIPO	EXPLICAÇÃO
Introdução	Turno – Iniciativa	Introdução de tema, problemática.

Avanço da fala do outro	Turno elaborado	A informação introduzida é continuada e elaborada com acréscimo de informação.
	Turno simples	A informação solicitada é fornecida, mas não é elaborada.
	Turno de Espelhamento	A informação introduzida pelo falante é repetida e/ou reformulada.
Correção da fala do outro	Correção elaborada justificada	A frase de um falante é corrigida com acréscimo de informação.
	Correção simples	A frase de um falante é corrigida, sem justificação.
TURNOS DOS PESQUISADORES-FORMADORES		
CATEGORIA	TIPO	EXPLICAÇÃO
Introdução	Turno – Iniciativa	Introdução de tema, problemática.
Avanço da fala do outro	Turno de Espelhamento	A informação introduzida pelo falante é repetida e/ou reformulada.
Correção da fala do outro	Correção Elaborada Justificada	A frase de um falante é corrigida com acréscimo de informação.
	Correção Simples	A frase de um falante é corrigida, sem justificação.
Pedidos e Perguntas	Pedido de Repetição	Pedido de repetição das falas.
	Pedido de Esclarecimento	Pedido de informação contingente à contribuição do falante precedente – especificação de um dos referentes do enunciado anterior.
	Pedido de Explicação	Pedido de informação contingente à contribuição do falante precedente – elaboração da fala anterior.
	Pedido de Participação	Pedido para que o Grupo de Apoio tome a palavra e/ou expanda informações.
	Perguntas Abertas	Estimulam as habilidades de raciocínio e solução de problemas, expandem horizontes emocionais e intelectuais.
	Perguntas de Ligação ou Extensão	Procuram engajar os participantes em avançar na fala dos outros participantes ou deles mesmos.

(Tabela de categorias de análise. Baseado em Costa, 2009)

2.5. Categorias de interpretação

Os dados desta pesquisa estão sendo analisados com base no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, não sendo possível separar a análise da interpretação. Com base nesse quadro, a interpretação dos

resultados da análise está apoiada na compreensão da relação entre as marcas linguístico-discursivas e o aporte teórico que embasa esta dissertação e que foi discutido no capítulo teórico. Retomando o arcabouço teórico que sustenta esta investigação, e a fim de guiar o leitor, as categorias centrais estão resumidas no quadro a seguir.

Quadro 14: Categorias de interpretação

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos e significados atribuídos ao trabalho com leitura; • Multiplicidade de vozes • Organização da linguagem – ZPD (colaboração e reflexão crítica) • Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural • Padrão relacional entre os participantes |
|---|

2.6. Credibilidade da Pesquisa

A fim de garantir credibilidade a este trabalho, é preciso citar que desenvolver um trabalho científico é um processo complexo, pois envolve o comprometimento do pesquisador com a verdade das informações. Espera-se desse profissional uma postura ética – para como os seres humanos diretamente envolvidos – e crítica – que lhe permita manter-se fiel aos princípios filosóficos do paradigma de pesquisa no qual se encontra.

Lincoln & Guba (1985, apud Fuga, 2009) apontam alguns instrumentos de trabalho por meio dos quais o pesquisador poderá garantir a credibilidade de sua pesquisa, sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 15: critérios de credibilidade.

Engajamento prolongado	Como pesquisador em formação estive presente nas oficinas de planejamento e de formação do Grupo de Apoio (contexto), o que possibilitou discutir sempre que possível com os demais pesquisadores, permitindo-nos enriquecer
-------------------------------	--

	mutuamente, além de questionar determinadas escolhas das questões de trabalho e enxergar o trabalho com outros olhos e, por conseguinte, transformá-lo sempre.
Peer debriefing	Durante esses dois anos de Mestrado, pude fazer várias revisões por pares. Pesquisadores que não fazem parte do contexto puderam avaliar as questões deste trabalho, propiciando uma exploração de pontos da investigação que parecem claros para o pesquisador, mas que, muitas vezes, estão implícitos no texto e, de alguma forma, tornam-se incompreensíveis para aqueles que não vivenciam o contexto de pesquisa.
Triangulação	Utilização de diferentes métodos de análise, abordagens teóricas e fontes de dados, como aulas, entrevistas e relatos, no intuito de atingir os objetivos da pesquisa da forma mais clara e fiel possível.

Para finalizar este capítulo, apresento um quadro com ações efetivamente executadas, para atribuir credibilidade a esta pesquisa.

Quadro 16: ações para a credibilidade da pesquisa

Evento	Tipo de Apresentação	Local	Data
Exame de Qualificação		PUC/SP	2012
Apresentação em congresso	Comunicação	5º SIAC – Simpósio Ação Cidadã – Colégio Albert Sabin – Osasco	2011
Discussões em Seminários de Orientação e Pesquisa	Apresentação do desenvolvimento da pesquisa e análise de dados	PUC-SP	2010 - 2012
Apresentação em disciplina de mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Formação de educadores: a organização em pré-serviço	2011
Evento	Tipo de Apresentação	Local	Data
Apresentação em congresso	Comunicação	III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas –	2010

		Universidade de Taubaté – Taubaté/SP	
Apresentação em congresso	Comunicação	I eIL - Encontro Interinstitucional de Linguagem – Universidade Vale do Sapucaí – Pousos Alegre/MG	2010
Apresentação em disciplina de mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Disciplina: “Atividade de formação crítico-colaborativa de educadores (diretores, coordenadores, professores) em contextos escolares”	2010
Apresentação em disciplina de mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Disciplina: “LA II: Colaboração e contradição: retomando princípios e conceitos”	2010
Apresentação em simpósio	Pôster	6º Fórum LACE (Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/LAEL	2010

Este trabalho foi submetido e avaliado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – em 21/11/2011, sob protocolo de pesquisa nº. 341/2011 (Anexo 1).

CAPÍTULO 3: ANÁLISE, COMPREENSÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está organizado para compreender e discutir uma atividade de formação de professores, cujo conteúdo inclui os modos como a leitura é trabalhada em práticas didáticas, desenvolvidas em sala de aula das diversas áreas do conhecimento escolar. Está organizado em três momentos, considerados no decorrer da produção de dados, isto é, no início, no meio e no final da condução do projeto, para a compreensão de:

- 1) Os Sentidos atribuídos por pesquisadores e participantes da escola aos modos como a leitura é enfocada em práticas didáticas; ressignificações e compartilhamento de significados;
- 2) Relações discursivas entre os participantes no contexto de formação, para compreensão e transformação de sentidos e compartilhamento de significados quanto aos modos como a leitura é enfocada em práticas didáticas.

Saliento que esses dois movimentos (1) e (2) serão analisados concomitantemente durante a discussão.

3.1. O padrão relacional entre os participantes na compreensão dos sentidos e significados atribuídos aos modos como leitura é enfocada nas práticas didáticas.

As relações entre os participantes na atividade de formação para a compreensão e transformação dos sentidos atribuídos por eles aos modos como organizar as práticas de leitura variaram muito, no decorrer da pesquisa. A constituição da Atividade de Formação como coletiva também foi conseguida ao longo do Projeto, o que possibilitou compartilhamento de significados. É o que discuto, a seguir, em três momentos diferentes.

Momento 1 da atividade de formação: compreensão das relações estabelecidas entre os participantes da Escola e da Universidade e compreensão e ressignificação dos sentidos e significados iniciais atribuídos pelos participantes sobre os modos como a leitura é enfocada nas diferentes salas de aula – (13/04/2010)

Desde o início da investigação, o foco da atividade de formação estava voltado à produção de um objeto coletivo e, para tanto, era necessária a construção de um contexto colaborativo-crítico em que todos os participantes estivessem envolvidos na compreensão dos sentidos seus e dos outros quanto aos modos como a leitura era enfocada nas práticas didáticas das diversas disciplinas. Com tal objetivo, os pesquisadores buscaram produzir uma organização discursiva que possibilitasse a clarificação dos sentidos a todos os participantes, o que, de fato, traz em cena as contradições entre sentidos atribuídos por eles, pesquisadores, e por gestores e professores.

Assim, os sentidos iniciais apresentados – quanto a valores e questões de ensino-aprendizagem, papel da leitura e de professor e alunos no contexto escolar em foco – revelam, como discutido por Vygotsky, a diversa constituição sócio-histórico-cultural dos participantes. Essa diversidade pôde ser observada quando os professores puderam explicitar sua compreensão a respeito de: a) centralidade na leitura por prazer; b) o aluno como responsável pela dificuldade em ler; c) o professor como responsável pela escolha da tarefa; d) a centralização das práticas de leitura no professor; e) a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas; f) a alfabetização compreendida como o domínio do código como ponto de partida. Essas questões serão discutidas, a seguir.

Esse momento inicial, conforme veremos no primeiro excerto, na sequência, é marcado pelo objetivo do Grupo Formador em entender as questões problemáticas para o Grupo de Professores e Equipe Gestora para juntos decidirmos questões organizativas do Projeto e os modos de trabalho, bem como as compreensões críticas iniciais. Nesse momento, as perguntas e colocações feitas pelos pesquisadores tinham, como já aponte, o foco na compreensão das necessidades dos participantes da escola e em criar possibilidades de reflexão crítica. Revelam, também a base teórica do GF quanto ao local da leitura nas salas de aula das diferentes áreas, os papéis de

aluno e professor, bem como a compreensão do processo de formação. Nessa direção, Engeström (1999a) aponta que criar questões que problematizam sentidos coloca em evidência as contradições que causam os conflitos no desenrolar da atividade, pois elas podem constituir um fator que levará ao desenvolvimento e às transformações, na medida em que os envolvidos estarão negociando pontos de vista e buscando novas compreensões às discussões em foco.

Apresento, a seguir, os sentidos atribuídos ao conteúdo da discussão:

1. A centralidade na leitura por prazer

Os excertos abaixo referem-se ao primeiro encontro do **GF** com os professores da escola para a formação do grupo de professores (**GA**)³⁹ depois da condução da apresentação da tarefa que iniciou a discussão descrita no capítulo metodológico. Neste primeiro encontro (oficina), estavam presentes todos os pesquisadores, professores das diferentes áreas (uma vez que ainda não havíamos definido o Grupo de Apoio (GA)) e a equipe gestora. Com o objetivo de estabelecer uma discussão sobre as compreensões de todos sobre os processos de leitura e escrita⁴⁰, uma das pesquisadoras (**O**) colocou a questão, apontada no excerto a seguir:

Excerto 1 – oficina dia 13/04/2010

O (pesq) - (...) a demanda que a gente tem na escola é, tem um programa pra cumprir x e de repente (...) não dá conta de trabalhar com aquele programa que está lá determinado. Isto é, uma demanda dentro da escola. **Como é que a gente lida com isso?**

SA (prof.) - “**os alunos não têm concentração, não têm incentivo** nem... isso talvez provoque uma ruptura em casa, então aqui tá... fica difícil porque **ele não quer que a leitura seja obrigação e sim prazer né?! É pra se ter prazer** pra (...) com os alunos, **não adianta nós chegarmos aqui com a bela história de**

³⁹ Selecioniei trechos em que é recorrente essa visão de leitura. Neste momento, não podemos afirmar que essa posição seja partilhada por todos os professores, pois como se tratava do encontro inicial nem todos explicitaram suas visões e posições para o trabalho com leitura.

⁴⁰ Nesta dissertação o foco está apenas na leitura.

chapeuzinho vermelho, a gente também é culpado que não vai pesquisar coisas que interesse que tem prazer para o aluno...”

LI (prof.) - (...) todos nós erramos (...) então todos nós erramos **desde o começo**, em não saber é... **eu sou uma pessoa que lê mas não adoro leitura, a leitura só vai me trazer pelo prazer e eu coloquei, a primeira coisa pra mim, ler tem que ter prazer, se não tiver prazer não...** só por informar (faz sinal de negação com a cabeça para dizer que não lê só para estar informada)... lógico que é por aprendizado mas aquilo tem que me chamar atenção pra mim ir jogando tudo todas as outras coisas...

A discussão que começou com a introdução de uma problemática, em que a pesquisadora **O** pede que os participantes clarifiquem suas posições, tinha também o objetivo de possibilitar a todos os participantes um espaço de autocompreensão, uma vez que, ao externalizar os sentidos atribuídos ao objeto em discussão, estavam criando contextos para que posições divergentes ou pedidos de clarificação fossem colocados. Isso possibilitaria uma reflexão quanto às compreensões e às necessidades a serem trabalhadas. Como apontam Brookfield e Preskill (2005), perguntas que iniciam ou envolvem **“Como é”** revelam uma intencionalidade/pedido de descrição e explicitação dos participantes sobre o trabalho em foco, no caso, leitura em sala de aula. Essas são questões importantes, pois, como se trata de uma pesquisa de intervenção, o papel do pesquisador ao fazer perguntas envolvendo **“como é”** possibilita compreensão dos modos como trabalham com leitura, como entendem o processo de leitura, a organização da linguagem e a divisão de papéis. Isso possibilita a todos um contexto de compreensão e de possibilidade de questionamento e expansão do objeto, como apontam Magalhães e Fidalgo (2010).

Os sentidos revelados pelas respostas das professoras referem-se a uma prática de leitura sempre relacionada a criar momentos de prazer. Parece ter base na leitura (vozes) dos documentos oficiais que remetem à formação do leitor com base na criação de momentos de prazer (PCN). Essa compreensão difere daquela que os pesquisadores trazem como base teórica quanto ao papel da escola em criar contextos para formar o aluno como leitor e escritor, que traz como central um foco na leitura e na escrita como instrumentos de

ensino-aprendizagem, nas diferentes situações sociais de comunicação, não só na escola, mas na comunidade fora dela, como revela a proposta do projeto LEDA. Essa compreensão de leitura relacionada centralmente a criar momentos de prazer revela uma voz institucional prescritiva, uma vez que o tema é muito discutido pelos PCN.

A pergunta de O – **Como é que a gente lida com isso?** – revela a base teórica dos pesquisadores quanto a criar, em contextos de formação, espaços de compreensão crítica, em que as diversas vozes sociais e ideológicas estivessem representadas (Bakhtin, 1953/2003).

Na sequência, **SA** atribui ao aluno essa visão da leitura atrelada ao prazer – (...) **ele não quer que a leitura seja obrigação e sim prazer né?! –**, mas acaba por se responsabilizar, e aos demais professores, por não criar esses momentos: – **a gente também é culpado que não vai pesquisar coisas que interesse, que tem prazer para o aluno...** . Já a fala de LI traz a sua posição pessoal – **a leitura só vai me trazer pelo prazer (...)**, mas também a voz da escola, com a utilização da conjunção gramatical ‘lógico que’ unindo o papel da escola ao modo como isso poder ser propiciado – (...) **lógico que é por aprendizado, mas aquilo tem que me chamar atenção. Para mim ir jogando tudo todas as outras coisas....**

Assim, a pergunta possibilitou uma multivocalidade de sentidos, revelados nas colocações dos participantes que, como salienta Engeström (2001), é um dos princípios fundamentais para compreender como a linguagem atravessa as questões da atividade e como ela se torna um instrumento de mediação, conforme discuti no Capítulo 1. Para esse pesquisador, durante um diálogo, os participantes colocam seus pontos de vista e trazem para a discussão suas vozes e suas perspectivas, que são compartilhadas nesse momento inicial, tanto dos formadores como dos professores, bem como dos contextos sociais de que participam e, nesse sentido, “é resultado de um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas se encontram e se fundem” (Engeström, 1999a).

Nesta pesquisa, com o objetivo declarado de intervenção, como salientado pela metodologia que a apoia – PCCol – a relação dialética e dialógica é central nas relações entre os participantes da atividade, o que

focaliza como as contradições entre sentidos e significados, colocados pelos participantes, ocasionam perturbações e tensões, como indicadoras de potencial de transformação e inovações no sistema de atividade coletiva, o que está apontado nas enunciações de SA e LI, quanto ao sentido de ter prazer ou criar momento de prazer com a leitura

2. *O Aluno como responsável pela dificuldade em ler e o Professor como responsável pela escolha da tarefa.*

Colocar no aluno a dificuldade em aprender é questão bastante discutida pelos jornais, em entrevistas com professores, em geral representada pela escolha lexical “desmotivado”. A fala de **SA** está, assim, apoiada nesse senso comum, segundo o qual: **os alunos não têm concentração, não têm incentivo (...)**. Na visão da professora, os alunos não aprendem a ler e escrever devido à falta de concentração e, principalmente, por não estarem interessados nos textos lidos, não terem hábito de leitura. O advérbio de negação parece ser recorrente como se observa também – (...) **não adianta nós chegarmos aqui com a bela história de chapeuzinho vermelho – (...) não vai pesquisar coisas que interesse (...)** –, o que poderia indicar que a leitura que causa prazer não tem lugar na escola e/ou em casa, conforme explicitações no turno anterior. No trecho selecionado da professora sobressai uma visão unidirecionada, dualista e passiva de ensino-aprendizagem (*eu ensino, porém o aluno não aprende*), em que o aluno é o único responsável pelo fracasso ou não realização da “tarefa”.

Nessa direção, Vygotsky (1934/2001), em seus escritos sobre ensino-aprendizagem, aponta que o ensino só é útil na medida em que conduz ao desenvolvimento, o que salienta a questão central de que o desenvolvimento não é restrito apenas a uma função mas a uma série de funções. Dessa forma, entendo que, ao se pensar na atividade de formação de professores como uma atividade coletiva e não individual, a mediação semiótica e o uso de instrumentos e artefatos para aprendizagem e desenvolvimento tem papel central. Essa posição possibilita compreender que a consciência humana é constituída na atividade mediada, em um processo construtivo entre sujeitos

participantes ativos na produção de seu próprio desenvolvimento (Russel, 2002; Cole 1996, *apud* Motta, 2004).

Os relatos que compuseram os excertos apontados, até agora, parecem revelar que os professores estão lidando com uma situação sem saída, porque o aluno “não quer”, “não faz”. Esta visão de impossibilidade do professor em agir nesse contexto difere da visão de ensino-aprendizagem discutida por Vygotsky (1934/2000), adotada pelo GF, que vê o ser humano em desenvolvimento nas relações colaborativas e dialéticas entre os participantes, o que passa pelo papel político do professor e da escola em transformar situações de desigualdade e não cidadãs.

É importante colocar que, também, essa compreensão dos professores revelada nos excertos, acaba por focar, como única saída, modos de agir em que o professor é o único responsável pela escolha e condução das ações em sala de aula.

Na sequência, a colocação de LI parece mostrar essa mesma impossibilidade do professor em fazer escolhas que julga importantes: “**a leitura só vai me trazer pelo prazer** e eu coloquei, a primeira coisa **pra mim, ler tem que ter prazer, se não tiver prazer não... só por informar (faz sinal de negação com a cabeça para dizer que não lê só para estar informada)...**”. SA e LI apontam, então, de formas diferentes, uma não reflexão sobre as questões sócio-histórico-culturais das dificuldades de leitura dos alunos e de como trabalhar com elas em sala de aula. Também não apontam, ambas, como são seus modos de agir em sala de aula.

Suas enunciações revelam desconhecimento do papel central da linguagem na produção de conhecimento, como apontado pelas discussões de Vygotsky. Como aponta Schettini (2006), por meio da linguagem, o sujeito entra em contato com o conhecimento humano nos contextos sócio-históricos e culturais de suas experiências e compartilha significados nas relações sociais do mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo homem durante a sua história social e construindo sua própria individualidade. Criar possibilidade dessa compreensão pelos pesquisadores é importante para decisões sobre a organização do projeto de formação, questão central em pesquisas de intervenção, como aponta Magalhães (2010a, b; 2011a).

3. Centralização das práticas de leitura no professor

Para discutir a centralização das práticas de leitura no professor, retorno ao excerto 1 e 2, em que **SA** aponta que, para o aluno sentir prazer, é necessário que *o professor* pesquise um tema interessante para o aluno – (...) ***não adianta nós chegarmos aqui com a bela história de chapeuzinho vermelho, a gente também é culpado, por que não vai pesquisar coisas que interesse? (...)***. Os sentidos revelados pela professora destacam uma centralidade na ação da professora, culpando-se por não pesquisar sobre temas que interessariam ao aluno – (...) ***a gente (...) não vai pesquisar coisas que interesse.*** Ou seja, a professora coloca o problema da não compreensão do aluno nas suas próprias escolhas – de professora. Para **SA: *ler exige concentração e incentivo da família (...)***. Esse sentido de leitura parece estar atrelado à prática tradicional enfocada durante muito tempo pela tradição escolar, sem apontar para a sócio-história e cultura da população da escola que vem de lares de baixa qualidade de letramento, em que os pais trabalham fora. É importante retomar a pergunta de O, para entender como a professora planeja suas aulas: ***Como é que a gente lida com isso?*** – que não é respondida. De fato, os modos de agir e a divisão de trabalho na ‘prática didática de leitura’ caminham na direção contrária ao aporte teórico discutido, nesta pesquisa, que enfoca a ação humana como uma prática coletiva mediada por instrumentos, motivada por uma necessidade e direcionada a um objeto relacionado à necessidade em foco. Em outras palavras, a construção do objeto coletivo.

No excerto 2, a seguir, **C** (pesquisadora) faz uma pergunta com o objetivo de compreender **se** e **como** a leitura é usada nas diferentes disciplinas, questão central do projeto (que enfoca o trabalho com leitura e escrita como instrumentos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nas práticas didáticas das várias áreas do conhecimento). Os sentidos revelados na resposta da professora RM apontam para a compreensão do aluno como um leitor pouco efetivo e o foco no professor como leitor efetivo ou como o que explica o conteúdo do texto. A enunciação de C não só coloca o foco na

questão central do projeto, como também dá início a uma discussão que cria contexto para que os professores coloquem os modos de agir em sala de aula, o papel que dão à leitura e à escrita, além de possibilitar a clarificação dos sentidos que os pesquisadores atribuem ao objeto em foco.

Excerto 2 – oficina dia 13/04/2010

C (pesq) – (...) eu queria dizer uma coisa, por exemplo, (...) como é que os professores de matemática trabalham com a leitura, como é que os professores de história trabalham com a leitura...?

Profs. Silêncio

O (pesq) – O que a C está perguntando é assim, quando você tem um momento em sala de aula **que você está trabalhando a matemática,** vocês têm o livro, o aluno lê nesse livro, **como é** que você trabalha o enunciado de problema de matemática, porque a leitura está lá (...) se é história se é geografia se é ciências, que diferença há entre a forma que você trabalha o texto de português ou o texto de história, o texto de ciências. **Como é que isso está acontecendo? O que vocês sentem de diferente do trabalho de ter como texto na matemática e na língua portuguesa?**

RM (prof.) – por exemplo, história, geografia e ciências, todos têm livros, os alunos, aí é... **a gente lê pra eles lerem também, mas eu na minha particular opinião é tudo meio mecânico,** você está ali, **eles leem eu leio pra eles,** eles leem mas tipo assim, mas **não sei nem se eles estão entendendo o que eles estão lendo,** porque **eu acho mecânico uma leitura dessa.**”

FC (pesq) – (...) eles entendem? (...)

RM (prof.) – Depois eu dou uma explicaçãozinha

FC (pesq) - e os mais novinhos? Quem trabalha com os mais novinhos, como é que é?

DAG (prof.) – Eu acho que eles têm interesse ainda pela leitura, estão começando né, fazer a primeira série (...) então **eles pegam o livro pra ler em sala de aula, eu leio vários... eles prestam muito atenção na leitura,** quando eu estou lendo pra eles. **Eu acho que ainda estão com gosto pela leitura sim, eu acho que por enquanto assim... eles não desinteressaram não (..) eles estão se interessando bastante, a minha sala...**

DAN (prof.) – Eu vou voltar um pouco na questão da matemática (...), **então eu estou procurando trabalhar muito com estar trazendo, pesquisando**

questões de jogos que envolvem o raciocínio, né?!

C (pesq) – (...) os alunos escrevem?

DAN (prof.) – ... não, eu a princípio, eu to querendo que a... é... a quantidade com o número mesmo, por exemplo, número 1 a noção de uma quantidade, NE. Mas eles estão montando, eu comecei e eles estão confeccionando este livrinho.

Para compreender como os professores entendem e como trabalham com a leitura em sala de aula em suas salas e disciplinas, **C** faz uma pergunta para os professores de áreas de conteúdo – matemática, história... – **como é que os professores de matemática trabalham com a leitura, como é que os professores de história trabalham com a leitura...?** – que é clarificada por **O**, em virtude do silêncio dos professores – **Como é que isso está acontecendo? O que vocês sentem de diferente do trabalho de ter como texto na matemática e na língua portuguesa?**

As duas perguntas (de **C** e **O**) revelam, ainda, como as pesquisadoras compreendem a leitura, como instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nas práticas didáticas das várias áreas do conhecimento, como instrumento de ensino-aprendizagem, uma vez que a qualidade da leitura e da escrita foi o motivo da entrada do Grupo Formador na escola. A partir dessas questões, a professora **RM** revela sua compreensão dos alunos como leitores pouco efetivos, o que justifica sua ação em ler para eles e/ou explicar o conteúdo lido em história e geografia – ***não sei nem se eles estão entendendo o que eles estão lendo (...) é tudo meio mecânico (...) eu acho mecânico uma leitura dessa (...) e complementa “a gente lê pra eles lerem também (...) eles leem, eu leio pra eles (...) Depois eu dou uma explicaçãozinha.”***

Menciono no aporte teórico, que os contextos das experiências dos participantes são centrais para a compreensão dos sentidos que atribuem às ações vivenciadas (Marx e Engels, 1845/2007). O contexto sócio-histórico-cultural de formação dos professores, bem como a voz da comunidade escolar estão reveladas nos modos de entender o papel do aluno e o do professor ao trabalhar com o que consideram o não interesse do aluno, em ler. Justifica-se, assim, a ação centralizadora do professor em assumir todas as ações cognitivas pelo aluno: ler, entender e explicar o conteúdo do texto.

Todavia, é interessante observar que a professora **DAG** introduz uma contradição às colocações das colegas quanto ao desinteresse dos alunos – (...) **eles pegam o livro pra ler em sala de aula (...)**. Salienta que seus alunos, nas séries iniciais, demonstram interesse pela leitura. Tal postura difere das enunciadas nos turnos selecionados anteriormente, em que a leitura era apontada como resultado de ato mecânico.

No entanto, a enunciação da professora também se aproxima de uma abordagem tradicional, no sentido de que, apesar de reconhecer que os alunos se interessam pela leitura, é ela quem lê, centralizando toda a ação em si mesma: (...) **eles pegam o livro pra ler em sala de aula, eu leio vários... eles prestam muito atenção na leitura, QUANDO eu estou lendo pra eles (...)**. A enunciação de DAG **Eu acho que eles têm interesse ainda pela leitura (...)** – revela, por um lado, contradição em relação aos seus colegas, mas, por outro, concordância quanto à compreensão da divisão de trabalho em que o aluno é centralmente um ouvinte.

DAN, por sua vez, a partir da questão, introduzida por C, que focaliza a escrita feita efetivamente pelos próprios alunos, relata um projeto de escrita de um livro de matemática com o 2º ano, mas salienta que o foco está na escrita de números. Para responder a pergunta de C – **eles escrevem?** – DAN inicia com uma negativa simples – **não** – e, em seguida, retoma respostas anteriores, no sentido de clarificar e descrever os procedimentos de sala de aula, revelando que seu trabalho com jogos era dirigido ao desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto ao pensamento matemático. A resposta de DAN revela, enfim, que a leitura não é uma prática na aula de matemática, o que é enfatizado pelo professor em outro momento.

Como discutido por Vygotsky a aprendizagem só é útil na medida em que conduz ao desenvolvimento. DAN, em seu relato, parece relacionar as discussões sobre leitura/escrita com seu projeto de escrita numérica – **eles estão confeccionando este livrinho**. Posteriormente, DAN aponta que a leitura pouco efetiva dos alunos leva-o a ler os problemas de matemática em voz alta na sala de aula, mas que isso se torna um problema nas situações de avaliação, quando não pode realizar o papel de leitor. Na sequência, essas

contradições serão evidenciadas para que os professores possam reorganizar e reformular as tarefas de sala de aula.

4. *Leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas*

Nos excertos acima, foi possível observar o conceito de leitura explicitado pelos professores e seus modos de trabalhar a leitura com foco na leitura feita pelo professor. Na sequência, os dados produzidos revelam como os pesquisadores compreendem a leitura e a escrita nas diferentes áreas:

Excerto 3 – oficina dia 13/04/2010

RE (prof.) - (...) pega-se uma bola que quica, uma bola até agradável o toque, e o aluno não consegue dar continuidade em quicar a bola, se traça uma meta pra ele, levar a bola a cesta de basquete. (...) **a criança parece um poste parado**, não tem... mas aí não é fora habilidade, não tem trabalho de escoriação, tempo, espaço, **NADA**. Eu fiquei assustado...

FC (pesq) - ***Olha leitura do espaço é uma coisa que você está falando de uma forma que tem a ver com a leitura***, quer dizer **a criança não consegue ler o espaço** que ela tem que enfrentar pra chegar na...[numa ponta a outra da quadra]?(...)

FC (pesq) - voltando à leitura e escrita você teria é... realmente **eu acho que é... tudo que você falou... que o RE falou**, uma coisa que ficou muito forte na minha cabeça **é a fragmentação que eu acho que talvez o grupo de apoio vai ajudar bastante mesmo né?! A (...) de metodologia aquilo que já foi... pode ajudar bastante porque vai a... a... esse grupo de apoio tem como... como função agregar e desfragmentar, daí então é uma coisa legal e em termos de leitura e produção (...) a gente não falou muito! E é isso que eu gostaria de ouvir, **o que** vocês já andam fazendo, que vocês não... é... **o que** dá certo, **o que** não dá certo?**

Esse sentido (leitura e escrita nas diversas áreas) é explicitado por meio da pergunta de ligação feita por **FC**, ao professor de Educação Física, – ***Olha leitura do espaço é uma coisa que você está falando de uma forma que tem a ver com a leitura***, quer dizer **a criança não consegue ler o espaço**

que ela tem que enfrentar pra chegar na...[de uma ponta a outra da quadra]? –, após uma explanação do professor de Educação Física, RE, que explicita sua dificuldade em trabalhar com os alunos do ensino fundamental I, durante as aulas de Educação Física – (...) **a criança parece um poste parado, não tem... mas aí não é fora habilidade, não tem trabalho de escoriação, tempo, espaço, NADA. Eu fiquei assustado...** .

Na mesma direção dos colegas, a sua fala parece indicar uma compreensão constante nessa comunidade escolar quanto a modos de agir com organizações não presentes nas ações dos alunos, neste caso, de leitura do espaço, que poderiam ser trabalhadas pelo professor. Como se trata de um momento de apresentação e compreensão dos envolvidos, a pesquisadora FC faz uma pergunta de ligação e/ou extensão, como discutem Orsolini (2005), Brookfield e Preskill (2005) e Kerbrat-Orecchioni (2006), para que o professor-participante perceba que a leitura do espaço poderia ser utilizada nas suas aulas de educação física.

A pesquisadora FC aponta que a leitura é um processo complexo, em que estão envolvidas outras ações (vozes): a) leitura faz parte da vida; b) lemos e escrevemos em diversas situações sociais; c) na escola lemos em todas as matérias; d) leitura do espaço – ler pressupõe diferentes objetivos. Isso sugere que a reflexão – (...) **eu acho que talvez o grupo de apoio vai ajudar bastante mesmo né?! (...) pode ajudar bastante porque vai [ajudar] esse grupo de apoio tem como... função agregar e desfragmentar, daí então é uma coisa legal e em termos de leitura e produção (...)**. A enunciação de FC procurou propiciar que o professor de EF analisasse a participação dos alunos sob outro ângulo, apontando sua relação com o processo de leitura a ser trabalhado.

As ações dos formadores, reveladas nas perguntas feitas em resposta às colocações dos professores, que revelam um foco em modos de agir fragmentados, estão apoiadas na compreensão de que esse momento inicial é fundamental na atividade de formação de professores e na criação de um espaço de discussão reflexiva (organização do projeto de formação). Com base em Engeström (1999a, b), pode-se dizer que a pergunta da formadora FC – **o que dá certo, o que não dá certo?** – traz à tona, intencionalmente,

contradições relacionadas à compreensão dos professores quanto ao objeto em foco na atividade de formação – leitura como instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. As descrições feitas, ao contar o que fazem e o que consideram como efetivo e o que não consideram efetivo, podem revelar contradições em relação às regras e à divisão de trabalho, aos modos de ver, agir e pensar quanto ao papel da leitura, na sala de aula e propiciar um momento inicial de reflexão. Refletir, como aponta Liberali (2008), é um ato consciente que leva o professor-participante a pensar crítica e racionalmente sobre aquilo que faz, com o objetivo de repensar sua ação, de compreendê-la e transformá-la. Possibilita, assim, um exercício de autoquestionamento que propicia um distanciamento das ações para conhecê-las, compreendê-las e reorientá-las, quanto às próprias ações e às dos colegas.

Nesse quadro, é necessário que as intervenções dos pesquisadores não sejam baseadas em prescrições, mas em questionamentos que promovam a reflexão dos participantes, por meio de um diálogo que se organize de forma argumentativa, mas também de forma colaborativa (Magalhães e Fidalgo, 2010). Isso fica bem marcado, neste início da atividade de formação de professores, por meio das questões que levam os envolvidos a um questionamento de suas ações e práticas em sala de aula. Ao pensar sobre suas práticas e a dos colegas, espera-se que os participantes recuperem suas ações e compreensões quanto aos modos como agem, o que pode permitir uma tomada de consciência para que se compreendam as razões do insucesso anunciado nos primeiros trechos.

As contradições referentes às compreensões dos envolvidos são evidenciadas a todo o momento, seja a partir do tipo de pergunta feita pelo **GF** ou devido à própria contradição de sentidos apontada pelos professores e gestores. A diversidade nas compreensões está relacionada aos variados contextos sócio-histórico-culturais em que os sujeitos estão inseridos e se constituíram. Para os formadores, o tipo de pergunta parece levar em consideração dois interesses distintos: a) o trabalho com leitura e escrita; b) a formação do professor; quanto aos professores, suas falas revelam as suas práticas diárias de sala de aula que não focalizam a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

5. *A alfabetização compreendida como o domínio do código como ponto de partida*

No excerto a seguir, a professora **AC** apresenta uma posição diferente das explicitadas acima quando se refere à consciência de papéis e divisão de trabalho, além de focalizar a leitura no processo de alfabetização.

Excerto 4 – oficina dia 13/04/2010

AC (prof.) – São as crianças de cinco e seis anos de idade né, que a leitura é muito importante, é fundamental e a gente tem que... e a escrita também, diferenciar aquelas garatujas, aquelas minhoquinhas de letra, número de letra, perder o medo da escrita, do papel é... ele vai chegar numa primeira série assustado ainda, ele se acha incapaz de escrever, essa escrita espontânea, eu não sou capaz, do seu jeito você é capaz e a leitura né, entender o que é um personagem o que é um autor, a ilustração a é... entender a história assim, é é a primeira vez que eu pego criança nessa idade e na verdade a gente tem conversado bastante sobre isso e eu fico meio pirada porque **eu nunca... não fui preparada pra isso é... fico desesperada né LÚ, a LÚ falando da *angústia sua*, eu desacelero, **eu acho que a ANGÚSTIA é minha** também mas assim **a gente tem que pensar na leitura e escrita a partir destas crianças, nas diversas áreas e que é aí que a gente vai conseguir chegar lá no quinto ano do jeito que a gente pretende, aí sim o projeto deve surtir o efeito que a gente desejar**, então a partir daí e **a gente não foi preparado e nós temos duas turminhas assim.****

FC (pesq) – Vocês têm... vocês (...) que não estão preparadas, o que você o que você sente falta? Que preparo...

O (pesq) – (...) o que é ser preparada?

AC (prof.) – Assim, eu também não sei dizer o que é ser preparada, entendeu? Até entender quais são as necessidades deles ali, com aquilo que eu tenho pra oferecer no momento, né? Assim a gente tem muito conteúdo teórico, muita palavra, muita coisa, muita tabela disso falando disso e daquilo mas vamos pras coisas mais simples né assim, pro cognitivo, é as coisas mais básicas ali.

No turno selecionado, observa-se que, para **AC**, a leitura praticada pelos menores é diferente daquela feita pelo aluno do 5º ano, e que existe a real necessidade dos professores das séries iniciais de não ignorarem as questões

de afeto e de cognição – **ele vai chegar numa primeira série assustado ainda, ele se acha incapaz de escrever, essa escrita espontânea, eu não sou capaz (...)**, além da dificuldade do professor em trabalhar com essas séries. Mas parece sugerir – o que é explicitado posteriormente na discussão dos sentidos iniciais observados e na dificuldade em ler e compreender – o foco na decodificação.

Assim, ao descrever o modo como trabalhava/trabalha com leitura com seus alunos, AC explicita o foco inicial em ensinar as letras porque *a criança precisa diferenciar (...) aquelas garatujas, aquelas minhoquinhas de letra, número de letra, perder o medo da escrita, do papel (...)*, questão importante nesse momento. Outro sentido importante revelado no turno da professora em questão seria de que a leitura e a escrita devem ser aprendidas concomitantemente – **a gente tem que pensar na leitura e escrita a partir destas crianças**. Revela, também, sua compreensão da falta de preparo dos professores. No entanto, quando colocada frente ao questionamento pela pesquisadora **O – o que seria ser preparada? (...)** para trabalhar com leitura e escrita nessa faixa etária –, **AC** explicita que a comunidade escolar espera dar conta do conteúdo, no cumprimento de prazo, e em preparar o aluno cognitivamente.

É interessante observar que a fala de AC revela um salto qualitativo em relação às anteriores. Há, no seu pronunciamento, uma ressignificação de sentidos – **a gente tem que pensar na leitura e escrita a partir destas crianças, nas diversas áreas e que é aí que a gente vai conseguir chegar lá no quinto ano do jeito que a gente pretende, aí sim o projeto deve surtir o efeito que a gente desejar (...)**. O salto qualitativo pode ser relacionado à escolha lexical dos verbos utilizados para se remeter ao trabalho futuro com os seus alunos – (...) **conseguir (...)** **surtir (...)** **desejar (...)**. Ao apresentar as práticas diárias e o papel da leitura e da escrita nesse quadro, cria um contexto para “*aprendizagem que leva ao desenvolvimento*” sobre ensinar-aprender em suas salas, posição que compartilha com o GF, ressoando as bases (vozes) de trabalho do LEDA.

Resumindo o Momento 1, aparentemente, os sentidos compartilhados pelos professores revelam, em geral, uma compreensão sem muita reflexão.

Magalhães (2011a p, 25), com base em Vygotsky (1934) e Marx e Engels (1845), aponta que essa compreensão está apoiada no conhecimento

tácito a-histórico, que não leva em conta a sócio-história e a cultura do contexto de ação, nem as questões epistemológicas e teórico-metodológicas dos textos de base sobre ensino-aprendizagem e sobre leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento.

Foi, assim, nesse contexto, que se deu a relação inicial entre os participantes da pesquisa na construção de uma atividade de formação coletiva que tinha como objetivo aproximar os dois contextos envolvidos – escola de ensino fundamental e universidade.

Momento 2 da atividade de formação: retomada da compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos atribuídos pelos participantes à leitura na produção do objeto coletivo – (08/06/2010)

Como discutido na seção anterior, os resultados revelam que a produção do objeto da atividade de formação com foco nos sentidos atribuídos à leitura no momento 1, não representava um foco do coletivo. Como aponta Engeström (2001), compreender e criar um espaço inicial de reflexão sobre essa diversidade em relação às necessidades do contexto é importante para a construção da atividade coletiva. O momento 2 revela essa situação enunciativa da construção de um objeto/motivo coletivo, revelado nas interações entre os participantes. Os excertos escolhidos focalizam essas questões, de modo a contribuir para o desenvolvimento desta dissertação.

Levando em conta os objetivos do projeto LEDA, a discussão da terceira oficina (08/06/2010)⁴¹ foi organizada para que os grupos participantes apresentassem, a todos os envolvidos, uma aula de leitura e analisassem a tarefa proposta a partir de dois critérios pré-estabelecidos pelos formadores – a organização da linguagem no contínuo entre monologia e dialogia. O excerto a seguir apresenta como essa oficina foi organizada e as regras que embasavam a análise dos professores envolvidos:

⁴¹ Na terceira oficina os participantes passaram a assumir o papel de GA, diferentemente da primeira oficina em que estavam presentes todos os professores da escola para a apresentação do Projeto.

Excerto 5 – oficina dia 08/06/2010

FC (pesq): pra hoje **a gente tinha pensado** o seguinte... partindo do pressuposto que vocês teriam preparado alguma coisa... a gente ia deixar... antes de vocês apresentarem o que tinham preparado... nós iríamos **mostrar uns critérios para que os outros grupos olhassem as atividades que fossem apresentadas... porque... é::: pra quando a gente olhar... não olhar simplesmente pra dizer assim... ah...gostei... não gostei... né... é pra dizer... bom... tem ou não tem** tal coisa.... tem ou não os dois critérios que a gente está colocando hoje que são (...)

FC (pesq): (...) os conceitos que **a gente está trazendo são...** o conceito de **monólogo** e de **diálogo** que é muito **importante pra quem vai trabalhar com linguagem**

As ações acima revelam a intencionalidade por parte do GF em levar os professores em formação a refletirem sobre os modos de agir que organizam suas ações em sala de aula. Para tanto, propuseram uma reflexão com relação às vozes que dominam a condução das práticas com leitura em sala de aula, de modo a relacioná-las a questões teóricas que enfocassem papéis de aluno e de professor como centrais ao ensino-aprendizagem. A fala da formadora **FC** revela isso: *nós iríamos **mostrar uns critérios para que os outros grupos olhassem as atividades que fossem apresentadas... porque... é::: pra quando a gente olhar... não olhar simplesmente pra dizer assim... ah...gostei... não gostei... né... é pra dizer... bom... tem ou não tem** tal coisa.... (...)*

Enfocar a descrição pelo professor das aulas é, como aponta Smyth (1992) com base em Freire, uma questão central para a autocompreensão de suas ações, especialmente no momento inicial, para poder repensá-las e relacioná-las a discussões teóricas, isto é, entender sua base teórica (informar) e a constituição dos alunos (confrontar). Ninin (2002), aponta que:

essas ações (descrever, informar, confrontar) não podem ser separadas, nem tampouco ocorrem sempre na sequência apresentada, mas são responsáveis por permitir uma visão da prática de ensino que se inicia por um texto (descrever) e vai em busca de significados (informar e confrontar) para a reconstrução da prática (reconstruir).

Assim, criar espaços para essas ações que compõem a reflexão crítica, durante a atividade de formação de professores, possibilita que formadores e professores-participantes se engajem em um processo reflexivo colaborativo-crítico na construção de um objeto coletivo e compartilhado, mas também que os professores se apoiem em critérios teóricos na compreensão e transformação de suas práticas. Nesse quadro, é essencial que todos os participantes estejam envolvidos no questionamento das ações e das contradições da atividade em foco, dos artefatos culturais e dos conceitos usados para a análise. É o que parece ter acontecido, uma vez que a negociação quanto aos modos como a linguagem era organizada e quanto aos papéis que professor e aluno assumiram, possibilitou reflexão pelos professores e um repensar dos modos de agir nas aulas. Isso é revelado pelas enunciações das participantes após a apresentação em *power point* por FC, com a discussão dos critérios para avaliação das aulas descritas, antes das apresentações. O excerto a seguir aponta isso:

Excerto 6 – oficina dia 08/06/2010

AC: eu acho que ME ENCAIXEI nas duas situações

FC: você achou que tem coisas das duas?

AC: tem... tem

FC: bom... então eu acho que a melhor coisa a fazer é apresentar mesmo... cada um fazer a apresentação e os outros palpitarem direto?

MAR: posso começar?

FC: pode

A enunciação da professora **AC: eu acho que me encaixei nas duas situações (...)** [abordagem de linguagem monológica e dialógica] seguida do pedido de explicitação da formadora **FC: você achou que tem coisas das duas? (...)** evidencia a tomada de consciência de AC quanto à compreensão da linguagem em sua aula, ainda não descrita. Também parece indicar que a tarefa realizada criou uma ZPD mútua a todos os participantes: os professores reconhecendo a centralidade da linguagem nas aulas e os pesquisadores, a importância de se discutir a base teórico-prática para a análise das aulas. A ZPD foi construída a partir da criação de um espaço de discussão em que

professores e pesquisadores descrevem e analisam, de forma colaborativo-crítica, as práticas de leitura em sala de aula, as teorias que as embasam e os conflitos entre sentidos e significados, como ponto de partida para que transformações possam ocorrer. Como aponta Magalhães (2011a, p. 35), “a ZPD é, então, o espaço entre ‘o que os participantes são’ e ‘o que estão em processo de tornar-se’”.

A iniciativa de descrever as ações pensadas parte do próprio **GA**, sem qualquer solicitação direta dos formadores – **MAR: posso começar?** – coloca em evidência o espaço colaborativo criado. A atenção à constituição de contextos colaborativo-críticos é uma questão central na PCCol. Como salienta Magalhães (2007), apoiada em John-Steiner (2000), esse quadro de pesquisa não se dá num contexto simples, uma vez que os participantes arriscam sua face, no compartilhamento de sentidos e produção de significados. Todavia essa é uma questão central, como já discuti no quadro da PCCol, uma vez que os participantes de uma pesquisa devem ser considerados como “*co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento*” (Magalhães, 1994, p. 58). Durante a realização da pesquisa, os participantes estão sendo direcionados para uma ação que promove a emancipação e a transformação dos envolvidos (Fidalgo, 2007), o que é revelado pela utilização da locução verbal que a coloca como “iniciadora” da ação “posso começar?”.

O engajamento dos participantes sugere um movimento na construção do objeto coletivo, o que pressupõe uma nova organização de ambas as partes (formadores e participantes). Como discutido por Leontiev (1977), o conceito de atividade está relacionado ao conceito de motivo, que, nesse momento, parece estar se tornando coletivo. Nessa perspectiva, não existe ação sem motivo, embora em alguns casos esse motivo não seja explicitado. Como a atividade não se caracteriza por uma simples ação, mas por um sistema dinâmico de ações em que os sujeitos são agentes, o motivo é compartilhado pelos participantes.

O excerto a seguir revela o planejamento da aula de MAR e as perguntas de compreensão dos pesquisadores:

Excerto 7 – oficina dia 08/06/2010

MAR (prof.): (...) o meu é uma fábula... como **eu estou trabalhando fábula com eles... EU** achei assim **uma fábula interessante** e eu pensei no seguinte procedimento... () é assim... eu pensei em fazer o seguinte... num primeiro momento... **é... ler o título** () da fábula é a causa da chuva... mas **eu leria o título** e conversaria com eles... o que que vem à mente deles com esse título né... **que assuntos nós estaríamos trabalhando**

C (pesq): ta ok... mas qual é o seu objetivo com isso?

MAR (prof.): então... eu estou pensando em fazer o seguinte... que eles reconheçam esse tipo de texto... (...)

FC (pesq): você em algum momento vai dizer pra eles que isso aí se chama fábula?

MAR (prof.): eles já conhecem... assim... como **nós já estamos trabalhando fábula...** então eles já sabem que toda fábula tem uma moral... né... e toda moral tem a intenção de nos ensinar alguma coisa... **só que nós já trabalhamos também que em algumas fábulas... a moral não fica explícita... né?** (...)

MAU (pesq): quando você coloca assim que eles já conhecem a fábula... só pra eu poder entender... **Eles conseguem fazer a leitura** de uma fábula ou eles sabem também **reconhecer... o gênero fábula?**

FC (pesq): Em algum momento foi trabalhado... assim... **como é que surgiram as fábulas?**

MAR (prof.): SIM... nós conversamos... nós também temos no texto... (...)

FC (pesq): o que vocês acham?

AC (prof.): eu **ATÉ** acho que é dialógica... porque se ela conduz a aula... questionando... e **eles fazendo interferência... um ouvindo o que o outro fala e questionando... eles se questionam entre si...** fala não... não é assim... então é dialógica... não deixa de ser... **ela está apresentando o texto...** MAS ela **LEVA** pro questionamento... né

No excerto acima é possível observar que **MAR** está apoiada em uma compreensão de leitura como interação entre texto e leitor sob a orientação do professor, postura que se aproxima de uma abordagem mais tradicional de leitura, conforme já discutido nos sentidos iniciais. No entanto, diferentemente do enfoque do momento anterior, a fala de **MAR**, parece revelar que os participantes começam a se apropriar de conceitos discutidos nas oficinas para

a constituição do GA: (...) *eu apresentaria o título do texto que é a causa da chuva... e eles iriam falar que assuntos nós estaríamos trabalhando...(...)* ... então eles iriam estar falando... o que que vem na mente de vocês né?... **nós vamos conversar sobre o quê hoje?** Dessa forma, a professora mostra uma preocupação em situar o aluno em relação ao conteúdo do texto a ser lido, mas já pedindo sua participação ativa, para responder sua questão.

A pergunta de C (pesquisadora) – **qual é o seu objetivo com isso?** – propicia que MAR explicita sua proposta e revele que, embora falando em gênero, seu enfoque está na compreensão do conteúdo do texto, o que é focado na pergunta de FC. De fato, é a pergunta de FC que possibilita uma maior compreensão da abordagem de MAR ao trabalhar com o gênero fábula: *you em algum momento vai dizer pra eles que isso ai se chama fábula?* A resposta de MAR não explicita se há esse momento de sistematização para que os alunos entendam o que estão aprendendo, mas salienta, o que é comum, a suposição de que os alunos já se apropriaram desse conhecimento – **MAR: eles já conhecem... assim... como nós já estamos trabalhando fábula (...).**

Em contrapartida, **MAU** reformula a questão feita por **FC** com um pedido de descrição para que todos consigam compreender como a professora age, o que revela, também, como formadores e professores possuem compreensões diferentes ou parecidas – **Eles conseguem fazer a leitura de uma fábula ou eles sabem também reconhecer... o gênero fábula?**

A pergunta de FC a seguir também não enfatiza a necessidade de uma descrição mais clara e, novamente não fica explícito na fala de **MAR** como são os modos de agir em sala de aula com o gênero fábula: quem fala o quê? ou quais são os papéis de aluno e de professor. **MAR** deixa entrever uma organização em que impera a voz do professor, o que caracteriza a aula como o domínio da organização monológica e daria ao aluno o papel passivo de responder perguntas.

Quando FC pergunta – **o que vocês acham?** – AC usa um “até é dialógica”, o que parece revelar insegurança. Todavia seus argumentos para apoiar sua avaliação da aula como dialógica está apoiada em inferências não explicitadas por MAR: **ela está apresentando o texto... mas ela leva pro**

questionamento... né (...) se ela conduz a aula... **questionando... e eles fazendo interferência... um ouvindo o que o outro fala e questionando... eles se questionam entre si**, é uma aula dialógica. Apesar da compreensão de **AC**, aparentemente apresentar uma distância entre ‘o que é’ e ‘como as relações estão sendo estabelecidas’ na aula descrita por MAR, ela enfoca modos de agir importantes em sala de aula.

Esse excerto gera um momento de reflexão aos envolvidos ao possibilitar que os colegas avaliem o trabalho em sala de aula, o que pode criar contexto para que o próprio professor questione suas ações “*a partir do confronto entre os objetivos pretendidos face às necessidades dos contextos específicos de ação docente, através de uma reflexão sistemática, de modo que o auxilie em suas descobertas quanto aos interesses a que servem suas ações*” (Magalhães, Liberali, Lessa, 2006, p. 19), como discutido no capítulo metodológico.

Nos exemplos a seguir, trago trechos em que a reflexão crítica faz parte da atividade de formação de professores e que as questões colocadas pelos formadores têm como interesse/objetivo fazer com que os participantes reflitam sobre seu modo de agir, na divisão de trabalho/papéis e tenham base numa relação entre teoria e prática.

Excerto 8 – oficina dia 08/06/2010

C (pesq): eu tenho uma pergunta... **Por que você lê pra eles? Por que eles não leem silenciosamente?**

MAR (prof.): não... **nós lemos às vezes silenciosamente** mas pra este momento... eu acho que... **quando eu estou lendo... eu acho que todos acabam participando mais...** Porque às vezes tem aqueles que têm mais dificuldade.

C 26: (...) então... mas aí que tá... **se você não deixa eles lerem silenciosamente...** (...) se eles não leem primeiro silenciosamente pra eles tentarem... **Eles nunca vão fazer leitura silenciosamente... Eles terão sempre dificuldade.**

A pergunta de C – **Por que você lê pra eles? Por que eles não leem silenciosamente?** traz à tona, intencionalmente, contradições relacionadas à compreensão dos professores quanto à leitura dos alunos como mecânica e sem compreensão, o que já foi apontado no Momento 1. A resposta de MAR

salienta que os alunos, “às vezes leem silenciosamente, *mas pra este momento... eu acho que... quando eu estou lendo... eu acho que todos acabam participando mais.. (...)*”.

A pergunta de C propicia que MAR revele as regras e a divisão de trabalho, os modos de ver, agir e pensar quanto ao papel da leitura, na sala de aula. Com sua resposta, MAR tenta justificar sua escolha em ler para os alunos, mas fica evidente um resquício daquele sentido inicial em que a ação está centrada no professor. Postura que fica marcada pelo advérbio de tempo ‘às vezes’, bem como o foco no professor na condução da aula, o que compromete a avaliação de AC da aula como dialógica. Dessa forma, não fica bem estabelecido qual o sentido que os professores estão construindo sobre “aula monológica x dialógica”.

A ação da formadora C é intencional em trazer as contradições relacionadas à compreensão dos professores quanto ao objeto em foco na atividade de formação. C retoma uma questão central do projeto – (...) *se eles não leem primeiro silenciosamente pra eles tentarem... eles nunca vão fazer leitura silenciosamente... eles terão sempre dificuldade.*

Como aponta Kemmis (1987), em uma relação em que são discutidas e evidenciadas as contradições nas compreensões dos envolvidos em formação, os formadores criam contextos para uma ressignificação de sentidos, pois na atividade os participantes são conduzidos a um processo de autoavaliação que os coloca na ação, na história, participando da atividade social. Acima de tudo, os participantes têm que assumir uma determinada postura diante de uma questão colocada e sustentar suas respostas por meio de argumentos.

As formas da organização discursiva pensada favorecem a expansão do objeto, visto que as narrativas dos participantes na sequência revelam um salto qualitativo em relação às anteriores, quanto à descrição e justificativa dos procedimentos envolvidos nas ações descritas e comentadas, como é revelado no excerto a seguir.

No excerto abaixo, C recupera uma conversa da professora L durante uma fala compartilhada com uma de suas colegas [essa fala não foi capturada pela gravação], visto que as colegas falavam entre elas e por essa razão C coloca a fala para o grupo todo.

Excerto 9 – oficina 08/06/2010

C (pesq): e por que você achou que era monológica?

L (prof.): é por causa do texto né... **você traz o texto... você faz o comando... a interferência é pouca deles** [Antes de apresentar sua aula a professora havia considerado sua aula monológica].

FC (pesq): e eles também **estão voltados PARA o texto...** eles **têm que reconhecer as palavras do texto... identificar no texto...** é bem monológica nesse sentido

A organização discursiva foi direcionada à expansão do objeto, criando uma ZPD (Vygotsky, 1934/2000) que propiciasse a compreensão dos modos como a linguagem é organizada. As perguntas dos pesquisadores vão na direção de criar espaço para que os professores justifiquem suas respostas quanto às vozes que predominam na sala de aula no trabalho com leitura e escrita. O objetivo é que os professores se tornem crescentemente questionadores de suas próprias ações e das dos colegas quanto às discussões dos conceitos de monologia e dialogia em relação à leitura nas práticas de sala de aula. Ao recuperar a avaliação inicial de L, pedindo-lhe razões – **Por que você achou que era monológica?** – C possibilitou que o discurso saísse do senso comum e se apoiasse em categorias que estabeleciam a relação teoria e prática, conforme análise da própria professora: **é por causa do texto né... Você traz o texto... Você faz o comando... A interferência é pouca deles (...)**. Esse tipo de pergunta que se inicia com “por que” possibilita que a professora aprofunde os motivos apresentados e justifique suas escolhas (Liberali, 2004a).

Pode-se dizer que todo esse movimento foi resultado da mediação mútua, que possibilitou, dialeticamente, que relacionássemos nossos sentidos: que os trouxéssemos para a interação para criar contextos de compartilhamento nas interações. Como discutido por Liberali (2006; 2008), para uma percepção dos aspectos linguísticos organizadores do discurso, torna-se fundamental que haja a introdução de uma pergunta inicial como a feita por C – **Por que você achou que era monológica?**, com tema em debate e critério usado para avaliação. Ao sustentar sua tese, os professores participantes se apoiam nos sentidos que construíram nas discussões dos

critérios para avaliar as descrições das aulas. A resposta de L revela isso (...) **é por causa do texto né... Você traz o texto... Você faz o comando... A interferência é pouca deles (...)**

Com base em Smyth (1992), o Momento 2 da atividade de formação de professores possibilitou o estabelecimento de uma relação dialética em que os pesquisadores criaram situações de questionamento e compreensão para todos quanto às práticas de leitura e a que serviam as escolhas feitas. Para os pesquisadores a introdução dos critérios como base de análise das práticas descritas foi uma escolha importante para a introdução de perguntas que enfocavam a necessidade de clarificação dos sentidos em conflito e das tensões geradas pelas perguntas dos pesquisadores e colegas. Esse momento revela uma importante transformação nas relações entre os participantes na construção do objeto, bem como de sua expansão na discussão do objeto da Atividade de Formação.

Momento 3 da atividade de formação: retomada da compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos e compartilhamento de significados quanto à leitura como instrumento de ensino-aprendizagem – (26/10/2010)

Os excertos selecionados revelam o padrão colaborativo-crítico das relações entre os participantes da escola e da universidade e seu papel nas ressignificações no modo de pensar e agir dos participantes do GA e da EG, em relação ao que vinha sendo construído. Como discutido até agora, a organização do projeto, no primeiro ano de condução, e os modos de agir possibilitaram o movimento de expansão do objeto quanto aos modos como leitura era trabalhada nas salas de aula em disciplinas diversas e as possíveis apropriações como resultado do trabalho de formação. Discuto essas questões por meio da apresentação do plano de uma aula pensada pelo professor de matemática, que envolveu a todos. Nessa oficina, DAN tinha como tarefa preparar uma proposta didática com o gênero HQ na disciplina de matemática e demonstrar como seria a organização da aula bem como os modos de agir seus e dos alunos. A tarefa está organizada como uma performance cujo papel de professor está com o professor de Matemática e o de alunos com professores e pesquisadores:

Excerto 10 – oficina dia 26/10/2010

DAN (prof.) – então... eu gostaria assim... que primeiramente vocês **visualizassem todo... han::: a história...** Essa história ela tem duas partes... Tem essa e tem a próxima... **Como eu posso descobrir a matemática numa história em quadrinho? (...)** **O que podemos encontrar aqui... de matemática... NA HISTÓRIA EM QUADRINHO do Chico Bento? (...)**

TODOS – confusão de vozes

DAN (prof.) – **número de personagens..** né a princípio.. Você tem num primeiro momento..(aponta) e depois?... **Isso (aponta) diminui ou aumenta?...** Esses personagens a cada quadrinho... né?... **Quais as relações... Quais as ideias que aparece de matemática aí no texto**

TODOS – (sobreposição de vozes)

C (pesq) – tem uma questão de matemática que é... a fila organiza[as pessoas]... e todo mundo é atendido em menos tempo [a fila está desorganizada]

DAN (prof.) – **Quem são os primeiros a serem atendidos? Por que** são os velhinhos que são os primeiros a serem atendidos?

C (pesq) – Professor... na () eles não puseram os mais velhos na frente né? Por que eles puseram os mais velhos na frente aqui? Qual a diferença?

DAN (prof.) – Deles colocarem os velhos aqui na frente?

C (pesq) – **É**

FC (pesq) – Puseram os mais velhos na frente... **Por que sempre põem mais velhos na frente?**

Todos – (sobreposição de vozes)

DAN (prof.) – **É ordem do que? Que é isso? Que ordem?**

FC (pesq) – É isso que eu quero saber... **Que ordem é essa?**

AC (prof.) – deveria ser ordem de chegada...

E (pesq) – É de idade.. **é isso?**

Reconhecendo-se os sentidos atribuídos por DAN ao papel da leitura e escrita na aula de matemática, no momento 3, sua aula revela uma possível expansão do objeto e ressignificação e compartilhamento de sentidos (presença do gênero e uma organização colaborativa entre alunos e professor) na aula de matemática. Pode-se observar uma transformação entre as discussões do “Momento 1” e as do “Momento 3” nas escolhas feitas por DAN

em sua aula, quanto à organização da linguagem, do enfoque na leitura e as relações em sua aula. No momento 3 (apresentação da aula), há uma tentativa de iniciar pela leitura da história em HQ para identificar o conteúdo de matemática. Esse movimento acontece por meio das perguntas feitas pelo professor que levam ‘os alunos’ (participantes) a analisarem o HQ, fazerem relações e posteriormente trabalharem com leitura, conforme a instrução a seguir: **PRIMEIRAMENTE** vocês **visualizassem todo... han::: a história....** O sentido atribuído à condução da leitura pode ser relacionado ao uso do advérbio de tempo (**primeiramente**) que remete a que os ‘alunos’ façam primeiro uma leitura geral. Embora haja uma mudança/transformação no modo de agir, o professor não inicia pelo gênero, nem pela situação enunciativa, questão discutida no grupo de formação (onde está o texto, qual sua organização, qual seu objetivo em trabalhar com ele, qual o autor?; Qual seu lugar de circulação ou quem lê?; etc.), questão que será retomada mais à frente pelos formadores na análise da proposta. No entanto, vemos uma nova organização de sala de aula, com a utilização do gênero ‘HQ’ - **NA HISTÓRIA EM QUADRINHO do Chico Bento? – escolha que permite ao professor direcionar uma pergunta a seus alunos – O que podemos encontrar aqui... de matemática?** – conduzindo os alunos a fazerem uma leitura com objetivo determinado, relacionando-a com a matemática.

Esse espaço de ressignificação de sentido foi criado na atividade de formação de professores a partir da análise das propostas de leitura por meio de critérios estabelecidos no Momento 2 e que, posteriormente, puderam ser retomados na apresentação e na análise dos próprios colegas no Momento 3, como se observa a seguir, no momento de discussão da aula apresentada, como revela o excerto 11.

Excerto 11 – oficina dia 26/10/2010

C (pesq) – Você escolheu bem, hein?

DAN (prof.) – tem bastante... e aí... uma das propostas que eu... que eu trabalho.. eu percebo muito... **PRINCIPALMENTE** na questão da **interpretação...** né que eu falo com eles das dicas né?... quando for o menos... **VOCÊ VAI LER o problema tem certas palavrinhas chaves...** menos.. mais.. distribuir.. e eles assim... muitas vezes.. cai também em provas.. inclusive nós fizemos hoje... a dica do a

mais do a menos.. do distribuir na multiplicação... do dividir do compartilhar né?... Então **isso eu trabalho muito com eles a questão da interpretação...** e quanto também eu () os problemas... **EU LEIO E PEÇO PRA ELES ANALISAREM... O que esse problema tá pedindo?**

C (pesq) – **mas você não deve ler...** Você tem que **DEIXAR eles lerem..** porque **quando você lê eles entendem porque você tem uma boa leitura...** a questão da dificuldade.. por isso que **a gente** não deve ler

AC (prof.) – (...) **acho que tem que propor o problema..** a situação problema **ELES tentarem resolver** e na **hora da correção..** ah bom... **Como que eu faço pra resolver?** Ah bom.. é divisão... **Mas por que é divisão...? O que tá indicando que seja..? Onde fala tal (coisa)...**? aí é legal que eles começam a pensar e o engraçado é que eles começam a falar assim ah então tá errado... na verdade ele calculou certo ele entendeu... ele só não sabe explicar porque ele chegou naquela conclusão.

Na discussão, **C** inicia com um elogio pela escolha do texto – **Você escolheu bem, hein?**, mas também questiona a leitura do problema pelo professor, o que considera como um modo de não possibilitar a familiaridade do aluno com a leitura, questionamento que é complementado pela sugestão de AC. Este excerto revela também, como discutido por Smyth (1992), que a criação de um espaço de transformação no contexto de formação envolve o engajamento dos professores no processo reflexivo, que possibilita reconstrução. A transformação pode, assim, ser conseguida a partir do distanciamento e da reflexão sobre as práticas, sobre seus modos de agir e sobre conceitos discutidos, relacionando teoria e prática.

Esse trecho escolhido revela esse processo reflexivo apropriado por DAN, mas principalmente por AC. DAN ainda parece estar mais preso ao conteúdo da matemática ao trabalhar a leitura, embora já revele uma grande transformação em contraposição a momentos anteriores. Por exemplo, salienta que, ao ler, podemos retomar as pistas deixadas pelo texto, como ao apontar a organização da fila; e, com a compreensão dos alunos na leitura de um enunciado de um problema de matemática – (...) **VOCÊ VAI LER o problema tem certas palavrinhas chaves... menos.. mais.. distribuir..** (...), *existem pistas que ajudam a identificar qual tipo de conta será feita*. Esta fala revela que o professor de matemática ensina para seus alunos algumas estratégias

de leitura que podem ajudá-los na compreensão dos enunciados: – DAN **eu falo com eles das dicas né?... quando for o menos... VOCÊ VAI LER o problema tem certas palavrinhas chaves...**(...). No entanto, ainda é ele quem lê o enunciado do problema – **eu leio e peço pra eles analisarem.**

Assim, apesar de ter expandido seu modo de agir e de pensar, DAN traz à tona resquícios dos sentidos iniciais discutidos no momento 1 – centralização da leitura nas práticas do professor, o que revela que não houve ressignificação de sentido quanto à leitura a ser realizada pelo professor – **Então isso eu trabalho muito com eles a questão da interpretação... e quanto também eu () os problemas...eu leio e peço pra eles analisarem... O que esse problema tá pedindo?**

Todavia, a fala de DAN criou uma oportunidade para os formadores colocarem novamente uma questão central do projeto – é preciso que os alunos leiam, conforme a contradição posta pela pesquisadora C – **mas você não deve ler... Você tem que DEIXAR eles lerem.. porque quando você lê eles entendem porque você tem uma boa leitura... a questão da dificuldade.. por isso que a gente não deve ler,** Reconhece-se, aqui, uma colocação autoritária em que a modalização deôntica é repetida várias vezes. Porém, a expansão de AC, à intervenção de C, é fundamental para a recolocação da questão do professor ler para os alunos em lugar de deixá-los ler. De fato, AC recoloca a questão propiciando de forma colaborativo-crítica novos sentidos sobre como trabalhar com essa questão, revelando sua própria transformação. AC parte da fala de C e possibilita o compartilhamento de novos sentidos e a criação de novos significados a serem negociados e apropriados pelo grupo.

O excerto 11 revela, assim, a organização colaborativa com que desenvolvemos nossas discussões: como um participante se coloca na proposta do outro de forma crítica, o que nos faz repensar e, apoiados na questão do outro, juntos produzimos uma proposta de organização da aula (Liberali e Magalhães, 2009). O comentário de AC – **Como que eu faço pra resolver? Ah bom.. é divisão... Mas por que é divisão...?O que tá indicando que seja..? Onde fala tal (coisa)...** – evidencia uma questão central do projeto – leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. Isto é, o aluno vai entender que para ele conseguir fazer a questão

matemática, vai ser preciso retomar a leitura para localizar pistas que orientem o seu raciocínio, que digam para ele se a conta é de adição, multiplicação ou divisão.

Magalhães (2009, p. 61), com base em Newman e Holzman (2002), que define a ZPD como “*uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora prático-crítica*”, salienta que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de desenvolvimento. O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “*pré-requisito*” (instrumento) e “*produto*” (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e instrumento, como mostram os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “*instrumento-e-resultado*”, como se observou nas discussões. C e AC por meio da contradição dos modos de agir do professor de matemática criaram uma oportunidade de desenvolvimento a todos os participantes.

Ao analisar as compreensões e os modos de agir de AC, na discussão de sua aula, a pesquisadora FC aponta uma questão fundamental a ser trabalhada com os alunos durante as aulas – a linguagem como ferramenta –, pois esta possibilita construir um espaço de questionamento, concordâncias e discordâncias, consensos e dissensos, e de colaboração crítica. Conforme aparece nos trechos a seguir.

Excerto 12 – oficina dia 26/10/2010

FC (pesq) – e uma coisa que **você falou AC** que eu achei interessante... quando você pergunta pro aluno “por quê?” a primeira reação dele é dizer ah então tá errado... isso foi construído dentro da escola que ao questionar... (fazer) argumentação... significa que tá errado... aí tem que desconstruir isso e construir outra coisa.... **que a argumentação faz parte do raciocínio... então perguntar por quê... é algo que a gente tem que perguntar sempre por quê... pra gente mesmo quando a gente tem uma decisão a tomar... e aí aos poucos você vai tirando isso deles**

AC (prof.) – é... engraçado que no primeiro ano por mais que a gente cuide pra que isso não aconteça é uma coisa que parece que já vem de casa... então assim.. primeiro questionamento ele já dá uma recuada.. não peraí não precisa recuar né.... arriscar **vamos pensar junto... vamos fazer e tal... pra eles não pegarem porque se viciar nisso**

E (pesq) – mas a gente também... pela minha prática como professora.... às vezes **a gente só pergunta quando tá errado e quando tá certo o aluno fala assim... dá a resposta certa... a gente fala isso muito bem... e pro outro que não dá a resposta certa... por que você tá pensando isso?...** e eu acho muitas vezes importante pensar pro que deu a resposta certa por que ele pensou... e isso.. aconteceu outro dia numa aula da gente perceber que... quando era certo... isso parabéns... vocês ouviram o que ele falou? Olha que legal e quando tava errado... mas por quê?... e eles leem rapidamente isso... que só se pergunta quando tá errado

FC (pesq) – e isso é repetido à exaustão quer dizer... dentro de casa já deve ser assim... dentro da escola então é uma coisa que deve ser desconstruída inclusive na gente professor pra modificar a nossa pergunta... pra servir pra todos os casos... pra quem tá correto pra quem não tá correto... explica porque você pensou isso... explica porque você pensou aquilo... de qualquer maneira passar a ser algo que ele vai se acostumar a perguntar... tanto vai perguntar por que sim por que não que vai chegar uma hora que ele mesmo se pergunta... eu acho que as melhores decisões na vida são aquelas que a gente já perguntou por que três vezes... se não... e isso é uma coisa que acontece pra alguns... tem gente que não pergunta por que nunca... vai fazendo depois deu errado volta pra trás... e de repente é uma coisa pra se pensar... e eu acho que a questão que a escola não trabalha a argumentação e a argumentação... pra ser trabalhada.. precisa de porquês... se não não tem argumentação

C (pesq) – e argumento... eu acho que não... acho tá fora... tem que ser fato concreto... então argumento não é isso... isso é opinião né?... então.. argumentação que que é?... é... o que que você fez? Fiz isso isso isso isso..

FC (pesq) – **o que tem na história que fez você pensar isso?**

C (pesq) – (...) uma aluna minha de doutorado que é professora de matemática... ela diz que o maior problema do colegial... em matemática... nos cadernos do estado... é quando eles tinham que relatar o que eles tinham feito... que eles não conseguiam relatar os processos... os procedimentos que eles tinham feito pra resolver o problema... então isso é isso que você tá fazendo... tá bom.. vimos isso? Tá bom então que que nós fizemos? Vamos ver?... vamos relatar o procedimento que a gente usou?

AC (pesq) – a gente viu isso quando a gente fez a receita né?.. a gente viu tudo... fiz a receita com eles de um doce... e depois o modo de fazer a gente retomou em sala

de aula... primeiro os ingredientes depois o modo de fazer... sem muitas coisas escritas... primeiro ano... mas pra já começar com essa questão de relatar

O turno de FC traz à tona novamente o modo de agir de AC, em que são feitas questões para os alunos justificarem seus pontos de vista. Como revelado no excerto 12 – ***e uma coisa que você falou AC que eu achei interessante... quando você pergunta pro aluno “por quê?” a primeira reação dele é dizer ah então tá errado... isso foi construído dentro da escola que ao questionar... (fazer) argumentação... significa que tá errado... aí tem que desconstruir isso e construir outra coisa.... que a argumentação faz parte do raciocínio... então perguntar por quê...? é algo que a gente tem que perguntar sempre por quê...?(...)***. Essa forma de organização discursiva possibilitou um movimento de reflexão aos participantes sobre os modos de agir em sala de aula na organização da linguagem reflexiva, como se observa na sua fala: ***primeiro questionamento ele já dá uma recuada.. não perai não precisa recuar né.... arriscar, VAMOS PENSAR JUNTO?... vamos fazer e tal... (...)***. AC demonstra em suas enunciações que a organização de sua sala de aula já começa a envolver uma ação colaborativa, porque ela se coloca para trabalhar com o aluno – ***vamos pensar junto?***

Esse movimento de reflexão impulsionou uma nova discussão entre os participantes, trazendo o contexto usual da comunidade escolar, apontado por AC, como observa a pesquisadora E – ***às vezes a gente só pergunta quando tá errado e quando tá certo o aluno fala assim... dá a resposta certa... a gente fala isso muito bem... e pro outro que não dá a resposta certa... por que você tá pensando isso?(...)***. As interações em que um se coloca na fala do outro para expandi-la, clarificá-la ou questioná-la trazem para essa relação aspectos da sua constituição como professores e formadores. É muito importante, reconhecer o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes para se compreender o porquê das escolhas e dos modos de agir, além de propiciar um compartilhamento de sentidos que são centrais para o processo reflexivo dos participantes. Essa discussão possibilitou a FC retomar mais uma vez uma questão central do projeto – a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem. Se o aluno diz “tal coisa”, vamos ler novamente para saber por

que ele está fazendo essa leitura? – **o que tem na história que fez você pensar isso?** – questão que proporciona estabelecer um objetivo para a leitura ou sua releitura e a compreensão de novos modos de agir nas práticas didáticas de sala de aula (Magalhães, 2010).

O novo significado construído – sobre as práticas didáticas de leitura (leitura como instrumento de ensino-aprendizagem) – acaba sendo revelado no relato de uma aula, ocorrido fora daquela oficina, mas em contexto de formação, que serviu como exemplo da expansão do objeto no excerto abaixo:

Excerto 13 – oficina dia 26/10/2010

FC (pesq) – na verdade eu queria apontar uma coisa... **a apresentação... a parte da matemática acho que ficou super legal.** Agora... **a entrada não foi pelo gênero se não.... não é porque você tá na matemática que não pode entrar pelo gênero...** você pode do mesmo jeito falar... (...) mas só que eu acho importante falar... **entrar pelo gênero... olha isso aqui... todo mundo conhece?... é do Chico Bento... é personagem... ah::: tá no gibi...** eu não sei como o TI fez mas de qualquer maneira acho que é necessário perguntar quem lê **gibi? Quem conhece o Chico Bento? Que características tem esse personagem ANTES de entrar na história....** não faz mal se ficar repetitivo assim porque pro aluno é algo que vai ficando de forma que toda vez que ele entrar num texto ele já vai lembrar de olhar... se o personagem é conhecido se não é entendeu?(...)

C (pesq) – que é aquilo que eu falei no começo o que a gente quer é tão () que eles vão se apropriar das estratégias, certo? Quando eles forem ler eles vão pensar ah::: que texto é esse? Quem são os personagens? Quem escreveu? Quem é o autor?

FC (pesq) – ele pode não perguntar desse jeito né?... que nem a gente tá perguntando aqui mas ele... ele busca isso no texto antes de começar

MAU (pesq) – **E quando ele se apropriar ele vai fazer essas perguntas...** até a DEB (coordenadora) numa outra reunião que a gente teve agora pela tarde... ela colocou que por exemplo **uma turma tava trabalhando com essas questões () numa aula que não se colocou (incompreensível).** Um aluno perguntou, mas quem foi que/ da onde que é esse texto?... o aluno próprio já foi lá e perguntou...

FC (pesq) – isso é ótimo... é sinal que esse já percebeu que todo texto vem de algum lugar então ele precisa saber de onde ele veio... ele entrou na escola, o texto não é da escola principalmente (...)

AC (prof.) – claro... tem que começar.. O que é isso aí?

E (pesq) – é uma tirinha não é?

AC (prof.) – então... mas eles vão saber o que é tirinha, será? Não é?

FC (pesq) – é um quadrinho

AC (prof.) – é uma história em quadrinho.... **na verdade eu acho que eles vão falar ah::: é de gibi... é quadrinho é história em quadrinhos**

C (pesq) – aí você pode falar ‘**isso chama tirinha**’ se ninguém falar

No excerto 13, de 26/10, os formadores continuam expondo a contradição das compreensões e dos modos de agir em evidência para gerar momentos de aprendizagem e desenvolvimento. Após a performance da aula de leitura de DAN, ficou um ponto aberto e que foi retomado no decorrer da discussão por FC – (...) **a parte da matemática acho que ficou super legal. Agora... a entrada NÃO foi pelo gênero** (...). A contradição no modo de agir de DAN possibilita que a todo instante durante a atividade de formação de professores sejam criados momentos de reflexão crítica e o movimento na construção do objeto coletivo.

O compartilhamento de significado sobre novos modos de agir em sala de aula, as regras e a divisão de trabalho como um modo de melhorar a participação dos alunos para melhorar os índices de proficiência em leitura, fica evidente conforme a colocação de C – (...) **eles vão se apropriar das estratégias, certo? Quando eles forem ler eles vão pensar ah::: Que texto é esse? Quem são os personagens? Quem escreveu? Quem é o autor?**, discussão que permitiu às formadoras **C** e **FC** perceber que não houve a apropriação do gênero na aula de matemática.

O excerto 13 apresenta, também, a expansão do objeto (transformação no modo de agir dos alunos em sala de aula), segundo relato do pesquisador MAU: (...) **uma turma tava trabalhando com essas questões (...) Um aluno perguntou, mas quem foi que/ da onde que é esse texto?... o aluno próprio já foi lá e perguntou...** Como se observa na afirmação de FC: – **isso é ótimo... é sinal que esse já percebeu que todo texto vem de algum lugar**

então ele precisa saber de onde ele veio... ele entrou na escola, o texto não é da escola principalmente (...) –, esse modo de agir passa a ser internalizado a partir do momento em que eles (alunos) aprendem a ler e escrever dessa maneira, transformando suas práticas (alunos e professores).

Um pouco mais adiante, podemos perceber que o sentido inicial de leitura – foco na palavra e letra – parece estar sendo ressignificado: **AC – tem que começar.. O que é isso aí?** Podemos observar marcas dessa ressignificação na escolha lexical e pelo tipo de pergunta da professora iniciada pelo ‘o que’: **começar, o que é**. Parece que AC está se apropriando de um novo modo de agir e pensar, propiciado pela pergunta iniciada pelo ‘o que é’, que possibilita uma descrição mais detalhada (Brookfield e Preskill, 2005).

A pesquisadora **E** parece confirmar isso ao dizer: **é uma tirinha não é?** Mas ao ser questionada por **E**, **AC** parece não se sentir segura para responder e se posiciona com uma nova pergunta: **mas eles vão saber o que é tirinha, será?** **FC** entra no turno de **AC**, sugerindo outra forma de nomear o gênero: **é um quadrinho**. Tal sugestão possibilita à professora retomar a resposta que se esperava dela: **é uma história em quadrinho... na verdade eu acho que eles vão falar ah::: é de gibi... é quadrinho é história em quadrinhos (...)**. Embora, as ressignificações estejam marcadas, não se pode falar em compartilhamento de significados constantemente, talvez pelo uso do verbo **achar** que tem função modalizadora e atenua o ponto de vista do enunciador.

Um modo de agir recorrente dos formadores durante a formação dos professores sempre consistiu em avaliar positivamente – **FC: (...) a parte da matemática acho que ficou super legal** – os participantes e seus modos de agir para, posteriormente, utilizar a descrição de suas ações e criar oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Na sequência, trago alguns recortes⁴² que melhor descrevem esse movimento:

Excerto 14 oficina 26/10/2010

FC (pesq) – Mas eu acho importante saber por que que a gente faz isso. **oh! isso é importante** também... a gente acredita... viu? Isso é pra todo mundo... **Por que a gente acredita que precisa primeiro apresentar a tira completa?** Porque a

⁴² Como a discussão a seguir foi muito longa e para atender aos critérios de seleção de dados anunciados anteriormente, optei por fazer alguns recortes que responderiam melhor as questões de trabalho.

gente acredita que **precisa apresentar o todo para eles, o gênero** no caso... **ele vai se apropriando** que **toda vez que vier uma historinha com três quadrinhos... então esse tipo de informação mesmo que você não fale... ela tá sendo processada pela criança...** e se você corta, dá impressão de que você pode cortar qualquer um... não pode cortar qualquer um... **Se cortar tem um objetivo pedagógico**

E (pesq) – agora o conjunto de atividades ficou muito rico...é só reforçar essa questão do trabalho com o gênero como uma visão... **que conjunto de elementos que tão sempre presentes quando se lê aquele gênero... Acho que esse é o ponto principal**

C (pesq) – Deixa-me falar o que a AC tá falando aqui que é muito legal... Ela tá falando que se ela tivesse usado o quadrinho inteiro... ler... Primeiro que eles já sabiam em português e segundo porque eles iam identificar a história como um todo porque eles têm o contexto... **o quadrinho sozinho não tem o contexto... perde... na hora que ele põe a história toda ele tem o contexto ele se apoia no contexto ele sabe o que tá escrito lá...** que é a mesma brincadeira da parlenda por que que lá em cima tem um copo de veneno quem bebeu morreu? Primeiro porque todo mundo brinca disso todo mundo conhece isso () muita gente vai se apropriar daquilo, essa é uma das questões que vai ajudar a criança

FC (pesq) – eu tava falando exatamente isso aqui pra ela agora há pouco mas em outras palavras () ajuda até a ()

E (pesq) – Como é que foi o processo de fazer isso?

C (pesq) – a gente poderia levantar questões de dúvidas que ficaram

FC (pesq) – não precisa nem ter dúvidas, pode ter certeza: o que foi legal o que não foi bom

Todos – (sobreposição de vozes)

AP (prof.) – eu achei que foi complicado... na hora de de... ó... cada um tem que fazer de acordo com a sua matéria... pra encontrar alguma coisa que tá de acordo com a sua matéria

FC (pesq) – foi difícil de encontrar?

AP (prof.) – não difícil de encontrar... o difícil foi achar sua matéria dentro do gênero e (...)

RO (prof.)– () de ajuda sim... a AR procurou, ela trouxe, a DEB ajudou também, então quando você trabalha no colégio e todo mundo se ajuda, aí acho bem melhor

FC (pesq) – o seu é com quem?

AP (pesq) – fiz com o MAG e com a (RU).

A atividade de formação de professores e a organização pensada durante a constituição do grupo de professores possibilitaram um movimento de transformação de forma refletida para relacionar teoria e prática, isto é, para relacionar modos de enfoque no gênero do discurso com a matéria do currículo, o que revela um *gap* no modo como a proposta foi apropriada por alguns, como se observa na avaliação feita pelos participantes – **eu achei que foi complicado (...) pra encontrar alguma coisa que tá de acordo com a sua matéria (...) achar sua matéria dentro do gênero (...)**. Isto é, muitos professores não entenderam a tarefa pedida com a proposta da aula a ser realizada em duplas. Essa colocação foi muito importante, porque possibilitou esclarecer que a proposta da tarefa não era fazer uma aula que colocasse o foco no gênero como algo separado do enfoque da aula, mas transformar os modos como a leitura era usualmente trabalhada.

Alguns professores entenderam a proposta, como AC. Isso é revelado pela fala de C, reproduzindo uma fala de AC: ***Deixa-me falar o que a AC tá falando aqui que é muito legal... Ela tá falando que se ela tivesse usado o quadrinho inteiro... ler... Primeiro que eles já sabiam em português e segundo porque eles iam identificar a história como um todo porque eles têm o contexto... o quadrinho sozinho não tem o contexto... perde... na hora que ele põe a história toda ele tem o contexto ele se apoia no contexto ele sabe o que tá escrito lá... (...)***. A recuperação do processo reflexivo de AC possibilita que a pesquisadora E faça uma pergunta – **Como é que foi o processo de fazer isso?** – que coloca novamente os participantes em um movimento reflexivo de sua prática de sala de aula com a introdução de uma pergunta iniciada pelo ‘como’, discutido aqui como uma oportunidade do pesquisador de melhor compreensão para posteriormente intervir.

A princípio **AP** descreve como pensou e agiu tendo a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem e como essa maneira de pensar a leitura proporciona um trabalho maior na elaboração da tarefa – ***eu achei que foi complicado... na hora de de... ó... cada um tem que fazer de acordo com a sua matéria... pra encontrar alguma coisa que tá de acordo com a sua matéria (...)*** – afirmação que exigiu da pesquisadora FC um pedido de confirmação: ***foi difícil de encontrar?***, fazendo com que a professora

reformulasse sua resposta com a utilização do advérbio de negação ‘*não*’ – **não difícil de encontrar... o difícil foi achar sua matéria dentro do gênero (...)**. Esse movimento de AP parece revelar, ainda, como é complexo para o professor de Ensino Fundamental I pensar na leitura como instrumento para ensinar os conteúdos específicos de cada área, o que sugere que para alguns professores a apropriação do objeto, ainda, está em processo de construção. No entanto, a colocação de AP (...) **o difícil foi achar sua matéria dentro do gênero (...)** – possibilitou que a professora de inglês introduzisse uma função do GA dentro da escola – **quando você trabalha no colégio e todo mundo se ajuda, aí acho bem melhor** – ajudar/colaborar com o outro, trazendo resquícios (vozes do LEDA) da organização colaborativa instaurada na formação dos professores e que pode se estender no grupo de professores como GA para trabalhar com todos os professores.

A colaboração tem por objetivo a criação de momentos para discussão e reflexão das práticas dos professores, na *atividade de formação de professores*, desenvolvido no projeto LEDA, no primeiro ano de condução, e foco deste estudo. Como salienta Magalhães (1996/2007, p. 70):

a ideia de colaboração é dada pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática bem como entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

Como venho demonstrando ao longo desta pesquisa, a colaboração é uma categoria central para a formação contínua dos professores, pois possibilita a criação de lócus para que pesquisadores e professores compartilhem, por meio da relação teoria-prática, a reflexão sobre seu fazer e suas implicações. Nesse quadro, os trechos a seguir referem-se às relações entre os participantes, em que se observa a apropriação do objeto como resultado do trabalho de formação.

Excerto 15 – oficina dia 26/10/2010

FC (pesq) – e esse processo de colaboração também, como é/foi? Quais as dúvidas que surgiram? Deu pra solucionar a dúvida?

AP (prof.) – () calma... **a gente tá discutindo... e aí ficou mais claro**

MAR (prof.) – na verdade **eu vi assim... () demanda muito tempo, é bem trabalhoso.** Demanda muito tempo então eu acho que esse trabalho é interessante pra ver () Será que também tá tendo essa visão? **A gente até faz atividades diferenciadas... daria pra entrar... mas uma constante... é muito trabalhoso...** talvez seja porque nós não tenhamos a prática mas nós costumamos aplicar umas coisas que já () nossos alunos... mas pra tornar uma coisa constante... **eu não daria conta de todo dia**

FC (prof.) – na verdade **a ideia é de que as coisas não sejam individuais mesmo... não é por acaso que a gente pede pra trabalhar em dupla em trio porque a ideia é de que as coisas sejam feita colaborativamente porque assim... uma coisa que ela usa, uma outra pode usar () vocês podem formar uma... um... sei lá... um banco de atividades que são úteis praquilo então... desenvolveu uma atividade de matemática que foi usada no terceiro ano... guarda não joga fora**

No excerto acima por meio da pergunta de explicação – **e esse processo de colaboração também, como é/foi?** – FC procura engajar os professores-participantes a avaliarem a proposta de formação do GA, fazendo uma reflexão sobre seu modo de agir, visto que nos turnos anteriores percebe-se que houve a apropriação do gênero na condução da aula de matemática, por exemplo. AP revela que há um novo modo de agir, porém eles (professores) estão lidando com as dificuldades, apoiando-se no colega – **a gente tá discutindo... e aí ficou mais claro.** A fala de AP aponta novamente que houve a introdução de uma organização colaborativa entre os participantes.

A professora MAR parece concordar com AP, o que poderia sugerir que algumas coisas foram compartilhadas, outras ressignificadas e algumas permanecem. Como pode se observar na fala de MAR, muitos são mantidos – **na verdade eu vi assim... () demanda muito tempo, é bem trabalhoso (...)** – a professora prepara a aula, seleciona o texto, **lê para o aluno**, etc. A enunciação de MAR revela a manutenção da leitura pelo professor. Na verdade, este dado foi algo difícil de ser transformado – o fazer **pelo** aluno, tanto em relação à leitura como à escrita, neste caso com o professor assumindo o papel de escriba.

Assim, embora, não se possa dizer que todos os sentidos foram ressignificados e que muitos significados tenham sido partilhados e transformados, esses três momentos da atividade de formação de professores revelam a crescente expansão do objeto na atividade de formação do GA quanto à compreensão do objeto/problema – leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. Pode-se afirmar, também, que houve a introdução de transformações na divisão de trabalho na sala de aula, para muitos professores. A organização da atividade de formação de professores e os tipos de perguntas do GF e do GA possibilitaram que professores e formadores interagissem para compreender suas ações e para ressignificá-las. A organização e a condução do Projeto revelam, ainda, como as escolhas metodológicas são centrais para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica para compreensão e transformação das práticas didáticas da sala de aula.

Considerações finais

Após meses em que meu olhar esteve voltado a compreender os enunciados dos professores e pesquisadores e a analisar como as escolhas metodológicas foram centrais para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica para compreensão e transformação das práticas didáticas da sala de aula de uma escola de tempo integral de Ensino Fundamental I, consegui estabelecer algumas considerações, que partilho com quem me lê.

Ao analisar os enunciados desta pesquisa em sua totalidade, é possível observar que houve sentidos ressignificados e compartilhamento de significados. Pudemos comprovar que as escolhas metodológicas são centrais para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica, e que, neste caso, propiciaram compreensão e transformação das práticas didáticas em sala de aula, durante o primeiro ano de desenvolvimento do projeto na escola. Embora, não se possa dizer que os sentidos e significados atribuídos por todos os participantes foram transformados, esses três momentos da atividade de formação de professores revelam a crescente expansão do objeto na atividade de formação do grupo de professores quanto à compreensão do objeto/problema – leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. Pôde-se confirmar, também, uma transformação na relação entre o objeto e a divisão de trabalho na sala de aula.

Tanto os participantes da escola como os da universidade aprenderam muito uns com os outros. Como pesquisador aprendi a central importância do estabelecimento de relações que possibilitem uma mútua compreensão e transformação. Mas também aprendi a reconhecer a dificuldade de compreensão entre sujeitos provenientes de contextos sócio-históricos distintos. Nesse contexto uma coisa ficou clara: muitos professores aprenderam muito com os colegas na discussão das tarefas pedidas e revelaram isso nas discussões.

Como pesquisador, aprendi muito na preparação das oficinas a serem conduzidas na escola, e em como considerar as diferenças sócio-histórico-

culturais, presentes no discurso de cada um, durante as oficinas. Pensar a formação como atividade foi um aprendizado nem sempre fácil. Todavia, o desejo por novos caminhos e a disposição para a transformação, expressos pelos professores revelaram que a formação de professores e dos alunos necessita ser olhada como um devir, como apontou Holzman (1999, apud Magalhães 2011a, p. 20) com base nas discussões de desenvolvimento feitas por Vygotsky, além “do que é”, para focar o ‘tornar-se’.

A partir dessas constatações, acredito também que esta pesquisa contribuiu para minha compreensão da complexidade da leitura e dos modos de agir nas diferentes áreas, bem como da necessidade de aprofundar o conhecimento do contexto específico de ação sempre que se pretenda desenvolver um trabalho de formação, tal como discuti no capítulo metodológico, ao expor os rumos da PCCol. Organizar e conduzir uma pesquisa de intervenção tendo como central a criação de um padrão de relação dialética e dialógica é central nas relações entre os participantes da atividade, mas extremamente complexo, pois focaliza as contradições entre sentidos e significados, o que pode ocasionar perturbações e tensões no sistema. Se, por um lado, tais conflitos representam índices de transformação e inovações no sistema de atividade coletiva, também podem, por outro lado, serem destrutivos, se não forem trabalhadas com cuidado.

Assim, a elaboração desta dissertação, foi uma oportunidade de desenvolvimento em que pude rever e analisar inúmeras vezes a organização dos envolvidos e as escolhas metodológicas que organizam as ações dos formadores para compreender como as escolhas feitas foram responsáveis pela criação de ZPDs que levaram professores, pesquisadores (incluo-me aqui) a ressignificarem sentidos atribuídos ao processo de leitura.

Como pesquisador em formação, a atuação no projeto de extensão LEDA foi essencial para compreender a importância da linguagem para a constituição e mudança das práticas humanas. Participar das oficinas do LEDA também me mostrou que muito ainda precisa ser estudado e investigado tanto em relação ao papel atribuído à leitura como instrumento de ensino-aprendizagem, quanto em relação aos cursos de formação contínua para esses profissionais.

Este trabalho focalizou o primeiro ano de condução do projeto; porém posso afirmar que houve avanços significativos. Embora reconhecendo avanços, acredito que a formação de um grupo de professores é um empreendimento que não se esgota em um ano. Exige tempo, intencionalidade e esforço de todos. Saliento, então, que é necessária a formação contínua em local de trabalho e que seja realizada em projetos de longo prazo, como é o caso do projeto LEDA.

Outro fator positivo desta pesquisa refere-se à contribuição que este trabalho proporcionou à minha atuação como formador na COGEAE-PUC-SP, em cursos destinados a formar professores e, também, à minha atuação como professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Com certeza novos projetos virão. Continuar participando de projetos crítico-colaborativos é essencial para a minha formação, pois sei que me permitem refletir e reavaliar sobre meu próprio desenvolvimento, que é o que venho – e pretendo continuar – fazendo ao longo do trabalho com os projetos desenvolvidos pelo GP LACE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. G. de. **Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental**: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ANDRADE, L.T. Abraços e beijos de um Leduc já alfabetizado. In: ANDRADE, L.T. et al. (Orgs.). **II Seminário Leitura, Escrita e Alfabetização**: Cultura Escrita na Educação Básica. Rio de Janeiro: UFRJ-CFCH, 2008.

_____. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**, v.1, Brasília: Inep, 2007a, p.127-143.

_____. Perspectivas da leitura na educação básica. In: _____.(Org.) **I Seminário Leitura, escrita e educação**: perspectivas da leitura na educação básica. Rio de Janeiro: Ed. CFCH-UFRJ, 2007b.

_____. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica. 2004.

ANDRADE, L.T.; REIS, C.M.B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, PPGE-FEUFJR, 2007.

ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar**: uma discussão colaborativa. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. (1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, G. C. **A atividade de avaliar no SARESP**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** – Os gêneros de textos e tipos de discurso como formatos das

interações propiciadoras de desenvolvimento. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers, 1995.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL S. Keeping discussion going through questioning, listening and responding. In: _____. **Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005, p. 83-100.

BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view. In: GASS, S. M.; MAKONI, S. (Eds.) **World Applied Linguistics. AILA Review**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vol. 17, 2005, p. 6-22.

CANDAU, V. M. F. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: _____. (Org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 56-72.

CANUTO, M. A formação crítico-colaborativa do formador-pesquisador no subprojeto: leitura e escrita nas diferentes áreas. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M. G. G.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.). **Programa Ação Cidadã: pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza, CE: Aprender Editora, 2011, v. 1, p. 153-162.

_____. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. **AUTORIA: Revista de Educação**. Porto Alegre, RS, v. 4, p. 19-25, 2009.

_____. **Leitura**: um contraponto entre a fala do aluno e a voz do professor. Monografia (Pós-Graduação em Práticas e Vertentes da Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2008.

_____. **Leitura e escrita**: o silenciamento de sentido no livro didático. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras-Português) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2006.

CARMO, E. O. **O Brincar no contexto de Educação Bilingue e a Formação Cidadã**. 2009. 51 p.. Trabalho de iniciação científica – PUC-SP. São Paulo, 2009.

CATFORD, J. C. Language Learning and Applied Linguistics: a Historical Sketch. **Language Learning**, v. 48, n. 4, p. 465-496, 1998.

CAZARIN, E. A. Da polifonia de Bakhtin à heterogeneidade discursiva na Análise do Discurso. In: ZANDWAIS, A. (Org.). **Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre, RS: Ed. Sagra/Luzzatto, 2005, p.132-147.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 129-142.

_____. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. (Orgs.). **Linguística aplicada**. Da aplicação da linguística à transdisciplinaridade. São Paulo: Educ, 1992, p. 33-45.

CLAUDINO, V. I. **A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico**: um estudo no Programa Ação Cidadã. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, A. M. S. **A literatura infantil no desenvolvimento da narrativa em crianças oriundas de contextos de baixa escolaridade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA, F. V. da. **Parceria Universidade e Escola**: a formação da Equipe Gestora para o trabalho com os professores: 2012. 112 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DANIELS, H. (2001) **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. (1996) **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DEWEY, J. (1933) **Como pensamos**. Tradução: Haydée de Camargo Campos. 3ª ed., v. 2. Atualidades Pedagógicas: 1959.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros orais e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et cols. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots**: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

_____. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001.

_____. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (Eds.) **Perspectives on Activity Theory**. London CUP, 1999a.

_____. **Activity theory and the social construction of knowledge**: a story of four umpires. University of California, 1999b.

_____. (1987) **Learning by Expanding**: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit. Disponível em <http://lchc.edu/MCA/paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acessado em agosto de 2004.

ESPINOZA, B. (1677) **Os Pensadores**. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

FIDALGO, S. S. Questionamentos e Ações que fazem o fazer Pesquisa Crítica. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 41-47.

_____. **A avaliação de ensino-aprendizagem**: ferramenta para formação de agentes críticos. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (Orgs.) **Ação Cidadã** – por uma transformação crítico-inclusiva. Taboão da Serra, SP: UNIER Editora, 2006.

FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v.24, n.85, dez. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

_____. (1996) **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia da educação um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FUGA, V. P. **O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã**. 2009. Dissertação.

(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FUJI, S. N. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1996) **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GIROUX, H. A. (1988) **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, M. S. **Produção de texto em aulas de reforço no ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUERRA, M. G. G. **Formação de educadores**: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade. 2010. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HORIKAWA, A. Y. **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada**: uma análise enunciativa. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.) **Staff development for school improvement**. Filadélfia: The Falmer Press, 1987, p. 73-90.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation**. Paris: Seuil, 1996.

KINCHELOE, J. L. (1993) **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOZULIN, A. (1986) O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygostky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 111-137.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. et al (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Leitura, escrita e formação de professores. Mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas. **Educação em Revista**, n.31, p.103-122, jun. 2000.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LEMOS, M. F. **A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção da cidadania**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins, 1978. Disponível em <<http://www.marxists.org/>>. The Marxists Internet Archive. Acessado em 08 ago. 2004.

_____. Activity and Consciouness. In: **Philosophy in the URSS**. Progress Publishers, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/Leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

LESSA, A. B. C. T.; LIBERALI, F. C.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. . O conceito de gênero e o trabalho com competências e habilidades do SARESP. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H.. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011, p. 62-71.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 41-64.

_____. Histórias de um programa de ação cidadã. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011b, p. 1-44.

_____. O Projeto Múltiplos Mundos: por uma perspectiva ampla do existir. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011c, p. 285-294.

_____. Projeto educação bilíngue: uma proposta multicultural. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011d, p. 250-264.

_____. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010a, v. 1, p. 41-60.

_____. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**, v. 4 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2010b, p. 71-92.

_____. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality / A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2º sem. 2009a.

_____. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. 01. ed. São Paulo: Moderna, 2009b.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e porque não falar de sonhos, amizades e realizações... In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p.178-184.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAWA, L. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas**: língua estrangeira. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 2006a, p. 5-34.

_____. A Leitura em Diferentes Áreas. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C. (orgs.). **Ação Cidadã**: por uma formação crítico-Inclusiva. Taboão da Serra, SP: UNIFIER, 2006b.

_____. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a, p. 87-117.

_____. Getting ready to conduct a reflective Session. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 23-38, 2004b.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. Spinoza and Vygotsky in the Construction of the Concept of Reading. In: ALASEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (orgs.). **Language in Action**: Vygotsky and Leontievan Legacy Today. 01 ed. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 101-124.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua**: Dimensões

e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-66.

LIBERALI, F. C.; LESSA, A.; FIDALGO, S. S. MAGALHÃES, M. C. C. O conceito de gênero e o trabalho com competências do SARESP. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011, p. 61-71.

LIBERALI, F. C.; GUERRA, M. G. G.; SCHETTINI, R. H. **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011.

MACHADO, E. M. R. **Lendo e compreendendo**: uma experiência com 5ª série. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL. UNICAMP. Campinas, SP, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 13-40.

_____. Theoretical Methodological Choice in AL Research: critical research of collaboration in teacher education. Revista **INTERFAINC^{JCR}**, v. 1, p. 34-45, 2011b.

_____. Leitura e escrita nas diferentes áreas – LEDA – encontros e desencontros na formação de educadores: relato dos projetos desenvolvidos de 2007 a 2009. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011c, p. 127-152.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010a, p. 20-40.

_____. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexivo-crítica. In: ROMERO, T. R. S. (Org.) **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: O olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010b, v. 3, p. 23-36.

_____. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. (Orgs.) **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo, 2006, p.48-55.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (org.) **A formação do professor como profissional reflexivo: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____. (1998) Por uma Prática Crítica de Formação Continua de Educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (1996) A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores e em Pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. (1994) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

_____. (1990) First Steps: Ethnographic Studies. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 23-40.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), Belo Horizonte, v. 10, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo Sóciodiscursivo em Pesquisas com Formação de Educadores. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 2, p. 105-111, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C.; CAVENAGHI-LESSA, A. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F. C (Orgs.) **Ação Cidadã – por uma formação crítico-inclusiva**. São Paulo: Editora Unier, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. **The ESpecialist**, v. 27, p. 169-188, 2006.

MARX, K. (1890) **O Capital: critica da economia política – volume I**. 5ª edição. Tradução: Reginaldo Sant' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845) **Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEANEY, M. C. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MIASKOVSKY, H. W. **A reunião pedagógica como espaço para a construção da criatividade**: o papel do coordenador e do professor. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. Parábola: São Paulo, 2006, p. 85-107.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MORAES, M. S. **O gosto pela leitura**: fatores que motivam ou controlam?. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2000.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. **Retóricas de ontem e de hoje**. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

MOTTA, L. M. V. M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão* – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NEWMAN, F. **Performing a lifetime**: a practical-philisophical guide to a joyous life. Nova York: Castilho International, 1996.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G.. Pesquisa e Formação na Perspectiva Crítico-Colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 95-118.

_____. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar. 2006. 290f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Instrumentos Investigativos na formação contínua:** por uma prática dialógica entre professor e coordenador. 2002. 191f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NÓVOA, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa, (coord.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. 2009. 188f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005, p. 123-144.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. (1998) **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 67-84.

_____. **Critical Applied Linguistics:** a Critical Introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p. 95-114.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. et al. (Orgs.) **Pesquisa em educação** – alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005, p. 65-88.

PRETINI Jr., A. **Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais:** a relação entre teoria-prática na formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, C. L. F. **A leitura na formação básica do pedagogo**: reflexão e proposta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Editora Parábola: São Paulo, 2009.

_____. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, nº.3. Tubarão, SC: UNISUL, 2008. Disponível em: <[HTTP://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

RUSSEL, D. R. Looking Beyond the interface – activity theory and distributed learning. In: DANIELS, H.; EDWARDS, A. (Eds.) **The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education**. London, UK: Routledge Falmer, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da Práxis. In: _____. **Práxis criadora e práxis reiterativa**. Tradução: Maria Encarnación Moya, Buenos Aires: CLACSO / São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 265-290.

SÃO PAULO. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. CENP/SEE-SP, 2006.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em sala de aula** – um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Editora Andross, 2008.

_____. **A construção do objeto em uma rede de sistema de atividade de formação de professores** (RESAFOP). 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHÖN, D. A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 77-91.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) (1998) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMYTH, J. Teachers work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Washington D.C., v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. **Cultural Studies of Science Education**, v. 3, n. 2, p. 471-491, Jul. 2008. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/k51h1200n60j1145/>>. Acesso em: 8 mai. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1935) **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. (1993) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman In: DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado Aberto/ALB, 1998, p. 207-36.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 341/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maria Cecília Camargo Magalhães
Autor(a): Maurício Canuto Rocha

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado **Atividade de formação contínua de professores em HTPC: leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento**

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

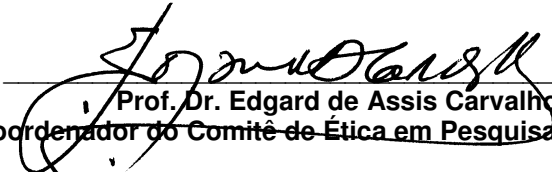
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **21/11/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **341/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 21 de novembro de 2011.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP