

Luciane Manera Magalhães

*Representações Sociais da Leitura:
Práticas Discursivas
do Professor em Formação*

Tese apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: *Prof^a Dr^a Ângela B. Kleiman*

*Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Fevereiro/2005*

Luciane Manera Magalhães

*Ao meu pai, Orlando,
que sempre quis ter um(a) filho(a) doutor(a).*

*À minha mãe, Celinha,
que me ensinou ir até ao fim da batalha.*

*Ao meu esposo amado, Beto,
que compartilhou lado a lado
as minhas alegrias e angústias.*

*Ao meu filho querido, Nathan,
minha herança.*

Prof^a Dr^a Ângela Bustos Kleiman – UNICAMP

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Meirelles Matêncio – PUC/MINAS

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa – USP

Prof^a Dr^a Inês Signorini – UNICAMP

Prof^a Dr^a Maria Margarida Martins Salomão – UFJF

Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti – UNICAMP (suplente)

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes Pinto – UNICAMP (suplente)

Campinas, 11 de fevereiro de 2005.

Agradecimentos

À Ângela, professora, orientadora, amiga, conselheira, mas, sobretudo, mais que doutora, mestra.

Aos colegas de batalha Ana Lúcia, Cosme, Eveline, Gisele, Samuel, Simone pela amizade e interlocução sempre presentes.

Aos funcionários do Iel-UNICAMP, especialmente Rose, Rogério e Wagner, pela competência e profissionalidade.

Ao professor Francis Grossmann pela co-orientação e por toda a assistência dispensada a mim e à minha família, durante o desenvolvimento do estágio sanduíche, sob sua direção, realizado na Université Stendhal.

Aos professores da UNICAMP, Ingedore Koch, Inês Signorini e Eduardo Guimarães e às professoras da Université Stendhal, Françoise Boch, Catherine Frier e Christine Barré-de-Miniac, pelos conhecimentos compartilhados através dos cursos oferecidos.

Aos professores Ana Lúcia Guedes-Pinto, Maria de Lourdes Matêncio e Manoel Correa pelas valiosas contribuições dadas por ocasião dos exames de qualificação.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa e do estágio sanduíche realizado em Grenoble/França.

Aos colegas do PEO/FACED/UFJF, Adair, Ana Maria, Ilka, Léa, Luciana e Maria Teresa, por terem assumido parte do meu trabalho, para que eu pudesse realizar meus estudos.

À D. Sirlei e à Selma, pelas muitas vezes que cuidaram do meu filho para que eu pudesse me deslocar semanalmente para Campinas.

Aos meus amigos brasileiros e franceses que participaram indiretamente deste processo e sempre tiveram uma palavra de apoio e incentivo.

Aos meus irmãos Ana Lúcia, Carlos Eduardo, Ricardo e Luiz Henrique que sempre me apoiaram para que eu pudesse chegar até aqui.

Às professoras “Sara”, “Raquel” e “Débora”, interlocutoras presentes, sem as quais seria impossível a realização desta pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as (trans)formações das representações sociais, acerca do texto, da leitura e de seu ensino, de duas professoras da escola fundamental, primeiro e segundo ciclo. Estas transformações seriam decorrência da participação das duas professoras como alunas de um Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem – formação continuada de professores oferecida pela universidade.

A metodologia de geração de dados teve como referência o estudo de casos no paradigma da pesquisa qualitativa, através da articulação entre as perspectivas interpretativista e etnográfica. Os dados foram gerados, por meio da observação participante, em duas instâncias discursivas; uma representada pelo ambiente universitário, cenário da formação continuada e, outra, representada pelas salas de aula da escola fundamental, mais especificamente pelas aulas de leitura ministradas pelas professoras sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados foi pautada nos processos de referenciação dos objetos de discurso nos enunciados das professoras nas suas aulas de leitura, que mostram processos de didatização diferenciados. Essa diferenciação didática pode ser caracterizada por meio do conceito de transposição didática dos conhecimentos divulgados no Curso de Especialização. Esse conceito permite explicar as diferenças nos discursos das professoras: um deles baseado na teorização da palavra, reproduz 'fielmente' os novos conhecimentos aprendidos, ao ensinar a leitura para crianças do ensino fundamental e, outro, fundamentado na palavra (trans)formada, através do redimensionamento do conhecimento em função do novo contexto discursivo e dos novos interlocutores.

Palavras-chave: representações sociais, ensino da leitura, formação continuada.

Résumé

Cette recherche a été réalisée dans le but d'analyser les (trans)formations des représentations sociales, à propos du texte, de la lecture et de son enseignement, de deux enseignantes de l'école primaire, premier et second cycles. Ces (trans)formations pourraient avoir pour origine la participation de ces deux enseignantes, en tant qu'étudiantes au Master Alphabétisation et Langage – formation continue pour enseignants offerte par l'Université.

La méthodologie en matière de fourniture de données s'est appuyée sur l'étude de cas dans le paradigme de la recherche qualitative, fondé sur l'articulation entre les perspectives interprétative et ethnographique. Les données ont été fournies par l'observation active dans deux instances discursives, l'une représentée par le milieu universitaire, lieu de la formation continue, l'autre par les salles de classe de l'école primaire, et plus spécialement par les cours de lecture dispensés par les enseignantes sujets de la recherche.

L'analyse des données a été paramétrée par les procédés de référencement des objets de discours dans les énoncés des enseignantes durant leurs cours de lecture, lesquels témoignent de procédés didactiques différenciés. Cette différenciation didactique peut être caractérisée au moyen du concept de transposition didactique des connaissances divulguées dans le Master. Ce concept permet d'expliquer les différences dans le discours des enseignantes: le premier, fondé sur la théorisation du mot, reproduit "fidèlement" les nouvelles connaissances acquises lors de l'enseignement de la lecture aux enfants de l'école primaire; l'autre, fondé sur le mot (trans)formé par le redimensionnement des connaissances en fonction du nouveau contexte discursif et des nouveaux interlocuteurs.

Mots clés: représentations sociales, enseignement de la lecture, formation continue.

Convenções de transcrição:

- (+): pausa longa
- /: interrupção ou corte brusco da fala
- - - : silabação
- []: sobreposição de vozes
- :: : alongamento forte da vogal
- MAIÚSCULAS**: alteração de voz com efeito de ênfase
- (XXX)**: fala incompreensível
- /.../ : supressão de trecho da transcrição original
- (()): comentário da pesquisadora
- (): suposição de fala sem nitidez
- sublinhado**: utilizado, pela pesquisadora, para destacar trechos que são foco de análise

São utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de interrogação (?), assim como as convenções ortográficas do português.

Professoras diretamente ligadas à pesquisa:

SARA: professora universitária que ministrou a disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”

RAQUEL: (aluna)professora – aluna do Curso de Especialização e professora do Ensino Fundamental

DÉBORA: (aluna)professora – aluna do Curso de Especialização e professora do Ensino Fundamental

Professoras e alunos indiretamente ligados à pesquisa:

ESTER: professora universitária que desenvolveu um curso de nivelamento

A: aluno(a) não identificado(a)

AS: alunos(as) não identificados(as)

Siglas como JU, RA, SA: referem-se sempre a um(a) aluno(a) identificado(a)

Sumário

<i>I. Palavras iniciais</i>	17
<i>II. A constituição dos dados da pesquisa</i>	29
<i>Paradigmas de Pesquisa</i>	29
<i>O Contexto da Pesquisa</i>	35
<i>O Curso de Especialização</i>	37
<i>As professoras do Ensino Fundamental</i>	43
<i>Os instrumentos de pesquisa e a geração dos dados</i>	46
<i>III. As noções de Transposição Didática e Representação Social</i>	49
<i>Os caminhos do conhecimento através da Transposição Didática(TD)</i>	49
<i>A noção de Representações Sociais(RS)</i>	60
<i>Definição de RS</i>	60
<i>Organização das RS</i>	68
<i>Funções das RS</i>	72
<i>A atividade linguageira e a noção de RS</i>	80
<i>IV. Educação Continuada de Professores: a formação do professor reflexivo</i>	85
<i>A educação continuada</i>	86
<i>A formação do professor reflexivo</i>	89
<i>O professor reflexivo via etnografia/pesquisa</i>	93
<i>O professor reflexivo via etnografia/letramento</i>	97
<i>A formação do professor reflexivo em ambiente universitário</i>	100

<i>V. O processo de aprendizagem via transformações nas representações da leitura</i>	<i>115</i>
<i>Objetivação e ancoragem das representações</i>	<i>116</i>
<i>Um exemplo</i>	<i>119</i>
<i>As representações das (alunas)professoras</i>	<i>126</i>
<i>As representações de DÉBORA</i>	<i>128</i>
<i>As representações de RAQUEL</i>	<i>142</i>
<i>Modificações no núcleo central e elementos periféricos</i>	<i>155</i>
<i>VI. Considerações Finais</i>	<i>164</i>
<i>VII. Referências Bibliográficas</i>	<i>170</i>
<i>Anexos</i>	<i>178</i>

Capítulo I

Palavras iniciais¹

O interesse pela formação continuada de professores tem suas origens na chamada *democratização* do ensino (cf. Nóvoa, 1992), momento em que um número considerável de alunos provenientes das mais diversas realidades passa a ter lugar nos bancos escolares da escola pública brasileira. Uma grande massa de alunos, um grande recrutamento de profissionais da educação e uma coleção de fracassos. Com a reincidência do fracasso, principalmente (ou quase exclusivamente) na (ou da?) escola pública, iniciou-se a “procura” dos culpados, como se a responsabilização de alguém fosse solucionar o problema.

O primeiro alvo de *acusação* foram os métodos e técnicas de ensino. Acreditava-se que os métodos e técnicas eram os responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, em outras palavras, pela (não)constituição do conhecimento. Se esse é o problema, basta criar novos métodos e técnicas eficazes. A partir de meados da década de 1970, pode-se destacar um período da história da educação no Brasil em que os recursos técnicos foram foco de atenção e investimento. Buscou-se a solução do problema através da instrumentalização técnica do professor (cf. Pereira, 2000), como se o domínio de uma técnica ou mais técnicas pudesse garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

¹ Este trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa “Letramento do Professor: implicações para a prática pedagógica II”, o qual está integrado no Grupo de Estudos do Letramento e Formação do Professor, coordenado pela Prof^a Dr^a Ângela B. Kleiman e financiado pelo CNPq.

Mais ou menos uma década depois, com o fracasso ainda uma constante na escola pública, a “procura” dos culpados continua. Se a aplicação de novos métodos e técnicas não solucionou o problema, é preciso encontrar outro culpado. Desta vez, a culpa recai sobre o aluno. Respalhada nas teorias dos *déficits*¹, seja cognitivo, cultural ou lingüístico, a escola parece encontrar uma saída para o insistente fracasso de sua clientela: se o déficit é cognitivo coloca-se o aluno em classes especiais; se é lingüístico, impõe-se a norma culta em detrimento da variedade do aluno; se é cultural, a escola tem muito pouco a fazer... Diante desse quadro de discriminação é o aluno quem tem que se encaixar à realidade da escola e não o contrário. Assim, além dos próprios alunos começarem a se convencer de “seus déficits”, sua família também se inclui neste processo, como ilustra a situação a seguir, vivida por mim, no início de minha carreira profissional:

Contexto: mãe de um aluno, do 3º período pré-escolar, de uma escola pública conversando com a professora a respeito do rendimento de seu filho na escola.

Mãe: “/.../ olha dona L. o B. é ruim mesmo da cabeça, a senhora pode chamar atenção dele /.../” (nov. de 1989)

A busca de culpados não cessa aí: o aluno apresenta *déficits*; o professor é “mal-formado”, concebido, portanto, como um profissional “incapacitado” para trabalhar com o problema; conclusão: é preciso *capacitar* o professor para enfrentar essa realidade. Assim, a culpa recai, agora, sobre o professor. Destaque-se, porém, que o aluno não está isento de sua culpa.

É, então, a partir da segunda metade da década de 1980, que se começa a investir na formação dos professores. Visando à profissionalização em serviço houve, nesse período, uma verdadeira explosão de cursos de ‘*reciclagem*’, ‘*treinamento*’, ‘*capacitação*’ e ‘*aperfeiçoamento*’, cada um com suas conotações ideológicas concernentes à concepção que se tinha do professor. Marin (1995) explicita as

¹ Para uma análise crítica das teorias dos *déficits*, ver Erickson (1987).

inadequações de cada um desses termos. ‘Reciclagem’, segundo a autora, é comumente utilizado para referir-se ao reaproveitamento de objetos e/ou materiais, através do qual ocorrem mudanças drásticas, algo incompatível com a idéia de atualização pedagógica. ‘Treinamento’ tem como referência central a modelagem de comportamentos, donde se esperam reações padronizadas, as quais não pressupõem o uso da inteligência. ‘Aperfeiçoamento’ está diretamente ligado à idéia de completude, perfeição, o que significa a busca de se concluir aquilo que estaria incompleto, como se fosse possível ter um produto acabado. ‘Capacitação’ pode ser entendida, tanto como a ação de *tornar capaz*, como a ação de *convencer e/ou persuadir*. Marin (op. cit.) critica apenas o segundo tipo de ação, mas ao se pensar que *tornar capaz* traz como subjacente a idéia de *incapaz*, pode-se dizer que esse é, também, um termo inadequado.

Independente do termo adotado, todo o investimento na formação de professores, nessa época, foi um grande equívoco, pois acreditou-se que cursos rápidos, muitos deles descontextualizados, seriam suficientes para “capacitar” os professores. Mas foi a partir da constatação deste equívoco que, em meados da década de 1990, pôde-se vislumbrar uma outra alternativa para a formação de professores: a *formação continuada*.

A partir desse momento, iniciou-se um grande debate acerca da formação de professores, o qual mobilizou tanto os profissionais da Educação e de áreas específicas como a Lingüística Aplicada, bem como o poder público (cf. Magalhães, 2001). Alguns cursos de formação inicial modificaram seus currículos, outros criaram novas disciplinas e, no que concerne à pós-graduação e formação continuada, inúmeros cursos foram criados¹, alguns dos quais, com o objetivo de possibilitarem a

¹ Conforme pesquisa realizada por Martins (2000), nos últimos 30 anos, o número de cursos de Mestrado e Doutorado, no Brasil, cresceu de 761 (em 1976) para 2.066 (em 1998). Apesar de Martins não apresentar um levantamento estatístico do crescimento do número de cursos de especialização, pode-se concluir que essa categoria viveu um crescimento, senão maior, nas mesmas proporções dos cursos citados. Tomando-se como exemplo a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, observa-se um crescimento, nos últimos dez anos, de 250%, isto é, de dois cursos oferecidos no biênio 92/93, hoje a faculdade tem sete cursos cadastrados.

formação de profissionais melhor preparados para enfrentarem os problemas colocados pela escola fundamental.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, por exemplo, mobilizou-se diante da necessidade de incluir em seu currículo os fundamentos lingüísticos concernentes ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que os cursos de Pedagogia em geral enfatizam disciplinas de fundamentos da educação em detrimento à disciplinas voltadas para o objeto de ensino, o que, na concepção dos responsáveis pelo curso, estaria perpetuando o distanciamento entre formação e prática escolar.

A Faculdade de Educação¹, desta mesma Universidade, criou o *Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem* objetivando dar conta desses fundamentos lingüísticos ausentes na formação do professor do primeiro segmento do ensino fundamental. A criação deste curso teve, e ainda tem, um papel muito importante junto à comunidade da cidade e região. Profissionais da educação - sejam professores do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos ou diretores administrativos – candidatam-se, a cada seleção, em busca da oportunidade de aperfeiçoamento profissional nesta área. De certa forma, observa-se que os PCN de língua portuguesa, de 1997, tentam também incluir (ou impor?) esses fundamentos lingüísticos em seu conteúdo como um todo, mas como salienta Soares (1997), essa inclusão acontece de uma forma descontextualizada, e não toma como referência seu real interlocutor: o professor do ensino fundamental (ver, a respeito, também Silva, 2003).

Retomando o Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, cabe ressaltar que ele foi criado com os objetivos de:

¹ A Faculdade de Educação juntamente com o Curso de Letras e o Colégio de Aplicação João XXIII.

(i) “fortalecer os projetos dirigidos à pesquisa e ensino que são desenvolvidos na área da alfabetização e linguagem, na Faculdade de Educação”;

(ii) “oferecer embasamento para os alunos potenciais candidatos ao Mestrado em Educação da Faculdade e/ou outros”;

(iii) “criar condições para a formação de profissionais dotados de uma postura reflexiva e crítica diante dos problemas que atingem a escola básica brasileira, capazes de agir como sujeitos de um processo histórico e de apresentarem soluções adequadas para a superação destes problemas” e;

(iv) “possibilitar condições para a produção de novos conhecimentos na área da alfabetização e linguagem, tomando a prática como fonte e o destino dos estudos realizados”¹.

Com o passar dos anos, os objetivos (iii) e (iv) foram tomando mais força que os primeiros (cf. Miranda, 1998) e tornando-se o foco do curso atualmente. Visando à *formação continuada*, o curso está primordialmente voltado para a formação do *profissional reflexivo*² (cf. Gómez, 1992); o que significa que ele tem como referência a prática pedagógica; sendo ela a motivação para as reflexões dos (alunos)professores, isto é, *a fonte e o destino dos estudos realizados*. É por isto que o público-alvo visado pelo curso são os profissionais que estejam atuando diretamente nas escolas, para que tenham a oportunidade de refletirem sobre o processo ensino/aprendizagem da linguagem a partir de sua própria realidade, seus problemas reais e dificuldades enfrentadas; tendo ainda a diversidade da realidade vivida pelos outros colegas do curso, nas escolas em que trabalham.

¹ Conforme descrito por MIRANDA, N. S. Apresentando o núcleo de pesquisa e ensino de linguagem – NUPEL. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF. Vol. 3, nº2 – set/fev, 1998/1999.

² O profissional reflexivo seria aquele que reflete, com autonomia, na prática e sobre a prática.

Tive a oportunidade de acompanhar de perto três edições do curso, período em que atuei como docente, ministrando aulas, orientando alunos e participando de bancas examinadoras das monografias de final de curso. Este contato direto com a formação continuada de professores despertou-me o interesse em conhecer mais de perto as contribuições do curso, sobretudo dos conhecimentos divulgados através dele, para a prática pedagógica dos (alunos)professores que se engajavam neste processo. Mais especificamente as contribuições na área de ensino da leitura, dado que uma das dificuldades, freqüentemente salientada por estes profissionais, nas diferentes edições do curso, era concernente ao processo ensino/aprendizagem da leitura, fosse nos níveis de iniciação (1º e 2º ciclos) ¹ ou nos níveis mais avançados (3º e 4º ciclos e às vezes o ensino médio).

Acreditava que, em parte, o problema era devido à própria formação desses profissionais que, cursando a graduação em Pedagogia, não tinham tido acesso às importantes contribuições das pesquisas realizadas na área da Lingüística Aplicada, no campo da leitura. Sabia, e estou certa disto, que o conhecimento de um conteúdo específico não seria a garantia de resolução dos problemas da prática, como bem já demonstrou Aparício (1999, 2001), mas um primeiro passo, se acompanhado de um *processo reflexivo* (cf. Gómez, 1992 e Schön, 1992), em que o profissional pudesse refletir *na* prática e *sobre* a prática acerca das concepções a ela subjacentes. A aprendizagem de conteúdos teóricos não é condição suficiente para determinar o bom desempenho do profissional; aliar objeto de estudo e objeto de ensino através de um processo de reflexão, entretanto, pode ser um importante passo na garantia de um melhor desempenho da prática pedagógica. Esta é a proposta da disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, oferecida nesse curso: propiciar o atrelamento dos conhecimentos que são objeto de estudo aos conhecimentos que são e/ou serão objeto de ensino, através de seminários e oficinas que abrem espaço para a reflexão, promovendo a formação do professor reflexivo.

¹ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil/MEC (2000b), o primeiro ciclo corresponde à 1ª e 2ª séries, o segundo ciclo à 3ª e 4ª séries, o terceiro ciclo à 5ª e 6ª séries e o quarto ciclo à 7ª e 8ª séries.

Procurava compreender, então, o que se passava neste caminho de “transposição” de um novo conhecimento para uma nova prática discursiva, a saber, o ambiente escolar. Precisava, assim, ter no mínimo duas fontes de dados:

(i) uma que me propiciasse uma visão do processo de formação, em que estes novos conhecimentos eram “divulgados” e confrontados com a prática, isto é, a sala de aula universitária (doravante fonte 1); mais especificamente a disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, ministrada por SARA¹, que tinha como objetivo propiciar esta formação reflexiva do professor e;

(ii) uma que me propiciasse uma visão da prática pedagógica dos profissionais que buscavam, no curso, fundamentos para aprimoramento de seu trabalho ao ensinarem a leitura, isto é, as salas de aula de uma escola pública (doravante fonte 2), mais especificamente, as “aulas de leitura” ministradas por duas (alunas)professoras (DÉBORA e RAQUEL). Outras fontes de dados, como entrevistas, questionário e fotocópias de documentos gerados tanto pela professora formadora, quanto pelas (alunas)professoras, foram também utilizados enquanto instrumentos de pesquisa.

A disciplina escolhida como um dos cenários de geração de dados, pode ser considerada como lugar privilegiado de discussão e reflexão sobre questões diretamente ligadas à prática pedagógica desses profissionais, pelo fato de propiciar o confronto entre a prática e suas concepções teóricas subjacentes, considerando-se como ponto de partida e referência a própria prática dos profissionais envolvidos. Foi visando conhecer mais de perto as possíveis contribuições do curso e desta disciplina em específico, que decidi realizar esta pesquisa.

Partindo do pressuposto de que, em geral, o conhecimento acadêmico é recusado pelos professores pelo fato de ser considerado “teórico” e, portanto,

¹ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

concebido como irrelevante para suas vidas na escola, conforme constata Zeichner (1998), uma questão mais geral se colocou:

(i) quais as contribuições, para a prática pedagógica do professor da escola fundamental, de cursos de formação continuada, que oferecem o olhar acadêmico do conhecimento de maneira reflexiva, interligada às questões práticas referentes ao processo ensino/aprendizagem ?

Buscava, ainda, respostas para questões mais específicas:

(ii) quais as contribuições teórico-conceituais e metodológicas do Curso de Especialização e mais especificamente da disciplina “Prática de leitura e escrita na escola Básica”, para o desenvolvimento profissional das (alunas)professoras?;

(iii) quais conhecimentos fundamentam as possíveis mudanças ocorridas na prática de ensino da leitura das (alunas)professoras?

(iv) como esses conhecimentos são (re)interpretados nas práticas discursivas das (alunas)professoras?

No decorrer da pesquisa, porém, uma quinta questão se colocou, redirecionando, assim, parte da análise dos dados:

(v) como estes conhecimentos têm transformado as representações sociais acerca de texto e de leitura e, conseqüentemente, a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental?

Estas questões geraram os objetivos da pesquisa, quais sejam:

Objetivo geral: investigar as contribuições dos conhecimentos, divulgados na formação continuada, para **(i)** a modificação das representações sociais das (alunas)professoras, acerca da leitura e do texto e para **(ii)** a transformação do ensino da leitura na escola fundamental.

Objetivos específicos:

(i) identificar, via discurso, as mudanças ocorridas na prática pedagógica das (alunas)professoras ao ministrarem aulas de leitura;

(ii) identificar quais os novos conceitos que passam a figurar no discurso das (alunas)professoras;

(iii) examinar as possíveis transformações sofridas por estes conceitos no processo de transposição didática;

(iv) examinar, via discurso, as possíveis transformações operadas nas representações sociais das (alunas)professoras no que concerne ao texto, à leitura e ao seu ensino em ambiente escolar.

As questões e os objetivos acima relacionados direcionaram a dimensão teórico-metodológica da pesquisa. Desenvolvi, assim, um estudo de casos no paradigma da pesquisa qualitativa, através da articulação entre as perspectivas interpretativista e etnográfica. Discutirei esta opção metodológica na primeira seção do Capítulo II; evidenciando suas características e justificando a escolha feita. Na segunda seção desse mesmo capítulo, apresento o contexto da pesquisa e, na terceira, os instrumentos utilizados no processo de geração dos dados.

No Capítulo III, discuto as noções teóricas que fundamentam a presente pesquisa e que dão suporte para a análise dos dados. Apresento, assim, em um

primeiro momento, a noção de Transposição Didática (TD), que trata das transformações pelas quais passa o conhecimento, no processo de didatização. Em um segundo momento, discuto a noção de Representações Sociais (RS)¹, que possibilita a ampliação da noção de transposição didática. Finalmente, em um terceiro momento, apresento a noção de referenciação, como suporte lingüístico-discursivo, que fundamentará a análise dos dados.

No capítulo IV, retomo a questão da educação continuada de professores e discuto o processo reflexivo. Apresento dois modelos de educação continuada de professores, pautados na etnografia, que confirmam a possibilidade de formação de professores reflexivos em pequenas comunidades, quais sejam: **(i)** a etnografia via pesquisa e **(ii)** a etnografia via inserção na leitura e escrita (letramento). Por último, discuto a possibilidade de formação do professor reflexivo, em ambiente universitário, com base em seminários e oficinas reflexivas. Para tanto, explicito as etapas do funcionamento do processo reflexivo, propiciado pelas oficinas reflexivas, acerca do ensino de estratégias de leitura, desenvolvidas no curso de formação continuada que serviu de referência para esta pesquisa. Utilizo, como exemplos, episódios das interações ocorridas nessas oficinas entre a professora formadora e os (alunos)professores, na disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”.

O Capítulo V é dedicado à análise das transformações das representações sociais das (alunas)professoras. Assim, em um primeiro momento, retomo a noção de RS, através da discussão de dois processos – objetivação e ancoragem – que explicam a constituição e a integração de novas informações às RS. Logo em seguida, apresento o processo de modificação das representações acerca de texto, de leitura e de seu ensino, das duas (alunas)professoras, DÉBORA e RAQUEL, sujeitos desta pesquisa. Para tanto, analiso, via discurso, as transformações operadas na prática pedagógica, de cada uma delas, tomando como fonte de dados **(i)** a prática representada, através das oficinas reflexivas realizadas na formação continuada, no

¹ As Representações Sociais dizem respeito ao conjunto de conhecimentos constituídos pelo indivíduo, ou grupo, nas diferentes práticas sociais.

início da pesquisa e **(ii)** o ambiente de trabalho, a escola de ensino fundamental, através das aulas de leitura ministradas por elas, durante a pesquisa. Por último, com base nas modificações operadas nas representações sociais das duas (alunas) professoras e sustentada pela teoria do núcleo central examino a centralidade ou não dessas transformações.

Finalmente, no Capítulo VI, apresento as considerações finais desta pesquisa. Retomo, assim, as questões que me coloquei nesse primeiro capítulo, relacionando-as com os resultados obtidos, salientando, assim, as contribuições dessa pesquisa.

Capítulo II

A constituição dos dados da pesquisa

Este capítulo está dividido em três seções: a primeira, reservada para as reflexões acerca dos paradigmas de pesquisa; momento em que trato, especificamente, da mudança de paradigmas de pesquisa, vivida pelas Ciências Sociais, considerando a tradição positivista e a abordagem qualitativa, incluindo as perspectivas interpretativista e etnográfica. Na segunda seção, descrevo o contexto da pesquisa, destacando as práticas sociais definidas como *locus* de geração dos dados; quais sejam, as aulas universitárias ministradas na disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*” e as aulas de leitura da escola fundamental, contexto de trabalho das duas (alunas) professoras, sujeitos da pesquisa. Apresento, ainda nesta seção, as professoras participantes desta pesquisa. Por último, explicito os instrumentos que propiciaram a geração dos dados.

Paradigmas de Pesquisa

Durante muito tempo, o paradigma positivista de pesquisa reinou absoluto (e ainda reina!), tanto nas Ciências Exatas, quanto nas Ciências Sociais. Apesar de apresentar-se, ainda, como forte referência nas Ciências Exatas, nos últimos trinta anos, o paradigma positivista tem perdido seu monopólio no campo das Ciências Sociais. Seja no domínio educacional (cf. Elliott, 1998; Lüdke & André, 1986), seja no domínio da Lingüística Aplicada (cf. Cohen, 1989; Moita Lopes, 1996), os pesquisadores cada vez mais abandonam a tradição positivista; assumindo, em seu lugar, a concepção interpretativista. Esta mudança explica-se tanto pela *concepção ontológica* daquele que realiza a pesquisa, ou seja, a forma de o pesquisador

conceber o mundo social e os sujeitos aí incluídos; quanto pela sua *concepção epistemológica*, que diz respeito a sua maneira de considerar o conhecimento, sua constituição e evidência (cf. Mason, 1998).

Na tradição positivista, a realidade é tomada como única, pois é o resultado da percepção de um único sujeito: o pesquisador. Os fenômenos sociais são estudados enquanto algo dado, cientificamente acabado. Pesquisador, sujeitos e dados são concebidos como desvinculados entre si. Esta perfeita separação entre pesquisador, sujeitos e dados, defendida, pela tradição positivista, é ilusória, pois não há como

“... estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga [como quer a tradição positivista] em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.” (Lüdke & André, 1986:5).

Essa ilusão de neutralidade tem sua motivação na concepção epistemológica sustentada pela tradição positivista, a qual concebe o conhecimento de forma *monológica*, ou seja, o conhecimento nesta perspectiva, seria constituído solitariamente, individualmente pelo pesquisador; pois ele é o único sujeito considerado como não-objeto neste processo. É aquele que *contempla* o sujeito do conhecimento enquanto objeto, pois é desprovido de linguagem. Segundo Bakhtin, nesta perspectiva, *“há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda”* (1979:403; grifo do autor).

A meu ver, um outro problema da tradição positivista decorre do fato de se objetivar, nesta concepção de pesquisa, a generalização através de dados estatísticos, visando, via indução, à elaboração de leis que se possam aplicar universalmente (cf. André, 1995), o que não retrata nem dá conta, por exemplo, das particularidades do contexto da sala de aula.

A pesquisa qualitativa não se constitui em um conjunto de técnicas ou métodos fechados, mas é compreendida como uma abordagem flexível, sensível às diferenças contextuais, comuns no mundo social. Este tipo de pesquisa abre espaço para que se possa ter uma compreensão dos problemas que envolvem o mundo social, através da resolução de “*quebra-cabeças intelectuais*”, no sentido utilizado por Mason (1996), isto é, uma interpretação seletiva em que se produz explicações sociais que não são nem neutras, nem objetivas, nem totais. É, assim, uma interpretação do mundo social e seus fenômenos elaborada a partir de diferentes aspectos que se interrelacionam de forma complexa; uma vez que os dados não estão prontos na realidade para que se possa apenas descrevê-los ou examiná-los. Isto porque os fenômenos sociais estudados são compreendidos como algo em constante mutação. E porque, este tipo de pesquisa, se desenvolve em situações naturalísticas, concretas, as quais são importantes em si mesmas para a compreensão do mundo social, e não pelas leis que daí possam vir a ser deduzidas.

Na pesquisa qualitativa, o conhecimento é produzido através dos múltiplos significados constitutivos do(s) fato(s). A interpretação é viabilizada pela intersubjetividade, a qual: “*.../ possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social*” (Moita Lopes, 1994:332).

O *pesquisador*, nesta abordagem, é aquele que vai gerar¹ os dados (cf. Mason, 1996) a partir da realidade e dos sujeitos eleitos para serem co-participantes da investigação a que se propõe. É aquele que, insatisfeito com a incompletude das informações, volta a campo quantas vezes forem necessárias para obter um olhar detalhado do processo. É aquele, ainda, que compara atentamente os dados, interpretando-os de acordo com o seu contexto maior de geração e, também,

¹ Tenho utilizado a expressão *geração de dados* ao invés de *coleta de dados*, porque, corroborando com Mason (id.), acredito que os dados não estão prontos na realidade, mas são constituídos (= gerados) em um determinado contexto sócio-histórico.

considerando suas singularidades, suas idiossincrasias; segundo a perspectiva adotada.

Neste tipo de pesquisa, as “hipóteses” são formuladas no desenvolvimento do trabalho, sendo geradas pelas *perguntas de pesquisa* (cf. Mason, 1996), previamente elaboradas. Os dados são gerados partindo-se do pressuposto da necessidade de se obter diferentes olhares do problema que se propõe investigar, isto é, a triangulação das informações. Assim, o pesquisador utiliza instrumentos diversificados como, por exemplo, os utilizados nesta pesquisa, quais sejam, gravação em áudio e transcrição, notas de campo, diário, cópias de documentos (como planejamentos de curso e de aula), entrevistas e questionários, cerceando o fenômeno de diversas perspectivas, garantindo, assim, a validade deste tipo de pesquisa. A verdade não estaria na reprodução da realidade, como quer a pesquisa positivista, mas na representatividade da seleção. O ‘locus’ da pesquisa é, geralmente, o ambiente natural, no caso desta pesquisa, as salas de aula na universidade e na escola. O *sujeito* é aquele que está integrado em uma prática social e, assim sendo, é alguém que interpreta e reinterpreta o mundo do qual faz parte (cf. Moita Lopes, 1996); é quem, de fato, constrói, na interação com o ‘outro’, significados para o mundo. É o sujeito dialógico (cf. Bakhtin, 1979), aquele que se faz conhecer através da linguagem, pois os significados nela se constituem. É um sujeito real, inserido em um contexto social, que vive em um dado momento histórico e político.

A pesquisa qualitativa não representa *um conjunto unificado de técnicas ou filosofias*, ao contrário, ela está fundamentada em *uma ampla extensão de tradições intelectuais e disciplinares*; como, por exemplo, a *tradição sociológica interpretativista*, a *tradição antropológica* e a *análise do discurso* (cf. Mason, 1996:3).

Na presente pesquisa, recorro a duas perspectivas da pesquisa qualitativa como suporte metodológico para a geração dos dados: a interpretativista e a

etnográfica. Duas perspectivas que, no meu entender, se completam em estudos como o que ora se apresenta.

A perspectiva interpretativista parte do pressuposto de que a realidade tem um caráter dinâmico, mutante, e de que os sentidos se (re)constroem com base nos diferentes momentos históricos vividos por uma sociedade, *na* e *pela* linguagem. O acesso ao fato se dá “... de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” (Moita Lopes, 1994:331). Esta perspectiva contribui, assim, com a porção explicativa dos dados, a qual não é neutra, nem objetiva, nem total (cf. Mason, 1996).

Ao considerar as pessoas enquanto sujeitos e não como *fontes de dados* ou *repositórios de conhecimentos*, a voz do sujeito é ouvida seja através de ‘*observações*’¹, ‘*interações*’ ou ‘*produtos*’ por eles gerados (cf. Mason, 1996). As ‘*observações*’ permitem ao pesquisador compreender melhor o mundo social em que os sujeitos estão integrados, a partir de suas práticas sociais; como as aulas de formação, ministradas pela professora universitária e as aulas de leitura, ministradas pelas duas (alunas) professoras. As observações permitem ouvir a voz de SARA, RAQUEL, DÉBORA e dos demais sujeitos participantes dos dois contextos educacionais, os quais integram, indiretamente, o processo de pesquisa. As ‘*interações*’, geralmente propiciadas por entrevistas ou mesmo conversas informais com as professoras, proporcionam um contato direto entre pesquisador e sujeitos, permitindo conhecer mais detalhadamente o processo de constituição do conhecimento, suas conquistas e seus entraves. Os ‘*produtos*’, constituídos por materiais escritos elaborados pelos sujeitos, como o programa e a bibliografia da disciplina universitária, ou os planos de curso e planejamentos das aulas da escola fundamental, ampliam a possibilidade de se ouvir a voz destes sujeitos; uma voz que

¹ A diferenciação sugerida, neste contexto, entre ‘observação’ e ‘interação’ tem como objetivo explicitar, com base nos sujeitos envolvidos, dois tipos de interlocução: **(i)** em que os processos interacionais focalizam, em um primeiro plano, a interlocução entre professor e alunos (observação); o que não deve significar a não participação da pesquisadora (pois o método utilizado foi a observação participante) e, outro, **(ii)** em que os processos interacionais focalizam a interlocução entre professor ou (aluno) professor e pesquisadora (interação).

procede de alguém inserido em um determinado contexto sócio-histórico e político, que é dinâmico; ator e autor de uma determinada prática social, também dinâmica. Para compreender e interpretar tão complexo mundo, como é experienciado ou produzido, o pesquisador qualitativo faz uso da descrição, que é favorecida pela perspectiva etnográfica. Ressalte-se que essa perspectiva é comum no domínio da pesquisa em Lingüística Aplicada, pelo fato de “emprestar” alguns procedimentos metodológicos para a realização das investigações¹.

Complementando e, ao mesmo tempo, sendo complementada pela perspectiva interpretativista, a perspectiva etnográfica contribui com a porção descritiva dos fatos; permitindo a ênfase do trabalho no processo daquilo que se está investigando e não exclusivamente no produto ou nos resultados finais. Esta perspectiva proporciona a riqueza de detalhes que contribui com um melhor conhecimento da(s) realidade(s) investigada(s). Seu objetivo é o de proporcionar “... a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade “ (cf. André, 1995:30); através de um plano de trabalho flexível, em que técnicas, instrumentos e fundamentos teóricos podem ser reformulados.

Apesar de ser essencialmente descritiva, a perspectiva etnográfica “... propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar” (cf. Rockwell, 1989:45). A etnografia recupera, assim, detalhes específicos do contexto com o objetivo de apresentá-lo da forma mais próxima possível da realidade, mas que jamais será uma descrição completa; pois ela estará sempre sujeita às concepções ontológica e epistemológica do pesquisador. Em outras palavras, essas concepções do pesquisador orientam o tipo de descrição a ser feita, quais aspectos considerar e quais abandonar; ou seja, a(s) escolha(s) do pesquisador revela(m) suas concepções. Seria, então, ingênuo acreditar na neutralidade do pesquisador ao descrever o mundo social. A descrição pode-se dar em várias etapas, na medida em que o pesquisador necessita de informações específicas acerca do

¹ É por esse motivo que a presente pesquisa é caracterizada como sendo de cunho etnográfico e não como uma etnografia.

contexto, que enriqueçam a geração dos dados. Na presente pesquisa, a descrição concentra-se nos sujeitos diretamente envolvidos – a professora formadora e as duas (alunas)professoras – tanto no contexto de formação (curso de especialização), quanto no de (trans)formação (aulas de leitura na escola fundamental).

O contexto da pesquisa

Neste item, descrevo, em um primeiro momento, a formação continuada no que concerne à estruturação do Curso de Especialização, em geral e, da disciplina *Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*, em específico. E, em um segundo momento, apresento RAQUEL e DÉBORA, que cursaram a especialização ao mesmo tempo em que trabalhavam em uma escola pública de ensino fundamental, por isto são referidas como (alunas)professoras.

Como já foi dito, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de se investigar as contribuições dos conhecimentos divulgados no *Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem*, na área de/para a formação continuada, para o aperfeiçoamento profissional do professor no ensino da leitura no primeiro e segundo ciclos da escola fundamental. Dado esse objetivo, pretendo demonstrar, através da análise dos dados, que a transposição didática pode iniciar-se no ambiente de formação continuada, de forma a garantir uma menor distância entre os conhecimentos divulgados na formação e os conhecimentos utilizados em ambiente escolar, pelo professor (em formação continuada).

Apesar deste tipo de curso ser fundamentado essencialmente em reflexões sobre o conhecimento enquanto objeto de estudo, distantes das reflexões acerca do conhecimento enquanto objeto de ensino, o curso em questão diferencia-se de outros pelo fato de oferecer uma formação voltada para a reflexão sobre a interação dos dois objetos, o de estudo e o de ensino, em duas práticas diferenciadas, a acadêmica e a escolar. Assim, ao mesmo tempo em que o curso visa a propiciar reflexões acerca de

teorias de como se processa cognitivamente a leitura, por exemplo, também visa a propiciar reflexões sobre como desenvolver aulas de leitura alicerçadas nesses conhecimentos. Este tipo de formação é possibilitado pelos seminários e oficinas reflexivas.

É a partir deste contexto, que investigo as contribuições deste tipo de formação continuada, para a modificação das representações sociais, dos (alunos)professores, acerca da leitura e do texto e a (trans)formação da prática desses (alunos)professores, ao ministrarem aulas de leitura, no ensino fundamental.

Para poder visualizar tanto o processo de formação, quanto o processo de (trans)formação das (alunas)professoras, como já foi falado, tomei como *locus* de pesquisa duas práticas sociais, quais sejam, as aulas de nível universitário (fonte 1) e as aulas de leitura do ensino fundamental (fonte 2), ministradas por professoras que foram alunas nas aulas universitárias. Apresento, então, no próximo item, parte da estrutura do curso de formação continuada e de seus fundamentos teórico-metodológicos pertinentes para esta pesquisa.

O Curso de Especialização

Conforme explicitado no capítulo I, o *Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem* foi criado na década de 1990, em um contexto marcado pelo investimento na formação continuada de professores. O curso é oferecido a cada dois anos, e seu acesso se dá através da seleção dos candidatos, que passam por uma avaliação escrita e uma entrevista.

De caráter presencial, o curso está estruturado em sete disciplinas obrigatórias, quais sejam: “*Iniciação à Pesquisa em Linguagem*”, que tem como objetivo iniciar o (aluno)professor na pesquisa em linguagem; “*Dinâmica das Interações em Sala de Aula*”, que visa a trabalhar o papel da interação professor/aluno, na construção do conhecimento; “*Literatura infanto-juvenil*”, que explora a literatura a ser trabalhada, pelo (aluno)professor, na sala de aula do ensino fundamental; “*Fundamentos Lingüísticos para o Ensino da Leitura e Escrita I e II*”, que visam a oferecer uma base teórica, na área da lingüística, que fundamente o ensino da leitura e da escrita; “*Leitura e Escrita na Abordagem Sócio-Histórica*”, que objetiva oferecer um olhar específico acerca da leitura e da escrita, qual seja, a contribuição da abordagem sócio-histórica e “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, que visa a oferecer fundamentos teóricos sobre a leitura e a escrita e a propiciar a reflexão acerca de sua prática de ensino na escola.

À edição do curso de 2000, por decisão da coordenadora, foi acrescida uma etapa obrigatória a todos os candidatos aprovados, denominada “curso de nivelamento”. Esse “curso de nivelamento”, desenvolvido pela professora universitária ESTER, tinha por objetivo trabalhar com os (alunos)professores a leitura e a escrita acadêmica, preparando-os para as disciplinas e trabalhos acadêmicos. Com base em informações presentes nas entrevistas realizadas com as duas (alunas)professoras, DÉBORA e RAQUEL, sujeitos desta pesquisa, sabe-se que a professora universitária, que deu o curso de nivelamento, trabalhou, também, com algumas estratégias

metacognitivas de leitura, dando ênfase ao caminho trilhado pelo leitor adulto proficiente ao ler um texto (entrevista com DÉBORA), abordando também questões relacionadas à escolha de textos e à função da escrita e da leitura na escola; questões relacionadas ao prazer e à exploração de elementos que favorecessem a elaboração de inferências na leitura (entrevista com RAQUEL).

Após o curso de nivelamento, os (alunos)professores cursaram quatro disciplinas, no primeiro semestre letivo e, três, no segundo, entre elas “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, um dos contextos de geração de dados desta pesquisa. Essa disciplina foi escolhida, entre as outras, pelo fato de apresentar um caráter particular em sua didática: a ênfase no processo reflexivo do (aluno)professor, propiciada pelas oficinas reflexivas e seminários.

O objetivo dessa disciplina é o de construir, junto ao corpo discente, alternativas para a prática pedagógica alicerçadas nos conhecimentos produzidos, principalmente, a partir das pesquisas realizadas na área da lingüística aplicada. Ela foi criada com o objetivo de propiciar um diálogo, o mais próximo possível, entre a prática pedagógica e suas teorias subjacentes; através do processo reflexivo do (aluno)professor. Assim, ela abre espaço para discussões e reflexões, diretamente ligadas ao processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, na escola fundamental; envolvendo, mais de perto, os problemas enfrentados pelo (aluno)professor, em sua prática pedagógica.

O que diferencia esta disciplina de outras é o fato de não trabalhar exclusivamente com situações problemáticas hipotéticas, o que é comum em cursos de formação; pois parte-se também de problemas já existentes e que são vivenciados no cotidiano pelo profissional. Todo esse processo pode ser propiciado porque esta disciplina, ao ser criada, foi concebida de forma a ser um espaço que pudesse conciliar à discussão acerca dos resultados de pesquisas, principalmente no domínio

da lingüística aplicada, uma reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, em ambiente escolar.

A disciplina¹ *Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica* é dividida, para efeitos didáticos, em duas unidades, cada uma com duração de meio semestre letivo; a primeira é destinada às reflexões relativas ao processo ensino/aprendizagem da leitura e, a segunda, ao da escrita².

Alicerçada em reflexões e discussões baseadas em artigos e livros de divulgação científica da Lingüística Aplicada, de diferentes autores brasileiros, concernentes ao ensino da leitura, a professora universitária, SARA, desenvolveu a primeira unidade da disciplina, relativa à leitura e seu ensino, através de *oficinas reflexivas*³ e *seminários*⁴ com o grupo de (alunos)professores. Foram, assim, trabalhados conceitos ligados ao processamento cognitivo da leitura, através das estratégias metacognitivas, a partir de dois livros⁵ de Kleiman (1989 e 1992); os fundamentos histórico-sociais de acesso à escrita e a determinação de seu uso nas diferentes classes sociais, através dos trabalhos de Zilberman & Silva (1988) e Soares (1988); o processamento da aquisição da leitura, a partir de Kato (1988); a questão do contexto na compreensão do texto, a partir de Marcuschi (1988); e questões mais diretamente ligadas à prática pedagógica, através dos artigos sobre o papel do professor na seleção de textos, de Lajolo (1994) e sobre as diferentes posturas diante da leitura, de Geraldí (1997).

¹ Os itens do conteúdo programático, da primeira unidade, acerca da leitura e as referências bibliográficas sugeridas pela professora universitária, encontram-se no ANEXO 2 (p.180).

² SARA destinou 10 (dez) aulas para a primeira unidade (leitura) e 8 (oito) para a segunda (escrita).

³ As *oficinas reflexivas* podem ser caracterizadas como parte do processo reflexivo, em que três etapas (elaboração, socialização e modelização) propiciam ao (aluno)professor uma reflexão ao mesmo tempo sistematizada e mediada pelo outro. Elas serão tratadas em maior detalhe no capítulo IV.

⁴ Os *seminários* referem-se às aulas destinadas à discussão de artigos e/ou capítulos de livros e reflexões – acerca da leitura e seu ensino em ambiente escolar - suscitadas a partir deles.

⁵ Os livros que foram trabalhados por SARA, encontram-se na bibliografia da disciplina, no ANEXO 2 (p.180).

Os dois livros de Kleiman (op. cit.) foram as duas principais referências bibliográficas para o desenvolvimento das aulas que tenho denominado de oficinas reflexivas, sendo utilizados, também, nos seminários. Os demais livros e artigos utilizados foram referências para as discussões realizadas nos seminários, dirigidos e mediados pela professora universitária.

Apresento, no quadro a seguir, na ordem cronológica em que foram trabalhados em sala, pela professora universitária, uma síntese dos autores, livros e/ou artigos e alguns conceitos destacados durante as discussões realizadas em aula.

O quadro encontra-se assim organizado:

(i) na primeira coluna, os autores;

(ii) na segunda coluna, os títulos dos livros de referência, em negrito; juntamente com os títulos dos artigos e/ou capítulos, destes livros, discutidos em sala, logo abaixo dos nomes dos livros de referência e;

(iii) na terceira coluna, alguns dos conceitos destacados, por SARA, nas discussões e reflexões, mediadas por ela.

Quadro 1: Síntese de autores e artigos trabalhados na educação continuada

<i>Autores</i>	<i>Livros e respectivos artigos e/ou capítulos utilizados</i>	<i>Conceitos destacados</i>
Ângela Kleiman	Oficina de Leitura: teoria e prática. - A concepção escolar da leitura	- concepções de texto - concepções de leitura
	- Como lemos: uma concepção não escolar do processo	- processamento cognitivo da leitura - texto/pretexto - professor/mediador
	Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura - O conhecimento prévio na leitura	- conhecimento prévio (lingüístico, textual, de mundo) - estrutura textual narrativa, expositiva, descritiva - inferência
	- Objetivos e expectativas na leitura	- estratégias metacognitivas (estabelecimento de objetivos, formulação de hipóteses)
	- Estratégias de processamento do texto	- coesão e coerência - microestrutura e macroestrutura textual
	- Interação na leitura de textos	- interação leitor-autor - texto/pretexto - intertextualidade
Regina Zilberman & Ezequiel da Silva	Leitura: perspectivas interdisciplinares - Leitura: por que a interdisciplinaridade?	- acesso à escrita na Idade Média (aristocracia x plebe) - escola e capitalismo - leitura e ascensão social
Magda Soares	- As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto	- diferentes valores da leitura segundo a classe social - acesso à leitura diferenciado pela classe social
Mary Kato	- Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana	- o processo de aquisição da leitura
Luiz Antônio Marcuschi	- Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social	- texto/pretexto - condições para a compreensão de textos - texto/contexto
Marisa Lajolo	Do mundo da leitura para a leitura do mundo: - Os leitores, esses temíveis desconhecidos	- papel do professor na seleção de textos - interação leitor/autor
Wanderlei Geraldi	O texto na sala de aula: - Prática de leitura na escola	- posturas diante da leitura (busca de informação, estudo do texto, pretexto, fruição)

Desse quadro (1), pode-se depreender uma concepção de leitura alicerçada pelo menos em quatro aspectos, quais sejam:

- (i) cognitivo: “*processamento cognitivo da leitura*”, “*estratégias metacognitivas*”;
- (ii) social: “*leitura e ascensão social*”, “*valores da leitura segundo a classe social*”;
- (iii) interacional: “*interação leitor/autor*” e;
- (iv) didático-pedagógico: “*posturas diante da leitura*”, “*estratégias de leitura*”.

Na disciplina em discussão, a professora universitária tinha como objetivo propiciar ao grupo um diálogo crítico acerca do processo ensino/aprendizagem da leitura e, também, acerca da própria prática de leitura de cada (aluno)professor; partindo de reflexões acerca da experiência pessoal do grupo para reflexões voltadas para o processo ensino/aprendizagem. Assim, SARA buscava “... *compreender quais eram as estratégias delas ((alunas/professoras)), para num segundo momento, estar criando um espaço em que elas pudessem estar pensando nessas estratégias diferenciadas ((de abordagem)) do texto*” (entrevista, 30/03/2001).

Estas reflexões concernentes tanto ao processo ensino/aprendizagem, quanto à prática pessoal, individual de leitura, deram-se através de discussões propiciadas pelos (i) seminários, momento em que se discutiam textos e/ou artigos de divulgação científica e pelas (ii) oficinas reflexivas, aulas voltadas para atividades práticas, como a elaboração de roteiros de aulas de leitura, pelos (alunos)professores, a partir de textos previamente fornecidos por SARA. Em outras palavras, a professora universitária selecionava previamente um texto (por exemplo, uma crônica infantil) que pudesse ser trabalhado com os alunos da escola fundamental e solicitava aos (alunos)professores¹ a elaboração, em casa, de um roteiro de aula de leitura, a partir do material oferecido. Na aula seguinte, os (alunos)professores apresentavam para o

¹ Apesar da maior parte dos alunos serem professoras, o grupo de estudantes contava com a presença de dois alunos, um professor de geografia e um diretor administrativo de um CAIC (Centro de Atenção Integrada à Criança).

grupo o roteiro elaborado e explicavam o “porquê” de suas escolhas, momento em que SARA intervinha, sempre que necessário, com o objetivo de propiciar a reflexão acerca das asserções feitas pelos (alunos)professores. Esses momentos de mediação supostamente desencadeariam reestruturações conceituais propiciando a reformulação da prática de leitura dos (alunos)professores. Logo após a apresentação dos roteiros pelos (alunos)professores e a discussão sobre eles, SARA propunha, no quadro, um “roteiro-modelo¹”, que ia sendo escrito e explicado por ela. Ao mesmo tempo que esse roteiro-modelo propiciava o confronto entre as atividades propostas pelos (alunos)professores e os novos conceitos teóricos e estratégias de leitura trabalhados, ele tinha a função de oferecer pistas ao grupo de um trabalho prático, a partir desses novos conceitos e estratégias; favorecendo, assim, a (re)construção da prática dos (alunos)professores. Finalmente, cabe destacar que esse roteiro-modelo servia de instrumento mediador da aprendizagem (cf. Vygotsky, 1978) pelos (alunos)professores, pois era um elo de ligação entre o conhecimento que figurava no material de divulgação científica (formação) e a prática pedagógica (transformação) dos (alunos)professores.

As professoras do Ensino Fundamental

RAQUEL e DÉBORA, professoras do Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos, têm uma história em comum no que diz respeito à formação e atuação profissional. Concluíram o Curso Magistério juntas, em 1992, na mesma escola. Foram aprovadas no vestibular no mesmo ano (1995), para o mesmo curso de Pedagogia. Formaram-se, em 1999, na mesma turma e juntas foram selecionadas para o Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, em 2000.

As duas trabalharam, como bolsistas de um projeto de extensão, três anos (1993-1996), em uma escola pública modelo (CIEPS), da rede de ensino estadual,

¹ Os dois “roteiros-modelo” escritos no quadro, por SARA, durante a reconstrução das atividades de leitura encontram-se nos ANEXOS 4 (p.184) e 6 (p. 186).

com horário integral, onde tiveram acesso, através de revistas mensais, enviadas pelo governo, a diferentes autores renomados da educação e da psicologia, como Paulo Freire, Piaget, Freinet e Vygotsky, que eram discutidos em reuniões pedagógicas e grupos de estudos; mas como lembra RAQUEL: *“eu não sabia trabalhar com aquela material ((revistas enviadas pelo governo)) /.../ as pessoas que orientavam os estudos, elas também não sabiam, eram cargos políticos, /.../ a gente lia as revistas, discutia, só que a gente discutia sem fundamentação teórica nenhuma”* (RAQUEL, entrevista 16/08/2000).

Em 1997, as duas (alunas) professoras ingressaram em outra escola pública da rede estadual, onde atuam até hoje, com cargo efetivo. Nesta escola, dividem aulas de matemática, português e ciências para as mesmas turmas; sempre que possível estudam e planejam suas aulas conjuntamente. DÉBORA atuou também em 2000, como Orientadora Pedagógica, contratada, de uma outra escola pública da rede estadual.

RAQUEL e DÉBORA são jovens (25 e 24 anos, respectivamente), solteiras e dedicam grande parte de seu tempo aos estudos e trabalho. RAQUEL é mais tímida, DÉBORA é mais atirada, ambas com uma mesma meta: a busca do seu aperfeiçoamento profissional, um dos motivos de ingresso no Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem. Em outras palavras, RAQUEL escolheu esse curso devido à realidade enfrentada em seu local de trabalho:

(i) quando se deu conta de que todo o trabalho escolar se assenta na capacidade de ler, como ela afirma, em uma das entrevistas: *“tudo gira em torno da leitura”* e;

(ii) quando descobriu que para que o aluno tenha um bom rendimento nas diversas disciplinas, como, por exemplo, ciências e matemática, *“ele tem que saber ler, se ele não souber ler ele está fadado ao fracasso, tem muitos meninos aqui na escola que estão, entendeu? que foram indicados pra classe especial porque*

simplesmente eles não sabiam ler, nem escrever, então foi algo que mexeu comigo /.../ como é que o menino passa tanto tempo na escola e não consegue ler e escrever? /.../ a gente nota também que a escola tem uma parcela de culpa, né? de não saber trabalhar, de não conhecer e de não saber trabalhar” (entrevista 16/08/2000).

RAQUEL buscava, assim, respostas para suas questões acerca de como “*formar sujeitos leitores*”, pois na sua percepção: “*a escola não tem contribuído diretamente para a formação do sujeito leitor*” (questionário 28/02/2000).

DÉBORA, por outro lado, escolheu o Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem porque

(i) vivia “*uma incessante busca às respostas para as questões que se constituíam no dia-a-dia em minha sala de aula /.../ sentia que precisava de mais subsídios teóricos para responder tais questões*”;

(ii) procurava as respostas no contexto acadêmico, devido à “*preocupação de me aperfeiçoar enquanto profissional da educação*” e;

(iii) buscava conhecimentos específicos “*no que tange aos meus conhecimentos em alfabetização e linguagem, na minha atuação em transformar o processo da aquisição da leitura e escrita numa atividade prazerosa, tanto para mim como para meus alunos (principalmente aqueles oriundos dos meios populares)*” (DÉBORA, avaliação escrita de seleção, 06/12/1999).

Enquanto RAQUEL salienta questões específicas, como indicam suas asserções sobre a centralidade da leitura para o sucesso escolar: “*tudo gira em torno da leitura*” e a incapacidade de a escola resolver o problema: “*como é que o menino passa tanto tempo na escola e não consegue ler e escrever?*”, “*percebo que a escola não tem contribuído diretamente para a formação do sujeito leitor*”; DÉBORA se detém em um discurso chavão: “*... transformar o processo da aquisição da leitura e*

escrita numa atividade prazerosa, tanto para mim como para meus alunos (principalmente aqueles oriundos dos meios populares)”, pautado em aspectos genéricos: *“preocupação de me aperfeiçoar enquanto profissional da educação”*. Essa diferença na motivação pelo curso parece refletir na aprendizagem de ambas, no desenrolar do curso de especialização; assunto que será discutido, especificamente, no capítulo V, em que analiso as (trans)formações operadas nas representações sociais das duas (alunas)professoras, via discurso.

Ressalte-se, entretanto, que, apesar das diferenças de concepções e representações, RAQUEL e DÉBORA têm em comum o fato de acreditarem veementemente na universidade e no fazer acadêmico-científico, como forma de contribuição para a prática educacional, o que parece ser um aspecto que contribui com a transposição didática dos novos conhecimentos. Em outras palavras, se as (alunas)professoras acreditam que a universidade tem algo a contribuir com sua formação e prática profissional, pode-se dizer, com um certo grau de segurança, que sua relação com os novos conhecimentos não sofrerá a barreira da não-aceitação imposta àqueles que, por exemplo, não acreditam que a universidade tenha muito a contribuir com sua formação que não seja apenas oferecer mais um diploma.

Os instrumentos de pesquisa e a geração dos dados

Os dados da presente pesquisa foram gerados através de diferentes instrumentos com o objetivo de propiciar a triangulação das informações. Em outras palavras, recorri a gravações de aula e transcrição; questionário; entrevistas e documentos (planos de curso e planos de aula) a fim de obter um olhar de diferentes prismas da realidade investigada, assegurando, dessa forma, a representatividade dos dados selecionados.

O primeiro passo, com relação à escolha dos sujeitos, foi motivado pelo conhecimento do programa da disciplina *Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*

e sua história de criação. Assim, fiz contato com a professora universitária, responsável pela disciplina, que aceitou participar desta pesquisa, oferecendo suas aulas, como um dos campos de constituição dos dados. Os dados, neste contexto, foram gerados pela observação participante, ou seja, ao mesmo tempo em que assistia às aulas e as registrava em áudio, realizava notas de campo concernentes a fatos e a comentários surgidos durante as aulas que pudessem enriquecer a geração dos dados. As notas de campo eram transformadas em diário de forma a detalhar as informações anotadas.

No segundo semestre letivo de 2000 foram assistidas e gravadas, na universidade, um total de oito aulas sobre o processo ensino/aprendizagem da leitura, de uma hora e meia de duração cada. No início de 2001, após o término da disciplina, visando obter um olhar do curso a partir de outro sujeito que não a pesquisadora, foi realizada uma entrevista com a professora universitária – SARA – que ministrou a disciplina.

O segundo passo, com relação à escolha dos sujeitos, foi o contato direto com os alunos do curso de especialização, no primeiro dia de aula. Nesta oportunidade, apresentei o projeto de pesquisa explicando quais eram os objetivos do trabalho a ser realizado. Ainda no mesmo dia, todos os alunos preencheram uma ficha de identificação¹ e responderam a um questionário², aplicado por mim, que objetivava obter informações acerca do trabalho por eles realizado na escola com a leitura e a escrita, antes de iniciarem o curso de especialização. Com base nas informações da ficha de identificação, pude saber quem estava trabalhando diretamente em sala de aula³, naquele ano, pois um dos critérios de escolha dos alunos, para participarem dessa pesquisa, era estar atuando em sala, com o ensino da Língua Portuguesa, independente da série. O outro critério, com relação à escolha dos sujeitos, era a

¹ A ficha de identificação, preenchida pelos alunos, objetivava obter informações acerca da formação e experiência profissional dos alunos.

² O questionário, aplicado a todo o grupo, encontra-se no ANEXO 1 (p. 179).

³ Alguns alunos eram professores de outros conteúdos, como geografia, música, artes plásticas; outros atuavam como diretores ou coordenadores pedagógicos.

aceitação de participação por parte do (aluno)professor e da escola (no papel seja do diretor e/ou supervisor pedagógico) em que atuava. Uma vez definidas as duas (alunas)professoras, RAQUEL e DÉBORA, iniciei o trabalho de geração de dados na escola fundamental.

A escola que serviu de contexto de geração de dados é uma escola pública, do Estado do Rio de Janeiro, situada na periferia de uma cidade de pequeno porte¹. Esta escola atende à crianças do próprio bairro e de bairros vizinhos, todos de periferia. Com cerca de dois mil alunos e quase cem professores, a escola oferece vagas para todas as séries do ensino fundamental, que funcionam em três turnos.

Os dados foram gerados, neste contexto escolar, através da observação participante, de aulas de leitura e de entrevistas. Assim, durante o segundo semestre letivo de 2000, assisti a seis aulas de leitura ministradas por RAQUEL e a seis aulas de leitura ministradas por DÉBORA, para alunos do segundo ciclo. No final do segundo semestre letivo de 2001, assisti a mais duas aulas de leitura ministradas por RAQUEL e a uma ministrada por DÉBORA. Todas as aulas foram registradas em áudio e transcritas. Além disso, foram realizadas duas entrevistas individuais com DÉBORA e RAQUEL, uma no segundo semestre de 2000 e outra no segundo semestre de 2001. A metodologia também incluiu a coleta de documentos relevantes à análise/compreensão das aulas: foram, assim, fotocopiados os planejamentos de curso e de aula elaborados pelas (alunas)professoras para posterior análise.

¹ Conforme já dito, o curso atende a professores da região circunvizinha da cidade de Juiz de Fora, portanto não só cidades de Minas Gerais, mas também do estado do Rio de Janeiro.

Capítulo III

As noções de Transposição Didática e Representação Social

Este capítulo é destinado à apresentação do arcabouço teórico que fundamenta a análise dos dados, a ser explicitada no quinto capítulo. Como o objetivo geral, desta pesquisa, é examinar as possíveis contribuições dos novos conhecimentos acerca do texto, da leitura e de seu ensino, veiculados na formação continuada, na (trans)formação das práticas discursivas das (alunas)professoras, no ensino da leitura, busquei fundamentos teóricos que pudessem auxiliar a análise dos dados gerados nessa pesquisa. Assim, a noção de Transposição Didática, oferece fundamentos que ajudam a explicar o processo de transformação do conhecimento, ao ser “transposto” de uma prática discursiva a outra. A noção de Representação Social, que permitirá complementar e ampliar a de Transposição Didática, contribui com a compreensão da constituição do conhecimento pelo sujeito ou grupo. Por último, a noção de Referenciação oferece um suporte lingüístico-discursivo para a análise das escolhas lexicais, feitas pelos sujeitos, no momento da enunciação, que estariam evidenciando o funcionamento discursivo das representações sociais.

Os caminhos do conhecimento através da Transposição Didática

Procedente da Sociologia, o conceito de transposição didática (TD) foi cunhado por Michel Verret (1975), nos anos 70, no interior de um movimento de revisão e reconceitualização da didática. Apesar de a transposição didática não ser o núcleo duro do trabalho de Verret, ele introduz o conceito em um capítulo de sua obra "*Le temps des études*", por meio da problematização acerca da transformação do saber

dito teórico ou científico em saber escolar, apresentando, assim, os primeiros fundamentos da TD.

No início dos anos 80, Chevallard, com o objetivo de fazer da didática das matemáticas uma ciência, retoma o conceito de TD como um instrumento de base, desenvolve-o e especifica-o no que diz respeito à “*passagem dos saberes científicos aos saberes ensinados*”. Em meados de 1985, Chevallard e Johsua retomam o conceito em um trabalho empírico, no campo do ensino da matemática, especificamente sobre a noção de distância. É somente depois desses trabalhos que um público maior teria acesso ao conceito.

Assimilada rapidamente pelas demais ciências, a transposição didática é, hoje, um conceito-chave na pesquisa e formação na área do ensino do Francês Língua Materna (cf., p.e., Petitjean, 1998; Garcia-Debanc, 1998; Halté, 1998 e Combettes, 1998). No Brasil, sua discussão foi iniciada no domínio do ensino do Português Língua Materna (cf. Machado, 2000 e Rafael, 2001a, 2001b), discussão a que pretendo dar continuidade no campo da formação continuada de professores.

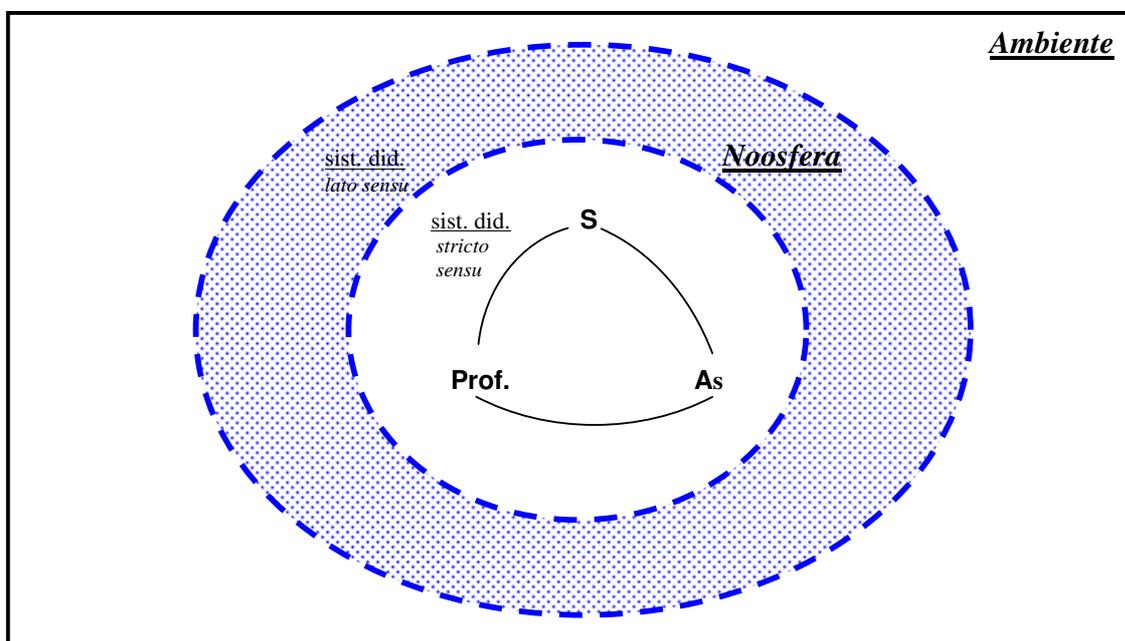
De acordo com os pressupostos da noção de transposição didática, o sistema didático, em seu sentido restrito - *stricto sensu*, é constituído por três facetas e as interações entre elas: o *professor*, os *alunos* e o *saber ensinado* (cf. Chevallard, 1985). Esse sistema está inserido em um *ambiente* que, segundo o autor, compreende os pais dos alunos, os pesquisadores¹ e as instâncias políticas. Chevallard não explicita porquê apenas esses três grupos de sujeitos fariam parte do ambiente, mas considerando-se a organização da sociedade francesa, pode-se compreender que seriam eles os que “decidem”, em primeira instância, sobre o que será ensinado. Em outras palavras, os pais de alunos teriam sua participação efetiva

¹ Chevallard utiliza o termo *savants* para designar os Matemáticos, pesquisadores interessados diretamente nas Teorias Matemáticas. No domínio da Língua Materna, teríamos os lingüistas, pesquisadores interessados nas Teorias Lingüísticas, mas não diretamente interessados no ensino/aprendizagem da Língua Materna, campo de atuação do lingüista aplicado.

através das associações de pais, os pesquisadores, através dos resultados de pesquisa divulgados e as instâncias políticas, através das leis e decretos publicados e programas e currículos. Há que se considerar, entretanto, que esses três segmentos não estão isolados como ilhas, mas convivem com outros sujeitos responsáveis pelos diferentes saberes produzidos nos diversos setores da sociedade que, de uma forma ou de outra, são, a meu ver, também constitutivos desse ambiente maior. O que descarta o entendimento da noção de TD enquanto apenas em um movimento unidirecional, de passagem do saber científico para o didático.

Entre o sistema didático, compreendido em seu sentido restrito, e o ambiente tem-se o que Chevallard (op.cit.) tem denominado de *noosfera*, instância que pode ser entendida como o sistema didático em sentido amplo - *lato sensu*, lugar de produção formal do conhecimento a ser ensinado. Por sua posição privilegiada, a noosfera compreende o ponto de ligação entre o sistema didático e o seu ambiente, articulando-os, como ilustra o diagrama que proponho a seguir:

Diagrama 1: a transposição didática nas diferentes instâncias de produção de saber



Neste diagrama, **sist. did.** é a abreviatura de *sistema didático*, **S**, de *saber*, **Prof.**, de *professor* e **As** de *alunos*.

Um primeiro aspecto a destacar, nesse diagrama (1), é a presença de fronteiras “pontilhadas” entre os sistemas didáticos que ilustram a dinamicidade entre eles e o ambiente em que estão inseridos. Em outras palavras, pode-se dizer que os conhecimentos constituídos nas diferentes instâncias interpenetram-se mutuamente, não se apresentam, portanto, hermeticamente fechados, isolados.

Considerando-se que a *noosfera* é um conceito proveniente da filosofia que designa a “*camada humana pensante*”, no contexto educacional a noosfera é compreendida como o espaço em que são elaboradas, formalmente, as soluções para os problemas que surgem no funcionamento didático (cf. Canelas-Trevisi, 1997). Assim, é nesse espaço em que atuam profissionais como, por exemplo, os especialistas em educação, os lingüistas aplicados, os redatores de programas e /ou parâmetros curriculares, os autores de artigos de revistas e/ou periódicos de didática,

de pedagogia e áreas afins (incluindo-se aí, muitas vezes, o próprio professor), os redatores de livros didáticos e/ou paradidáticos, a mídia, através de programas especializados, incluindo-se nesta lista os profissionais responsáveis pela formação inicial e continuada do professor. Em resumo, profissionais responsáveis direta ou indiretamente pela divulgação do saber científico, por meio de sua didatização. Assim, ao mesmo tempo em que esses profissionais seriam responsáveis por garantir a menor distância entre o saber que é ensinado nas escolas e o saber que é resultado direto de pesquisas, eles atuariam no sentido de garantir uma distância considerável entre esse saber ensinado e o saber de senso comum, daí um dos sentidos da existência da instituição escola.

A distância entre o saber científico e o saber ensinado não representa, aqui, uma hierarquia de saberes, mas uma transformação de saberes que ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores aí envolvidos. Nas palavras de Schneuwly (1995), “*o saber, ingrediente essencial do ensino, existe primeiro como saber útil nas situações antes de ser transposto na situação de ensino e tornar-se saber ensinado, isto é, um outro saber*”¹ (p.48).

A transposição didática, em um sentido restrito, pode ser entendida como “... a passagem do saber científico ao saber ensinado”² (cf. Chevallard, 1985:20). Petitjean (1998) critica Chevallard por esse conceito restrito, porém tomando-se sua obra como um todo pode-se perceber que essa é apenas a proposição de um sentido restrito do conceito de TD, Chevallard, porém, não se detém nele como auto-suficiente para caracterizar o complexo processo da Transposição Didática. Dessa forma, essa passagem do saber científico ao saber ensinado, não pode ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo: apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se

¹ « *Le savoir, ingrédient essentiel de l'enseignement, existe d'abord comme savoir utile dans les situations avant d'être transposé dans la situation d'enseignement et devenir savoir enseigné, c'est-à-dire un autre savoir* » (todas as traduções que aparecem no corpo do texto foram realizadas livremente por mim).

² « ... *le passage du savoir savant au savoir enseigné* ».

torna outro em relação ao saber destinado a ensinar. Assim, no processo de didatização, o saber apresenta-se subordinado a diferentes conjuntos de regras representados, por exemplo, pelas forças institucionais da pesquisa (cf. Kuhn, 1983); pela própria instituição escolar (tipo de escola, objetivos, projeto pedagógico) (cf. Petitjean, 1998); pelas forças políticas (programas e currículos de secretarias de educação); pela força do mercado (livros didáticos e/ou paradidáticos).

O planejamento didático supõe, segundo Verret (1975), três regras que, a meu ver, explicariam a refração pela qual passa o conhecimento ao ser didatizado, quais sejam, **(i)** a *desincretização* do saber, **(ii)** a *despersonalização* do saber e **(iii)** a *programabilidade* da aquisição do saber.

A *desincretização* diz respeito à reordenação sofrida pelo saber; sua lógica científica original é transformada em função do novo contexto que se apresenta, qual seja, o sistema didático, mais especificamente a aula. Esse processo de desincretização do saber ocorre porque não é possível, nem desejável, reproduzir o contexto de invenção e exposição científica no contexto de exposição didática. Uma vez modificado o contexto de produção de saberes, ter-se-á, conseqüentemente, modificado o saber, pois nessa modificação está inserida uma nova prática discursiva, cujos interlocutores são outros e seus objetivos e intenções também.

A *despersonalização* do saber marca a separação entre autor e saber. Em outras palavras, há uma dissociação entre o fundador do conceito, aquele que pesquisou, descobriu e/ou criou e o saber ensinado em situação didática, que perde nesse caminho parte de sua autoria, para ser assumido por 'outros' ('autores').

A terceira regra, descrita por Verret (op.cit.), é a *programabilidade* da aquisição do saber, que diz respeito à reorganização do saber através de uma ordenação e progressão pautadas nos objetivos de ensino/aprendizagem. Assim, o saber é fragmentado em elementos, no momento da transposição, em função da necessidade

de seqüencialização dos conteúdos, característica do funcionamento do sistema escolar (cf. Schneuwly, 1995).

Ao se pensar na formação de professores, seja inicial ou continuada, há que se considerar que diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem em ambiente didático, mas nem todos estão diretamente envolvidos no processo de transposição didática, no sistema de ensino *stricto sensu*, pois não se constituem em um objeto a ensinar.

Considerando-se o ensino da leitura, por exemplo, saber que quando lemos um texto há um processo de elaboração de significados, que consistiria no reconhecimento de *unidades significativas*, que vão sendo estocadas em nossa *memória de trabalho*, através de um *processo de fatiamento*, e que esta memória tem uma capacidade limitada de estocagem de unidades (sejam letras, sílabas, palavras ou sintagmas) (cf. Kleiman, 1992), pode auxiliar o professor – em formação – a refletir sobre a didática e/ou metodologia a ser utilizada, em sala de aula e a reconhecer que abordagens de ensino alicerçadas em unidades menores que a palavra dificultam o aprendizado do aluno, se se quer formar o leitor proficiente. Mas este é um tipo de conhecimento que não se espera ser ensinado para o aluno de ensino fundamental. Este tipo de conhecimento deveria servir de alicerce (*objeto de estudo*) para a prática pedagógica do professor; mas não enquanto *objeto de ensino*. Finalmente, este tipo de conhecimento não seria objeto de transposição didática no nível do sistema didático *stricto sensu*, pois não será (ou não deveria ser) ensinado pelo professor. Entretanto, pode-se afirmar, com algum grau de certeza, que ele, provavelmente, já foi objeto de transposição didática no nível da *noosfera* – sistema didático *lato sensu*, ao ser transposto do ambiente.

Tomando-se a leitura enquanto prática social, muitos outros conhecimentos poderiam ser considerados, em um primeiro momento, como não-*objetos a ensinar*, como por exemplo a diversidade de gêneros textuais; uma vez que ela seria

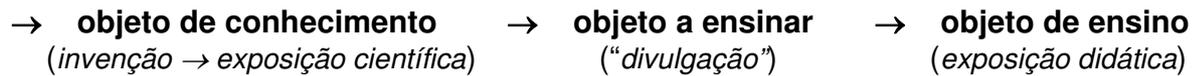
aprendida através da convivência cotidiana com tal diversidade. Mas considerando-se que a escola é, enquanto instituição, responsável pelo aprendizado formal do aluno, cabe a ela divulgar este tipo de conhecimento, uma vez que o aluno de escola pública, proveniente das classes populares, que não tem a oportunidade de vivenciar práticas de leitura que favoreçam a constituição desses saberes em um ambiente de aprendizado informal, terá assim a oportunidade de fazê-lo na escola. Isto não significa, porém, que o professor ensinará os gêneros através da pura e simples listagem de suas características, mas através da convivência com os diversos gêneros, destacando suas peculiaridades, com o objetivo de formar um leitor crítico, capaz de, por exemplo, reconhecer a intencionalidade do autor, num determinado gênero textual (cf. Magalhães, 2003). Este tipo de conhecimento torna-se, então, um *objeto a ensinar*, que passará por transformações passíveis de caracterizá-lo enquanto *objeto de ensino*.

Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles inter-relacionam-se, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, ele necessita passar por transformações¹, uma vez que ele não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado (cf. Schneuwly, 1995). A cada transformação sofrida pelo conhecimento, corresponde, então, o processo de transposição didática.

As TDs funcionam, assim, em dois níveis: exterior (*lato sensu*) e interior (*stricto sensu*). No nível exterior, têm-se as TDs realizadas no domínio do ambiente e no domínio da *noosfera*. São concernentes às relações entre os conhecimentos de referência e os conhecimentos destinados a ensinar. As TDs internas são realizadas no sistema de ensino *stricto sensu* que envolve professor, alunos e saber; são as transformações operacionalizadas no conhecimento, no momento da exposição didática.

¹ Estas transformações seriam, sobretudo, marcadas pela necessidade didática de reordenação do saber (cf. Verret, 1975), mas também da linguagem.

As TDs podem ser representadas pelo esquema, exposto no quadro, a seguir:



no qual a primeira seta indica que o conhecimento científico não é absoluto, mas mantém uma estreita relação com a sociedade, situada em um determinado momento histórico conforme destacam Joshua *et alii* (1993). Enquanto objeto de conhecimento, o saber sofre suas primeiras transformações no ato da exposição científica. A segunda seta marca as transformações sofridas pelo conhecimento científico no espaço da *noosfera*; através da ação dos diferentes profissionais responsáveis direta e/ou indiretamente pela divulgação do conhecimento, conforme já apontado anteriormente. A terceira seta indica as transformações sofridas pelo conhecimento durante a exposição didática, através de sua ‘textualização’¹ (*mise en texte*) pelo professor (cf. Chevallard, 1985).

Na verdade, o momento de exposição didática não seria, a meu ver, o único momento de ‘textualização’ do conhecimento, uma vez que não se pode separá-lo de seu caráter lingüístico-discursivo. Assim, pode-se dizer que o conhecimento é textualizado no momento de sua invenção e retextualizado a cada transposição didática. A retextualização² diz respeito ao processo de transformação de um texto em outro; considerando-se que, ao sujeito, cabe

“redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das

¹ Chevallard (1985) utiliza a expressão ‘*mise en texte du savoir*’ (textualização do saber) para referir-se ao processo de preparo e/ou planejamento didático realizado pelo professor.

² Segundo Marcuschi (2001), a retextualização pode-se dar 1. *da fala para a escrita*; 2. *da fala para a fala*; 3. *da escrita para a fala* e 4. *da escrita para a escrita* (p.48).

motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, enfim, de atribuir novo propósito à produção textual” (cf. Matêncio 2002);

o que nem sempre é evidente para o sujeito ao operar a retextualização.

Pode-se dizer que um dos maiores problemas enfrentados solitariamente pelo professor é exatamente o de redimensionar o objeto de conhecimento (objeto de estudo → objeto de ensino) ao “transpô-lo” de uma prática discursiva para outra. Ou seja, tratar o conhecimento levando em consideração a mudança da situação discursiva – curso de formação continuada, por exemplo, para aula de leitura na escola fundamental – e, conseqüentemente, dos interlocutores envolvidos. Apesar desse processo de redimensionamento do conhecimento, no sistema didático *stricto sensu*, ser da competência do professor regente, iniciativas de criação de cursos de formação continuada que priorizem o processo reflexivo, através do qual o (aluno)professor tenha a oportunidade de confrontar novos conhecimentos com aqueles subjacentes à sua prática pedagógica, podem oferecer-lhe pistas que o auxiliem nesta complexa tarefa. Desta forma, a TD¹, operada pelo (aluno)professor, se iniciaria no próprio ambiente de formação, sendo concretizada, por ele, na sala de aula de ensino fundamental.

Esta maneira de trabalhar o conhecimento permite ao professor “... *saber no sentido de conhecer conscientemente, ter uma consciência refletida do que se está ensinando.* [pois] *Sem o saber, não há ensino, mas iniciação ou imitação no nível puramente prático.*”² (cf. Schneuwly, 1995:48). Portanto, no contexto desta pesquisa, importa analisar como a formação continuada, via processo reflexivo, tem colaborado na (re)construção destes conhecimentos por parte do (aluno)professor, auxiliando-o no empreendimento de um ensino consciente dos novos conhecimentos constituídos.

¹ Refiro-me aqui à TD operada pelo professor em formação continuada; o que não descarta as transformações sofridas pelo saber nas TDs operadas na divulgação científica, seja através dos diferentes autores, seja através do professor universitário.

² « ... *savoir dans le sens de connaître consciemment, avoir une conscience réfléchie de ce qui est à enseigner. Sans le savoir, il n’y a pas enseignement, mais initiation ou imitation au niveau purement pratique* ».

Para analisar esse tipo de transposição didática faz-se necessária, entretanto, uma ampliação da noção de TD. Petitjean (1998) propõe esta ampliação através da inclusão de dois conceitos: o de 'contrato didático' e o de 'representação social'.

O primeiro conceito, de 'contrato didático', corresponde “... *ao conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno e ao conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor*”¹ (cf. Brousseau, 1986). Em outras palavras, o contrato didático diz respeito às regras que regem explícita, mas, sobretudo, implicitamente, as relações entre professor e alunos em ambiente didático. Introduzido por Brousseau (1984) e ampliado por Sarrazy (1995), o conceito de contrato didático foi elaborado com o objetivo de explicar o insistente fracasso dos alunos no campo da matemática. Mais especificamente, este conceito seria o suporte teórico que sustentaria explicações acerca do fracasso dos alunos, como consequência do rompimento e/ou da mudança do contrato didático, sem explicitação prévia por parte do professor.

O segundo conceito, destacado por Petitjean (op. cit.), na ampliação da TD, é o de 'representação social', que corresponde à atividade sócio-cognitiva e discursiva, através da qual cada indivíduo categoriza e interpreta os objetos do mundo, conduzindo suas crenças, seu discurso e suas condutas (cf. Petitjean, 1998).

A inclusão desse conceito na ampliação da noção de TD se justifica porque “...*os conteúdos a ensinar não se reduzem aos saberes científicos transpostos, mas refratam também /.../ as 'práticas sociais de referência'.*”² (Petitjean, 1998:25). Ou seja, aos conteúdos a serem ensinados pela escola, somam-se os saberes construídos nas práticas sociais de referência, que são direcionadas pelas representações sociais do sujeito ou grupo, no caso o (aluno)professor.

¹ « ...*l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître* ».

² « ... *les contenus à enseigner ne se réduisent pas à des savoirs savants transposés mais réfractent aussi /.../ les 'pratiques sociales de référence'* ».

A noção de representações sociais está diretamente relacionada com os objetivos desta pesquisa, uma vez que, ao ampliar o conceito de TD, fornece suporte teórico para que se possa compreender os processos de aprendizagem e (trans)formação da prática social. Dedico, assim, o próximo item à descrição detalhada desta noção, valendo-me dos dados gerados nesta pesquisa.

A noção de Representações Sociais

Neste item, trato da noção de representações sociais. Para tanto, em um primeiro momento, apresento a definição de representação social, via análise comparativa. Assim, confronto esta noção com outros conceitos que a ela se relacionam diretamente, por serem fronteiriços, mas que não deveriam se misturar a fim de não se banalizar tal noção. Em um segundo momento, apresento a organização das representações sociais através da teoria do núcleo central, cunhada por Abric (1994). Em um terceiro momento, descrevo e exemplifico as funções das representações sociais com base nos dados gerados, na presente pesquisa, através das entrevistas realizadas com as duas (alunas)professoras.

Definição de Representação Social

A noção de representações sociais ocupa um espaço importante no pensamento contemporâneo concernente ao processo de conhecimento. A necessidade de responder questões como as formuladas por Jodelet (1989b): “*Quem sabe e de onde sabe?*”, “*O que e como sabe?*”, “*Sobre o que se sabe e com qual efeito?*”; reaparece a cada nova pesquisa referente à constituição do conhecimento. Segundo Belisle & Schiele (1984), o debate não é novo,

“ele atravessa todo o pensamento filosófico e científico. É notadamente um dos problemas centrais da filosofia alemã do séc. XIX /.../. Durkheim complexifica o debate, retomando o termo representação para analisar o

*pensamento social no momento mesmo em que se constitui o objeto da sociologia*¹ (p. 430).

Mais de meio século depois, a noção é retomada por Moscovici, através de sua obra *La psychanalyse, son image, son public* (1961). Mas é aproximadamente vinte anos depois, que vai se tornar centro de interesse de numerosos trabalhos no domínio das ciências sociais e humanas.

O crescimento de pesquisas no domínio das representações sociais justifica-se pelo constante interesse das diferentes disciplinas na compreensão do processo de constituição do conhecimento. Esse movimento pode ser vislumbrado, à guisa de exemplo, através da bibliografia geral sobre o tema cunhada por Jodelet e Ohana (cf. Jodelet, 1989a).

Apesar de a noção de representações apresentar-se como o centro de interesse de inúmeras pesquisas, ela é por vezes utilizada em alternância com outros conceitos que se confundem, como *mito, opinião, percepção, imagem, atitude, habitus, ideologia* (cf. Bourgain, 1988:82). Essa miscelânea de termos põe em risco de banalização a noção de representação. É por isto que Bourgain se propõe a discutir esses diferentes termos, analisando-os e comparando-os no que concerne a suas similitudes e diferenças em relação à noção de representações².

Antes de tratar diretamente do conceito e das funções das representações sociais, retomo a discussão de três conceitos que, a meu ver, estão diretamente relacionados ao contexto da presente pesquisa e que poderiam gerar a identificação com a noção de representações sociais. Com base nas colocações da autora,

¹ « *Il traverse toute la pensée philosophique et scientifique. C'est notamment un des problèmes centraux de la philosophie allemande du XIXe siècle /.../. Durkheim complexifie le débat en reprenant le terme de représentation pour analyser la pensée sociale au moment même où se constitue l'objet de la sociologie* ».

² Bourgain, insistindo na proposição de Moscovici, faz uma diferenciação entre Representação e representação(ões). Ao primeiro termo corresponderia o 'processo', cabendo, assim, à Representação a função de "construir um mundo inteligível". O termo representação(ões) definiria o(s) 'produto(s)', tendo como função "dizer o mundo comum". Nesta pesquisa, centro a atenção nas representações das (alunas)professoras acerca da leitura e seu ensino.

confronto, assim, os conceitos de *opinião*, *imagem* e *ideologia* com a noção de representações, com o objetivo de delimitar o objeto de estudo da presente pesquisa.

Uma vez que o interesse da presente pesquisa é o de investigar as modificações operadas nas representações, das (alunas)professoras, acerca do texto, da leitura e de seu ensino, penso que esses termos são os mais propícios a serem confundidos com a noção de representação, o que ficará explicitado na discussão a seguir.

O conceito de **opinião** não apresenta uma definição estável entre os diversos autores que tratam do assunto. Para Bourgain (op. cit.), há autores que nem mesmo diferenciam opinião de representações, daí um forte motivo para confundi-los.

Pode-se considerar que, por um lado, opinião e representações se aproximam; pois ambos os termos têm como dados, comportamentos (ou seja, dados passíveis de observação) e; como objeto, pontos particulares (ou seja, um caráter parcial). Ambos os termos, porém, se distanciam, segundo Bourgain, em quatro pontos:

(i) “*a opinião é um enunciado ou uma série de enunciados constituindo uma tomada de posição acerca de um problema controverso em um dado momento no seio de uma sociedade ou grupo. /.../ é uma fórmula, diz S. Moscovici, à qual o indivíduo adere mais ou menos /.../*”¹ (Bourgain, id. p. 88, grifos da autora). As representações, por outro lado, não têm relação alguma com a adesão de posições em dados momentos de uma sociedade; pelo contrário, são variáveis - no que concerne ao seu conteúdo, forma e organização - de um indivíduo ou grupo social a outro, em uma mesma época da vida de uma sociedade. Esse primeiro ponto implica, a meu ver, um outro ponto destacado por Bourgain, que é concernente à ação:

¹ « *l'opinion est un énoncé ou une série d'énoncés constituant une prise de position sur un problème controversé à un moment donné au sein d'une société ou d'un groupe /.../ c'est une formule, dit S. Moscovici, à laquelle l'individu donne plus ou moins son adhésion /.../* ».

(ii) a opinião constitui-se em uma ação, ela mesma; enquanto as representações contribuem com disposições particulares concernentes ao fazer de uma determinada maneira e não de outra, mas não são ações em si mesmas. Nas palavras de Bourdieu¹ (*apud* Bourgain, 1988), elas “*podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam*”² (p.89);

(iii) um terceiro ponto de distanciamento entre opinião e Representação diz respeito à função. Enquanto a opinião apresenta como característica funcional uma postura avaliativa por parte do sujeito e/ou do grupo social, o(s) qual(is) emite(s) um julgamento de valor, a Representação tem como função primeira “*constituir um corpo de conhecimentos práticos sobre o mundo que permitem lhe dar sentido e de aí se conduzir*”³ (id. p. 89). Dessa função, deriva a função secundária da avaliação; em outras palavras, a Representação contribui com a elaboração de um sistema de valores e julgamento, mas não o tem como lugar central, como a opinião;

(iv) o último ponto de distanciamento, proposto pela autora, diz respeito à relação de dependência parcial da opinião em relação às representações: “*a opinião à qual se adere ou se manifesta sobre uma questão traduz mais ou menos fielmente as representações que se têm dessa questão, tradução cujo princípio reside na posição que se toma /.../*”⁴ (Bourgain, 1988: 90, grifos da autora).

O segundo conceito, o de **imagem**, é destacado por Bourgain, como o mais freqüentemente utilizado como equivalente a representações. O próprio Moscovici

¹ BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire**. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982. (Todas as referências bibliográficas que aparecem completas em nota de rodapé são concernentes a trabalhos citados por autores que tomo como referência para a presente pesquisa. Esse procedimento visa facilitar o acesso do leitor às obras que são citadas indiretamente e que, naturalmente, não figurariam nas referências bibliográficas).

² « ... peuvent contribuer à produire ce qu'apparemment elles décrivent ou désignent ».

³ « ... constituer un corps de connaissances pratiques sur le monde qui permettent de lui donner sens et de s'y conduire ».

⁴ « l'opinion à laquelle on adhère ou que l'on manifeste sur une question ne fait que traduire plus ou moins fidèlement les représentations que l'on a de cette question, traduction dont le principe réside dans la position que l'on prend /.../ ».

(op. cit.) utiliza *imagem* no título de sua obra que consagrou a retomada da discussão acerca das representações sociais.

Três concepções principais sobre imagem são destacadas pela autora:

(i) a primeira, representada pela concepção empirista, “*é a mais clássica*”; “*a imagem é definida como um reflexo mental da realidade*”¹ (Bourgain, 1988:92). Dessa forma a imagem seria somente um efeito secundário da percepção, “*/.../ um conteúdo interno, puramente psíquico que tiraria o essencial daquilo que é resultado da Percepção*”² (id. p.93); portanto distante da noção de representações;

(ii) a segunda concepção de imagem é marcada pelo pensamento de Sartre³, que toma a imagem como sempre se remetendo à interioridade do indivíduo, sujeito puramente psicológico. Nesse aspecto, imagem distancia-se de Representação, a qual tem suas propriedades marcadas pela dialética de seu funcionamento, isto é, no campo psicológico e social;

(iii) a terceira concepção é referente ao pensamento de Durand⁴, que posiciona o imaginário (cuja função é a produção de imagens) em uma interdependência com a poesia, os mitos e as religiões. Ele defende a idéia de que para se estudar a imagem é preciso “*/.../ consultar o patrimônio imaginário da humanidade que constituem a poesia e a morfologia das religiões*”⁵ (citado por Bourgain, 1988:95). Destaca ainda o imaginário enquanto uma *realidade universal*.

¹ « *la plus ‘classique’, l’image est définie comme un reflet mental de la réalité* ».

² « *... un contenu interne, purement psychique qui tirerait l’essentiel de ce qu’il est des résultats de la Perception* ».

³ SARTRE, J. P. **L’imagination**. Paris: PUF. Nouvelle Encyclopédie Philosophique (1936) 1969.

⁴ DURAND, G. **Les structures anthropologiques de l’imaginaire. Introduction à l’archétypologie générale**. Paris: Dunod. (1969) 1984.

⁵ « *... consulter le patrimoine imaginaire de l’humanité que constituent la poésie et la morphologie des religions* ».

Segundo Bourgain, “*nesse nível de generalidade /.../ parece que nada mais deva distinguir o imaginário da Representação, nem as imagens das representações, exceto que esses últimos pudessem ser uma categoria particular dos primeiros, ao lado dos mitos ou das produções poéticas*”¹ (p.96). Bourgain, entretanto, a partir de sua pesquisa concernente às representações acerca da escrita, defende a existência de uma particularidade não demonstrada por Durand, mas que ela também não teria como demonstrar:

*“/.../ me parece que essa particularidade existe e que as representações da escrita, por exemplo, /.../ [encontradas nos dados de sua pesquisa] não se confundem com a poesia ou os mitos ou, mais largamente, com as religiões, mesmo se elas têm em comum com eles manifestar as constantes da atividade criadora do espírito humano.”*² (id. p.96).

O terceiro conceito discutido por Bourgain, que retomo neste trabalho, é o de **ideologia**. Segundo a autora, é comum que ideologia e representações sejam consideradas como *uma só e mesma coisa*. Para tentar explicar as diferenças entre os dois conceitos, Bourgain analisa, sucintamente, dois conceitos de ideologia. O primeiro, proposto por Monnerot³, que afirma que a ideologia seria *o equivalente funcional dos mitos*⁴. O segundo, proposto por Althusser⁵, que ultrapassaria a concepção de ideologia enquanto uma teoria procedente do inconsciente, por ter uma

¹ «A ce niveau de généralité /.../ il semble bien que plus rien ne doive distinguer l’imaginaire de la Représentation, ni les images des représentations, sauf que ces dernières pourraient être une catégorie particulière des premières, à côté des mythes ou des productions poétiques ».

² « ... il me semble bien que cette particularité existe et que les représentations de l’écriture, par exemple, /.../ ne se confondent pas avec la poésie ou les mythes ou, plus largement, avec les religions, même si elles ont en commun avec eux de manifester les constantes de l’activité créatrice de l’esprit humain ».

³ MONNEROT, J. **Les faits sociaux**. Paris: Gallimard, 1946.

⁴ « l’équivalent fonctionnel des mythes ».

⁵ ALTHUSSER, L. *Idéologie et appareils d’état*. In : **Positions**. Paris : Ed. Sociales, Coll. Essentiel, 1976.

existência material, mas que seria limitada, segundo Bourgain, por ser concebida por ele como “... *ao mesmo tempo nossos comportamentos e as estruturas que os sustentam, e não somente uma instância de determinação desses comportamentos e dessas estruturas*”¹ (p. 112). Bourgain conclui a discussão sem explicitar a diferença entre os dois conceitos. Ela ressalta, entretanto, que ao estudar as representações da escrita dos profissionais de uma empresa ela estaria estudando ideologia e fazendo ideologia e sugere que ao se pesquisar, independente do objeto de pesquisa e do pesquisador, o que se faz é ideologia.

Ricoeur (1997), com base em diferentes autores, apresenta três concepções de ideologia que ajudam a confrontar com a noção de representações sociais:

- (i) a ideologia enquanto forma de dominação (proposta por Marx) e
- (ii) a ideologia enquanto forma de legitimação (proposta por Weber), são concepções que se distanciariam das funções de Representação, que nada têm a ver com dominação e legitimação de classes sociais;
- (iii) a ideologia enquanto forma de integração, manutenção da identidade do sujeito ou grupo (proposta por Geertz), concepção que se aproximaria da noção de Representação, que também tem como uma de suas funções a identidade do sujeito ou grupo.

Ideologia e Representação têm em comum, ainda, o fato de serem “teorias” de senso comum que visam a explicar o mundo, mas “... *os dois conceitos não se sobrepõem, pois a ideologia condiciona o conteúdo de certas representações sociais*”² (Doise, 1986:93). Este “condicionamento” explica-se porque enquanto a representação social tem um objeto, por exemplo, a representação da leitura, da gramática, da língua, a ideologia apóia-se sobre uma classe de objetos (cf.

¹ «... *à la fois nos comportements et les structures qui les sous-tendent, et non pas seulement une instance de détermination de ces comportements et de ces structures* ».

² «... *les deux concepts ne se recouvrent pas car l'ideologie conditionne le contenu de certaines représentations sociales.* » (Doise, 1986:93).

Rouquette, 1996). Assim, “... a ideologia aparece como um conjunto de condições e regras cognitivas presidindo as elaborações de uma família de representações sociais. Ela se situa conceitualmente a um nível de generalidade maior que essas últimas”¹ (op. p. 170).

Em resumo, ao investigar as modificações das representações das (alunas)professoras concernentes à leitura, por exemplo, não estarei investigando qual a sua opinião acerca desse conceito ou a imagem que fazem dele, nem mesmo a ideologia subjacente a sua prática, mas o

“corpo de conhecimentos, /.../ a propósito de objetos e de idéias, de fenômenos e de eventos, de práticas e de teorias, de pessoas e de grupos sociais, inclusive a propósito de si nas relações que o indivíduo, que concebe esses objetos, esses fenômenos, essas práticas, essas pessoas, etc, estabelece com estes”² (Bourgain, 1988:114-115).

As representações são, assim, compreendidas enquanto organização significativa constituída nas relações interpessoais, via linguagem. Nas palavras de Bourgain (1998),

“nossas representações são repletas do que nós somos: fabricadas por nós, e para nós, elas estão presentes nos nossos desejos e nossos desgostos; elas autenticam nossos julgamentos de valor, justificam nossa moral, misturam nossos sentimentos aos nossos julgamentos, calculam nossos interesses, ao mesmo tempo em que elas resultam em grande parte de todos esses elementos. É por isto que elas são tão intimamente marcadas por nossa subjetividade. E, entretanto, elas são ao mesmo tempo parte da realidade em que estamos”³ (Bourgain, 1998:126).

¹ « l'idéologie apparaît donc comme un ensemble de conditions et de contraintes cognitives présidant à l'élaboration d'une famille de représentations sociales. Elle se situe conceptuellement à un niveau de généralité plus grand que ces dernières ».

² « un corps de connaissances, /.../ à propos d'objets et d'idées, de phénomènes et d'évènements, de pratiques et de théories, des personnes et de groupes sociaux, y compris à propos de soi dans les rapports que l'individu qui se représente ces objets, ces phénomènes, ces pratiques, ces personnes, etc., établi avec ceux-ci » (Bourgain, 1988:114-115, grifo da autora).

³ « ... nos représentations sont remplies de ce que nous sommes: façonnées par nous, et pour nous, elles sont présentes dans nos désirs et nos dégoûts; elles authentifient nos jugements de valeur, justifient notre morale, mêlent nos sentiments à nos jugements, calculent nos intérêts, en même temps qu'elles résultent en grande partie

As representações funcionam, então, enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando nossas condutas e nossas interações sociais (cf. Jodelet, 1989b), direcionando nossas práticas sociais e, ao mesmo tempo, sendo aí constituídas.

Finalmente, a representação social é a reconstrução ou interpretação do real pelo sujeito ou grupo. Enquanto construção do real, a representação não é compreendida como um simples reflexo da realidade, uma vez que a realidade não é dada, mas “...construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (cf. Koch, 2002:79). Essa construção ou reconstrução do real é compreendida como uma atividade *cognitiva*, mas também uma atividade *social* (Abric, 1994) e *discursiva* (Petitjean, 1998:26).

Organização das Representações Sociais

A organização e funcionamento das representações sociais, segundo Abric (op. cit.), são regidos por um duplo sistema que envolve um *núcleo central* e seus *elementos periféricos*. Este sistema é responsável pela formulação, manutenção e, ao mesmo tempo, atualização das representações sociais.

O *núcleo central* é determinado essencialmente pelo fator social, ou seja, as condições históricas, sociológicas e ideológicas; por isto é considerado o elemento mais estável nas representações sociais; conseqüentemente, é o elemento que mais resiste a mudanças. É o núcleo central que vai determinar, ao mesmo tempo, a significação e a organização da representação. Segundo Abric (op. cit.), ele desempenha duas funções essenciais:

de tous ces éléments. C'est pourquoi, elles sont si intimement pétries de notre subjectivité. Et pourtant, elles sont du même coup partie de la réalité de ce que nous sommes » (Bourgain, 1998:126).

(i) uma função geradora, pois o núcleo central “*é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os elementos passam a ter um sentido, um valor.*”¹ (Abric, id. p. 22) e;

(ii) uma função organizadora, pois é o núcleo central o responsável pela natureza das ligações estabelecidas entre os elementos da representação, ou seja, ele é o elemento que promove a unificação e estabilização da representação.

Os *elementos periféricos* posicionam-se em relação direta com o núcleo central; entretanto, são determinados muito mais por fatores individuais e contextuais. Nas palavras de Abric, o sistema periférico está “*mais associado às características individuais e ao contexto imediato*”² (id. p. 28). Eles são elementos hierarquizados, ou seja, localizam-se mais ou menos próximos do núcleo central. Quanto mais próximos do núcleo central, mais possibilidades de atuação na concretização da significação da representação. Nesse caso, os elementos periféricos *ilustram, explicam* ou *justificam* essa significação. Em outras palavras, os elementos periféricos podem ser compreendidos como esquemas organizados pelo núcleo central que atuam como um ‘quadro de decodificação’³ de uma situação; assegurando, assim, um funcionamento quase que instantâneo da representação (cf. Flament, 1989).

Ao contrário do núcleo central, os elementos periféricos são flexíveis e instáveis. Eles desempenham três funções essenciais:

(i) função de concretização: os elementos periféricos são responsáveis pela integração dos elementos da situação na qual se produz a representação;

¹ « ... il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ».

² « ... beaucoup plus associé aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat ».

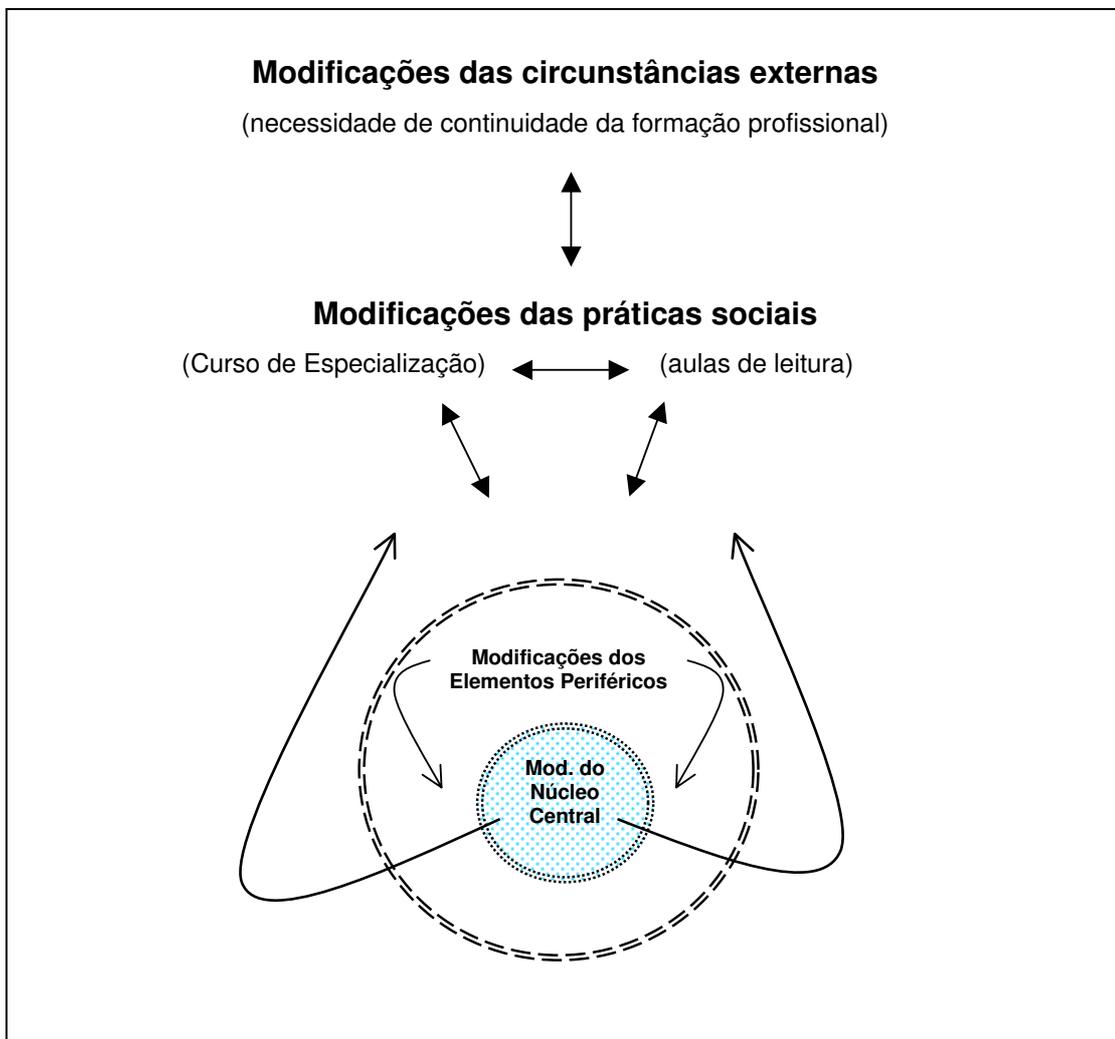
³ Esse ‘quadro de decodificação’ (*grille de décryptage*) seria o responsável por interpretar a situação.

(ii) função de regulação: são responsáveis pela adaptação da representação às evoluções do contexto;

(iii) função de defesa: defendem o núcleo central das mudanças, assumindo, assim, quase que a totalidade das transformações da representação (como, por exemplo, novas interpretações e integração condicional de elementos contraditórios).

Toda transformação de uma representação passa, primeiro, pela transformação dos elementos periféricos para, em um momento posterior, mudar o núcleo central. Assim, o núcleo central passa por mudanças muito mais lentamente que os elementos periféricos. Mas o que determina as transformações das representações sociais? Como e quando são transformadas? Quais são as relações entre representações sociais e práticas sociais? Com o objetivo de responder a estas questões, no contexto da presente pesquisa sobre formação continuada, proponho o diagrama (2), a seguir, que foi inspirado nas colocações de Flament (1994), sobre as transformações das representações sociais:

Diagrama 2: esquema explicativo das transformações das representações



Esse diagrama (2), sugere que as modificações operadas nas RS, são motivadas por fatores externos, isto é, pela mudança das circunstâncias externas relativas ao ambiente em que o sujeito ou grupo está inserido e do qual é participante. No caso da presente pesquisa, a necessidade de continuidade da formação profissional seria o aspecto desencadeador da modificação das práticas sociais das (alunas)professoras. Assim, a primeira modificação (das práticas sociais) seria a própria participação no curso de formação continuada e, a segunda, que nesse caso aparece como decorrente da primeira, a modificação da prática de ensino de leitura. As setas, no diagrama, que sugerem essas modificações são bidirecionais,

o que ilustra a característica dialética desse processo. Esta característica está presente também na relação entre as modificações das práticas sociais e os elementos periféricos das representações sociais. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que as modificações das práticas sociais proporcionam mudanças nos elementos periféricos, as mudanças operadas, nesse sistema, orientam as práticas sociais, através de uma troca permanente. Por outro lado, o sistema periférico estará sempre atuando com a função de proteger o núcleo central, mas uma vez modificado o núcleo central de uma representação social, conseqüentemente, serão observadas novas modificações nas práticas sociais do sujeito ou grupo.

Considerando-se que são as representações já constituídas que vão direcionar a maneira do sujeito (re)significar os novos conhecimentos, veremos na análise dos dados, no capítulo V, a prática de ensino da leitura desenvolvida pelas duas (alunas)professoras, DÉBORA e RAQUEL, no início da geração dos dados, sendo direcionada pelas representações acerca da noção de texto, de leitura e de seu ensino, constituídas anteriormente em suas práticas sociais. Estas práticas vão ser objeto de comparação com as práticas desenvolvidas, por elas, nos meses subsequentes em que freqüentaram o curso de especialização; práticas (re)formuladas, como argumentarei, com base nas modificações operadas em suas representações sociais.

As Funções das Representações Sociais

Enquanto corpo de conhecimentos constituído nas relações e nas práticas sociais, via linguagem, as representações cumprem quatro funções - *de saber, de orientação, de identidade e de justificação* - que direcionam a ação do sujeito ou grupo (cf. Abric, 1994); funções estas que podem ser apreendidas através do discurso do sujeito ou grupo. Ao explicar as funções, recorro aos dados gerados, na presente pesquisa, através das entrevistas com as (alunas)professoras. Passo, então, a explicar as funções.

A *função de saber* permite ao sujeito compreender e explicar a realidade, ao mesmo tempo em que a constitui. Esta compreensão é dinâmica e transforma-se na medida em que as circunstâncias externas e/ou as práticas sociais modificam-se. Tomando-se o ambiente escolar como referência, à *função de saber* corresponderia, em relação ao ensino da leitura, por exemplo, à compreensão que tem o professor acerca do conceito de leitura, seu processamento, sua aprendizagem. Esta função está diretamente relacionada com a *função de orientação*, uma vez que esta última serve de guia para o sujeito no que concerne aos seus comportamentos e práticas, ou seja, auxiliam o sujeito antes da ação. A *função de orientação*, como sugere a própria conceituação, é responsável por orientar os comportamentos do professor diante da leitura e suas práticas sociais; seja em suas experiências pessoais ou profissionais. Assim, são suas representações acerca do texto, da leitura, de sua aprendizagem, etc, que vão direcionar, por exemplo, suas decisões sobre o que fazer e o que não fazer em uma aula de leitura. Se o professor identifica, por exemplo, o texto enquanto contexto para se trabalhar a gramática, este conhecimento será direcionador de sua prática, auxiliando-o nas tomadas de decisão sobre o que ensinar e como ensinar em uma aula de leitura, como ilustra o exemplo (01), a seguir:

(01)

Identificação: DÉBORA, 16/08/2000, entrevista

Contexto: entrevista realizada, com a (aluna)professora DÉBORA, no início da geração dos dados desta pesquisa. DÉBORA fala sobre sua prática pedagógica, especificamente sobre como trabalha a leitura em sala de aula.

1. DÉBORA: /.../ na próxima aula que você vai assistir provavelmente, é uma aula que eu quero fazer com uma música, né?

2. E: ta

3. DÉBORA: *sobre o Balão Mágico, do meu tempo, ((risos)) porque eu quero conversar com eles algumas coisas sobre classes gramaticais, (eu estava até lendo) aquele livro do Luiz Carlos, né?*

4. E: *Travaglia?*

5. DÉBORA: *isso, e eu é tô querendo antes fazer pra eles, instigar mesmo sobre a leitura, aí quê que eu tô fazendo, peço pra eles falarem sobre namorado, né, porque a música fala sobre namorado, se alguém já se viu numa situação de conhecer algum coleguinha na sala e tudo aí faço bastante aquela coisa e ao invés de dar a música é, de dar a letra dessa música eu dou um ditado, só que o ditado eu faço em várias partes e cada aluno lê, né, lê e os outros escrevem, né? /.../*

A representação do texto enquanto um conjunto de elementos gramaticais: “porque eu quero conversar com eles algumas coisas sobre classes gramaticais” (T3), diz respeito ao *saber* construído pela professora, seja em sua formação ou experiência anterior; *saber* que *orienta* o seu planejamento, direcionando o tipo de atividade a ser realizada, a qual é salientada pela expressão verbal: “*quero conversar*” (T3). Nesta situação, o texto se apresenta como contexto para se trabalhar a gramática. Noutros termos, o texto é concebido como suporte para atividades gramaticais; ele pode ser montado e desmontado, sem nenhuma referência aos elementos contextuais que constituem sua materialidade: “*ao invés de dar a música é, de dar a letra dessa música eu dou um ditado, só que o ditado eu faço em várias partes e cada aluno lê, né, lê e os outros escrevem, né?*” (T5).

Por outro lado, como nossas representações não são homogêneas, pode-se dizer, também, que a professora em questão toma o texto enquanto propiciador de temas que favorecem a interação; apoiada no tema do texto, anuncia sua próxima ação: “*instigar mesmo sobre a leitura, aí quê que eu tô fazendo, peço pra eles falarem sobre namorado*” (T5), a qual parece já ter se iniciado, uma vez que faz uso do gerúndio: “*tô fazendo*”. Note-se que DÉBORA relata o que irá fazer na aula seguinte utilizando o tempo presente para indicar suas ações futuras, o que sugere um certo grau de comprometimento com a verdade de sua proposição, de segurança em relação à sua predição sobre a aula.

Uma outra função das representações é a *identitária*, a qual auxilia a identificação do indivíduo com o grupo do qual ele faz parte e o “distancia” de outros grupos. Ressalte-se, porém, que este é um processo em constante construção e reformulação, uma vez que “a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, mas define-se historicamente, variando de acordo com as representações e interpelações culturais” (cf. Benites, 2003). Dessa forma, “... é mais apropriado falar em identificação que em identidade” (id.ib.)¹.

No contexto educacional, a *função identitária* relevante corresponderia ao fato de se fazer parte de um determinado grupo de professores; cujas representações de um determinado conceito e/ou prática pedagógica, por exemplo, se apresentam em comum. Segundo Abric (1994), “... a representação de seu próprio grupo é sempre marcada por uma supervalorização de certas características /.../, cujo objetivo é o de defender uma imagem positiva de seu grupo de origem”² (p. 16). Esta defesa pode ser revelada, indiretamente, no discurso do sujeito, através da identificação daquilo que ele faz em contraposição àquilo que o outro³ faz, como ilustra o enunciado, de DÉBORA, a seguir:

(02)

Identificação: DÉBORA, 16/08/2000, entrevista

Contexto: entrevista realizada com a (aluna)professora DÉBORA, no início da geração dos dados desta pesquisa. DÉBORA ao explicitar, para a entrevistadora, o que acha menos importante em uma aula de leitura, faz referência à prática pedagógica de seus colegas, ao ministrarem suas “aulas de leitura”.

¹ A autora faz essa afirmação com base no trabalho de Hall, S. . *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás T. da Silva e Guaciara Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

² « ... la représentation de son propre groupe est-elle toujours marquée par une surévaluation de certaines de ses caractéristiques ou de ses productions /.../ dont l'objectif est bien de sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance ».

³ Matêncio (2004), apoiada nas idéias de MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, N. (org.) **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: ARTMED, 1996, salienta que “... a identidade do sujeito seria o resultado tanto de sua diferença quanto de sua similitude /.../ em relação ao outro” (p.3).

1. DÉBORA: /.../ *o menos importante ((em uma aula de leitura)) é a questão da, da, de ficar preocupada assim, não, eu vou ter que dar a gramática que parte de um texto /.../ tem professores/eu vejo alguns colegas meus que fazem assim, /.../ não pensa na gramática do texto não, eles pensam assim como vai pegar a gramática, aí procuram um texto que tenha, por exemplo, é: dígrafo, aí eles procuram um texto que tenha bastante NH, bastante LH pra depois aproveitar, entendeu?*

2. E: *ãhã, e como você faz?*

3. DÉBORA: *eu vejo o tex/ eu prefiro/ primeiro eu vejo o texto, gostei do texto, aí eu vejo a gramática, o que que eu aproveito da gramática neste texto que eu escolhi, que eu gostei, entendeu? eu procuro um texto que eu acho que eles ((alunos)) vão gostar::*

O discurso de DÉBORA, no diálogo acima, exemplifica a função identitária que pode ser salientada através do contraste que a (aluna)professora faz entre ela – o enunciador *eu* – e os *outros* sujeitos – referidos por ela como *professores*, *colegas* e *eles*. Nesse contraste, DÉBORA constrói sua identidade, diferenciando-se de seus colegas pelo fato de eles terem a gramática como motivação para a escolha do texto a ser trabalhado em suas aulas de leitura: “*alguns colegas meus /.../ não pensa na gramática do texto não, eles pensam assim como vai pegar a gramática, aí procuram um texto que tenha, por exemplo, é: dígrafo, aí eles procuram um texto que tenha bastante NH, bastante LH pra depois aproveitar” (T1).*

A prática pedagógica de seus colegas é identificada por DÉBORA como diferente da sua, marcada pelo contraste estabelecido através do mecanismo enunciativo de se referir a si mesma, autoreferência que começa pela expressão da avaliação estética, pelo gosto e é reiterada nas ações diferenciadas do sujeito: “... eu prefiro /.../ primeiro eu vejo o texto, gostei do texto, aí eu vejo a gramática, o que que eu aproveito da gramática neste texto que eu escolhi, que eu gostei ...” (T3).

Ao criticar o grupo de professores que escolhe o texto em função do item gramatical a ser trabalhado, DÉBORA está excluindo-se dele para ser identificada em um outro grupo de professores: aquele que trabalha a gramática em função do texto

selecionado e não o contrário. Diante desta diferenciação, identificada por ela, pode-se inferir que estes professores estariam categorizados em um grupo cuja prática pedagógica é “tradicional” e ela em um outro grupo de professores, cuja prática pedagógica não se encaixaria nos mesmos moldes.

Por último, pode-se dizer que as representações cumprem também a *função de justificação*, que auxiliaria o sujeito depois da ação, isto é, permitindo-lhe, *a posteriori*, justificar suas tomadas de posição e seus comportamentos (cf. Abric, 1994). A *função de justificação* vai ser responsável por explicar o porquê de uma determinada ação e não outra; um determinado comportamento e não outro. No exemplo (03), a seguir, RAQUEL descreve sua prática pedagógica no início de sua carreira, justificando porquê trabalhava de outra forma, ressaltando, indiretamente, suas representações acerca de leitura e de texto:

(03)

Identificação: RAQUEL, 18/10/2001, entrevista 2

Contexto: uma das questões colocadas à RAQUEL, nesta entrevista, foi relativa às estratégias de leitura trabalhadas pela professora universitária, SARA, na formação continuada. A entrevistadora propõe a questão e RAQUEL, ao responder, sobre sua prática atual, faz referência a sua prática anterior.

1. E: *como você está pensando hoje a questão das estratégias de leitura que a SARA trabalhou ?*

2. RAQUEL: */.../ quando eu olho as aulas de leitura anteriores, porque assim, o modo que eu trabalhava, né? eu acho que eu trabalhava leitura do mesmo modo como foi é:: o modo como os professores trabalharam comigo, abre o livro, lê o texto, né? fala algumas questões e interpretação escrita, ou senão, quando era uma estratégia de antecipação, era até aquela que eu fiz no curso, que não tinha nada a ver com o texto, né? mas sim de outra coisa, tipo assim, você fazer com que as pessoas se envolvam, não com o texto, mas com o objeto que*

você trouxe, com o cartaz ou com algum objeto que foi distribuído para os alunos e foi até a primeira aula que a SARA pediu que elaborasse, não sei se você lembra, da estratégia de leitura, que era o texto “Medo é o maior barato”, eu tinha até sugerido de colocar um animal dentro de uma caixa pra percorrer na sala, lembra?

3. E: *lembro*

4. RAQUEL: *por quê? porque, na verdade, eu acreditava, né? ((nas estratégias utilizadas anteriormente)) porque até então eu usei essas estratégias, que isso seria um elemento assim, que ia estar entusiasmando os alunos a lerem o texto, e o que eu percebi? que não é nada disso, que o que faz realmente o aluno ter interesse em ler o texto não é o que está, vamos dizer assim, é, externo, um objeto externo, uma brincadeira externa, mas sim, o próprio texto, é o texto que ele tem que estar/ por exemplo/ ele tem que estar interagindo com o texto, não com outra coisa que está ao redor dele /.../*

Neste exemplo (03), ao descrever seu trabalho, antes do curso de especialização, RAQUEL justifica sua prática, sempre utilizando os tempos verbais do pretérito, seja no perfeito: “eu usei essas estratégias” (T4) ou imperfeito: “o modo que eu trabalhava” (T2); sua narrativa indica que ela está rememorando, evocando uma prática que ela considera estar distante da atual. Apesar desta justificativa sugerir dúvida, marcada pelo verbo de opinião: “eu acho que eu trabalhava leitura do mesmo modo como foi é:: o modo como os professores trabalharam comigo”(T2), ela aparece de forma bem definida no discurso de RAQUEL, quando ela lista a seqüência de ações implicada no modelo tradicional escolar que realizava em suas aulas. Assim, ela descreve sua prática anterior fazendo uso do tempo presente, e da justaposição de expressões formalmente idênticas (Verbo - Objeto) que cria um efeito de mesmice, mecanicidade nas ações, de forma a reproduzir o ato mecânico, imutável da atividade de leitura: “...abre o livro, lê o texto, né? fala algumas questões e interpretação escrita” (T2).

Por vezes, RAQUEL utilizava uma outra estratégia em que o texto não “entrava em cena” abruptamente, podendo aproximar-se, assim, de uma atividade menos mecânica, era uma estratégia diferente “quando era uma estratégia de antecipação”

(T2) que, quando utilizada, não era pautada no texto, enquanto material lingüístico: “*não tinha nada a ver com o texto*” (T2). Assim, ao criticar sua prática anterior - referida pelo pronome demonstrativo “isso” – que assume uma função pejorativa nesse contexto, qualifica-a como “prática de não leitura”: “*isso seria um elemento assim, que ia estar entusiasmando os alunos a lerem o texto*”. Fica subjacente a idéia de que recursos de exploração do texto que estão “fora” do contexto de sua produção não são suficientes, nem adequados a uma aula de leitura em que se objetive a formação do leitor crítico.

Finalmente, considerando-se ainda o exemplo (03), observa-se que, ao criticar sua prática anterior, RAQUEL dá pistas, em seu discurso, de modificações operadas em sua representação acerca de texto, o que, conseqüentemente, desencadeia mudanças em sua prática. Nesse ponto do depoimento, RAQUEL passa a justificar, indiretamente, a sua prática pedagógica atual que estaria centrada no texto, através de, por um lado, a negação da prática pedagógica anterior: o enunciado com o advérbio “realmente”, que do ponto de vista pragmático pressupõe o irreal, a ausência de base factual de sua representação anterior se relaciona com o enunciado em que descreve a nova prática através do operador “mas” que implica que o que se segue é contra as expectativas: “*o que faz realmente o aluno ter interesse em ler o texto, não é o que está, vamos dizer assim, é, externo, um objeto externo, uma brincadeira externa, mas sim, o próprio texto*” (T4). Por outro lado, o enunciado: “*ele ((o aluno)) tem que estar interagindo com o texto, não com outra coisa que está ao redor dele*” (T4), sugere obrigação, a prescrição de atitudes e comportamentos, que por sua vez implica a atribuição de valor positivo, desejável a essa nova prática.

Estas modificações nas representações de RAQUEL podem ser explicadas pelos processos de *objetivação* e *ancoragem* (cf. Moscovici, 1961), através dos quais pode-se compreender tanto a constituição, quanto as modificações que são operadas nas representações sociais. Enquanto a *objetivação* explica a maneira pela qual os elementos representados de um novo conhecimento se integram enquanto termos da

realidade social (cf. Moscovici, op. Cit.), o processo de *ancoragem* explica a integração, operada pelo sujeito ou grupo, dos novos elementos da informação ao que eles já conhecem para poder interpretá-los. Tratarei mais detalhadamente desses processos no capítulo V, em que analiso os dados gerados, na formação continuada, através das oficinas reflexivas e no local de trabalho das (alunas)professoras, através das aulas de leitura ministradas por elas.

A atividade linguageira e a noção de RS

Neste último item, deste capítulo, discuto as relações entre a noção de representações sociais e a atividade linguageira. Proponho, assim, a noção de referenciação como suporte lingüístico-discursivo para a análise das transformações das representações sociais, das duas (alunas)professoras, acerca do texto, da leitura e de seu ensino. Esta análise será apresentada no capítulo V.

Os psicólogos e os sociólogos, em geral, referem-se ao discurso em suas pesquisas acerca das representações sociais, reconhecendo muitas vezes a necessidade de considerá-lo em suas análises, mas negligenciam o papel constitutivo do discurso nas representações sociais, negligenciam o discurso enquanto “*lugar de expressão*” das práticas sociais e, conseqüentemente, das representações (cf. Grossmann & Boch, 2003). No dizer dos autores, “*o que é uma representação social não verbalizada, e sobretudo como acessá-la se não pela linguagem?*”¹ (id, p.11).

A união destes dois paradigmas é complexa, mas tomando-se, como referência, o quadro metodológico desta pesquisa – a perspectiva qualitativa-interpretativista - é possível vislumbrar as representações sociais via atividade lingüístico-discursiva, ao se ter como referencial, para a análise, as práticas sociais efetivas dos sujeitos envolvidos.

¹ « ... *qu'est ce qu'une RS non verbalisée, et surtout comment y accéder autrement que par le langage?* ».

Em outras palavras, é preciso considerar que para acessar as representações sociais faz-se necessário passar pela linguagem, a qual pode ser utilizada como recurso de evidência das representações. Ressalte-se, porém, que este acesso às representações, via linguagem, pode-se dar pelo menos de duas formas, uma, como tem feito a tradição, através da análise daquilo que se fala *sobre* o objeto de representação, fora do contexto onde a representação social daquele objeto orienta a ação do sujeito ou grupo. Uma outra forma de acessar as representações sociais, de um determinado objeto de conhecimento, seria aquela em que os dados fossem gerados na própria prática social em que se constituem as representações, não através do discurso, por exemplo, *sobre* o ensino da leitura na escola fundamental (em que o pesquisador pergunta: “O que é leitura?”), mas através da análise do discurso do professor ao ensinar a leitura na escola fundamental, a partir da hipótese de que os enunciados proferidos nessa situação estariam evidenciando o papel das representações nas ações do professor.

A diferença sugerida entre essas duas formas não é só metodológica, mas também epistemológica. Do ponto de vista metodológico mudam-se os instrumentos de pesquisa (de questionários e entrevistas, como únicos instrumentos) para uma variedade de instrumentos que possibilitem o acesso às representações, sobretudo, em seu “*lugar de expressão*”. Do ponto de vista epistemológico o que é diferente é a concepção que se tem do conhecimento. Noutros termos, a primeira forma de acessar as representações, citada acima, tem como subjacente a construção do conhecimento como um processo independente da linguagem em funcionamento, enquanto a segunda está alicerçada na idéia de que a linguagem é constitutiva do conhecimento, portanto das representações sociais e das práticas sociais a elas relacionadas.

Cabe considerar, ainda, que apesar da diversidade das esferas da atividade humana, todas elas estão sempre relacionadas à atividade discursiva, que se caracteriza pela presença de três elementos indissolúveis, a saber, o seu *conteúdo temático*, o seu *estilo verbal* e a sua *construção composicional* (cf. Bakhtin, 1979:279).

Em outras palavras, pode-se dizer que a atividade linguageira revela um sujeito, situado em um momento social, cultural e histórico, que fala (a alguém) de um determinado lugar, *status* social. Um sujeito que interpreta a realidade pela/na linguagem, através da qual se mostra ao fazer suas escolhas acerca do que fala (conteúdo temático), como fala (escolhas lingüísticas), quando fala (momento social, político, econômico, cultural) e, sobretudo, de onde fala (*status* social) e para quem fala (seus interlocutores). Isto porque toda forma de enunciação pressupõe um interlocutor, *mesmo a forma imobilizada da escrita, é uma resposta a qualquer coisa e, portanto, a alguém e sua enunciação* (cf. Bakhtin, 1995:98).

Em outras palavras, *por mais monológico que seja um enunciado, ele sempre “responde”, de uma forma ou de outra, a enunciados do outro* proferidos anteriormente (Bakhtin, 1979:317,319); “... *o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal*” (id.ib. 320). Esta inter-relação constante entre enunciados, as retomadas manifestas através de idas e vindas caracterizam um dos conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana, o de *dialogismo*.

No contexto da presente pesquisa, o discurso das (alunas)professoras, nos relatos produzidos nas oficinas reflexivas (formação continuada) e nas aulas produzidas em seu local de trabalho (escola de ensino fundamental) caracterizaria suas ‘*respostas*’ tanto aos enunciados proferidos pelo ‘*outro*’ anteriormente, quanto a seus interlocutores presentes no momento da enunciação, a saber, a professora universitária e seu discurso formador, seus colegas do curso de especialização, a pesquisadora, ou seus alunos na escola fundamental. Pode-se dizer que essas ‘*réplicas*’, no contexto de aprendizado formal de educação continuada, caracterizam o processo de transposição didática operado pelas (alunas)professoras que acontece como uma resposta ao ensino que está desestabilizando e criando conflitos nas suas representações.

É com base neste enfoque teórico, através de uma perspectiva textual-discursiva, que proponho a metodologia de análise, lingüístico-discursiva, das (trans)formações das representações sociais das duas (alunas)professoras, RAQUEL e DÉBORA. Corroborando com Mondada & Dubois (1995), considero que “... as categorias e os objetos do discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos”¹ (p. 273). Isto não significa que tudo seja construído, pelo sujeito ou grupo, a cada momento a partir de um zero cognitivo (cf. Marcuschi, 2003:5), mas que “quando alguém fala sobre o último lançamento de um livro, por exemplo², o interlocutor sabe que está falando de um livro e não de uma revista ou de uma agenda, mas só saberá a qual livro se refere, se já o conhece ou não, no desenrolar da conversação”. Em outras palavras, o referente do discurso é construído na interação, mas isto não significa que a noção de livro, no exemplo acima, seja construída nesta conversação.

Na presente pesquisa, analiso, então, a construção dos objetos de conhecimento, que são relevantes aos objetivos deste trabalho, como a leitura e o texto, a partir da identificação das escolhas lingüísticas, salientadas através das seleções lexicais, nomeações e repetições que evidenciam os processos de referenciação desses objetos no discurso das (alunas)professoras.

A referenciação pode ser compreendida como o processo, na enunciação, por meio do qual os sujeitos constituem os objetos do discurso, nomeando, definindo, explicando, para se remeterem ao mundo. Nas palavras de Rastier³ (*apud* Mondada & Dubois, 1995:276), a referenciação não diz respeito a “*uma relação de representação*”

¹ « ... les catégories et les objets de discours par lesquels les sujets saisissent le monde ne sont ni préexistants, ni donnés, mais s'élaborent au fil de leurs activités, en se transformant selon les contextes ».

² A semelhança desse exemplo com o proposto por Marcuschi (2003) não é uma coincidência, inspirei-me no exemplo dele para criar esse.

³ RASTIER, F. **Sémantique et recherches cognitives**. Paris : PUF, 1991.

*de coisas ou dos estados das coisas, mas uma relação entre o texto e a parte não-lingüística da prática em que ele é produzido e interpretado*¹ (1994:19)”.

Diante deste quadro epistemológico, não cabe mais se perguntar como uma informação ou conhecimento são transmitidos ou qual a maneira mais adequada de se representar os estados do mundo, mas de se perguntar como as atividades cognitivas e lingüísticas do sujeito ou grupo organizam e dão sentido ao mundo que os cerca (cf. Mondada & Dubois, op. cit.).

Pretendo, assim, analisar as possíveis transformações operadas nas representações das duas (alunas)professoras, DÉBORA e RAQUEL, considerando que o discurso não é segmentado, *a priori*, por nomes e nem o mundo em entidades objetivas (cf. Mondada & Dubois, op. cit.), mas ambos constituem-se nas situações de enunciação. E é por isso que proponho uma análise das representações de texto e de leitura pautada, sobretudo, nas situações de enunciação de sala de aula, “lugar de expressão” e concretização dos vários e complexos processos da transposição didática e da aprendizagem das (alunas)professoras.

¹ « *un rapport de représentation à des choses ou des états de choses, mais un rapport entre le texte et la part non linguistique de la pratique où il est produit et interprété* ».

Capítulo IV

Educação Continuada de Professores: a formação do professor reflexivo

Neste capítulo, objetivo discutir a possibilidade de formação do professor reflexivo através da *educação continuada*¹. Para tanto, retomo, em um primeiro momento, a discussão introduzida no capítulo I e trato de dois aspectos estruturais das propostas de formação continuada, em geral, que surgiram no Brasil no início da década de 90 e que, a meu ver, contribuíram para o fracasso de tais propostas: a questão da obrigatoriedade e a da duração. Paralelamente a estas propostas, iniciou-se um debate acerca da necessidade da formação do professor reflexivo, assunto que trato na segunda seção. Com o objetivo de confirmar a possibilidade da formação do professor reflexivo, apresento, ainda nesta seção, dois modelos de educação continuada – via etnografia/pesquisa e via etnografia/letramento – que objetivam a formação do professor reflexivo, através da pesquisa da própria prática e, da inserção na leitura e escrita, respectivamente. Por último, apresento o curso de formação continuada, que serviu como ‘locus’ desta pesquisa. Esse curso é uma proposta, de educação continuada, que visa à formação do professor reflexivo, em ambiente universitário, através de seminários e oficinas reflexivas mediadas pelo professor formador².

A educação continuada

Como foi salientado no capítulo I, a preocupação com a educação continuada de professores tem seu auge nos anos 90, após uma década de busca de soluções para a prática pedagógica, através de cursos de curta duração. Apesar dos investimentos do governo, a disposição e o mérito profissional de muitos que trabalharam nestes cursos como formadores de professores, pode-se dizer que o máximo que se alcançou, através deles, foi a mobilização dos professores frente aos

¹ Corroborando com Marin (1995), acredito que as expressões “formação continuada”, “educação continuada” e “educação permanente” podem ser agrupadas em um mesmo bloco, uma vez que há uma forte similaridade entre elas, tendo como eixo principal o conhecimento e o objetivo “*de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir*” (p.17-18).

² No campo das Ciências da Educação, o termo formador é utilizado para referir-se ao professor formador de professores.

problemas enfrentados e/ou a conscientização da necessidade de mudanças. Dois problemas estruturais podem ser identificados: a obrigatoriedade de tais cursos para a rede pública e o tempo de duração.

A obrigatoriedade pode ser apontada como uma das responsáveis pela falta de motivação, pois o professor que não identifica necessidade de mudança ou aperfeiçoamento profissional, que não identifica dificuldades no lidar com seus alunos e com o processo ensino/aprendizagem nos seus mais diversos aspectos, que concebe sua prática como pronta e acabada ou essencialmente satisfatória, que vive cansado de tanto trabalhar e desestimulado por tão pouco receber, em geral participa desses cursos como o cumprimento de mais uma “ordem” da secretaria de educação.

Quando se deixa a obrigatoriedade de lado, dando oportunidade ao professor de escolher entre participar ou não desse tipo de curso, a situação é diferente. Defendo esta idéia, da não obrigatoriedade¹ da participação dos professores em programas de formação continuada, com base em uma experiência relatada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, no início da década de 90², em que todos os professores, da rede municipal de ensino, tiveram a oportunidade de optar por um trabalho alternativo com base no construtivismo e que, segundo relato da então secretária de educação, professora Esther Pillar Grossi, foi um dos aspectos que garantiram o sucesso do trabalho, pois participaram dos cursos de formação aqueles profissionais que realmente desejavam mudar suas práticas ou pelo menos buscavam respostas para as questões práticas do cotidiano escolar. À medida que os professores vão transpondo, para o ambiente escolar, princípios teóricos aprendidos através dos cursos e os resultados com os alunos vão-se modificando, aqueles colegas que, em um primeiro momento, optaram por não participar são sensibilizados a partir das experiências de seus pares e decidem participar também.

¹ A defesa da não obrigatoriedade não isenta o governo do empreendimento de esforços tanto para o oferecimento de cursos de formação continuada, quanto para o incentivo da participação dos profissionais; o que é diferente de obrigá-los a participarem de cursos que muitas vezes não levam em conta suas necessidades.

² Este relato se deu em uma conferência proferida pela professora Esther Pillar Grossi durante o “Congresso Nacional de Alfabetização”, promovido pela fundação AMAE, realizado em Contagem/MG, em julho de 1990.

Evidencio este ponto estrutural partindo do pressuposto de que a motivação do professor está diretamente relacionada com o seu aprendizado; em outras palavras, aprender é sobretudo fazer sentido e para que um novo conhecimento faça sentido ele tem que estar pautado ou na necessidade ou na novidade. Como bem destaca García (1992), com base nas reflexões realizadas por Dewey¹, não basta conhecer o novo, é necessário que haja o *desejo* e a *vontade* de empregá-los, pois uma atitude indispensável na formação e prática do professor é o *entusiasmo*, ou seja, a disposição “... *para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.*” (p.63).

Assim, um aspecto importante a ser considerado, na elaboração de cursos de formação continuada, seria o de envolver professores que realmente estejam buscando respostas para questões que se colocam em sua prática e/ou que estejam dispostos a problematizar a prática a partir de questões que seriam propiciadas pelo próprio curso; pois a obrigatoriedade, a meu ver, não tem poder de mobilização.

O segundo problema estrutural diz respeito à duração dos cursos de educação continuada. Para se conceber um curso como espaço de reflexão acerca da prática e seus conhecimentos subjacentes, a concepção de *educação continuada* de professores deveria estar voltada para o *desenvolvimento profissional dos professores*, no sentido de evolução e continuidade², como propõe García (1992); em oposição à tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Em outras palavras, há que se considerar, na educação continuada de professores, a necessidade de se oferecer uma formação que apresente uma duração suficiente para que se possa dar continuidade aos processos de reflexão.

¹ DEWEY, J. **Cómo Pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

² Evolução e continuidade aqui, apontam para o caráter provisório do conhecimento humano, ou seja, não tem fim, há sempre uma reconstrução.

Retomando a experiência relatada acima, pode-se dizer que a duração prolongada da formação propiciou a troca de experiências entre os pares e a mobilização de professores que, em um primeiro momento, por razões diversas, não pretendiam participar dos cursos oferecidos. Finalmente, é preciso considerar que a curta duração impede a continuidade de um processo de reflexão mais aprofundado e crítico, que propicie encontrar respostas para tantas questões num curto espaço de tempo. Essas respostas poderiam, por exemplo, ser construídas via *reflexividade crítica*¹ (cf. Nóvoa, 1992), através da participação dos professores em módulos que seriam realizados com uma determinada frequência de forma a proporcionar-lhes a reflexão contínua acerca dos problemas que vão se apresentando no cotidiano do ambiente didático.

A formação do professor reflexivo

A noção de professor reflexivo (re)nasce ao lado das discussões acerca da educação continuada de professores, na década de 1990, em confronto com a *racionalidade técnica*² (cf. Gómez, 1992), na qual o professor é concebido como técnico. A formação do profissional reflexivo envolve uma prática contínua de reflexão acerca do processo ensino/aprendizagem; reflexão antes, durante e depois da ação.

Conforme constata García (1992), a *reflexão* é o conceito mais utilizado por pesquisadores e formadores de professores ao se referirem às novas tendências da formação de professores. É um conceito de tal forma estruturador que torna-se difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que não o considerem. Este destaque para a reflexão justifica-se, a meu ver, pelo fato de se compreender,

¹ A *reflexividade crítica* diz respeito a uma formação “... que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992:25).

² Segundo Gomez (1992:96), “Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” 1992:96.

hoje, que o processo ensino/aprendizagem é uma prática social dinâmica e, sendo dinâmica, passa (ou deveria passar) por modificações na medida em que o mundo em que vivemos muda também. Há que se considerar, também, que o processamento das informações pelo sujeito não é automático, ao contrário, é paulatino e recorrente, pois demanda a (re)elaboração daquilo que já foi construído por ele, na interação com o 'outro'.

Conhecer sua própria prática pedagógica e compreendê-la criticamente são aspectos indispensáveis ao professor que se quer competente. Estas tarefas, entretanto, não são simples e objetivas; ao contrário, são atividades que requerem uma formação específica, que objetive a formação do professor reflexivo.

Em um ciclo de ensino reflexivo, na perspectiva de Bartlett (1990), existiriam cinco elementos não-lineares ou seqüenciais: *mapeamento*, *informação*, *contestação*, *avaliação* e *ação*, os quais envolveriam a reflexão antes, durante e depois da ação. O *mapeamento* envolve a observação e coleção de evidências acerca da própria prática do professor. Na *informação* inicia-se uma busca por princípios que subjazem esta prática. A *contestação* envolve a procura de inconsistências e contradições praticadas e correlacionadas pelo próprio professor. A *avaliação* é a tentativa de ligação entre a dimensão do pensamento da reflexão com a procura de um ensino coerente com o novo entendimento e a *ação* diz respeito ao rearranjo da prática de ensino.

Não muito distante do que propõe Bartlett (op. cit.), Smyth (1992, 1994) apresenta um modelo de reflexão crítica pautado em quatro tipos de ações (*descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*), que teriam o propósito de levar o professor em formação, através da mediação do formador, a se auto-indagar sobre sua prática, buscando compreender suas decisões e ações. Estes quatro tipos de ações estariam diretamente ligados a quatro questões direcionadoras, as quais orientariam o processo reflexivo, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Quadro 2: ações e questões direcionadoras do processo reflexivo

<i>Ações</i>	<i>Questões</i>
Descrever	“O que eu faço?”
Informar	“O que isso significa?”
Confrontar	“Como eu cheguei a ser assim?”
Reconstruir	“Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?” ¹

Através de sessões reflexivas, o professor em formação, junto ao formador, busca respostas para as questões colocadas. Assim, à ação de descrever corresponde a tentativa do professor, em formação, de identificar sua própria prática, através de respostas à questão “o que eu faço?”. Em um segundo momento, o informar, ele busca compreender os sentidos de sua prática, ao se indagar: “o que isso significa?”. No terceiro momento, ele vai confrontar a sua prática com as noções e conceitos que a fundamentam: “como eu cheguei a ser assim?”. Uma vez consciente daquilo que faz, como faz e porque faz, o professor terá condições de reconstruir sua prática, através de respostas para a questão: “como eu poderia agir diferentemente?”. Destaque-se que essa reconstrução acontece processualmente, a cada etapa de reflexão; não apenas ao final do processo. A busca de novas respostas para a prática e as soluções encontradas pelo (aluno)professor salientam, via discurso, o processo de transformação de suas representações sociais, ao transpor os conhecimentos trabalhados, na formação continuada, para o ambiente de trabalho.

Estes processos reflexivos são, inicialmente, mediados por outro(s) sujeito(s), mas objetivam a promoção da autonomia do profissional frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Problemas singulares que não têm respostas pré-elaboradas a serem “testadas” ou “aplicadas” pelos profissionais, mas respostas a serem construídas através da *reflexividade crítica*.

¹ “Describe: ‘what do I do?’; Inform: ‘what does this mean?’; Confront: ‘how did I come to be like this?’; Reconstruct: ‘how might I do things differently?’” (Smyth, 1994).

O processo de ensino reflexivo envolve mudanças não só na maneira de pensar do profissional como também de agir, forçando-o a adotar atitudes críticas concernentes a ele mesmo e às suas concepções acerca do que seja ensinar (cf. Bartlett,1990). É no trabalho diário, porém, que o professor elabora o que Shulman (1986)¹ *apud* García (1992) tem denominado como *conhecimento de conteúdo pedagógico*, que seria "a combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar." O conhecimento de conteúdo pedagógico, segundo esse autor,

"... não pode ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo" (p.57) (grifo meu).

É certo que essa elaboração pessoal do professor, a que se refere o autor, não é uma elaboração solitária, individual, mas um processo de síntese - no sentido dialético do termo, ou seja, não é a soma da teoria aprendida na academia com a prática vivenciada pelo profissional, muito menos a aplicação da teoria na prática, mas a criação de um novo conhecimento.

Concordo com Shulman que esse conhecimento não pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, dado que ele não se encontra pronto e nem será igual para todos e em todas as situações. Acredito, porém, que cursos de formação continuada que visem à formação do profissional reflexivo, podem desencadear a produção desse tipo de conhecimento. Este processo seria concretizado através de seminários e oficinas reflexivas, mediados pelo formador, os quais proporcionariam a transformação do conteúdo aprendido em conteúdo a ser ensinado e, ao mesmo tempo, a modificação progressiva das representações dos professores acerca de noções fundamentais, para a prática pedagógica como, por exemplo, a de texto e de leitura.

¹ Shulman, L. Those who understand:knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986.

Em outras palavras, a educação continuada teria um papel fundamental na atuação profissional do professor, ao propiciar situações em que tivesse a oportunidade de vivenciar a sua prática de forma reflexiva. Seriam experiências continuadas, integradas a projetos de pesquisa e/ou extensão e/ou cursos oferecidos por instituições de formação, em que o (aluno)professor tivesse a oportunidade de “mergulhar” em sua própria prática, a partir de reflexões teóricas, mas também acerca da prática; reflexões orientadas, inicialmente, por um formador mediador, que promovam o processo de re-significação da prática do (aluno)professor.

Finalmente, retomando os modelos de Bartlett e Smyth, pode-se dizer que ambos propiciam um trabalho reflexivo estruturado que, a meu ver, funciona bem com pequenos grupos de professores, por requerer um trabalho mediado pelo formador, passo a passo. Considerando-se a realidade brasileira, pode-se dizer que esses modelos serviriam como orientadores de propostas a serem criadas de forma a funcionarem com grupos maiores, como é o caso do curso de formação continuada, que tomei como ‘locus’ de pesquisa e que será apresentado no último item dessa seção. Esse curso investe em oficinas reflexivas e seminários, que permitem ao (aluno)professor vivenciar a (re)construção da prática simultaneamente com o desenvolvimento do curso de formação continuada.

O professor reflexivo via etnografia/pesquisa

A formação do professor reflexivo via etnografia/pesquisa de sua prática salienta a importância do conhecimento da comunidade como ponto de partida para a reformulação da prática do professor.

Conhecer a realidade é um “chavão” utilizado por grande parte dos professores, principalmente, aqueles em formação. Porém, conhecer a realidade é muito mais que saber de que bairro procede o aluno, quem são seus pais, seu grau de instrução e profissão. Do ponto de vista etnográfico, conhecer a realidade é, de

certa forma, inserir-se nela, vivenciá-la para senti-la, conhecê-la, compreendê-la. É neste sentido que Heath (1983) propõe um trabalho que utiliza a etnografia como instrumento de formação de professores em exercício.

Considerando-se que há uma grande distância entre expor técnicas e/ou metodologias de pesquisa e vivenciá-las, Heath (op. cit.) propõe um trabalho inicial através do qual os professores aprendem a agir como etnógrafos *na prática*, ou seja, através de interações em suas casas e locais de trabalho. Assim, focalizando sempre os modos de aprendizagem e usos da linguagem, os professores, de posse do instrumental etnográfico (gravações em áudio, diário, notas de campo, entrevistas), têm a oportunidade de se distanciar de suas convicções e/ou crenças (*beliefs*) sobre o que fazem e porquê, pois ao discutirem com o grupo, por exemplo, terão como parâmetros não o que acham que fazem, mas o “retrato” do que fazem, propiciado pelos dados gerados a partir dos instrumentos de pesquisa. Distanciar-se de suas próprias convicções e/ou crenças é fator fundamental para o desencadeamento de mudanças. Com a ajuda deste instrumental, os professores podem, também, identificar tanto os seus hábitos trazidos de casa para a classe, quanto os de seus alunos e reconhecer que muitas vezes julgam previamente os hábitos de seus alunos com base nas normas interacionais de grupos dominantes.

A autora relata que o instrumental etnográfico utilizado, nesta experiência, funciona como ferramenta para os professores transporem as diferenças de linguagem e cultura entre eles e seus alunos e descobrirem como reconhecer e usar a linguagem enquanto instrumento de poder. Este tipo de trabalho distancia-se, epistemologicamente, dos cursos de formação tradicional que, em geral, têm todo um discurso progressista, porém uma prática arraigada e distante das verdadeiras necessidades do (aluno)professor. Conforme documento do MEC (2000a), acerca da formação de professores, *"nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando"* (p.33), pois competência profissional:

"... significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos - entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal -, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis" (op. cit.).

Transformar o (aluno)professor em etnógrafo-pesquisador de sua própria prática consiste em engajá-lo em um processo investigativo, permitindo-lhe compreender a situação-problema e buscar soluções para ela. Neste processo, o (aluno)professor tem a oportunidade de conhecer sua própria realidade, tomando consciência do uso que faz da linguagem e da transposição que faz de seus hábitos trazidos de casa para o local de trabalho, assim como de seus alunos. A partir do momento em que o (aluno)professor vivencia a prática etnográfica, através da pesquisa, ele tem condições de se distanciar de suas concepções pré-elaboradas, e de compreender que diferenças não são *déficits* e, conseqüentemente, terá parâmetros para identificar e respeitar as diferenças culturais e lingüísticas entre ele e entre seus alunos.

A avaliação feita por um professor que participou desta experiência confirma esta mudança: *"...Nós sabíamos que sua (dos alunos) linguagem era diferente, mas nós sempre relacionávamos estas diferenças com a falta de conhecimento e a necessidade de educação"*¹ (p.270-271). Esta fala traz subjacente as representações iniciais desse professor acerca da linguagem, marcadas pela teoria dos *déficits*: *"sempre relacionávamos estas diferenças com a falta de conhecimento e a necessidade de educação"* e sugere a sua transformação, ao se referir a essas concepções anteriores. Pode-se dizer que a mudança operada nas concepções dos professores envolvidos nesta experiência foram propiciadas pela prática etnográfica, através da pesquisa, enquanto ferramenta, no sentido vygotskyano do termo.

¹ *"We knew that their spoken language was different, but we always assumed these differences were from ignorance and lack of education"* (Heath, 1983:270-271).

Considerando-se a realidade educacional brasileira, pode-se dizer que transformar o (aluno)professor em etnógrafo é uma tarefa praticamente impossível dada a estrutura de ensino que temos hoje no país. Um exemplo desta dificuldade é relatado por Kleiman (2000a, p.22) quanto a um projeto que inicialmente tinha como objetivo tornar os professores etnógrafos de sua prática, visando desenvolver "*...um trabalho coletivo das professoras com a comunidade*" (2000a:22). Os obstáculos do sistema educacional brasileiro inviabilizaram este projeto de intervenção. Entre esses aspectos, a autora cita o fato de os profissionais da educação envolvidos com o ensino público, na sua maioria, ou estudarem no turno em que não trabalham ou terem jornada dupla. Considerando-se que a maior parte, senão quase a totalidade, do percentual destes profissionais é do sexo feminino, aumenta ainda mais a dificuldade de se conseguir tempo disponível para a realização de um trabalho de cunho etnográfico, devido aos seus compromissos familiares. Um outro entrave é a questão geográfica que, em boa parte das escolas, impediria que os profissionais tivessem acesso às famílias dos alunos, acrescentando-se um índice considerável de rodízio de professores, pelos mais diversos motivos.

Acredito que esse tipo de trabalho possa ter êxito ao ser desenvolvido em comunidades de pequeno porte, em que alunos e professores façam parte de uma mesma comunidade ou, pelo menos, de comunidades próximas. É o que propõe Cavalcanti (2001), em uma experiência brasileira, que tem sido coordenada por ela, no estado do Acre, junto a treze professores indígenas, de diferentes etnias. Utilizando-se do instrumental etnográfico e utilizando a pesquisa como ferramenta de aprendizagem, os professores indígenas têm aprendido a refletir acerca da educação escolar indígena denominada diferenciada e a (re)pensar a prática pedagógica, a partir das necessidades das comunidades indígenas, incorporando a reflexão em sua prática. Um dos fatores que têm propiciado o êxito dessa experiência, acredito, é o fato de os professores fazerem parte da mesma comunidade de seus alunos, de estarem verdadeiramente inseridos nela, o que não retrata a realidade educacional brasileira como um todo.

O professor reflexivo via etnografia/letramento

A proposta de formação do professor reflexivo via etnografia/letramento, que trato neste item, é o resultado de um trabalho caracterizado pela ação, formação e pesquisa realizado por Kleiman, Signorini e colaboradores (2000), na comunidade de Cosmópolis-SP. Kleiman (2000a, p.18) relata que, a fim de prestar assessoria acadêmica à Prefeitura da referida cidade na reorganização dos programas de alfabetização de jovens e adultos, implementou-se um projeto que apresentava dois componentes básicos: **(i)** *"...de intervenção crítica na realidade escolar mediante formação e assessoramento das professoras no desenvolvimento de projetos de letramento"* e **(ii)** *"...de pesquisa interpretativa de caráter participativo"*. Mais especificamente,

"A pesquisa envolvia a participação e o exame sistemático das práticas de letramento na comunidade, tanto na escola como fora dela, pelas alfabetizadoras e pela equipe universitária. O objetivo dessa observação participativa era desenvolver projetos pedagógicos de letramento, orientados pela alfabetizadora, que propiciassem o ensino e a aprendizagem da escrita por meio de práticas alternativas às da escola tradicional, em situações sociais significativas" (op. cit.).

Visando ao letramento¹ do professor, enquanto ferramenta para a aprendizagem, a proposta objetivava propiciar um melhor desempenho da professora alfabetizadora dentro do contexto de sala de aula, proporcionando-lhe a vivência não-escolar da leitura e da escrita.

¹ O termo letramento, neste trabalho, é entendido como *"... o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito do conceito de alfabetização, o qual é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e do domínio individual desse código"* (Kleiman, 2000a:19).

"Esse melhor desempenho passava, aos olhos dos administradores, dos coordenadores e das alfabetizadoras, pelo desenvolvimento de uma metodologia que, por ser mais interessante, motivadora, ou fácil para o aluno, reduzisse a taxa de evasão, enquanto para nós, da equipe universitária, passava por um processo de formação da professora com vistas à aquisição de maior familiaridade no manejo da escrita, o que poderia originar transformações na sua prática tradicional de dar aulas." (op. cit.).

A preocupação central desta proposta de formação era de desenvolver projetos de letramento que propiciassem o aprendizado da escrita enquanto uma prática social e não um conjunto de signos a serem memorizados, copiados e utilizados apenas em ambiente escolar, ou seja, enquanto tarefa *da* escola e *para* a escola.

Os estudos do letramento que embasam essa proposta partem do pressuposto de que a leitura e a escrita são práticas sociais, em oposição a uma concepção utilitária dessas atividades (cf. Kleiman, 2000b). Assim, o professor tem a oportunidade de se familiarizar com um conjunto amplo de práticas de utilização de leitura e escrita que, ao mesmo tempo que lhe permitem criar ações colaborativas na aula, lhe permitem continuar independentemente seu desenvolvimento profissional. Foi o trabalho voltado para o letramento desses professores, com curso de magistério, que promoveu as mudanças na prática pedagógica de alfabetização, que inicialmente apresentava-se presa a unidades lingüísticas desprovidas de significado e depois passou a incorporar as funções sociais dos diversos textos. Os exercícios da tradição escolar foram perdendo espaço e o livro didático foi deixando de ser o único material utilizado nas aulas de leitura.

Neste trabalho de (auto)formação via letramento, o processo reflexivo acontece primeiro na instância pessoal, ou seja, o letramento do próprio professor, para depois e/ou concomitantemente mostrar sinais na vida profissional do alfabetizador, ou seja, na sua prática pedagógica.

A grande contribuição deste trabalho, a meu ver, é a valorização do letramento dos professores, tarefa que a universidade não tem dado conta de realizar nos cursos de formação inicial. O grande desafio, entretanto, é envolver professores que estejam realmente sensibilizados para a necessidade de uma formação continuada; pois no caso relatado, uma grande equipe foi envolvida e poucos professores, uma vez instrumentados para prosseguir no seu processo de aprendizagem, continuaram exercendo a docência.

Finalmente, cabe destacar que este tipo de trabalho só alcança êxito se se tem, por um lado, o comprometimento político por parte das instituições governamentais e, por outro, o professor como um voluntário.

Os dois modelos de formação continuada de professores reflexivos, que apresentei nesses dois últimos itens, têm como referencial metodológico a etnografia. O primeiro utiliza a pesquisa enquanto ferramenta de aprendizagem e, o segundo, o letramento situado para o local de trabalho. Todos os dois são projetos de formação continuada que se poderia dizer “feitos sob medida” para pequenas comunidades, o que privilegia a participação de professores que estejam perto de centros de pesquisa ou de pesquisadores, nem sempre envolvendo professores que realmente desejam ou identificam a necessidade de participação em um trabalho de formação continuada.

No item a seguir, trato de um curso de formação continuada que atende várias comunidades ao mesmo tempo. A participação dos professores, neste curso, é voluntária. Eles são professores motivados seja pela oportunidade de “subirem” em suas carreiras profissionais, através de um novo diploma, seja pela busca de respostas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar onde atuam.

Quando o próprio professor identifica problemas em sua prática e por ele mesmo busca recursos, através de alguma instituição formadora, tem-se mais

possibilidades de êxito, como será demonstrado através da análise dos dados gerados no ambiente de formação continuada.

A formação do professor reflexivo em ambiente universitário

Para tratar da formação do professor reflexivo, em ambiente universitário, é preciso ressaltar que os cursos ligados à universidade apresentam, em geral, uma estrutura tradicional de educação continuada; usualmente marcada pela cisão teoria/prática, em que predomina, como referencial epistemológico, a “*racionalidade técnica*” (Schön, 1992). Na *racionalidade técnica* os princípios científicos são apresentados hierarquicamente como mais relevantes que os conhecimentos de ordem prática, os quais são tomados enquanto aplicação dos primeiros (cf. Schön, op. cit.). Este referencial epistemológico impõe, segundo Gómez (1992), “*uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento*” (p.97), dificultando a constituição de um conhecimento sistematizado que auxilie o futuro professor a articular os conhecimentos trabalhados na formação com aqueles que fundamentam sua prática pedagógica.

Dentro deste cenário tem-se a formação inicial que, em geral, fragmenta o conhecimento através de disciplinas teóricas, metodológicas e estágios, e tem-se os cursos de especialização que, na sua maioria, perpetuam esta fragmentação de forma ainda mais acentuada, uma vez que oferecem uma formação exclusivamente teórica; deixando a (re)construção da prática a cargo do (aluno)professor. Nesse tipo de formação, seja inicial ou continuada, a reflexão, quando é considerada, é tomada como conceito teórico a ser aprendido e o processo reflexivo fica distante da vivência do (aluno)professor, pois teoria e prática são concebidas como dois tipos de conhecimentos desvinculados entre si.

A proposta de formação do professor reflexivo, via seminários e oficinas, realizados em ambiente universitário, no contexto de um curso de especialização, que ora apresento, busca o desenvolvimento de um trabalho diferenciado daquilo que se tem denominado de racionalidade técnica e confirma a possibilidade da formação de professores reflexivos, através desse tipo de curso.

O curso de especialização que serviu como um dos ambientes de pesquisa e, portanto, de geração de dados, é uma proposta de educação continuada que aponta para a possibilidade de se propiciar a formação do profissional reflexivo através da criação de espaços de reflexão acerca da prática real do (aluno)professor e suas teorias subjacentes. Estes espaços reflexivos têm como suporte a *racionalidade prática* (cf. Gómez, op. cit.), que pressupõe uma rede de ações interligadas pela reflexão (cf. Smyth, 1994). Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal dos (alunos)professores, participantes do curso de especialização, se dá alicerçado no processo de (re)construção da prática, mais especificamente, através do processo reflexivo; promovido pelos seminários e oficinas reflexivas desenvolvidos na disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, através da *mediação* da professora universitária.

A noção de *mediação* foi concebida, por Vygotsky (1978), com o objetivo de explicar como se dão as relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Em outras palavras, segundo o autor, essas relações não são diretas, mas concretizam-se por intermédio de um terceiro elemento. Esse terceiro elemento seria um instrumento e/ou ferramenta que teria como objetivo, em ambiente didático, ampliar a possibilidade do aprendizado. No caso das oficinas reflexivas, do curso de especialização, a professora universitária escolhe, como instrumento mediador da aprendizagem, a elaboração de roteiros de aulas de leitura, por parte dos (alunos)professores, cujo objetivo é o de criar *zonas de desenvolvimento proximal* (cf. Vygotsky, 1978), acerca do processo ensino/aprendizagem da leitura, na escola fundamental. É dentro deste

quadro epistemológico que se pode entender um curso de especialização como um espaço reflexivo.

A formação do professor reflexivo, em ambiente universitário, foi, assim, promovida pelo processo reflexivo, que envolve a ação da professora universitária e dos (alunos)professores, antes, durante e depois das oficinas reflexivas. Em outras palavras, o processo reflexivo, nessa experiência, é identificado pela *elaboração* e *socialização* do roteiro de leitura, por parte dos (alunos)professores e pela *modelização* por parte da professora universitária. Essas etapas de reflexão seriam as responsáveis por promover a *(re)construção* e/ou *(trans)formação* da prática pedagógica, pelo (aluno)professor, assunto a ser tratado, especificamente, no próximo capítulo; quando analiso, nas suas práticas discursivas na sala de aula, as eventuais modificações da prática pedagógica de RAQUEL e DÉBORA, as duas (alunas)professoras, sujeitos desta pesquisa.

Partindo-se do pressuposto de que nossas representações não são conscientes (cf. Flament & Rouquette, 2003), um dos objetivos da oficina reflexiva é proporcionar, via reflexão sobre a ação relatada, a explicitação das representações sociais dos (alunos)professores acerca de texto, de leitura e de seu ensino em ambiente escolar; propiciando, assim, que o (aluno)professor olhe para sua própria prática e reflita sobre ela, através do “retrato” que faz dela. Esse retrato, elaborado pelo próprio (aluno)professor, é o instrumento mediador de sua aprendizagem, qual seja, o roteiro de aula de leitura.

Passo, então, a apresentar as etapas do processo reflexivo, desenvolvidas pela professora universitária junto aos (alunos)professores, explicando-as e exemplificando-as a partir dos dados gerados em uma oficina reflexiva, desenvolvida no curso de especialização, que teve como texto gerador da elaboração e discussão dos roteiros de leitura, pelos (alunos)professores, a crônica infanto-juvenil: “*Será que*

*o culpado foi o xixi?*¹, de autoria de Fernando Bonassi, publicada na Folhinha de São de Paulo, em 20/12/1996.

A primeira etapa do processo reflexivo, denominada, nesse contexto, como *elaboração*, é antecedida pela ação da professora universitária. Em outras palavras, foi a professora universitária que, previamente, selecionou a crônica que, por ser infanto-juvenil, poderia ser trabalhada com os alunos das diferentes séries da escola fundamental. Ela distribuiu-a para os (alunos)professores, uma semana antes da oficina reflexiva e solicitou que elaborassem um roteiro de aula de leitura a partir dessa crônica. A primeira etapa é, assim, caracterizada pela *elaboração* de uma atividade de leitura pelo (aluno)professor, a partir da crônica selecionada previamente pela professora universitária; ela acontece antes da oficina reflexiva, propriamente dita, pois é realizada individualmente, fora do ambiente universitário, mas faz parte dela. Nesta etapa, o (aluno)professor é, de certa maneira, “forçado” a mobilizar seus conhecimentos e experiências acerca de texto, leitura, etc, organizando-os através da elaboração do roteiro. Por um lado, poder-se-ia considerar como uma etapa “solitária”, de discurso monologal e/ou monogerado², uma vez que não há a interação direta com a professora universitária, nem com seus pares, mas por outro lado, pode-se dizer que é um *momento dialógico*, no sentido bakhtiniano do termo (cf. Bakhtin, 1979 e 1995), pois o (aluno)professor escreve de um lugar social definido: o de aluno, para um interlocutor, também, definido: a professora universitária. Mesmo que seja compreendido, por alguns (alunos)professores, como um roteiro hipotético³, pelo fato de fazer parte do cumprimento de uma “tarefa escolar”, estes roteiros revelam, pelo menos em parte, as concepções e representações dos (alunos)professores, no que

¹ A crônica utilizada encontra-se no ANEXO 3 (p.183).

² Ao adotar a concepção bakhtiniana de discurso tornar-se-ia inconcebível a idéia de um discurso monológico, mas, neste contexto, compreende-se o discurso monologal e/ou monogerado como aquele construído por um só locutor, sem a intervenção direta do outro conforme postulado por Charaudeau *et alii* (2002).

³ Alguns (alunos)professores parecem conceber a elaboração desses roteiros como algo hipotético, pois ao socializarem, para o grupo, o seu roteiro recorrem ao futuro do pretérito em seus discursos, marcando, assim, a dúvida: **JU**: «... eu daria o texto para os alunos /.../ exploraria o título e a ilustração...» (aula da especialização, 09/08/2000).

diz respeito ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; uma vez que eles vão-se fundamentar naquilo que fazem e/ou conhecem.

A segunda etapa é caracterizada pela *socialização* do roteiro elaborado pelos (alunos)professores; é o momento em que cada (aluno)professor apresenta o seu planejamento-roteiro para todo o grupo, descrevendo as ações a serem empreendidas na aula de leitura. Essa apresentação tende a ter um caráter puramente descritivo-informativo, pois é sempre a resposta a um “o quê?”, (exemplo 04). Essa descrição pode, entretanto, assumir uma função explicativa, quando responde direta (exemplo 05) ou indiretamente (exemplo 06) a um “por quê?”, enunciado pela professora universitária, como ilustram os exemplos (05) e (06).

No exemplo (04), a seguir, tem-se a descrição feita por RA – uma (aluna)professora que participou da especialização – das possíveis ações a serem por ela empreendidas, em uma aula de leitura. Nesse exemplo (04), RA informa ao seu auditório as ações planejadas, através de um efeito de listagem; não há uma explicação daquilo que pretende fazer, exatamente porque sua enunciação é uma resposta a um “o quê?”, enunciado indiretamente (= “*o que você planejou?*”) por SARA, a professora universitária. Assim, sabe-se que ao ‘informar’ cabe apresentar a novidade, mas não suas razões, função destinada ao ‘explicar’ (exemplos 05 e 06).

(04)

Contexto: SARA inicia a aula sugerindo que RA, uma das (alunas)professoras, apresente seu roteiro para o grupo.

1. SARA: */.../ eu vou pedir pra vocês apresentarem as propostas /.../ RA, você pode começar?*

2. RA: *posso, é::: eu coloquei o seguinte, distribuir o texto para os alunos fazerem leitura individualmente, depois pedir para que eles dividam em grupos de quatro ou cinco para discutirem sobre o texto, falar o quê que elas entenderam, vão discutir entre elas, depois elas vão em grupo escrever o que/só respondendo a pergunta que é o título do texto "Será que o culpado foi o xixi?", elas vão responder o que elas acharam, o que elas discutiram ali, vão responder num pequeno texto, uma coisa simples e depois vão partilhar com os outros grupos e no último momento as crianças irão avaliar se gostaram ou não do texto, se foi útil pra alguma coisa ou não, fazer uma avaliação do texto, foi só isso*

A seqüência de ações escolhida por RA, para a apresentação do roteiro, elaborado por ela, evidencia uma concepção de texto enquanto suporte material envolvido na realização de um conjunto de atividades (*distribuir, dividir em grupos, discutir, escrever, responder, partilhar, avaliar*) que culmina com o condicional: "se foi útil pra alguma coisa ou não" (T2), isto é, uma concepção utilitária de texto. Nesse roteiro, poucas ou nenhuma ação tem a ver com a leitura propriamente dita: o ato de procurar sentidos na linguagem escrita; as ações descritas envolvem a distribuição do texto, no contexto didático: "distribuir o texto para os alunos fazerem leitura individualmente" (T2); a interação depois da leitura: "discutirem sobre o texto" (T2) e a expressão da compreensão por parte dos alunos: "falar o quê que elas entenderam" (T2). O papel do professor é o de organizador das atividades: "distribuir o texto", "pedir para que eles dividam em grupos" (T2) e; os alunos, são concebidos como sujeitos independentes da mediação do professor: "((as crianças)) vão discutir entre elas", "as crianças irão /.../ fazer uma avaliação do texto" (T2).

Além do processo de descrição de uma seqüência de ações a serem realizadas, ilustrado no exemplo (04), a etapa de socialização pode constituir-se de explicações que, geralmente, surgem em decorrência da mediação da professora universitária. O 'informar' é um aspecto integrante do 'explicar', pois para compreender é preciso conhecer; assim o explicar pressupõe, freqüentemente, o informar. Enquanto o objetivo do 'informar' é fazer conhecer; do 'explicar' é dar razões, é fazer compreender (cf. Borel, 1981).

As explicações, solicitadas pela professora universitária, em geral, são relativas a questões que visem ao esclarecimento, por parte do (aluno)professor, de aspectos teórico-didáticos. São questões colocadas com o objetivo de promover a reflexão por todo o grupo, acerca da própria organização dos roteiros que sejam pertinentes para o processo de aprendizado e, a respeito, também, de tópicos diretamente relacionados à leitura e seu ensino em ambiente didático. A explicação, nesse processo, objetiva promover a reflexão por parte do (aluno)professor. Uma vez que, como já mencionado, o *explicar* pressupõe o *compreender* (cf. Borel, op. cit.) e também o *reformular* (cf. Lusetti, 1990), o (aluno)professor precisa ter claro, para si mesmo, o porquê de suas escolhas e ações, para que possa compreendê-las e modificá-las, se necessário.

O exemplo (05), a seguir, ilustra, além da descrição, a explicação das ações propostas, por SA, uma (aluna)professora que participou da formação continuada. Nesse exemplo (05), a explicação é a resposta a um “por quê?”, que é colocado explicitamente pela professora formadora:

(05)

Contexto: SA é a décima primeira a apresentar seu roteiro para o grupo. No meio de sua apresentação, SARA, a professora universitária que ministra a disciplina, solicita que explique o porquê de sua escolha em trabalhar a leitura silenciosa antes da oral, uma vez que a maioria do grupo, até o momento, havia sugerido o contrário.

1. SA: *entregaria o texto pra cada um, pediria que eles não lessem, pediria pra ler só o título, o quê que eles achariam desse título, o quê que poderia estar escrito no texto a partir desse título, qual a imaginação deles a partir do título, trabalharia no mesmo esquema dela, aí escreveria no quadro o quê que eles acharam o quê que se aproximou mais, aí, depois de todas as imaginações levantadas na turma, pelos alunos, /.../ eles leriam silenciosamente, eu/aí depois deles lerem silenciosamente eu daria uma leitura em voz alta, eu faria uma leitura em voz alta pra eles, né? e pediria que se alguém quisesse ler que poderia ler, porque eles gostam muito, e quando tem (atividade) nova/ ah! deixa eu ler!*

- 2. SARA:** por que você pensou: é:, primeiro, na: leitura silenciosa? ao invés da leitura oral? porque a gente observou que no interior do grupo, eles estão fazendo um movimento contrário [primeiro a leitura oral/
- 3. SA:** [pra eles puxarem a capacidade de leitura deles, depois eu ler e eles verem onde foram as falhas que talvez eles tiveram na leitura, eu penso que primeiro eles têm que ler, ler silenciosamente /.../
- 4. JU:** a maioria pediu primeiro que eles fizessem a leitura silenciosa e depois a leitura oral /.../ eu faria justamente o contrário /.../

Como já foi dito, a etapa de socialização é caracterizada, essencialmente, pela descrição, por parte dos (alunos)professores, dos roteiros elaborados. Isto fica evidente no discurso de SA, no exemplo (05), acima, marcado pela contrafactualidade, salientada pelo recorrente uso do futuro do pretérito: “entregaria o texto”; “escreveria no quadro”; “eles leriam silenciosamente”; “eu faria uma leitura” (T1); o que sugere o caráter hipotético da atividade para ela. Analisando a parte descritiva, consistente de uma seqüência de ações que seriam realizadas, a partir desse roteiro de aula, pode-se dizer que o texto é concebido com parte de seu cotexto, que está limitado, aqui, ao título, cuja função é a de recurso textual para a elaboração de hipóteses e expectativas, antes da leitura propriamente dita: “qual a imaginação deles a partir do título” (T1); a leitura, por outro lado, consiste na confirmação e refutação das hipóteses levantadas: “o quê que se aproximou mais” (T1). O papel do professor é o de mediador das atividades: “o quê que poderia estar escrito no texto a partir desse título” (T1) e, também, de modelo de leitura para os alunos: “eu faria uma leitura em voz alta pra eles, né?”, além de organizador das atividades: “entregaria o texto”, “pediria pra ler só o título”. Os alunos são representados como sujeitos dotados de uma capacidade cognitiva: “pra eles puxarem a capacidade de leitura deles” (T3), mas não são totalmente independentes: “depois eu ler e eles verem onde foram as falhas que talvez eles tiveram na leitura” (T3), pois a realização bem sucedida das atividades depende da intervenção e mediação do professor representado em seu roteiro.

O que de fato quebra essa seqüência descritiva, é a intervenção da professora universitária que desencadeia o processo de explicação, por parte do (aluno)professor. Assim, quando SA descreve o trabalho a ser realizado com a leitura oral e a leitura silenciosa, SARA, a professora universitária, toma o turno e coloca uma questão que demanda uma resposta explicativa, devido ao pronome interrogativo empregado: “por que você pensou: é:, primeiro, na: leitura silenciosa? ao invés da leitura oral?” (T2). A questão parece ter como objetivo além da explicação, por parte da (aluna)professora, a tematização do assunto com todo o grupo, como sugere a fala de SARA: “porque a gente observou que no interior do grupo, eles estão fazendo um movimento contrário [primeiro a leitura oral]” (T2). Observe-se, ainda, que SARA inclui todo o grupo na avaliação que faz dos roteiros já apresentados, através da expressão escolhida: “a gente observou” (T2), evitando, assim, um confronto direto que pudesse sugerir uma hierarquia indesejável entre aluno (aquele que apresenta suas idéias) e professor (aquele que observa, avalia e corrige). Estratégia importante para se manter a aproximação aluno/professor em uma situação interacional delicada em que a professora universitária precisa “*defender a face*”¹ (cf. Goffman, 1967).

É através da *socialização* do roteiro, que o (aluno)professor evidencia o que faz quando desenvolve uma aula de leitura; como planeja este tipo de aula; como ela é estruturada, organizada; quais aspectos são privilegiados, etc. É uma etapa em que ele pode, ainda, comparar aquilo que faz com o que seus pares fazem e refletir sobre suas concepções e ações, como ilustra a fala de JU: “*a maioria pediu primeiro que eles fizessem a leitura silenciosa e depois a leitura oral /.../ eu faria justamente o contrário*” (T4).

Esta etapa de socialização é um momento ainda em que, através da solicitação de explicação, pela professora universitária, o (aluno)professor é impelido a refletir sobre sua prática relatada, justificando-a através da comparação de sua prática e as

¹ A “face”, segundo Goffman (1967:5), é a imagem do eu (*self*) delineada em termos de atributos que são dados socialmente. Em uma interação face-a-face, os sujeitos buscam um valor positivo de si mesmos perante seus interlocutores e, para evitar o confronto, quando necessário, ocultam a face e/ou o ‘eu’, visando protegê-la da crítica, por exemplo, para que seja socialmente aceito.

teorias a ela subjacente. Este tipo de questão ajuda a promover a reflexão, pelos (alunos)professores, acerca das noções e fundamentos teóricos que sustentam sua prática pedagógica relatada e a compararem com aquilo que eles fazem. Compreender a motivação da própria prática é um passo importante para a (trans)formação das representações sociais do (aluno)professor, pois a mudança pressupõe a identificação do “problema”. É por isto que a professora universitária busca, junto ao grupo, informações que possam auxiliá-los na identificação das teorias subjacentes à sua prática.

No exemplo (06), a seguir, a professora universitária propõe uma questão (“*quais...?*”) que, a princípio, sugeriria respostas semelhantes às que se dá quando se propõe um “*o quê?*” (até mesmo porque ela retoma a pergunta através de um “*o quê?*”). Em outras palavras, era de se esperar respostas em forma de “listagem” com as informações solicitadas, mas, ao contrário, o que se observa é a busca de explicações que justifiquem as ações propostas pelos (alunos)professores para o trabalho com a leitura na escola:

(06)

Contexto: após todos os (alunos)professores apresentarem seus roteiros, SARA coloca a questão para o grupo:

1. SARA: quais é: foram as influências, interferências que vieram à mente de vocês quando vocês materializaram este roteiro? o que veio na cabeça, é:: quais foram os recursos, auxílios que vocês foram é:: recorrendo pra, pra estarem concretizando esta tarefa? (++++) /.../

2. DÉBORA: eu a/eu acho, o problema é o seguinte, quando é::, essa questão realmente eu acho que é:: de leitu::ra na escola, ela é muito angustiante, porque nós somos fruto de uma geração que tinha que ler e era aquela coisa da pegadinha, se você piscasse o olho a professora pára. você lê. /.../

3. AS: é

4. VE: /.../ eu comecei a ler ((a crônica)) aí a primeira coisa que veio na minha cabeça foi o que fizeram comigo, que era estudo do vocabulário /.../

Este tipo de questão, colocada pela professora universitária, parece não ser fácil de ser respondida. Pelo fato de a professora colocar uma questão não-direcionada, marcada pelo plural no pronome: “/.../ *interferências que vieram à mente de vocês/...*” (T1), os (alunos)professores demoram a responder e, quando o fazem, buscam justificativas em suas experiências anteriores, que vivenciaram quando eram alunos na escola, de forma a *defenderem a própria face* (cf. Goffman, op. cit.). O discurso de DÉBORA ilustra essa defesa, ao figurar com o pronome pessoal no plural, DÉBORA parece incluir todos os seus colegas: “porque nós somos fruto de uma geração que tinha que ler e era aquela coisa da pegadinha, se você piscasse o olho a professora, pára. você lê” (T2). VE apresenta posicionamento semelhante ao identificar a motivação de sua prática relatada com a prática desenvolvida pelos seus professores, quando era aluna na escola: “a primeira coisa que veio na minha cabeça foi o que fizeram comigo” (T4).

Assim, esse tipo de questão não só mobiliza os (alunos)professores para encontrarem explicações e justificativas para as práticas relatadas, como também para compreenderem o porquê propõem determinadas atividades, em seus roteiros de leitura, tais como ler (oralmente) sem errar, “*estudo do vocabulário*”. O discurso da (aluna)professora, VE, por exemplo, salienta uma prática pedagógica alicerçada no modelo vivenciado, por ela, o qual traz subjacente a concepção de texto enquanto “*repositório de palavras*”.

É visando propiciar outros modelos de aula de leitura, que tragam subjacente uma concepção de texto enquanto material lingüístico *multimodal* (cf. Kress & van Leeuwen¹, 1995 *apud* Kleiman, 2003), em que diferentes sistemas semióticos, verbais e não verbais, contribuem para a constituição de uma significação integrada e coerente, que a professora universitária propõe, na oficina reflexiva, a etapa de *modelização*. Essa terceira etapa do processo é inspirada no conceito de *imitação*, cunhado por Vygotsky (1978). A *imitação* é entendida como uma reconstrução

¹ KRESS, G. & van LEEUWEN, T. (1995). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

operada, pelo sujeito, daquilo que ele observa no outro. É, ainda, um conceito que está diretamente relacionado à sua concepção de aprendizagem, ou seja, um processo de construção de conhecimentos que se dá, em um primeiro momento, no *nível interpessoal*, isto é, entre pessoas, através dos processos interacionais entre os sujeitos, a saber, professora universitária e (alunos)professores, para então ser internalizado individualmente, ou seja, no *nível intrapessoal* (cf. Vygotsky, op. cit.).

Considerando-se, ainda, a etapa de *modelização*, cabe destacar que a professora universitária objetiva compartilhar, com os (alunos)professores, pistas que possam ser diretoras da (re)construção e/ou (trans)formação de sua prática pedagógica. Essa etapa é formalizada através de roteiros-modelos¹ que são apresentados para o grupo ao final² de cada oficina reflexiva. À medida em que a professora universitária vai anotando no quadro sua proposta, vai explicando cada estratégia de leitura. Essa etapa é caracterizada pela exposição da professora universitária e pela participação dos (alunos)professores na identificação, por exemplo, do tópico de cada parágrafo da crônica trabalhada, como no exemplo (07), a seguir. É uma etapa que envolve uma análise pré-pedagógica do texto, isto é, uma análise textual pré-aula. Essa prática é uma etapa importante do planejamento de uma aula de leitura na concepção do livro teórico (de divulgação) adotado pela professora universitária e supostamente lido pelos (alunos)professores, pois é através dela que se vai organizar a aula a ser desenvolvida.

Destaque-se, ainda, que a interação professora/alunos é importante do ponto de vista do aprendizado, pois é uma etapa em que a professora universitária faz a atividade junto com eles, atuando, assim, na zona de desenvolvimento proximal e promovendo a reflexão sobre o “como” fazer na prática escolar, aspecto nem sempre evidente para o (aluno)professor. Note-se, por exemplo, que nenhum dos (alunos)professores ao socializar seu roteiro (nos exemplos anteriores) apresentou

¹ Conforme já anunciado, no capítulo II, estes roteiros-modelos encontram-se nos ANEXOS 4 (p.184) e 6 (p. 186).

² As aulas destinadas às oficinas reflexivas são divididas em dois grandes momentos, a primeira metade do tempo (mais ou menos 1h.15min.) é destinada à *socialização* e a segunda metade, após um intervalo, é destinada à *modelização* de uma aula de leitura, a partir da crônica dada.

uma análise pré-pedagógica do texto, nem mesmo a nível de planejamento. Apresento, a seguir, o exemplo (7), que ilustra a etapa de *modelização*:

(07)

Contexto: após explorar, junto com os (alunos)professores, as estratégias de antecipação e decodificação, SARA propõe a exploração do texto, primeiro identificando o tópico¹ de cada parágrafo e, depois, a estrutura narrativa, para depois discutirem algumas atividades de escrita. Transcrevo parte da identificação dos tópicos dos parágrafos, atividade realizada conjuntamente, entre a professora universitária e os (alunos)professores.

1. **SARA:** /.../ agora o quarto item ((escreve no quadro: *exploração do texto*)), *seria propriamente a exploração do texto, é:: aí foi o que eu falei, né? depois ((dessas estratégias que tratamos até agora)) a gente vai estar analisando é, no interior de cada parágrafo, quais são os tópicos, /.../ agora eu vou pedir isso, tentem identificar o tópico dos dois primeiros parágrafos, (+++), pronto? (+++) quem ainda não acabou?*
2. **AS:** ((falam junto))
3. **SARA:** *vamos lá, é:: o primeiro parágrafo, escrevam aí*
4. **As:** ((falam junto))
5. **SARA:** *qual é o tópico?*
6. **A:** *a final na tevê*
7. **A:** *ã?*
8. **SARA:** *é o tópico*
9. **A:** *final na tevê*
10. **JU:** *qual que é mesmo?*
11. **A:** *final na tevê*
12. **SARA:** *isso, muito bem, a final na tevê, é o tópico*
13. **JU:** *ah:: ta:::*
14. **SARA:** *eu, eu tenho, é, é, é, quando a gente vai identificar o tópico, às vezes a gente faz esse movimento mesmo, de, de/*
15. **A:** (XXX)
16. **SARA:** *a gente vai se acostumando ao quê que seria o núcleo, núcleo do tópico/*
17. **JU:** *ã ((fala baixo))*

¹ Com base nos dados gerados no ambiente de formação continuada, pode-se afirmar, com um certo grau de certeza, que o conceito de tópico subjacente à fala de SARA é o de tópico frasal, proposto por Othon Garcia, em “*Comunicação em Prosa Moderna*”, o qual seria a idéia-núcleo do parágrafo. Apesar de SARA não ter incluído o livro nas referências bibliográficas do curso, ela deixou à disposição do grupo um material com o conceito de tópico frasal, que figura no livro do referido autor. Esse material foi disponibilizado por ela, em uma das aulas subseqüentes, exatamente pelo fato de os (alunos)professores afirmarem terem dificuldade na identificação dos tópicos.

18. **SARA:** *que é a síntese, né? é a síntese, é o que diz, é a informação; e o segundo?*
19. **A:** *fazendo xixi*
20. **A:** *fazendo xixi*
21. **A:** *é, aí/*
22. **A:** *eu pus na hora do jogo*
23. **DÉBORA:** *é, eu também, na hora do jogo, ele estava fazendo xixi/ na hora do jogo/ (++) não? (+) ou por que bebeu muita água?*
24. **SARA:** *ã!!! bebeu muita água*
25. **A:** *você acha?*
26. **SARA:** *sim, olha, ((lendo)) e eu bebi tanta água, que na hora do jogo tava fazendo xixi, qual que é o tópico, então?*
27. **DÉBORA:** *não*
28. **A:** *fazendo xixi*
29. **DÉBORA:** *nã:o, beber água e daí?*
30. **SARA:** *ã?*
31. **DÉBORA:** *ele bebeu água (xxx)*
32. **SARA:** *qual foi a decorrência?*
33. **DÉBORA:** *o fazendo xixi*
34. **SARA:** *qual que é o assunto?*
35. **DÉBORA:** *oi?*
36. **SARA:** *quê que ele/ qual que é a síntese?*
37. **A:** *(XXX)*
38. **SARA:** *gente, olha só, ((lendo)) e eu bebi tanta água, que na hora do jogo tava fazendo xixi*
39. **A:** *é*
40. **A:** *fazendo xixi na hora do jogo, então?*
41. **SARA:** *foi porque ele bebeu a água*
42. **DÉBORA:** *mas o principal não é fazendo xixi?*
43. **SARA:** *não, porque você está ligando o tó::pico ao tí::tulo/*
44. **A:** *eu também fiz isso!*
45. **SARA:** *ligando o tó::pico ao tí::tulo, /.../ é estatisticamente comprovado que uma das maiores dificuldades de encontrar o tópico no interior do parágrafo é vinculado à:: ao, ao, título, ao tema, geral, /.../ mas o tópico/ o que vocês não podem perder de vista, gente, que é o assunto, é a síntese, a idéia daquele parágrafo, agora é lógico, você viu xixi, viu xixi no título, ôpa:: então é uma inferência /.../*
46. **VE:** *vamos fazer mais um?*
47. **SARA:** *querem mais um?*
48. **VE:** *ãhã*
49. **A:** *ãhã*
50. **SARA:** *então ta, o terceiro?*
51. **VE:** *é (+++) ((identificam o tópico do terceiro parágrafo e passam para o esquema narrativo da crônica))*

Nesse exemplo (07), observa-se que o “fazer colaborativo” (“a gente vai estar analisando”) (T1) é um importante fator de aprendizagem, uma vez que as dúvidas que poderiam surgir no ambiente de trabalho dos (alunos)professores, começam a surgir no ambiente de formação: por exemplo, quando a (aluna)professora, DÉBORA, questiona a resposta da professora universitária: “*mas o principal não é fazendo xixi?*” (T42), momento em que a professora universitária pode auxiliar os (alunos)professores em suas reflexões via perguntas avaliativas, considerando o contexto: “*porque você está ligando o tó:::pico ao tí:::tulo*” (T43), e comentários na modalidade deôntica, reguladora do comportamento (que pode assumir o sentido de dever): “*o que vocês não podem perder de vista, gente, que ((o tópico)) é o assunto, é a síntese, a idéia daquele parágrafo*” (T45). Os (alunos)professores têm tempo de refletir e encontrar soluções, como as encontradas por DÉBORA, quando diz: “*é, eu também, na hora do jogo, ele estava fazendo xixi/ na hora do jogo/ (++) não? (+) ou por que bebeu muita água?*” (T23).

Esse exemplo (07) aponta para o importante papel da etapa de *modelização* na oficina reflexiva, pois geralmente, em cursos de especialização, a preocupação mais saliente é a de apresentar novos conhecimentos e teorias aos (alunos)professores que, em ambiente didático teriam que fazer a transposição didática, do novo conhecimento aprendido, solitariamente. Pode-se, então, dizer que a *modelização* objetiva propiciar o início da transposição didática no próprio ambiente de formação, auxiliando, assim, o (aluno)professor a encontrar pistas para a (re)construção de sua prática pedagógica.

O processo reflexivo não termina no ambiente de formação. Ele é observado no local de trabalho dos (alunos)professores, onde o processo de transposição didática tem sua continuidade; quando o (aluno)professor, pautado nas reflexões realizadas nas oficinas e, com base nas pistas dadas através dos roteiros-modelo, busca imitar, no sentido vygotskyano do termo, as estratégias sistematizadas, pela professora universitária, na etapa da *modelização*. Em outras palavras, quando ele

busca transpor para a prática pedagógica os conhecimentos trabalhados na formação continuada. Tratarei dessa (re)construção do conhecimento por parte dos (alunos)professores, operada via linguagem, no próximo capítulo, que é dedicado a analisar as (trans)formações das representações sociais acerca de texto, de leitura e de seu ensino, nas práticas discursivas (fontes 1 e 2) das duas (alunas)professoras, RAQUEL e DÉBORA, sujeitos da pesquisa.

Finalmente, o papel da professora universitária, nesse processo, é o de favorecer situações nas quais os (alunos)professores tenham a oportunidade de se distanciarem de suas práticas para refletirem sobre o processo ensino/aprendizagem da linguagem e repensem a prática e seus conceitos subjacentes. O seu papel - e mais especificamente seu objetivo - não é o de oferecer modelos de atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, a ênfase está pautada no processo de (re)construção da prática e não no produto da aula do professor (cf. Magalhães, 1994).

Em síntese, a formação de profissionais reflexivos é propiciada na medida em que envolve o professor no processo capacitando-o a refletir sobre a própria ação e a modificá-la conscientemente. Nesse processo, o (aluno)professor deixa de ser visto como um sujeito passivo, cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas, e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação, visando à construção de novos significados para a sua prática pedagógica.

Capítulo V

O processo de aprendizagem

via transformações nas representações da leitura

Abordei, no capítulo III, a noção de RS, sua conceituação, sua organização e suas funções. Nesse capítulo, retomo a noção de RS, desta vez olhando para suas particularizações em duas instâncias discursivas diferentes, que serviram de ‘locus’ de geração dos dados dessa pesquisa: as aulas ministradas no Curso de Especialização (fonte 1) e as aulas ministradas na escola de ensino fundamental (fonte 2). Para discutir essas particularizações em relação à noção de RS, considero os processos de *objetivação* e *ancoragem*, os quais explicam tanto a constituição das RS, quanto a integração de novas informações nas RS já constituídas. Na presente pesquisa, utilizo esses processos para estudar as transformações operadas nas práticas discursivas das (alunas)professoras, nas duas instâncias anunciadas acima, sobre um mesmo objeto, ao longo de um período de vinte meses (de fevereiro de 2000 até outubro de 2001).

A integração de novas informações nas RS já constituídas é compreendida enquanto operações cognitivas, construídas nas (inter)relações sociais, mediadas pela linguagem. Assim, analiso as (trans)formações operadas nas RS das duas (alunas)professoras, RAQUEL e DÉBORA, via discurso em sala de aula.

Objetivação e ancoragem das representações

Como foi visto no capítulo III, as representações sociais podem ser compreendidas como sistemas de interpretação da realidade que envolvem tanto uma

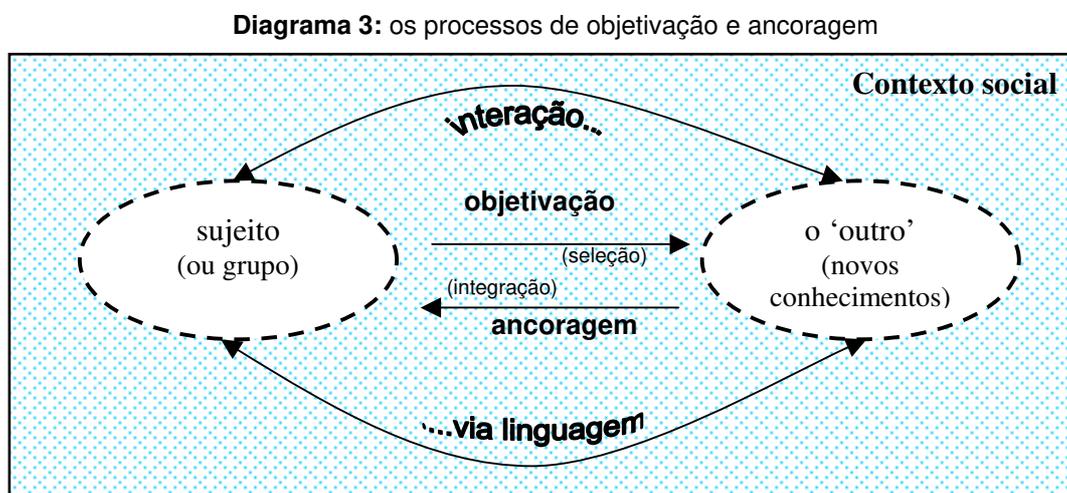
atividade socio-cognitiva, quanto lingüístico-discursiva. Sua estrutura envolve (i) um núcleo central, que é determinado principalmente pelo fator social e (ii) os elementos periféricos, que são determinados pelos fatores individuais e pelas instâncias discursivas. Nesse item, retomo a noção de representações sociais com o objetivo de explicitar, do ponto de vista operacional, como novas informações integram-se, via discurso, nas representações já constituídas. Compreender o funcionamento das representações ajuda a entender as modificações operadas no conhecimento e na ação do sujeito ou grupo, modificações que acontecem paulatinamente, através de dois processos que são responsáveis, também, pela constituição de nossas representações, quais sejam, os processos de *objetivação* e *ancoragem* (cf. Moscovici, 1961).

A “*objetivação tem, como ponto de partida, uma disposição particular de conhecimentos concernente ao objeto da representação social*”¹ (cf. Moscovici, 1961:312), ou seja, os conhecimentos já constituídos pelo sujeito e sua organização peculiar, são também responsáveis pelo direcionamento do processo de objetivação. Assim, as novas informações são destacadas do campo de invenção e/ou criação, ao qual pertencem, em função das experiências e valores culturais vividos pelo sujeito ou grupo. Essa relação entre o(s) conceito(s) e a realidade, porém, não é nem imediata, nem unívoca (cf. Moscovici, 1961:315). Esse processo explicaria, assim, a maneira pela qual o sujeito “seleciona” as novas informações veiculadas no contexto social para incluí-las em seu repertório de conhecimentos outrora constituídos. É dentro desse enfoque epistemológico que se pode compreender porque nem tudo faz sentido para o sujeito, quando está diante da novidade, aprendendo algo novo. Aquilo que não faz sentido em um primeiro momento seriam, por exemplo, informações que se apresentam ainda distantes do nível de desenvolvimento potencial do sujeito (cf. Vygotsky, 1978). E é por isso que o conhecimento é por vezes “recortado”, em função daquilo que o sujeito ou grupo já construiu na sua relação com o mundo.

¹ « ... *l'objectivation a, pour point de départ, un agencement particulier de connaissances concernant l'objet de la représentation sociale* ».

O processo de *ancoragem*, por outro lado, consiste na integração “... de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares”¹ (cf. Doise et alii, 1992:14-15). Essa integração não é direta, muito menos “pacífica”; para compreender os novos elementos o sujeito precisará transformá-los em seus, classificando-os entre os conhecimentos já familiarizados. Esses novos elementos, além de interpretados, são convertidos em organizações anexas que fazem parte das representações sociais. Todo esse movimento pode ser observado nas práticas discursivas do sujeito ou grupo, através das modificações manifestas em seu discurso.

Esses processos operam de maneira dialética: enquanto a objetivação corresponde à *seleção* operada pelo sujeito, ou grupo, dos novos conhecimentos a serem apropriados, a ancoragem corresponde à *integração* operada pelo sujeito, ou grupo, ao adequar os novos conhecimentos àqueles já constituídos; isto significa que um processo completa o outro, conforme proponho no diagrama a seguir:



O diagrama (3), acima, visa a ilustrar o funcionamento dos processos de *objetivação* e *ancoragem*, propiciados pelas trocas lingüísticas entre o sujeito (ou grupo) e o 'outro'. Cabe ressaltar que o sujeito está situado em um contexto sócio-histórico e cultural, que é constitutivo do 'eu'. Os novos conhecimentos não estão

¹ « ... de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières ».

prontos e acabados, mas são (re)construídos, pelo sujeito ('eu'), na interação com o 'outro', viabilizada pela linguagem. A operacionalização desta reconstrução é, assim, explicada pela objetivação (seleção) e ancoragem (integração) dos novos conhecimentos nas representações já constituídas.

Finalmente, as noções de objetivação e ancoragem, no meu entender, podem ser concebidas, metaforicamente, como duas faces de uma mesma moeda. Isto significa que objetivação e ancoragem seriam dois processos de uma mesma operação: a constituição das representações sociais e suas instanciações no discurso.

Um exemplo

Tomando-se o contexto da presente pesquisa e os dados nela gerados, por intermédio de diferentes instrumentos¹, mas sobretudo do registro de práticas sociais efetivas, como a interação professor/aluno e seus respectivos discursos, exemplifico os processos de objetivação e ancoragem a partir do momento de incentivação de uma aula de leitura desenvolvida pela (aluna)professora DÉBORA. O exemplo a seguir ilustra os referidos processos quando novas informações são selecionadas e integradas em suas representações sociais anteriores.

No início da geração dos dados, foi possível observar que, como outras (alunas)professoras², DÉBORA tinha como prática, em suas aulas de leitura, escrever o título³ do texto a ser lido no quadro, antes de entregar o texto para os seus alunos,

¹ Como já foi indicado no capítulo III, os estudos acerca das representações sociais, em sua maioria, pautam-se em práticas representadas (cf. Abric, 1994), pois utilizam, predominantemente, os questionários fechados e entrevistas estruturadas como únicos recursos de acesso às representações dos sujeitos ou grupos. Na presente pesquisa, como já foi dito no capítulo II, os dados foram gerados a partir de entrevistas e questionário, mas também a partir da observação e registro de práticas sociais efetivas.

² Foi possível constatar essa prática em RAQUEL com base no questionário respondido no início do curso e no discurso de SA, em uma das aulas da especialização.

³ Esta prática parece ter sua motivação no curso de nivelamento realizado no início do curso de especialização. A fala de SA, em uma das oficinas reflexivas, por exemplo, confirma essa hipótese: "... eu trabalhei dando o título

utilizando, portanto, o título como elemento gerador de hipóteses. Assim, DÉBORA perguntava aos alunos o que poderia trazer aquele texto, a partir daquele título. Somente depois de os alunos levantarem várias hipóteses é que ela distribuía os textos para a turma. Essa atividade de DÉBORA apontava para uma representação do processo de leitura que incluía como uma das etapas do processo, o levantamento de hipóteses e expectativas, acerca do material de leitura, com base em um dos elementos constitutivos do cotexto, qual seja, o título: um dos elementos do cotexto era “recortado” de seu contexto e apresentado isoladamente, enquanto recurso incentivador para a leitura.

Esta prática inicial é explicitada por DÉBORA, ao responder, por escrito, a questão: “*Como trabalha com o texto em sala de aula? Faça um esquema que sinalize os momentos principais da sua aula de leitura*”; proposta no questionário¹ aplicado no início do curso (fonte 1):

Questão: “*Como trabalha com o texto em sala de aula? Faça um esquema que sinalize os momentos principais da sua aula de leitura.*”

Resposta de DÉBORA:

“Primeiro faço uma “explosão de idéias”. Escrevo o título do texto no quadro e peço que falem o que poderia ser escrito com tal título. Em seguida, eles fazem a leitura silenciosa enquanto escrevo no canto do quadro as idéias sugeridas pela turma. Depois fazemos uma leitura coletiva em voz alta ...” (questionário, 28/02/2000).

Essa prática de exploração do título, enquanto elemento propiciador de elaboração de hipóteses, continua sendo uma constante no trabalho desenvolvido por DÉBORA, em suas aulas de leitura, como ilustra o exemplo a seguir (fonte 2), registrado nove meses depois de iniciado o Curso de Especialização:

pra eles, eles ficaram muito, com vontade de ler, que isso aí foi até a ESTER que fez com a gente” (aula da especialização, 09/08/2000). ESTER é a professora universitária que deu o curso de nivelamento. Note-se que também o livro utilizado no curso (Kleiman, 1992) propõe modelar as estratégias de antecipação mediante a análise prévia do texto a ser lido (seu tema, ou estrutura, ou mecanismos de linguagem) e a utilização de elementos do cotexto para levar o aluno a formular hipóteses de leitura.

¹ Conforme indicado no capítulo II, o questionário encontra-se no ANEXO 1 (p.179).

(8)

Identificação: DÉBORA, 14/11/2000, texto: “Agora só falta elas voarem”¹

Contexto: no início da aula, DÉBORA escreve o título do texto no quadro e propõe algumas questões à turma.

1. DÉBORA: /.../ a partir do título aqui, a gente vai tentar ver o quê que, é:: o quê que pode ser, né? elas, quem? será o quê que o texto pode trazer com esse título aí? a gente sabe que com a informação do título, a gente pode imaginar o quê aqui?

2. MA: eu acho que é uma mulher, porque tem o ‘elas’

3. A: de uma vaca

4. DÉBORA: de quê que vocês chegaram à conclusão? /.../

Neste exemplo (8), no início da *etapa*² de desenvolvimento da aula, o objeto (texto) é construído através da repetição do referente “título”, que, em sua primeira ocorrência, já aparece especificado pelo advérbio que expressa referência dêitica “título aqui” (T1). Nesse processo de referenciação, o tópico ou objeto do discurso em questão é determinado nas retomadas, sempre de forma específica, pelo demonstrativo e o artigo definido “esse título”, “do título” ou é progressivamente especificado: “a informação do título”, “o quê que o texto pode trazer com esse título” (T1). Assim, a professora firma “o título” como o tópico desse trecho da aula, através das repetições e substituições destacadas.

A análise acima permite entrever as representações do processo de leitura incluindo pelo menos uma estratégia de antecipação, podendo-se depreender, desse exemplo (8), que o título, que aparece como único elemento viabilizador da geração de hipóteses antes da leitura do texto – “será o quê que o texto pode trazer com esse título”; “com a informação do título, a gente pode imaginar o quê aqui?”, “a partir do título, a gente vai tentar ver o quê que, é:: o quê que pode ser, né?” (T1) – exerce

¹ O texto encontra-se no ANEXO 9 (p. 189).

² Matêncio (1999) propõe um modelo de organização global de uma aula, no qual existiriam as etapas de *abertura, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento*.

uma função fundamental na elaboração de estratégias de leitura ensinadas e/ou modeladas.

Como já foi visto, o trabalho com foco nas estratégias de leitura, iniciado no curso de nivelamento, tem sua continuidade e ampliação, através da disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”. Nesta disciplina também foram trabalhadas diferentes estratégias de leitura, entre elas a de antecipação do texto, com base em diversos elementos do cotexto, tais como o título, a ilustração¹, a fonte, o autor, a data de publicação. Destes objetos, DÉBORA, no exemplo (9), a seguir, *seleciona* (processo de objetivação) a ilustração, e dá pistas da sua *integração* (processo de ancoragem) em sua prática de ensino de leitura.

No exemplo (9), (fonte 2), DÉBORA inicia o processo de incentivação da leitura explorando a ilustração do texto. Se anteriormente, em sua prática, o título, isoladamente do seu contexto, tinha como função o levantamento de hipóteses e expectativas para a leitura, neste exemplo (9), a ilustração aparece como elemento gerador de hipóteses. Continua, entretanto, a prática de focalização desses elementos não necessariamente pelo que podem revelar sobre o texto propriamente dito, mas sobre os objetos em si mesmos.

Embora também trabalhada isoladamente do seu contexto, a exploração da ilustração sugere a ampliação da representação de texto constituída por DÉBORA. Como este processo de integração de novos elementos às representações já constituídas não é automático, ao mesmo tempo em que DÉBORA seleciona a ilustração enquanto elemento do cotexto propiciador do levantamento de hipóteses, sua exploração, durante a aula de leitura, torna-se um fim em si mesmo. Nesse contexto, as hipóteses levantadas são relativas à própria ilustração, ao invés de o

¹ Embora a ilustração seja um elemento não-verbal, tenho-a considerado, neste trabalho, como elemento do cotexto, uma vez que em todos os textos utilizados nos exemplos, ela aparece junto ao texto respectivo, fazendo, assim, a meu ver, parte integrante do texto como um todo.

serem em relação ao texto que será lido, como fazia com o título, conforme demonstrado no exemplo (8).

(9)

Identificação: DÉBORA, 22/11/2000, crônica: “Arc* e os ricos e famosos”

Contexto: No início da aula, antes de entregar o texto (*Arc* e os ricos e famosos*¹, publicado na seção *Veja essa!*, da revista *Veja*), a ser lido pelos alunos, DÉBORA apresenta, de carteira em carteira, a sua pequena ilustração, que ela mesma ampliara² em xerox e colorira de verde. Ela inicia a aula explorando essa ilustração, a qual reproduzo a seguir:



1. **DÉBORA:** /.../ a ilustração, a ilustração do texto, na verdade, não é bem uma ilustração, não, eu vou passar pra vocês essa/ a figura, vou passar de carteira em carteira, vocês vão observar e depois vocês vão tentar me dizer o que vocês acham que pode ser isso daqui
2. **A:** é uma fábula ((professora passa a ilustração de carteira em carteira e os alunos fazem seus comentários))
3. **A:** três olhos
4. **A:** é um extraterrestre /.../
5. **A:** sapo /.../
6. **A:** é uma barata! /.../
7. **DÉBORA:** /.../ então essa é a figura que a gente vai encontrar agora no texto que a gente vai ler, vamos ver então agora o quê que pode ser isto daqui, ta? antes de passar o texto, o::, eu tirei esse, essa figura que vocês viram agora, da revista Veja, ta? /.../

A análise textual dos elementos coesivos, como a repetição: “a ilustração, a ilustração do texto” (T1) e a substituição lexical: “a ilustração /.../ essa/a figura” (T1),

¹ O texto encontra-se no ANEXO 10 (p. 190).

² DÉBORA ampliou a ilustração de 1,5 cm x 1,5 cm para mais ou menos 4 cm x 4 cm, que se apresentava ainda bem pequena, motivo pelo qual, suponho, passou de carteira em carteira.

apontam para uma *precisão progressiva*¹ (cf. Mondada & Dubois, 1995), a qual é marcada por uma instabilidade na própria nomeação desse objeto. Esta instabilidade e/ou hesitação (cf. Blanche-Benveniste², 1987 *apud* Mondada & Dubois, 1995), no uso do item “ilustração”, parece também ser um indicativo do processo de transformação da representação que DÉBORA está (re)construindo acerca de texto. A sua insegurança quanto à função do desenho do marciano é possivelmente gerada pela sua descontextualização: o desenho é ícone³ das crônicas do “*Arc, o marciano*” publicadas, semanalmente, na seção “Veja essa!”, da Revista Veja; é sua retirada do contexto o que viabiliza sua transformação de ícone das crônicas em “ilustração” ou “figura” do texto. Enquanto ícone das crônicas, a ilustração do marciano teria uma função limitada para inferências acerca do texto, pois sua função maior seria a de criar para o leitor, no espaço das crônicas protagonizadas por ele, uma identidade e/ou identificação do que há de permanente nessas crônicas, a saber, o marciano protagonista.

Com base nesses dados, pode-se dizer que a representação de texto por parte da professora está em processo de ampliação: DÉBORA *seleciona* (processo de objetivação), do grupo de elementos/conceitos trabalhados na formação continuada, o de ilustração e inicia sua integração (processo de ancoragem) em suas representações, à qual tem-se acesso via processos discursivos como, por exemplo, a repetição e a substituição lexical. Para que seja integrada uma nova informação nas

¹ A precisão progressiva, segundo os autores, diz respeito às buscas lexicais feitas pelo sujeito: « ... *hesitando sobre um lexema, o locutor ativa e produz uma lista de lexemas, que podem estar ligados por uma relação de coordenação adicional ou podem constituir uma série de candidatos mutuamente exclusivos, um estando mais apropriado que o outro /.../ os efeitos de precisão progressiva /.../ se refinam na medida do desenvolvimento temporal da produção discursiva – como se o locutor enumerasse os candidatos lexicais possíveis na busca da melhor adequação para relacionar o que tenta dizer sobre o referente e a situação* » (p. 284). « ... *en hésitant sur un lexème, le locuteur active et produit une liste de lexèmes, qui peuvent être reliés dans une relation de coordination additionnelle ou peuvent constituer une série de candidats mutuellement exclusifs, l'un étant plus approprié que l'autre /.../ des effets de précision progressive /.../ s'affine au fur et à mesure du déploiement temporel de la production discursive – comme si le locuteur énumérait les candidats lexicaux possibles à la recherche de la meilleure adéquation par rapport à ce qu'il essaie de dire sur le référent et la situation* ».

² BLANCHE-BENVENISTE, C. *Syntaxe, choix de lexique et lieux de bafouillage*. DRLAV 36-37, 1987 (123-157).

³ Pode-se afirmar que o desenho do marciano Arc seria o ícone das crônicas dessa seção uma vez que ele aparece sempre da mesma forma, em todos os textos publicados sobre ele.

representações já constituídas, é preciso que haja uma modificação nos elementos periféricos da representação do sujeito. Mas como uma das funções dos elementos periféricos é a de proteger o núcleo central de modificações, o que DÉBORA parece fazer é “colar” em suas informações anteriores, a nova informação, na tentativa de integrá-la em suas representações já constituídas.

Considerando-se os elementos do cotexto discutidos e apresentados na formação continuada, pode-se dizer que, apesar de o título e a ilustração serem elementos de ordem semiótica diferente (verbal e não verbal), do ponto de vista da elaboração do sentido, seja ele literal ou figurado, a ilustração e o título teriam um papel mais diretamente relacionado entre si, por serem ambos aspectos da textualidade, do que com os outros elementos do cotexto, como fonte, data, autor, que remetem para o contexto de produção do texto. É natural que o título de um texto seja a síntese¹ de seu conteúdo e a ilustração, de igual forma, relacione-se diretamente a esse conteúdo. A proximidade desses dois elementos (título e ilustração) seria um fator explicativo da *seleção* operada por DÉBORA em relação aos outros elementos (fonte, data, autor) apresentados na formação continuada.

Se antes o título era um elemento suficiente para o levantamento de hipóteses acerca do texto a ser lido, a ilustração, agora, parece assumir essa função: “*essa é a figura que a gente vai encontrar agora no texto que a gente vai ler, vamos ver então agora o quê que pode ser isto daqui, ta?*” (T7).

A tentativa de *integração* (processo de ancoragem) de um novo elemento propiciador de estratégias de ensino da leitura, é salientada no discurso de DÉBORA, através da predição das ações esperadas dos seus alunos, muito semelhantes às esperadas a partir da análise do título, presente nas expressões verbais indicando futuro: “*vocês vão tentar me dizer*” (T1), ou possibilidade: “*que pode ser isso daqui*” (T1) e “*o quê que pode ser isto*” (T7). Comparando-se esse exemplo (9) com o

¹ Isto não significa que o autor não possa subverter o que seria natural, com o objetivo de chamar a atenção de seu leitor, como é freqüente, por exemplo, em textos publicitários.

exemplo (8), o que se observa é a utilização de um léxico extremamente similar, como ilustra o quadro a seguir:

Exemplo (8) – <u>título</u>	Exemplo (9) – <u>ilustração</u>
(T1) “...a gente <u>vai tentar</u> ver o <u>quê</u> que, é:: ...”	(T1) “vocês <u>vão tentar</u> me dizer o que vocês <u>acham</u> ...”
(T1) “... o <u>quê</u> <u>que pode ser</u> , né?”	(T7) “o <u>quê</u> <u>que pode ser</u> isso daqui...”

Os recortes dos exemplos (8) e (9), inseridos no quadro acima, mostram como DÉBORA integra (processo de ancoragem) o novo elemento (ilustração) da informação ao que ela já conhece (título) para poder interpretá-lo. Assim, identifica-o com o conhecimento já familiarizado, para posteriormente transformá-lo.

Os processos de seleção (objetivação) e integração (ancoragem) de um novo elemento, ao explorar um texto antes de sua leitura propriamente dita, explicitados nos enunciados de DÉBORA, no exemplo 9, apontam para a transformação de sua representação de texto para fins de ensino em ambiente didático, que conta com o título e, também, com a ilustração como elementos constitutivos.

Finalmente, como já foi dito, cabe ressaltar que a integração de uma nova informação ao conhecimento não é direta, nem imediata, como foi salientado a partir da análise do discurso de DÉBORA, no exemplo (9). Retornarei a essa questão, na análise dos dados, no próximo item.

As representações das (alunas)professoras

Neste item, discuto as (trans)formações operadas nas representações das (alunas)professoras, DÉBORA e RAQUEL, acerca do texto, da leitura e de seu ensino, alicerçada em dois tipos de dados **(i)** aqueles gerados nas oficinas reflexivas, na formação continuada (fonte 1) e **(ii)** aqueles gerados a partir das aulas de leitura ministradas pelas (alunas)professoras, em seu ambiente de trabalho, a escola de ensino fundamental (fonte 2). Objetivando salientar as modificações operadas nas representações de cada (aluna)professora, apresento, primeiro, os dados referentes às práticas discursivas de DÉBORA no início e fim da pesquisa e, logo em seguida, os de RAQUEL, seguindo a mesma organização. A apresentação dos dados segue uma ordem cronológica com fins de organização para o leitor, mas como se poderá observar, nas análises, esta disposição dos dados não sugere linearidade nas modificações das RS das (alunas)professoras, ao contrário, aponta para as idas e vindas do processo de constituição do conhecimento.

Através dos dados gerados nas oficinas realizadas no início do curso de formação continuada (fonte 1), analiso o que tenho denominado de *(meta)prática* das (alunas)professoras, pelo fato de ser, na verdade, o discurso delas sobre a própria prática pedagógica em função de seu *auditório*, ao qual elas visam a convencer (cf. Grize *et alii*, 1987), a saber, a professora universitária, os outros (alunos)professores e a pesquisadora. A partir dos dados gerados no ambiente de trabalho das (alunas)professoras (fonte 2), analiso o discurso na aula, que visa a convencer um outro auditório, qual seja, seus alunos e a pesquisadora. Analiso, assim, as representações de texto, de leitura e de seu ensino das duas (alunas)professoras, no início e no final da geração dos dados, em um intervalo de tempo de 20 meses (fev./2000 a out./2001).

Compreende-se que o discurso das (alunas)professoras é pautado tanto em seus interlocutores, quanto no conhecimento que têm acerca de texto, de leitura e de seu ensino. Enquanto no ambiente de formação tem-se acesso aos enunciados

sobre a prática; no ambiente de trabalho tem-se acesso aos enunciados pelos quais se efetivam as atividades constituintes da prática pedagógica.

As representações de DÉBORA

Nesse subitem, analiso as modificações operadas nas representações da (aluna)professora – DÉBORA – acerca de texto, de leitura e de seu ensino. Para tanto, recorro a quatro exemplos. O primeiro, exemplo (10), aponta para sua prática representada, salientada em seu discurso na formação continuada, no início da geração dos dados. O segundo, exemplo (11), revela o seu discurso em sala de aula, enquanto professora, também no início da geração dos dados. O terceiro exemplo, (12), põe em relevo a transferência que ela faz, da formação para o ambiente de trabalho, do conceito de ‘argumento’. Por último, o exemplo (13) aponta para as representações de DÉBORA no final da geração dos dados. Esses exemplos compreendem um espaço de tempo de 14 meses.

O exemplo (10), a seguir, é concernente à apresentação que DÉBORA faz, durante uma oficina reflexiva, no curso de formação continuada (fonte1), do roteiro de leitura que elaborou, com base na crônica “*Será que o culpado foi o xixi?*”. Nesse exemplo, DÉBORA revela uma busca de sensibilização dos alunos, para a leitura, a partir da exploração de seus conhecimentos prévios¹, mais especificamente do conhecimento de mundo deles. O texto é concebido como promotor da interação, antes da leitura propriamente dita:

(10)

¹ Conceito introduzido no curso de formação. Segundo o texto de Kleiman (1989), utilizado no curso de formação continuada, o conhecimento prévio é construído pelo sujeito ao longo de sua vida, podendo ser identificado em três níveis: conhecimento lingüístico, que diz respeito ao conhecimento implícito que o falante tem de sua língua materna; o conhecimento textual, concernente ao ‘conjunto de noções e conceitos sobre o texto’ (p. 16) e, o conhecimento de mundo, que é relativo ao conhecimento que o sujeito constrói seja informalmente, através de suas experiências, seja formalmente, através do ensino sistematizado.

Identificação: oficina reflexiva, realizada no curso de especialização, no dia 09/08/2000, a partir da crônica “Será que o culpado foi o xixi?”, de autoria de Fernando Bonassi, publicada na Folhinha de São Paulo.

Contexto: DÉBORA expõe, para o grupo, seu roteiro de aula de leitura. Apresento, nesse exemplo, seis episódios¹ desta exposição.

1. DÉBORA: *bom, num primeiro momento eu conversaria com as crianças sobre superstição, né? deixar que eles falassem o que eles acham de superstição, o quê que eles entendem, questionar com elas, perguntando é:: por quê que as pessoas, assim:: é:: têm essa superstição, será por quê, né? de onde pode vir, se é através dos mais velhos, que têm mais superstições e tudo, né? de passar debaixo de escada e tal, /.../*

2. DÉBORA: *parece que vai influenciar, isto vai influir, é:: aí depois da gente conversar bastante, eu daria um exemplo ((de superstição)), né? que seria parecido com o exemplo do texto, /.../*

3. DÉBORA: *e perguntar se eles conheciam alguém que tem essa mania, /.../*

4. DÉBORA: *e:: daria o exemplo do texto, né? /.../
aí depois que nós discutíssemos eu iria é:: eu ia colocar o título do texto no quadro e iria /.../*

5. DÉBORA: *tipo assim, pedir que eles falassem é: o quê que o autor poderia falar? e deixaria anotado (a hipótese) dele no quadro e antes de continuar o trabalho, eu iria expor pra turma, né? o autor, os textos que nós lemos dele, a fonte, a folhinha, o gênero textual considerando que eles já saberiam o que seria uma crônica e é:: depois eu ia apresentar o texto, eles iriam ler, né? leitura silenciosa, eu leria o texto em voz alta e nós iríamos discutir quem se aproximou, né? daquele título, /.../*

6. DÉBORA: *depois eu iria pedir que eles assentassem em grupos ou em duplas e fizessem/e montassem um texto com experiência parecida /.../*

Um primeiro aspecto a destacar, nesse exemplo (10), é o caráter hipotético¹ que a atividade assume para DÉBORA, salientado pela marcação temporal utilizada

¹ Os episódios apresentados não correspondem aos turnos. A numeração que se segue tem como função facilitar a localização dos trechos que são alvo de análise.

por ela. O uso constante do futuro do pretérito, principalmente, na descrição de suas ações: “*eu conversaria*” (1), “*eu daria um exemplo*” (2), “*eu iria pedir*” (6), indica o caráter não factual das ações representado em seu discurso.

Um outro aspecto a observar é a relevância da noção de conhecimento prévio, na representação de DÉBORA, que na descrição da seqüência de ações hipotéticas a serem realizadas com as crianças propõe um momento de interação em que: “*conversaria com as crianças sobre superstição*” (1) e iria “*questionar com elas*” (2); momento esse em que as crianças têm a oportunidade de mobilizarem seus conhecimentos prévios e expô-los para o grupo: “*deixar que eles falassem*” (1), “*o que eles acham de superstição*” (1) e “*o quê que eles entendem ((por superstição))*” (1).

Considerando-se, ainda, esse exemplo (10), pode-se observar que DÉBORA propõe a atividade de leitura a partir do assunto do texto – “superstição”. A saliência desse tópico no planejamento, para a aula de leitura, é estabelecida, nos seus enunciados, através da repetição, como em “*...conversaria com as crianças sobre superstição,*” (1); “*o que eles acham de superstição*” (1); de diversos mecanismos de remissão ao termo, como o uso do demonstrativo no sintagma nominal “*essa superstição*” (1) ou da elipse nas frases “*o quê que eles entendem* \emptyset ” (1); “*eu daria um exemplo* \emptyset ” (2); e da substituição lexical, como em “*essa mania*” (3). Através do relato de seu planejamento, DÉBORA propõe, ainda, a compreensão do assunto através do processo de exemplificação: “*eu daria um exemplo /.../ (2) o exemplo do texto, né?*” (4).

Após uma longa preparação da turma para a “entrada” no texto, em que o assunto considerado como principal deverá ser amplamente discutido, a professora propõe a elaboração de hipóteses² acerca do texto, apoiadas em um dos elementos do cotexto, a saber, o título: “*colocar o título do texto no quadro*” (4), para ser usado

¹ Conforme já indicado no capítulo IV, alguns (alunos)professores elaboraram seus roteiros de leitura apenas como o cumprimento de uma tarefa universitária.

² Como já foi indicado, uma das estratégias de leitura tematizadas no curso de nivelamento, com base no livro de Kleiman (1992); essas estratégias são retomadas na disciplina “*Prática de leitura e escrita na escola básica*”.

na estratégia em questão, isto é, como elemento gerador de hipóteses sobre o material que vai ser lido: “*o quê que o autor poderia falar?*” (5). Os outros elementos do cotexto (exceto a ilustração que não é mencionada por DÉBORA), seriam expostos, por ela, para a turma, como algo que parece não ter relação direta com o texto e, conseqüentemente, nem com o trabalho de preparação para a leitura, nem com o levantamento de hipóteses: “*antes de continuar o trabalho, eu iria expor pra turma, né? o autor, os textos que nós lemos dele, a fonte, a folhinha, o gênero textual*” (5). Todo esse trabalho de antecipação parece estar apoiado em um objetivo principal, qual seja, saber que aluno elaborou as hipóteses mais próximas daquilo que se leu: “*nós iríamos discutir quem se aproximou*” (5).

Como o assunto do texto deverá ser exaustivamente explorado antes de sua leitura, propriamente dita: “*eu daria um exemplo, né? que seria parecido com o exemplo do texto, /.../ (2) e:: daria o exemplo do texto*” (4), parece não restar muito a fazer depois da leitura do texto, no que concerne ao que ele poderia trazer de descoberta ou novidade para o aluno: “*depois eu iria pedir que eles assentassem em grupos ou em duplas e fizessem/e montassem um texto com experiência parecida*” (6).

Esse exemplo (10) aponta, assim, para uma representação de texto enquanto gerador de assuntos que favorecem a interação professora/alunos e da leitura como uma atividade que depende do conhecimento prévio do leitor acerca do assunto do texto mas não do texto propriamente dito, conforme exemplificado acima, e do gênero textual: “*considerando que eles já saberiam o que seria uma crônica*” (5). O ensino da leitura seria pautado, sobretudo, na interação professora/alunos e o do texto na utilização de modelos como ponto de partida para a produção textual, a qual pode ser coletiva.

No mesmo mês, já na sala de aula da escola fundamental (fonte 2), o discurso de DÉBORA (exemplo 11) aponta ainda para uma representação de texto enquanto

propiciador da interação professora/alunos, mas também como suporte material da atividade. Em outras palavras, enquanto no exemplo (10) anterior o tópico da interação estava pautado no assunto do texto, nesse exemplo (11) DÉBORA elege como tópico o objeto (uma caixa de papelão com as frases de um texto dentro) enquanto motivador da interação com os alunos, por um lado, e a didática a ser empreendida por ela na aula de leitura, por outro.

(11)

Identificação: aula de leitura, ministrada por DÉBORA, em 31/08/2000, com base no livro de literatura infantil: “*O menino que descobriu as palavras*”¹

Contexto: a professora DÉBORA inicia a aula de leitura e escrita com uma “dinâmica” em que apresenta uma caixa de presentes aos alunos, os quais devem adivinhar o que há dentro dela: as frases do texto do livro.

O texto trata de um menino que descobriu que as palavras são como gente, pois retratam os sentimentos vividos pelo ser humano em geral.

1. **DÉBORA:** *olha só, hoje eu trouxe pra vocês, é uma atividade de leitura, só que nós vamos fazer um pouco diferente, ta? aqui dentro dessa caixa/*
2. **A:** *alfabeto*
3. **DÉBORA:** *o que tem aqui?/*
4. **A:** *eu, eu!*
5. **A:** *alfabeto*
6. **DÉBORA:** *alfabeto?*
7. **A:** *livro*
8. **A:** *letra de música*
9. **DÉBORA:** *letra de música?*
10. **A:** *números*
11. **A:** *[professora, tem alguma coisa*
12. **A:** *[desenho, desenho, desenho, desenho*
13. **DÉBORA:** *desenho, olha só vou dar uma dica/*
14. **A:** *números*
15. **A:** *texto*
16. **DÉBORA:** *um texto, mas como é que pode estar esse texto aqui nessa caixa aqui?*
17. **As:** *((falam junto))*

¹ O texto encontra-se no ANEXO 7 (p.187).

18. **A:** em estrofes /.../
19. **DÉBORA:** /.../ mas e se não estiver em estrofe, se estiver em/
20. **As:** parágrafos
21. **DÉBORA:** parágrafos. pode estar em parágrafo também, né? que aí pode ser um texto é argumentativo, uma narração, alguém contando uma história, né? isso mesmo ((alguns alunos conversam entre si)) (+++) olha, então continuando, ele pode estar em parágrafos também, mas/ele não ta inteiro, ele ta então em partes, ta? e o quê que vocês acham que eu vou fazer com essas partes?
22. **A:** montar
23. **A:** montar, montar
24. **DÉBORA:** montar um::
25. **A:** quebra-cabeça!
26. **DÉBORA:** quebra-cabeça para poder montar um texto, qual a outra coisa que eu posso fazer?
27. **A:** colocar no quadro
28. **DÉBORA:** qual a outra sugestão de vocês?
29. **A:** organizar
30. **DÉBORA:** oi?
31. **A:** organizar o texto
32. **DÉBORA:** organizar o texto/ eu posso fazer o quê?
33. **A:** dar um texto pra cada um
34. **DÉBORA:** dar um texto pra cada um ou eu posso fazer o quê? além de dar um texto pra cada um?
35. **A:** dividir, dividir também
36. **DÉBORA:** vocês acertaram, né? [é realmente um texto
37. **A:** [eu acertei
38. **DÉBORA:** e ele é desse livro ((mostra o livro para os alunos)) e o que eu vou fazer? /.../ cada um vai pegar uma parte deste texto, ele está numerado, ta? /.../ quando a KA ler a parte dela, ela vai ler a parte dela e vocês vão ter que escrever, ou seja, vai ter, o ditado, só que vocês é que vão ditar, ta? aí, no final, vocês vão ter o texto inteiro, ta bom?

Um aspecto que chama a atenção, nesse exemplo (11) é o fato de se tratar de uma aula de leitura em que é preciso anunciar: “é uma atividade de leitura” (T1), para que os alunos tenham claro do que se trata, já que as atividades não são as típicas das realizadas por um leitor. Em outras palavras, o processo de antecipação da leitura (ou da atividade didática?), apresenta-se como um jogo de adivinha acerca (i) do conteúdo da caixa (não do texto): “o que tem aqui?” (T3), “vocês acertaram, né?” (T36); (ii) da disposição gráfica do texto (estrofes, parágrafos) e (iii) da didática a ser

desenvolvida pela professora, ou seja, das ações a serem empreendidas por ela, marcada pela repetição insistente da questão proposta : “*o quê que vocês acham que eu vou fazer*” (T21), “*qual a outra coisa que eu posso fazer?*” (T26), “*eu posso fazer o quê?*” (T32), “*ou eu posso fazer o quê?*” (T34).

Nesse exemplo (11), a representação do texto como coisa/suporte material, é objetivada no discurso de DÉBORA, através do processo de referenciação via atribuição. O objeto do discurso – o texto – é construído, na interação, a partir de atributos comuns a um objeto palpável, assim, ele pode ser guardado: “*dentro dessa caixa*” (T1); pode ser dividido “*em estrofe*” (T19), “*pode estar em parágrafos*” (T21), “*ele ta, então, em partes*” (T21), “*ler a parte dela*” (T38); ou desmontado (e remontado): “*quebra-cabeça para poder montar um texto*” (T26), “*vocês vão ter o texto inteiro*” (T38). Nesse contexto, “*organizar o texto*” (T32) não significa buscar uma ordenação com base no sentido, mas a partir da matéria, ou seja, da manipulação das tiras de papel que já foram numeradas, previamente, pela professora: “*ele ((o texto)) está numerado*” (T38).

A ordenação das partes numeradas do texto propicia a avaliação prevista para a atividade do aluno, a leitura em voz alta: “*ela vai ler a parte dela e vocês vão ter que escrever, ou seja, vai ter, o ditado*” (T38), uma avaliação a partir de uma didática, também, diferente. Se antes a professora era a responsável pela tarefa de ditar, agora serão os alunos os protagonistas. Essa mudança de papéis é salientada pela locução conjuntiva “*só que*” (=mas) no início da frase, a qual aponta para a condição imposta, a saber, a mudança de papéis entre professora e alunos: “*só que vocês é que vão ditar*” (T38). Essa locução conjuntiva “*só que*” poderia ter sido suprimida nesta frase, poder-se-ia dizer: “*vocês é que vão ditar*”, mas desta forma, não se obteria o efeito argumentativo alcançado com sua presença, qual seja, sensibilizar seus interlocutores (talvez principalmente a pesquisadora) para a mudança da prática pedagógica.

Finalmente, essa aula salienta a representação de DÉBORA, acerca do que seja ensinar a leitura em ambiente didático, no início da geração dos dados, qual seja, variar a metodologia para sensibilizar os alunos, no que concerne à sua participação; utilizando atividades lúdicas de manuseio de objetos e de adivinhação.

Dois meses depois, é possível vislumbrar na aula de leitura desenvolvida por DÉBORA, outras pistas de sua tentativa de transpor os novos conhecimentos, trabalhados na formação continuada, para sua prática pedagógica. DÉBORA utiliza, no exemplo (12), a seguir, o mesmo material do livro de apoio, trabalhado na formação continuada; mais especificamente o texto “*Obrigado por não ter aditivos, Caixinha*”, utilizado como exemplo de exploração do texto publicitário, em sala de aula, apoiada em estratégias metacognitivas de leitura¹. Junto ao texto, a autora do livro apresenta os fundamentos teóricos que orientam sua análise, os quais, compreende-se, serviriam apenas para explicitar para o professor a teoria² subjacente àquela proposição de atividade didática, não para serem transferidos³ para a sala de aula de ensino fundamental, como faz DÉBORA.

Fica saliente, nesse exemplo, a tentativa de DÉBORA de levar para sua aula de leitura, tanto a atividade proposta no livro de divulgação científica, utilizado na formação continuada, como sua teoria subjacente. Considerando-se que a situação discursiva não é mais a mesma, era de se esperar um redimensionamento do discurso de DÉBORA em função do novo contexto didático (sala de aula de ensino fundamental) e do novo auditório (alunos do ensino fundamental), o que não ocorre nessa aula.

¹ Kleiman, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1996. 4 ed. Ver o texto do exemplo e sua ilustração no ANEXO 8 (p. 188).

² A teoria é compreendida, neste contexto, como objeto de estudo e não como objeto de ensino, conforme já indicado no capítulo III.

³ Utilizo o verbo **transferir** em oposição a **transpor** com o objetivo de marcar a diferença entre (i) a ausência de um redimensionamento dos conhecimentos na mudança de uma situação enunciativa a outra (transferir) e (ii) a presença de um redimensionamento dos conhecimentos em função de uma nova situação enunciativa (transpor).

Finalmente, o recorte da aula a ser ilustrada no exemplo (12), diferentemente dos outros, já analisados, não diz respeito à incentivação dos alunos para a leitura, a qual acontece sempre no início das aulas, antes da leitura propriamente dita; ele retrata a discussão realizada pela professora depois da leitura do texto.

(12)

Identificação: DÉBORA, 24/10/2000, propaganda: “*Obrigado por não ter aditivos, Caixinha.*”

Contexto: aula de leitura desenvolvida com base em um exemplo de exploração do conhecimento sobre o texto publicitário, proposto por Kleiman (1992), no livro *Oficina de leitura: teoria e prática*.

DÉBORA apresenta a ilustração (uma vaca estilizada) do texto: “*Obrigado por não ter aditivos, Caixinha.*” e pergunta aos alunos sobre que texto pode ser aquele que contenha aquela ilustração. Ela explora o título, os alunos fazem a leitura silenciosa, ela faz a leitura oral e, finalmente, o grupo discute o texto.

O exemplo a seguir acontece na etapa de *desenvolvimento* da aula, no final da discussão acerca do texto.

1. **DÉBORA:** *o autor, ele usa dois, dois, dois argumentos, duas informações fortes, que (dizem) que o leite de caixinha é melhor que o leite de saquinho, quais são essas duas informações? uma nós já sabemos*

2. **A:** *que ele dura mais*

3. **DÉBORA:** *que é que ele dura mais e a outra, ele dura mais /.../ e qual argumento que ele usa para dizer que o leite de caixinha é melhor?*

4. **A:** *que ele não tem bactérias*

5. **DÉBORA:** *que ele é natural*

6. **As:** *que ele não tem bactérias*

7. **DÉBORA:** *ele não tem bactérias e ele dura [mais tempo*

8. **A:** *[mais que os outros*

9. **DÉBORA:** *então, estes argumentos aí, são os dois principais argumentos, nós vamos observar no próximo parágrafo aí que ele vai só desenvolvendo e explicando melhor, querem ver? lê JO*

O que se observa, nesse exemplo (12), é uma reestruturação da prática de DÉBORA em relação aos conteúdos que considera importantes serem trabalhados

com as crianças. Neste exemplo, DÉBORA encontra-se em plena (re)construção de seus conhecimentos e, conseqüentemente, de sua ação. Através de seu discurso, pode-se identificar a introdução de um novo conceito trabalhado na formação continuada: o de ‘argumento’. Introduzido, na formação continuada, através das discussões em sala de aula, o novo conceito passa a fazer parte do léxico da (aluna)professora, que o utiliza tanto no planejamento de sua aula, quanto no seu desenvolvimento. Um aspecto a destacar, entretanto, é a lexicalização do novo conceito, que é retomado na expressão *informações fortes*, ou simplesmente, *informações*.

Do ponto de vista lingüístico, o significado de ‘argumento’ é muito mais preciso que o da palavra ‘informação’. Enquanto ‘argumento’ é uma prova que confirma ou refuta um fato ou uma idéia, o meio, pelo qual, busca-se convencer alguém, por exemplo, de uma opinião; ‘informação’, por outro lado, não visa a convencer, mas a fazer conhecer. Pode-se dizer, com base na justaposição em “*dois argumentos, duas informações*” (T1), que *informação*, neste contexto, é usado por DÉBORA como “sinônimo” de *argumento*, mas um “sinônimo” que não lhe parece muito convincente, uma vez que ela acrescenta um adjetivo para melhor qualificá-lo: *forte*, talvez numa tentativa de aproximá-lo do significado de *argumento*.

Esse exemplo (12) revela, ainda, que a escolha da palavra não é uma mera seleção lexical de um significante dicionarizado¹, mas ela se dá na dialogia com outras palavras que são indicativas da história de quem as enuncia. Assim, ao utilizar ‘argumento’ como sinônimo de ‘informação’, DÉBORA revela que sua representação de texto é informada por uma tipologia primária básica, ou seja, texto é, ainda, ou história ficcional ou repositório de informações ou assuntos não fictícios; ele não é um

¹ Maingueneau (1997), salienta que, ao se analisar o discurso, não se deve recusar a existência de um Dicionário, em que se encontra um espaço de uniformização semântica relativa; o autor destaca que é preciso considerar que “o que chamamos “língua” está atravessado por múltiplos discursos e não poderia estabilizar-se já que, de acordo com os estatutos dos locutores, existem acessos muito diversificados aos estoques lexicais” (p. 152). Em outras palavras, a língua não se encontra em “estado de dicionário” e, portanto, não deve ser analisada como algo estável e/ou estabilizado.

objeto também formado por seqüências retóricas características, como tese e argumentos, como no caso de um texto de opinião.

Tomando-se a prática de DÉBORA ao final da geração dos dados, depois de ter cursado todas as disciplinas da Especialização e comparando-se com a incentivação realizada na aula exemplificada em (11), observa-se uma modificação nos elementos que são explorados na etapa inicial de sua aula de leitura. Ou seja, o momento de incentivação para a leitura é também apoiado na concepção de texto enquanto objeto lingüístico (não só objeto de papel, como mostrado na análise do exemplo 11) constituído por diferentes elementos cotextuais, os quais continuam formando o núcleo da discussão inicial.

Um ano mais tarde, DÉBORA continua utilizando os conhecimentos trabalhados na formação continuada sem redimensioná-los em função de seus interlocutores: alunos do ensino fundamental. O exemplo (13) (fonte 2), a seguir, salienta como DÉBORA repete, na sua prática pedagógica, os conhecimentos construídos a partir da formação continuada. Em outras palavras, o exemplo ilustra como uma aula de leitura de fábulas transforma-se em uma aula **sobre** a leitura e **sobre** o gênero fábula, talvez em conseqüência de uma tentativa de rearfirmar as mudanças em sua prática pedagógica para um interlocutor específico, a saber, a pesquisadora.

(13)

Identificação: DÉBORA, 18/10/2001, fábula: “A raposa e as uvas”¹

Contexto: momento de incentivação, realizado no início da aula de leitura.

1. DÉBORA: *gente, olha só, hoje nós vamos trabalhar dois textos, esses dois textos, na verdade, são duas histórias que nós chamamos de fábulas /.../ as fábulas, elas são pequenas narrativas que têm o objetivo de, elas sempre têm uma moral da história, é:: dois autores, ta? o*

¹ As fábulas encontram-se no ANEXO 11 (p. 191).

primeiro que é o Esopo, ele viveu há mais ou menos dois mil e duzentos anos na Grécia Antiga, /.../ são os animais que são os personagens e esses animais que vão dar alguns ensinamentos pra gente, /.../ a fábula que a gente vai ver hoje tem esse título aqui ((escreve no quadro)) “A raposa e as uvas”, /.../ então esse título aqui, vocês já sabem que é uma fábula, né? sabem o objetivo da fábula, que é de quê? qual o objetivo que nós vimos que os autores fazem fábulas? escrevem fábulas?

2. **A:** de educar /.../

3. **DÉBORA:** então, quê que vocês acham que pode ser, qual história, fábula que pode ter esse título aqui, a raposa e as uvas?

4. **A:** a raposa que catava as uvas /.../ ((alunos elaboram diferentes hipóteses))

5. **DÉBORA:** /.../ gente, antes de ler aqui, de seguir o roteiro, porquê que vocês acham que a gente faz/ como é/ porquê que vocês acham que a gente faz esse caminho aí? de pensar no título do texto, eu já falei isso pra vocês, de conhecermos o autor, de sabermos o quê que é, qual é o gênero. nós já pensamos/ já levantamos algumas hipóteses do que pode ser essa leitura que nós vamos ver daqui a pouco, ta? já falamos do autor, pra quê que vocês acham que eu faço esse caminho com vocês?

6. **A:** pra entender melhor

7. **DÉBORA:** pra entender melhor /.../ quando a gente cria expectativas antes, então, como o AN e vocês colocaram, de repente fica mais fácil de fluir melhor, na hora que a gente vai lendo vocês vão saber que é uma fábula, que, quais características da, da fábula, sabem o que pode/ vocês já têm mais ou menos uma idéia do que pode ter, sabem que a fábula tem o objetivo de ensinar, de passar uma moral, né, que as fábulas de Esopo têm esse objetivo também, né? de (tentar), eles usam os animais, né? que é uma das características da fábula, como personagens pra poderem ensinar aos homens, então, na hora que vocês forem ler o texto, vocês vão estar usando todas essas informações, ta? inconscientemente isto vai estar facilitando a leitura de vocês (+) então vamos ao primeiro texto

A etapa de antecipação à leitura propriamente dita, desenvolvida nesse exemplo (13), é apoiada em uma representação de texto ampliada, pois, nessa aula, DÉBORA parte da definição do gênero: “hoje nós vamos trabalhar dois textos, esses dois textos, na verdade, são duas histórias que nós chamamos de fábulas” (T1), destacando a sua estrutura textual: “são pequenas narrativas” (T1), assim como a sua forma de tratar o tema: “têm uma moral” (T1), “os animais que são os personagens” (T1).

Apesar de DÉBORA anunciar o trabalho com dois textos, os textos propriamente ditos não se constituem em objetos de seu discurso, nesse exemplo (13). Os objetos discursivos que se tornam tópico da aula são a fábula e a leitura.

O primeiro objeto tematizado, a fábula, é retomado várias vezes através da repetição e das substituições lexicais. Assim, DÉBORA toma 'história' tanto como hiperônimo de 'fábula': "*são duas histórias que nós chamamos de fabulas*" (T1), quanto como seu sinônimo, salientado seja pela substituição do léxico: "*elas sempre têm uma moral da história*" (T1), seja pela justaposição dos termos: "*qual história, fábula /.../*" (T3). O tópico continua sendo construído por meio da definição por sinonímia: "*as fabulas, elas são pequenas narrativas*" (T1); e por meio da definição analítica: "*têm uma moral*" (T1), "*os animais que são os personagens*" (T1), "*a fábula tem o objetivo de ensinar*" (T7). Toda essa tematização permanece em um nível de generalidade, no sentido em que as definições e descrições nos enunciados podem, em princípio, aplicar-se a qualquer texto do gênero¹: "*na hora que vocês forem ler o texto, vocês vão estar usando todas essas informações, ta? inconscientemente isto vai estar facilitando a leitura de vocês*" (T7).

O segundo objeto discursivo, a leitura, é construído, nessa aula, em uma segunda etapa, quando DÉBORA propõe questões que propiciam aos alunos a compreensão do que são as estratégias de leitura, metaforizando-as como um caminho a ser percorrido pelo leitor: "*porquê que vocês acham que a gente faz esse caminho aí? de pensar no título do texto, /.../ conhecemos o autor, /.../ sabemos /.../ qual é o gênero. /.../ levantamos algumas hipóteses do que pode ser essa leitura /.../ falamos do autor, pra quê que vocês acham que eu faço esse caminho com vocês?" (T5). Mais uma vez, pode-se dizer que DÉBORA **transfere** conhecimentos da formação continuada, para a prática pedagógica, pois não leva em conta que a situação discursiva agora é outra e seus interlocutores são, também, outros.*

¹ Se compararmos esse exemplo (13) com a aula, sobre a fábula "O corvo e o pavão", ministrada por RAQUEL (no exemplo 17), observar-se á que apesar de RAQUEL fazer uso de informações semelhantes às que DÉBORA utiliza, a primeira professora o faz de forma específica, preparando os alunos para a leitura do texto em questão.

Essa transferência de conhecimentos realizada por DÉBORA, parece promover modificações em suas representações apenas a nível periférico, uma vez que, apesar de apresentar-se saliente em seu discurso, não redimensiona sua atuação em função de seus novos interlocutores e em função da nova situação discursiva, característica fundamental para que a transposição didática aconteça.

Se, no início do processo (exemplo 11), DÉBORA propunha aos alunos questões de “adivinhação” ligadas à metodologia a ser desenvolvida por ela: “*o quê que vocês acham que eu vou fazer com essas partes?*” (T21), agora (exemplo 13), sua questão metodológica é voltada para a compreensão, pelos alunos, do caminho percorrido pelo leitor, no ato de ler. DÉBORA, entretanto, parece não estar muito certa da questão a ser colocada, sua hesitação é salientada através do uso dos pronomes interrogativos: “*porquê que vocês acham que a gente faz/ como é/ porquê que vocês acham que a gente faz esse caminho aí?*” (T5). A hesitação de DÉBORA pode estar refletindo sua percepção de que está faltando algo, a saber, a adequação da atividade a uma nova situação de enunciação. A pergunta, colocada por DÉBORA, pode ser mais sofisticada teoricamente (e por isso mesmo menos interessante para as crianças), mas a prática continua semelhante: discorrer sobre aspectos relativos ao ato de ler porém sem se engajar nem engajar a criança nesse ato. Apesar da resposta imediata de um aluno: “*pra entender melhor*” (T6), DÉBORA parece não estar totalmente segura desse processo: “*de repente fica mais fácil de fluir melhor*” (T7).

Esta incerteza de DÉBORA salienta, mais uma vez, a dinamicidade do processo de constituição e modificação das representações. Um processo que ocorre em redes, em oposição à concepção de linearidade da constituição do conhecimento. Isto significa, primeiro, que um novo conhecimento não é apenas transferido de uma prática social para outra, como tenta fazer DÉBORA; segundo, que o aprendizado não se dá de uma forma automática, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende e põe

em prática. Ao contrário, a modificação das representações sociais envolve a transformação do conhecimento enquanto objeto de estudo em objeto de ensino.

As representações de RAQUEL

Analiso, nesse subitem, quatro exemplos referentes às representações de RAQUEL acerca de texto, de leitura e de seu ensino. O primeiro exemplo (14), aponta para sua prática representada, salientada em seu discurso na formação continuada, no início da geração dos dados. O segundo exemplo (15), revela o seu discurso na aula, no início da geração dos dados. O terceiro exemplo (16) ilustra a transposição que faz dos itens lexicais ‘ilustração’ e ‘autor’ ao trabalhar com o gênero propaganda. Por último, apresento o exemplo (17), gerado no fim da pesquisa, que salienta as modificações de suas representações relativas ao texto e ao ensino da leitura, operadas em sua atividade pedagógica, através da transposição didática de conhecimentos trabalhados na formação continuada. Os exemplos abrangem, portanto, as mudanças observadas num período de 14 meses, tal como no caso de DÉBORA.

O exemplo (14), (fonte 1), a seguir, é a apresentação que RAQUEL faz, durante a oficina reflexiva, no curso de formação continuada, na etapa do processo reflexivo, destinada à socialização dos roteiros realizados pelos (alunos)professores. Com base na crônica “*Medo é o maior barato*”, selecionada previamente por SARA, para que os (alunos)professores elaborassem um roteiro de uma aula de leitura, RAQUEL propõe um trabalho inicial de incentivo, apoiado no assunto da crônica, qual seja, o medo.

(14)

Identificação: oficina reflexiva realizada no curso de especialização, no dia 30/08/2000, com base na crônica “*Medo é o maior barato*”, de autoria de Fernando Bonassi, publicada na Folhinha de São Paulo¹. No texto, o narrador-autor (provavelmente um menino), “dialoga” com o leitor acerca do medo, defendendo a idéia de que ter medo é importante para as pessoas tomarem cuidado, mas que medo também pode ser divertido.

Contexto: RAQUEL apresenta, para o grupo, o seu roteiro de aula de leitura

1. **RAQUEL:** *começaria com uma brincadeira*

2. **SARA:** *brincadeira?*

3. **RAQUEL:** *eu levaria uma caixa pra sala de aula e apresentaria o material para os alunos para eles estarem dizendo o que há lá dentro, uma caixa encapada, eu ia deixar cada um manusear a caixa, ia deixar que eles, né? colocassem o dedo pra ver o que tivesse dentro da caixa, aí, eu coloquei dentro da caixa um animal de brincadeira, eu pus uma perereca, só que essa perereca parece perfeita, ela parece ser de verdade, levar o objeto, pra eles conhecerem o objeto, porque eu me preocupo com o assunto, pra que ele veja significado no texto, eu ia pedir pra cada aluno relatar o sentimento que teve quando abrimos a caixa e a experiência de outras situações que eles (viram) este sentimento, se adulto ou criança, não importa, que tiveram este sentimento também, /.../*

4. **SARA:** *é::: porque você pensou em fazer isso?*

5. **RAQUEL:** *por que alguém alguma vez trabalhando com o pré, quando eu trabalhei com o pré e eu tinha levado uma caixa e as reações foram as mais diversas possíveis, alguns tiveram medo, mas depois sentiram alívio, teve aluno que teve medo, teve medo, não quis nem se aproximar, teve criança que ficou alegre, achou interessante, cada um teve uma reação com um sentimento diferente*

RAQUEL propõe, nesse exemplo (14), um modelo de incentivo ou preparação prévia para a leitura, que remete à uma estratégia (meta)cognitiva de antecipação textual, apoiada no assunto do texto, tal qual DÉBORA faz no exemplo (10). O discurso de RAQUEL, nesse exemplo (14), revela que, na sua representação de leitura, o acesso ao conteúdo do texto não se faz via leitura de algum elemento textual, mas se dá via materialização do assunto, por meio de objetos concretos que

¹ A crônica encontra-se no ANEXO 5 (p.185).

ilustram, evocam ou medeiam o assunto do texto: “*eu levaria uma caixa pra sala de aula e apresentaria o material para os alunos para eles estarem dizendo o que há lá dentro*” (T3). Trata-se de uma estratégia de antecipação justificada explicitamente: “*levar o objeto, pra eles conhecerem o objeto, porque eu me preocupo com o assunto*” (T3), para *eles conhecerem o objeto* que, segundo ela, vai auxiliar o leitor na construção do seu significado: “*pra que ele veja significado no texto*” (T3). Assim, a construção do significado do texto depende da concretização de elementos temáticos – a emoção medo – e da identificação de objetos externos que permitam recriar essa significação. A repetição lexical: “*levaria uma caixa*”, “*manusear a caixa*”, “*dentro da caixa*”, e as retomadas em: “*animal de brincadeira*”, “*uma perereca*”, “*essa perereca*”, “*levar o objeto*”, “*conhecerem o objeto*” (T3), indicam a saliência relativa ao objeto, ou seja, apontam para um referente que não é o texto, mas a caixa e seu conteúdo e o que eles representam enquanto (re)significação do assunto do texto, o medo: “*relatar o sentimento que teve quando abrimos a caixa e a experiência de outras situações que eles (viram) este sentimento*” (T3).

Desse modelo de incentivação pode-se inferir que o texto também é concebido por ela, tal como por DÉBORA, como suporte propiciador de assuntos que favorecem a interação professora/alunos e não como objeto linguístico-textual-discursivo a ser compreendido¹ na cadeia de interlocuções que se constrói na dialogia entre os diversos textos.

No exemplo (15), (fonte 2), a seguir, gravado no início da geração dos dados, no mesmo mês do exemplo anterior, apresento alguns episódios, do momento de incentivação, de uma aula de leitura desenvolvida por RAQUEL, que ilustram sua prática no início do processo de formação continuada. Este momento anterior à leitura propriamente dita é caracterizado, nesta aula, por uma longa discussão acerca do assunto do texto – superstição – e suas relações com as experiências prévias da

¹ Segundo Bakhtin (1979), a compreensão se dá na progressão dialógica: “*o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro*” (p.404).

turma. Assim, o texto é aqui, também, concebido como propiciador de assuntos que favorecem a conversa entre a professora e os seus alunos.

(15)

Identificação: aula ministrada por RAQUEL, em 17/08/2000, com base na crônica¹: “*Será que o culpado foi o xixi?*”. O contexto, objetivo e atividades dessa aula já foram introduzidos no capítulo IV, quando analiso as etapas do processo reflexivo.

Contexto: antes de ler a crônica, a professora RAQUEL conversa com os alunos, acerca da palavra superstição, uma palavra que embora não apareça na crônica, representa o tema da história.

O texto trata de uma final de futebol em que o narrador-autor bebe tanta água, devido à sua ansiedade que, na hora do jogo, não consegue “segurar” seu xixi e vai ao banheiro; momento em que o time adversário faz o gol da vitória. Ele questiona se o culpado da derrota, de seu time, não teria sido o fato dele ter saído da sala pra fazer xixi, na hora do jogo. Reproduzo, a seguir, parte de uma longa etapa da aula, com o objetivo de incentivar a leitura, antes da “entrada” propriamente dita do texto. Essa etapa da aula durou cerca de 40 minutos.

1. RAQUEL: /.../ eu vou escrever uma palavra aqui no quadro, que eu quero que vocês somente *leiam essa palavra, primeiro entendam* o que foi falado, ta bom? se vocês já leram essa palavra em algum lugar, se vocês já viram essa palavra em algum lugar, ou se vocês já ouviram alguém falar essa palavra, ta bom? ((professora escreve “superstição” no quadro)) /.../

2. A: *superstição*

3. RAQUEL: *superstição, onde você ouviu essa palavra? /.../ então fala como é superstição, é...*

4. A: *superstição é uma pessoa que acredita em coisas*

5. RAQUEL: *que acredita em coisas? que coisas?*

6. A: *lobisomem* ((um aluno levanta o dedo))

7. RAQUEL: *pode falar*

8. A: *folclore* /.../ ((há uma longa conversa, entre professora e alunos, envolvendo assuntos como o folclore, pessoas supersticiosas, hereditariedade, credence, conhecimento científico e superstição. Logo após, a professora explica o que seria a palavra superstição, através de um exemplo))

9. RAQUEL: *eu vou tentar usá-la* ((a palavra superstição)) *dando um exemplo, ta? /.../ meu irmão é flamenguista, todo jogo, ele assiste o jogo*

¹ A crônica utilizada por RAQUEL, para ministrar essa aula, é a mesma indicada por SARA para elaboração de um roteiro de aula de leitura, em 09/08/2000. A crônica encontra-se no ANEXO 3 (p. 183).

com a camisa, se ele não assistir o jogo com a camisa ele pensa que o flamengo pode perder o jogo, então é um hábito que ele tem, isso é uma superstição?

10. AS: é!

11. RAQUEL: isso é uma superstição, o quê que ele crê?

12. A: que só com a camisa o time ganha

13. RAQUEL: que quando ele coloca a camisa o time dele vai ganhar, isso não é verdade, ele crê, pode não ter ninguém lá em casa pra ver ele com a camisa, mas ele coloca a camisa e crê nisso, a princípio quando ele está com a camisa é uma forma de dar sorte, ninguém está discutindo se o time vai ganhar, mas é uma questão de dar sorte, ((aluna levanta o dedo)) diga LI

14. LI: quando joga o time do flamengo o meu pai falou assim, ah!...tem que aumentar a televisão senão meu time não ganha

15. RAQUEL: isso não é superstição?

16. AS: é::::

17. RAQUEL: é, no quê que ele acredita, no quê que ele crê?

18. AS: que a sorte está na camisa, ele fica feliz

19. RAQUEL: é ele vai tirar uma foto do time dele, ((DA levanta o dedo)) diga DA

20. DA: meu pai diz que faz figa quando o jogador do time dele pega na bola

21. RAQUEL: quem faz figa

22. A: eu faço figa

23. AS: ((todos falam juntos)) /.../

24. RAQUEL: agora, eu trouxe pra vocês, eu coloquei essa palavra na lousa porque eu trouxe pra vocês um texto, /.../ e esse texto é da Folha de São Paulo, já ouviram falar no jornal Folha de São Paulo?

25. AS: já:: /.../

26. RAQUEL: eu quero só que vocês leiam o título e pensem sobre ((a professora anota o título no quadro)), leia o título pra mim então

27. AS: ((lendo o título)) será que o culpado foi o xixi?

28. A: foi ((alguns alunos riem))

29. RAQUEL: /.../ o quê que vocês acham que um texto com esse título pode trazer?

30. A: que alguém fez xixi na cama e falou que o culpado foi o xixi ((risos dos alunos))

31. A: ele fez xixi no carro do pai /.../

32. A: que alguém que fez alguma coisa, e a culpa está caindo sobre a pessoa que tem o apelido de xixi /.../

33. A: alguém que fez alguma coisa disse assim ah, vou colocar a culpa no xixi /.../

34. RAQUEL: mas o apelido gente, olha, será que o culpado foi o xixi? alguém aqui na sala acha que a primeira suposição, o culpado, o xixi é culpado pelo mal cheiro que está em algum lugar? essa é a primeira

suposição que houve do texto, que alguém colocou aqui na sala, a outra suposição foi que alguém fez xixi na cama e colocou a culpa no xixi, ele colocou, ele fez xixi na cama, mas não foi ele, foi o xixi, e a terceira suposição é de que alguém que tem o apelido de xixi, que fez alguma coisa, então é culpado, então o xixi aparece como pessoa ou animal, ((RA levanta o dedo solicitando o turno)) diga RA

35. RA: *a pessoa pediu pra fazer xixi e não deu tempo*

36. RAQUEL: */.../ ((depois da leitura a professora questiona os alunos)) o texto escrito pelo Fernando Bonassi, pode ser encaixado com alguma suposição que vocês colocaram?*

37. AS: *não! /.../*

Nesse exemplo (15), RAQUEL tenta construir, junto com os alunos, o conceito de superstição. Os mecanismos de *progressão referencial*¹ (cf. Marcuschi, 2003) nos enunciados da (aluna)professora mostram o processo de referenciação do objeto em questão. Essa construção é marcada pelas retomadas que RAQUEL faz, não do termo ‘superstição’, mas de seu referente metalingüístico:

RAQUEL: *“eu vou escrever uma palavra aqui no quadro, que eu quero que vocês somente leiam essa palavra, /.../ se vocês já leram essa palavra em algum lugar, se vocês já viram essa palavra em algum lugar, ou se vocês já ouviram alguém falar essa palavra, ta bom?/.../ onde você ouviu essa palavra?” (T1)*

Uma vez que o objeto do discurso é nomeado (escrito na lousa e lido) há uma tentativa de torná-lo tópico através (i) da sua definição, quando a professora pergunta: “*como é superstição, é...*” (T3) e (ii) da sua exemplificação, tanto solicitando elementos gerais, por meio de perguntas sobre quais crenças do povo são superstições: “*/.../ que coisas?*” (T5); como por meio da solicitação de elementos particularizantes, com base nas memórias pessoais dos alunos, que fornecem exemplos semelhantes ao modelo da evocação pessoal fornecido pela professora: “*meu pai diz que faz figa quando o jogador do time dele pega na bola*” (T20).

¹ Segundo Marcuschi (2003:9), “*progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial*” (grifos do autor).

É somente depois de muita “incentivação” que se pode vislumbrar a ‘entrada’ do texto em cena e a tentativa de sua contextualização em relação a toda a discussão realizada, durante cerca de quarenta minutos. Pode-se inferir que se trata de uma etapa que não visa ao objeto de estudo, mas à *abertura da interação* (cf. Matêncio, 1999). Ou seja, a função dessas estratégias de “incentivação” para a leitura nessa etapa inicial é ambígua. O que fica claro é que essa etapa tem pouco a ver com o desenvolvimento de uma aula de leitura, que, de fato, começaria com uma etapa de elaboração de hipóteses. Como essa etapa não se apresenta ligada ao texto, a aula de leitura perde sua função primeira que seria de instrumento mediador na formação do leitor proficiente.

Assim, pode-se inferir que o texto, nessa situação, é apenas suporte para promover a interação, pois a sua leitura parece ser um momento posterior, é anunciada à parte, marcada interacionalmente: “*agora, eu trouxe pra vocês, eu coloquei essa palavra na lousa porque eu trouxe pra vocês um texto*” (T24). É a partir desse momento que a professora passa a explorar os elementos diretamente relacionados ao texto e seu contexto, como a fonte: “*esse texto é da Folha de São Paulo*” (T24) e o título: “*eu quero só que vocês leiam o título*” (T26). Nesse exemplo, como nos demais já discutidos, o título é o único elemento concebido como propiciador de elaboração de hipóteses acerca do texto a ser lido: “*o quê que vocês acham que um texto com esse título pode trazer?*” (T29).

A apresentação do exemplo (16), a seguir, tem como objetivo ilustrar a transposição de novas informações e/ou novos conhecimentos – como a exploração dos elementos co-textuais ‘autor’ e ‘ilustração’, como forma de preparação do aluno para a leitura do texto. O que o discurso de RAQUEL revela é que a integração (processo de ancoragem) de novas informações não se dá nem direta, nem linearmente, mas constitui-se nos fios do processo enunciativo.

(16)

Identificação: RAQUEL, 14/11/2000, aula de leitura.

Contexto: RAQUEL inicia a aula de leitura sobre a propaganda de uma bebida energética (Gatorate), lembrando as características formais do texto publicitário (etapa de preparação). Em seguida, pergunta à turma qual é o objetivo desse tipo de texto.

1. **RAQUEL:** /.../ qual é o objetivo do texto de propaganda? pra que serve um texto de propaganda?

2. **A:** pra anunciar o seu produto

3. **RAQUEL:** pra anunciar o produto, a pessoa que escreve uma propaganda, ela tem um objetivo, o objetivo é anunciar o seu produto, se ela escreve um bom texto, escolhe uma imagem, esse produto vai estar sendo bem anunciado?

4. **A:** vai

5. **RAQUEL:** vai, então o autor, o escritor de uma propaganda, o criador de uma propaganda ele tem a preocupação de escrever um bom texto?

6. **As:** tem

7. **RAQUEL:** ele tem a preocupação de combinar um bom texto com uma boa ilustração?

8. **As:** tem /.../

9. **RAQUEL:** /.../ a pessoa que faz a propaganda, o objetivo do escritor, do autor que faz/ do criador da propaganda é o quê? fazer chamar a atenção do consumidor, de quem vai comprar aquele produto, de quem vai adquirir aquele produto /.../ essa propaganda eu tirei da revista Globo Ciência, ta no verso, ta na última página, só que aqui eu vou pôr só por enquanto a fotografia ((professora utiliza um episcópio para projetar a propaganda na parede)), estou mostrando pra vocês, por enquanto isto daqui é a fotografia, é a imagem que ele colocou, lembra que eu falei pra [vocês

10. **A:** [Gatorate

11. **RAQUEL:** que o texto de propaganda, geralmente, ele tem elementos, e um dos elementos é a imagem, olha só, observem a imagem dessa propaganda, o quê que vocês estão observando nesta imagem?

12. **A:** um homem bebendo Gatorate

13. **A:** Gatorate

14. **RAQUEL:** o objetivo então, o objetivo então do criador desta propaganda, do autor desta propaganda, é apresentar qual produto?

15. **As:** Gatorate

16. **RAQUEL:** o Gatorate, para apresentar o Gatorate, o quê que ele mostra? qual é a figura que ele mostra? [um homem

17. **As:** [um homem [bebendo Gatorate

- 18. RAQUEL:** [bebendo, consumindo o produto, agora olha só, a fotografia desse homem mostrando no episcopio, ela não apresenta/ ela não está tão nítida, mas quando a gente olha a fotografia, essa pessoa que aparece aqui, aparenta ser uma pessoa saudável ou uma pessoa doente?
- 19. A:** ô professora
- 20. As:** saudável /.../
- 21. RAQUEL:** /.../ pra mostrar que essa bebida é consumida por pessoas saudáveis, isso pode ser um dos objetivos do autor, do criador dessa propaganda, agora, olha só, nessa imagem é importante mostrar o produto?
- 22. As:** é!
- 23. RAQUEL:** /.../ podem ter pessoas que não conhecem o produto e se ele não apresenta como esse produto é embalado, como é esse produto, as pessoas que vissem a imagem iam saber como é o produto?
- 24. A:** não
- 25. As:** não
- 26. RAQUEL:** então a imagem do produto é importante na propaganda?
- 27. As:** é!
- 28. RAQUEL:** é importante estar me mostrando algo, agora, olha só, além da fotografia, além da fotografia o autor dessa propaganda ((professora ajeita projeção da imagem)), olha só, além da imagem ele coloca também um [slogan
- 29. A:** [slogan /.../

RAQUEL, nesse exemplo (16), assim como nos outros dois exemplos (14) e (15), propõe um momento de antecipação à leitura do texto propriamente dita. Esse momento de antecipação estava pautado, nos dois primeiros exemplos (14) e (15), no assunto do texto e não no tema, se se considera que o tema estaria diretamente ligado ao “... desenvolvimento do assunto no gênero, segundo considerações determinadas pelo contexto, pela situação social”¹. Nesse terceiro exemplo (16), entretanto, esse momento prévio à leitura é sustentado pela exploração de aspectos formais do texto: “o texto de propaganda, geralmente, ele tem elementos, e um dos elementos é a imagem, olha só, observem a imagem dessa propaganda” (T11). Esses elementos formais de textos multimodais (ou multissemióticos) do gênero propaganda, relativos à linguagem não verbal parecem não estarem totalmente estabilizados para a (aluna)professora, a julgar pelas hesitações e repetições. O item

¹ Kleiman em comunicação pessoal.

'ilustração' (T7) que aparece apenas uma vez, no início da interação: é retomado em "a fotografia" (T9, T18, T28), "a imagem" (T9, T11, T21, T23, T28) "a figura" (T16) e no pronome "ela" (T18). O item "ilustração" não se repete durante toda a incentivação, talvez exatamente por ser compreendido, por RAQUEL, como menos adequado, pouco descritivo em relação ao novo gênero em questão: a propaganda.

Nessa mesma aula (exemplo 16), RAQUEL introduz um elemento importante na sua concepção de leitura e de texto: a interlocução. Trata-se de uma diferença profunda, que com certeza desestabiliza sua representação anterior do texto como objeto concreto ou conjunto de conteúdos. Essa transformação é marcada novamente pela referenciação, desta vez de um objeto de discurso inédito: o autor.

Também introduzido no momento de incentivação prévia à leitura, o item "autor" parece estar ainda mais instável para a (aluna)professora, pois apesar de ser referenciado como: "a pessoa que escreve uma propaganda" (T3) ou "a pessoa que faz a propaganda" (T9), RAQUEL oscila diversas vezes entre possíveis sinônimos, que são, no início, sempre justapostos em uma mesma frase: "o autor, o escritor de uma propaganda, o criador de uma propaganda" (T5), "o objetivo do escritor, do autor que faz/do criador da propaganda é o quê?" (T9), "o objetivo então do criador desta propaganda, do autor desta propaganda" (T14); para finalmente figurar apenas como autor: "além da fotografia o autor dessa propaganda" (T28). Essa instabilidade na escolha da palavra aponta para o movimento de busca da referência mais precisa para o que se deseja designar: pessoa(s)/entidade(s), responsável(is) pelo processo de produção de uma propaganda. Em resumo, essa instabilidade revela parte do processo de aprendizado de RAQUEL, que passa por ajustes e transformações de suas representações.

Na etapa final da geração dos dados, 14 meses depois do primeiro exemplo (14) e 20 meses depois de iniciado o curso de especialização, observa-se que RAQUEL, no momento da incentivação, continua a explorar elementos diretamente

relacionados ao texto a ser lido, como apresentado no exemplo 16. Assim, no exemplo (17), a seguir, a partir de uma fábula, RAQUEL propõe questões de forma a propiciar aos alunos a anteciparem informações do texto, criando hipóteses e expectativas acerca do texto, que mobilizam os alunos para a leitura.

(17)

Identificação: RAQUEL, 18/10/2001, aula de leitura.

Contexto: RAQUEL inicia a aula de leitura, sobre a fábula “O corvo e o pavão”¹, anunciando o tipo de texto que será lido. Ela coloca questões acerca do gênero textual, do autor, da fonte e, a partir do título do texto, leva os alunos a elaborarem hipóteses e expectativas acerca do texto, antes da leitura propriamente dita.

1. **RAQUEL:** /.../ nós vamos estar trabalhando um texto narrativo /.../ eu trouxe um texto pra vocês que é uma fábula, a fábula é um texto narrativo?

2. **As:** é!

3. **RAQUEL:** /.../ quais são as principais características que a fábula possui?/.../

4. **A:** que os animais que são os personagens

5. **A:** tem uma moral

6. **RAQUEL:** então é esse tipo de texto que nós vamos estar vendo /.../ essa fábula foi reescrita pelo Monteiro Lobato /.../ este texto “O corvo e o pavão”, eu tirei daqui ((mostra o livro)) neste livro aqui, o Monteiro Lobato, ele reescreve as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine

7. **A:** ele reescreve mudando algumas coisas

8. **RAQUEL:** isso, nós já falamos sobre o livro /.../ as características da fábula, o título /.../ o autor /.../ o quê que vocês acham que o texto fala?

9. **A:** eu acho que vai ter um diálogo e eles vão brigar por alguma coisa

10. **RAQUEL:** e você JS, tem alguma suposição, alguma hipótese, a partir do título do texto? sabendo que é uma fábula, você tem alguma hipótese?

11. **JS:** brigando por algum território /.../

12. **RAQUEL:** vamos pensar numa coisa primeiro aqui, o título é O corvo e o pavão, quem é o corvo?

13. **A:** [é um animal

14. **A:** [é uma ave

15. **A:** [parecido com um Anu /.../

16. **A:** ele come carne podre

¹ O texto encontra-se no ANEXO 12 (p.193).

17. **A:** *ele atrai a morte /.../*
18. **RAQUEL:** *e o pavão? que animal é esse? como ele é?*
19. **As:** *é uma ave /.../*
20. **RAQUEL:** *ele é uma ave, tá*
21. **A:** *atrás ele abre aquele negócio*
22. **A:** *quê que é aquele negócio?*
23. **RAQUEL:** *são as penas dele que abre e são todas coloridas, tem outra informação? /.../ qual hipótese você colocou? /.../ olha, a TA colocou que o corvo pode estar com ciúme do pavão, o RE colocou que os dois podem estar brigando, como o RA disse inicialmente, por causa das penas, o corvo querendo as penas do pavão*
24. **VA:** *o pavão pode estar se gabando porque ele é mais bonito que o corvo*
25. **RAQUEL:** *alguém tem alguma outra hipótese a levantar a partir dos dados que foram colocados aqui? que o texto é uma fábula, que o autor é Monteiro Lobato e que o título é o corvo e o pavão, alguém tem alguma outra hipótese? /.../ nós levantamos então algumas hipóteses, /.../ ó, as pessoas que levantaram as hipóteses leram o texto?*
26. **As:** *não!*
27. **RAQUEL:** *como comprovar* *essas hipóteses que nós colocamos aqui ((no quadro))?*
28. **AS:** *lendo o texto*
29. **RAQUEL:** *lendo o texto, lendo o texto eu vou conseguir saber o quê que realmente trata, /.../ ((alunos lêem o texto silenciosamente))*

Essa aula (exemplo 17), ilustra como o objeto do discurso é co-construído na interação professora/alunos. Se antes RAQUEL introduzia o objeto do discurso de forma independente de seu contexto, conforme a análise do exemplo (15), que retrata sua prática inicial, agora ela o contextualiza, a partir de uma precisão progressiva no processo de referência, que vai se refinando no desenrolar da produção discursiva. Assim, RAQUEL inicia a aula a partir de uma referência genérica do objeto: “*nós vamos estar trabalhando um texto narrativo*” (T1); o qual é nomeado logo em seguida: “*eu trouxe um texto pra vocês que é uma fábula*” (T1) e definido na interação, quando pergunta : “*a fábula é um texto narrativo?*” (T1) e os alunos respondem: “*é!*” (T2). A partir deste momento o objeto passa a ser caracterizado, também, através de perguntas feitas aos alunos: “*quais são as principais características que a fábula possui?/.../*” (T3) e respostas por eles fornecidas: “*que os animais que são os personagens*” (T4), “*tem uma moral!*” (T5). Ou seja, trata-se de

uma *progressão tópica*¹ (cf. Marcuschi, 2003), não apenas referencial, como no exemplo (15), em que o esforço de construir um tópico, através da definição e exemplificação do objeto, foi logo abandonado por RAQUEL.

Nesse exemplo (17), RAQUEL começa um processo através do qual ela passa a dirigir o olhar do aluno para o texto em questão, por meio dos pronomes demonstrativos e advérbios com função dêitica, que apontam para o objeto situado no tempo e lugar físicos da aula “aqui e agora”: “*então é esse tipo de texto que nós vamos estar vendo /.../ essa fábula foi reescrita pelo Monteiro Lobato /.../ este texto ‘O corvo e o pavão’, eu tirei daqui ((mostra o livro)) neste livro aqui” (T6).*

Uma vez (co)definido e caracterizado o objeto do discurso, ele passa a ser referência para a ancoragem e objetivação de outra RS, qual seja, a de leitura enquanto construção de sentidos. Diante da análise realizada pode-se dizer que a representação de leitura de RAQUEL fundamenta-se numa representação ampliada de texto, o qual é, agora, um objeto com uma estrutura: “*um texto narrativo*” (T1), pertencente a um gênero: “*é uma fábula*” (T1); compreendendo seu contexto de produção (autor, suporte): “*essa fábula foi reescrita pelo Monteiro Lobato /.../ este texto ‘O corvo e o pavão’, eu tirei daqui* ((mostra o livro)) *neste livro aqui*” (T6). A leitura desse objeto é uma atividade que se inicia antes da decodificação, como ilustram os recortes acima, e vai além dela, como salientam as duas questões propostas pela (aluna)professora: “*as pessoas que levantaram as hipóteses leram o texto?*” (T25) e “*como comprovar essas hipóteses que nós colocamos aqui* ((no quadro))?” (T27). Este tipo de questões – uma que inclui um resumo da atividade que acabam de realizar e outra que anuncia a atividade a ser realizada em seguida – colocadas por RAQUEL após a incentivação e antes da leitura do texto pelos alunos, dirige a atenção dos alunos para a atividade, como evidencia sua resposta: “*lendo o texto*” (T28). Focaliza-se, dessa forma, a **atividade** de leitura. Isto se diferencia da

¹ Segundo Marcuschi (2003), “*progressão tópica diz respeito aos(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto*”, o que significa que, seja no texto escrito ou nas interações face-a-face, “... o tópico e sua progressão são construções locais e globais ao longo de um percurso [por isso] não são fixos nem pré-definidos, mas determinados no curso das ações...” (p.9 e 14).

pergunta metodológica que DÉBORA faz em sua aula sobre fábula (exemplo 13), que tematiza as estratégias da leitura e pede uma justificativa para seu uso: “*porquê que vocês acham que a gente faz esse caminho aí?*” (T5, exemplo13), conforme análise realizada.

Finalmente, o exemplo (17) sugere que para a (aluna)professora é o conjunto de informações discutidas, antes da leitura do texto, o que vai propiciar a elaboração de hipóteses e expectativas acerca do tema do texto em questão: “*nós já falamos sobre o livro /.../ as características da fábula, o título /.../, o autor /.../ o quê que vocês acham que o texto fala?*” (T8). Se antes (exemplo 15) RAQUEL elaborava perguntas que tinham apenas uma *função interacional*, sem *função instrumental*¹ (cf. Matêncio, 1999) no desenvolvimento dos objetivos didáticos, pois o texto era concebido apenas enquanto suporte material para a interação; agora RAQUEL propõe questões que preparam os alunos para “entrarem” no texto, com informações que poderão auxiliar na compreensão: “*vamos pensar numa coisa primeiro aqui, o título é O corvo e o pavão, quem é o corvo?*” (T12), “*e o pavão? que animal é esse? como ele é?*” (T18).

Comparando-se as aulas de leitura ministradas por DÉBORA e RAQUEL, ao final da geração dos dados, mais especificamente as duas aulas que desenvolvem com base em uma fábula, exemplos (13) e (17), respectivamente, pode-se dizer que DÉBORA aponta para uma mudança na sua representação de leitura diretamente dependente do conhecimento apenas enquanto objeto de estudo, sem promover uma transformação do conhecimento em objeto de ensino. Em outras palavras, ela traz para seu discurso o conhecimento apresentado na formação continuada, sem redimensioná-lo em função da nova situação discursiva e, conseqüentemente, dos novos interlocutores. RAQUEL, por outro lado, transforma os textos do curso de formação segundo suas finalidades didáticas, transpondo-os para sua aula, de forma redimensionada, analisada, apontando, assim, para uma transformação de suas representações acerca de texto, de leitura e de seu ensino.

¹ Segundo Matêncio (1999), a *função interacional* faz parte da etapa de abertura de uma aula e a *função instrumental* da preparação e/ou do desenvolvimento.

Modificações no núcleo central e nos elementos periféricos

Ao tratar da organização das representações sociais, no capítulo III, apresentei a teoria do núcleo central, proposta por Abric (1994), a qual visa a explicar o funcionamento das representações. Apontei que o núcleo central é mais estável e os elementos periféricos mais flexíveis a mudanças e que as modificações operadas nesse duplo sistema estão diretamente ligadas às modificações das práticas sociais.

Nos dois últimos itens deste capítulo V, propus uma análise sobre as representações sociais das (alunas)professoras e suas modificações de forma pontual, ou seja, tomei como referência cada exemplo em si e suas implicações. Neste item, objetivo retomar os exemplos (de 10 a 17) utilizados nas análises realizadas, neste capítulo V, de forma a refletir sobre o conjunto geral de modificações operadas nas representações da leitura e do texto, focalizando especificamente a característica da centralidade, presente ou não, nessas modificações.

Tomando como referência a teoria do núcleo central busquei identificar, primeiro, o que é central e o que é periférico nas representações do ensino da leitura e do texto, em ambiente didático, das duas (alunas)professoras, DÉBORA e RAQUEL, no período em que a pesquisa foi realizada. Em um segundo momento, examinei as modificações operadas nas representações em questão, com o objetivo de identificar o nível dessas transformações, isto é, se elas ocorrem apenas a nível periférico ou se chegam a atingir o núcleo central.

Elaborei, assim, dois quadros sintéticos, um para cada sujeito da pesquisa, que visam a ilustrar as principais características das representações da leitura, do texto e do ensino da leitura, que estariam evidenciadas nos depoimentos e interações das (alunas)professoras e nas transformações nelas operadas ao longo da formação continuada.

Cada quadro foi organizado em quatro colunas, as quais correspondem a cada uma das aulas de leitura analisadas (nomeadas segundo o texto utilizado na aula). Para cada uma dessas aulas, distingi três categorias de representações destacadas na análise, a saber: “representação da estratégia (de ensino de leitura)”¹, “representação do texto” e “representação da leitura”.

Nas representações do texto e de seu uso em ambiente didático, caracterizo como central o elemento mais estável que se apresenta, a saber, o *texto*² enquanto *suporte* para o desenvolvimento da aula de leitura. Os elementos periféricos podem ser caracterizados por meio da diversificação dos usos feitos desse suporte, como, por exemplo, se o texto é utilizado enquanto *suporte material* ou enquanto *suporte lingüístico-textual-discursivo*; se ele é apenas o *suporte* para a interação professora/alunos ou se ele é também *objeto dessa interação*, conforme será explicitado na análise dos quadros (3) e (4).

Nas representações do ensino da leitura em ambiente didático, caracterizo como centrais os elementos estáveis das representações das (alunas)professoras. Esta estabilidade estaria marcada pela recorrência desses elementos, no caso do ensino da leitura, em análise, apenas um elemento recorrente é encontrado: a inclusão de um período de preparação e/ou incentivação relacionado ao assunto suscitado pelo texto, antes da atividade de leitura propriamente dita. Esta preparação é sempre apoiada em questões propostas, aos alunos, pelas professoras. Os elementos periféricos são identificados pela sua flexibilidade à mudança. Assim, nas representações do ensino da leitura, o que é mutável é o objeto de discurso tematizado pelas professoras, como argumentarei na análise que será apresentada logo após os quadros.

¹ Nos casos específicos analisados a categoria estratégias sempre correspondeu à estratégia de antecipação.

² Cabe destacar que todos os textos utilizados pelas duas (alunas)professoras são *materiais autênticos* em contraposição aos textos pré-fabricados e/ou adaptados para suprir os objetivos didáticos peculiares à escola. O *material autêntico* é uma expressão comumente utilizada nas pesquisas da área de ensino de línguas estrangeiras, com o objetivo de explicitar a diferença entre os materiais de leitura que circulam na sociedade, como um todo, dos materiais de leitura construídos e/ou adaptados para se ensinar a língua estrangeira, em ambiente didático.

Apresento, assim, primeiro o quadro (3), com os dados de DÉBORA, compilados com base nos exemplos de (10) a (13) e, logo em seguida, o quadro (4), com os dados de RAQUEL, organizados a partir dos exemplos (14) a (17).

Quadro 3: modificações do núcleo central e elementos periféricos das representações de DÉBORA

DÉBORA	Exemplo 10 <i>Crônica: “Será que o culpado foi o xixi?”</i> (fonte 1)	Exemplo 11 <i>Literatura Infantil:</i> <i>“O menino que descobriu as palavras”</i> (fonte 2)	Exemplo 12 <i>Texto publicitário:</i> <i>“Obrigado por não ter aditivos. Caixinha”</i> (fonte 2)	Exemplo 13 <i>Fábula:</i> <i>“A raposa e as uvas”</i> (fonte 2)
Representações da estratégia de ensino da leitura	- antecipação textual apoiada no conteúdo do texto - sensibilização dos alunos sustentada no conhecimento prévio (de mundo)	- “jogo de adivinha” ligado à metodologia a ser desenvolvida pela professora	- antecipação textual apoiada na ilustração e título	- antecipação textual apoiada no título - questões ligadas ao processamento da leitura
Representações do texto	- gerador de assuntos que favorecem a interação professora/alunos	- suporte material - propiciador da interação professora/alunos	- tipologia primária básica (história ficcional, repositório de informações, assuntos não fictícios)	- objeto lingüístico (gênero, estrutura textual)
Representações da leitura	- atividade que depende do conhecimento prévio do leitor acerca do assunto	- diversificação metodológica como forma de sensibilização dos alunos para a leitura	- compreensão do texto se dá na interação professora/alunos	- compreensão do caminho percorrido pelo leitor no ato de ler - foco: processamento da leitura (estratégias de leitura)

O quadro (3) ilustra as representações de DÉBORA e suas modificações a nível periférico. Em outras palavras, pode-se observar que o núcleo central de sua representação do texto não se modificou no período em que os dados foram gerados, isto é, desde o início, o texto foi sempre tomado, por DÉBORA, como suporte para o desenvolvimento de suas aulas de leitura e como propiciador da interação professora/alunos. Mas, ao analisar os conceitos que estariam na periferia da representação de texto, pode-se dizer que houve mudanças, sendo concebido como um suporte material, concreto, para o desenvolvimento da aula de leitura (exemplo 11) ou como objeto lingüístico (exemplo 13).

Quanto à representação do ensino da leitura (estratégias e/ou métodos), observa-se a estabilidade do núcleo central da representação de DÉBORA. Em outras palavras, o ensino da leitura pressupõe sempre um período de incentivação e/ou preparação, apoiado em questões propostas pela professora, o qual figura em todos os exemplos apresentados (de 10 a 14). Do ponto de vista dos elementos periféricos, há uma indicação de tentativa de modificação quando DÉBORA opera a transferência didática dos novos conhecimentos divulgados na formação continuada (exemplo 13). O fato de DÉBORA transferir esses conhecimentos sem redimensioná-los em função da nova situação discursiva confirmaria uma modificação a nível periférico de sua representação.

No quadro (4), a seguir, apresento os dados referentes às representações de RAQUEL e suas modificações.

Quadro 4: modificações do núcleo central e elementos periféricos das representações de RAQUEL

RAQUEL	Exemplo 14 <u>Crônica:</u> “Medo é o maior barato” (fonte 1)	Exemplo 15 <u>Crônica:</u> “Será que o culpado foi o xixi?” (fonte 2)	Exemplo 16 <u>Texto publicitário:</u> “Gatorate” (fonte 2)	Exemplo 17 <u>Fábula:</u> “O corvo e o pavão” (fonte 2)
Representações da estratégia de ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - interação professora/alunos - exploração do assunto da crônica apoiada em recursos concretos - antecipação textual apoiada no conteúdo do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - interação professora/alunos apoiada no assunto do texto e suas relações com as experiências prévias dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - exploração dos elementos co-textuais: autor e ilustração/imagem 	<ul style="list-style-type: none"> - questões de antecipação do texto (que poderão auxiliar na compreensão) - criação de expectativas de leitura - mobilização do aluno para a leitura
Representações do texto	<ul style="list-style-type: none"> - suporte propiciador de assuntos que favorecem a interação professora/alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - suporte propiciador da interação professora/alunos - elementos co-textuais: fonte, título 	<ul style="list-style-type: none"> - texto multimodal (em construção) - intencionalidade da escrita (interlocução) 	<ul style="list-style-type: none"> - estrutura textual, gênero - contexto de produção (autor, suporte)
Representações da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - acesso ao conteúdo do texto se dá via materialização do assunto, por meio de objetos concretos 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento do vocabulário: etapa importante, porém desvinculada da leitura do texto - atividade de leitura precedida pela exploração de elementos co-textuais: título 	<ul style="list-style-type: none"> - atividade de leitura é precedida pela exploração de elementos co-textuais: autor, ilustração 	<ul style="list-style-type: none"> - leitura inicia-se antes da decodificação e vai além dela - construção de sentidos - foco: atividade de leitura

O quadro (4) ilustra as modificações operadas nas representações de RAQUEL a nível periférico e central. Sua representação de texto, no início da geração dos dados, aparece, como a de DÉBORA, a de suporte para o desenvolvimento das aulas de leitura e, veiculador de tema propiciador da interação professora/alunos. Com base nos dados gerados no decorrer da pesquisa e nas análises realizadas, pode-se dizer que a representação de texto de RAQUEL passou por modificações profundas, marcadas pela sua forma de abordar o texto em sala de aula, conforme ilustram os exemplos (16) e (17), nos quais o texto deixa de ser apenas suporte para promover a interação professora/alunos e passa a figurar como um dos elementos participantes dessa interação, que deixa de ser bidimensional (professora/alunos) para assumir uma relação tridimensional (professora/alunos/texto).

A representação da leitura e de seu ensino, em ambiente didático, passa também por modificações identificadas nas práticas discursivas de RAQUEL. Tomando-se o momento de antecipação da leitura, observa-se que as questões propostas pela professora deixam de ter uma função apenas interacional (exemplos 14 a 16) para assumirem uma função instrumental no desenvolvimento dos objetivos didáticos (exemplo 17). A leitura passa a figurar como uma construção de sentidos e o foco das aulas passa a ser a atividade de leitura e não mais a discussão de conteúdos e /ou assuntos suscitados pelos textos.

VI- Considerações Finais

Conforme explicitarei no capítulo I, esta pesquisa foi gerada com o objetivo de se compreender o impacto do *Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem*, como formação continuada de professores, na prática pedagógica de duas (alunas) professoras. Tinha como objetivo identificar as possíveis contribuições da disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*” enquanto espaço privilegiado de reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura. Buscava, ainda, investigar o processo de transposição didática dos conhecimentos divulgados nesse curso acerca do texto, da leitura e do ensino da leitura, para a sala de aula da escola fundamental.

A questão¹ mais geral que me coloquei dizia respeito à possibilidade de cursos de especialização com formato curricular comum a cursos deste tipo, mas que incluem explicitamente o processo reflexivo como um de seus objetivos, contribuírem para o desenvolvimento profissional de professores do ensino fundamental. Considerando-se a análise dos dados realizada, principalmente no capítulo V, pode-se dizer que a formação continuada teve um importante papel no desenvolvimento profissional das (alunas) professoras que foram sujeitos dos estudos de caso neste trabalho, pois os conhecimentos divulgados na formação continuada não passaram para elas despercebidos, ao contrário, tornaram-se objetos de transferência ou de transposição didática e foram, conseqüentemente, constitutivos das modificações operadas nas representações de leitura e de texto das (alunas) professoras o que gerou mudanças em suas práticas pedagógicas.

Nesse processo de aprendizagem e também de (trans)formação da prática, pelo menos dois aspectos podem ser considerados fundamentais: um, diretamente

¹ “ (i) *quais as contribuições, para a prática pedagógica do professor da escola fundamental, de cursos de formação continuada, que oferecem o olhar acadêmico do conhecimento de maneira reflexiva, interligada às questões práticas referentes ao processo ensino/aprendizagem ?*” (p.24).

relacionado com os objetivos de participação dos sujeitos envolvidos, ou seja, o fato de as (alunas)professoras buscarem no curso de especialização a continuidade de sua formação, creditando ao discurso acadêmico-científico um papel fundamental no que concerne à possibilidade de contribuição para a prática pedagógica e, outro, diretamente relacionado à estrutura do curso, que previa a inclusão do componente reflexivo na formação, ou seja, o fato de “abrir” espaços reflexivos de forma a propiciar o início da transposição didática dos novos conhecimentos já no ambiente universitário, encurtando, assim, a distância entre a formação (leitura – objeto de estudo) e a transformação (leitura – objeto de ensino).

No desenvolvimento do trabalho, abordei três questões de pesquisa mais específicas, uma¹ relacionada ao desenvolvimento profissional das (alunas)professoras e duas² relativas aos processos de transferência e transformação dos conhecimentos envolvidos na transposição didática, construto explicativo que se mostrou consistente e eficaz na explicação das modificações pelas quais passa o conhecimento ao ser transposto de um contexto discursivo a um outro. Na análise dos dados, observou-se que diferentes conceitos e noções passaram a figurar no discurso das (alunas)professoras, que se empenharam em transpor para suas práticas pedagógicas novos conhecimentos acerca do texto, da leitura e de seu ensino na escola fundamental. Uma diferença, entretanto, se colocou nesse processo. Enquanto a (aluna)professora RAQUEL operou um processo de transposição didática dos novos conhecimentos divulgados na formação continuada, ou seja, redimensionou esses conhecimentos em função do novo contexto discursivo que se colocava para ela, DÉBORA operou um processo de “transferência” desses conhecimentos, no qual o objeto de conhecimento tematizado na prática acadêmica foi tomado, por ela, enquanto objeto de ensino na prática escolar.

¹ “(ii) quais as contribuições teórico-conceituais e metodológicas do Curso de Especialização e mais especificamente da disciplina “Prática de leitura e escrita na escola Básica”, para o desenvolvimento profissional das (alunas)professoras?” (p.24).

²“(iii) quais conhecimentos fundamentam as possíveis mudanças ocorridas na prática de ensino da leitura das (alunas)professoras?” e “(iv) como esses conhecimentos são (re)interpretados nas práticas discursivas das (alunas)professoras?” (p.24).

Uma explicação para essa diferenciação no tratamento do conhecimento, pelas duas (alunas)professoras, residiria nas razões pelas quais elas se decidiram a dar continuidade à sua formação. Retomando os dados apresentados no capítulo I, observa-se que RAQUEL, por um lado, quando iniciou a formação continuada, estava sensibilizada para a necessidade de aprendizado da leitura por parte do aluno - “o aluno tem que saber ler” (entrevista) - como um pré-requisito para a vida bem sucedida em uma sociedade letrada: “*tudo gira em torno da leitura*”. Ela tinha consciência de que o aprendizado da leitura era (e continua sendo, diga-se de passagem), um problema não resolvido pela escola: “*a escola tem uma parcela de culpa, de não saber trabalhar*”. DÉBORA, por outro lado, apresentava um discurso genérico, feito sob medida para um interlocutor bem definido: o professor universitário. Ao contrário da maioria dos professores que consideram o conhecimento acadêmico como irrelevante para sua vida profissional (conforme destacado no capítulo I), DÉBORA afirmava que “*precisava de mais subsídios teóricos*” que pudessem auxiliá-la a responder seus questionamentos acerca da prática, porém sem especificar quais seriam esses problemas, como se o conhecimento da “teoria” fosse a saída para tal. De fato, ela parece mesmo acreditar nessa solução, pois, tal qual foi postulado na análise, ela estaria utilizando na sua prática parte do discurso teórico trabalhado na formação, enquanto RAQUEL redimensiona enunciativamente esse discurso em função de seu público alvo, a saber, seus alunos da escola fundamental.

A última questão¹ que me coloquei, neste trabalho, dizia respeito às representações sociais do texto, da leitura e de seu ensino, das duas (alunas)professoras. A análise de dados apresentada no capítulo V, salientou as modificações operadas nas representações das (alunas)professoras, tanto a nível periférico, nos dois casos, quanto a nível do núcleo central (apenas no caso da

¹ “(v) como estes conhecimentos têm transformado as representações sociais acerca de texto e de leitura e, conseqüentemente, a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental?” (p.24).

professora que começou com reflexões mais analíticas de sua própria prática, RAQUEL). Salientei, assim, que, enquanto no início do processo de formação continuada o texto era utilizado como suporte material para as atividades de leitura e como propiciador de assuntos para a interação entre professora/alunos, para ambas as (alunas)professoras, no desenrolar da formação continuada o texto assume uma nova representação. Ou seja, nas representações de DÉBORA, o texto passa a ser concebido como material lingüístico, e, nas representações de RAQUEL, como material lingüístico multi-modal (verbal e não verbal), que faz parte de um dos três eixos de uma interação envolvendo alunos, professora e texto. Assim, pode-se concluir que o ensino da leitura passou a ser subsidiado por novas informações provenientes da divulgação científica, principalmente, no domínio da lingüística aplicada.

Uma outra observação a fazer diz respeito à importância da noção de Representações Sociais como referência para futuras pesquisas na área da Lingüística Aplicada, especialmente no domínio da formação de professores, seja inicial ou continuada, pelo fato de ser uma noção que permite entender os processos de constituição e transformação do conhecimento especializado pelos/nos adultos, através da interação dos aspectos cognitivo e social. Ressalte-se, porém, a necessidade de articulação com uma teoria lingüística que amplie o campo de abrangência e compreensão dos fenômenos que se pretende investigar e/ou analisar. Na presente pesquisa, propus a articulação com a noção de referência, que ajuda ao analista a compreender e explicar as modificações operadas nas representações sociais via discurso, através das escolhas lingüísticas do falante que não são aleatórias; ao contrário, constroem-se e reconstroem-se nas teias do discurso. Assim, as seleções lexicais realizadas pelo falante, a cada enunciação, passam a ser entendidas, na suas (inter)relações com outros itens lexicais, como índices de sua história.

Enquanto parte integrante do grupo de Estudos do Letramento e Formação do Professor, conforme explicitado no primeiro capítulo, a presente pesquisa vem contribuir com respostas a algumas das questões de pesquisa engendradas pelo projeto ao qual o grupo encontra-se vinculado, em especial, àquela que visa a identificar as contribuições e influências dos discursos dos formadores de professores, em função dos materiais de leitura por eles selecionados e a proporção que essa influência acontece e é observável na mudança do discurso do (aluno)professor em formação.

Considerando-se que a premissa do projeto de letramento é que o conhecimento do professor deve ser o ponto de partida de todo e qualquer programa de formação continuada, os resultados da presente pesquisa contribuem ao colocar em evidência os conhecimentos das (alunas)professoras e as modificações neles operadas nos processos de aprendizagem ocorridos durante a formação continuada. Os resultados da presente pesquisa contribuem, ainda, com a confirmação de um novo paradigma conceitual que vem tomando espaço na pesquisa em Lingüística Aplicada, na área de Formação de Professores, aquele apoiado na noção de Transposição Didática.

Finalmente, as modificações operadas nas representações sociais e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas das professoras em processo de formação, confirmam o importante papel da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor; o que sugere o investimento, por parte do governo, em cursos a longo prazo que promovam o acesso a novos conhecimentos, por intermédio da reflexividade crítica, em que o professor possa refletir sobre os conhecimentos que subjazem sua prática, de forma a poder resignificá-la sempre que julgar necessário.

VII- Referências Bibliográficas

- ABRIC, J.-C. (org.) **Pratiques Sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APARÍCIO, A.S.M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp, 1999.
- _____ As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: Kleiman, A. B. (org) **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 181-199.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- _____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARD'S J.C. and NUNAN. **Second Teacher Education**, New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.
- BELISLE, C. & SCHIELE, B. La résurgence d'un concept. In: BELISLE, C. & SCHIELE, B. (orgs.) **Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations**. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1984. p. 429-438.
- BENITES, S. A. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, V. J. **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2003.
- BOREL, M.J. L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. In: **Langue Française**, Paris, nº 50, p. 20-38, 1981.
- BOURGAIN, D. La représentation: un mode de connaissance original. In: BOURGAIN, D. **Discours sur l'écriture: analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel**. Thèse de Doctorat, Besançon, 1988.
- BRASIL.MEC/Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, nov./2000a.

- _____
Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.
Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- BROUSSEAU, G. Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage. In: **Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet**, 1984.
- _____
Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse pour le doctorat d'état, Université de Bordeaux I, 1986.
- CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe.** Thèse de doctorat, Université de Genève, 1997.
- CAVALCANTI, M. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 219-238.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (orgs.) **Dictionnaire D'Analyse du Discours.** Paris : Seuil, 2002.
- CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. **La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: Ed.La pensée sauvage, 1985.
- COHEN, A. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, nº 13, p. 1-13, 1989.
- COMBETTES, B. Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées. In: **Pratiques**, Université de Metz, N° 97-98, p. 193-217, juin, 1998.
- DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W. & PALMONARI, A. (dirs.) **L'étude des représentations sociales.** Neuchâtel ; Paris : Delachaux & Niestlé, 1986. p. 96-117.
- DOISE, W., CLEMENCE, A., LORENZI-CIOLI, F. **Représentations Sociales et analyses de données.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (orgs) **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 18 :4, p. 335-356, december, 1987.
- FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (org.) **Les représentations sociales**. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. p. 204-219.
- _____ Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (org.) **Pratiques Sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 37-58.
- FLAMENT, C. & ROUQUETTE, M-L. **Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales**. Paris: Armand Colin Éditeur, 2003.
- GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- GARCIA-DEBANC, C. Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs: les cas des connecteurs. In: **Pratiques**, Université de Metz, n° 97-98, p. 133-152, juin, 1998.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. New York : Pantheon Books, 1967.
- GRIZE, J.B., VERGÈS, P. & SILEM, A. **Salariés face aux nouvelles technologies: vers une approche socio-logique des représentations sociales**. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1987.
- GROSSMANN, F. & BOCH, F. **Les représentations sociales des pratiques langagières: comment rendre compte de la complexité du discours?** LIDILEM, Université Grenoble III, France, 2003. (mimeo) (a sair em português).
- HALTÉ, J-F. L'espace didactique et la transposition. In: **Pratiques**, Université de Metz, n°. 97-98, p. 171-192, juin, 1998.
- HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JODELET, D. (org.) **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.) **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989b.

JOSHUA, S & DUPIN, J.J. **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/SP: Pontes, 1989.

_____ **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. B. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.

_____ O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

_____ Abordagens da Leitura. In: **Anais do I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: Interseções**. Belo Horizonte: PUCMinas, 2003 (a sair).

KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOCH, I. V. A referenciação. In: KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-82.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1983.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSETTI, M. Expliquer, reformuler, comparer. In: **Recherches**, n° 13, p. 191-204, 1990.

MACHADO, A. R. **Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático.** Pontifícia Universidade Católica/São Paulo, 2000 (mimeo).

MAGALHÃES, L.M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: Kleiman, A. B. (org) **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 239-259.

_____ A argumentatividade no texto narrativo ou A verdadeira história dos três porquinhos. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas/São Paulo - UNICAMP, nº 42, p. 9-24, 2003.

MAGALHÃES, M.C. **Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994, (mimeo).

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas, SP: Pontes (Ed. da UNICAMP), 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____ Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino da língua. Texto a ser publicado nos **Anais do I GELCO.** Campo Grande, 2003.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES,** nº 36, Educação Continuada, Campinas, 1995.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. In: **Perspectiva,** São Paulo, vol. 14, nº1, jan-mar, 2000.

MASON, J. **Qualitative Researching.** London: Sage Publications, 1996.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Tese de doutorado inédita. Campinas, IEL/UNICAMP, 1999.

_____ *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo.* In: **Revista Scripta,** vol. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

-
- Estratégias de textualização: posicionamentos do sujeito e construção de sentidos.** Texto-base da palestra, sob mesmo título, apresentada no IEL/UNICAMP, Campinas/SP, 2004 (mimeo).
- MIRANDA, N. S. Apresentando o núcleo de pesquisa e ensino de linguagem – NUPEL. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF. Vol.3, nº2 – set/fev, 1998-1999.
- MOITA LOPES, L. P Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Vol. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.
-
- Oficina de Lingüística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. In : **TRANEL**, nº 23, p. 273-302, 1995.
(Trad. bras.: *Referenciação*. São Paulo : Contexto, 2003).
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, Bibliothèque de Psychanalyse, 1961.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: : NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.
- PEREIRA, J.E.D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. In: **Pratiques**. Université de Metz, N° 97-98, p. 7-34, juin, 1998.
- RAFAEL, E. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula**. Tese de Doutorado Inédita. Campinas: IEL/UNICAMP, 2001.
-
- Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.
- RICOEUR, P. **L'idéologie et l'utopie**. Paris : Éditions du Seuil, 1997.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

- ROUQUETTE, M.-L., Représentations et idéologie. In : DESCHAMPS, J.-C. & BEAUVOIS, J.-L. **Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale**. Grenoble : PUG, 1996. p. 163-174.
- SARRAZY, B. Le contrat didactique. In: **Revue Française de Pédagogie**, n° 112, p. 85-118, 1995.
- SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la "Transposition Didactique". In: CHISS, J.L.; DAVID, J. & REUTER, Y. **Didactique du Français**. Paris: Édition Nathan, 1995. p. 47-62.
- SCHÖN, D. A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: : NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- SILVA, S. B. B. **Formação de Professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. Tese de Doutorado inédita. Campinas: IEL/UNICAMP, 2003.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**, vol.29, n° 2, p. 267-300, 1992.
- _____ The practical and political dimensions of teaching. In: **Education Links**, n° 43, p. 4-8, 1994.
- SOARES, M. Sobre os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: algumas anotações. In: **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997. p. 113-121.
- VERRET, M. **Les temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.
- VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society**: the development of higher psychological processes. Massachusetts and London, England: Havard University Press Cambridge, 1978.
(Trad. bras.: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984).
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (orgs) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

Anexos

N. B. O material em anexo é referente a documentos produzidos e/ou recolhidos durante o período da pesquisa, que são citados no corpo da tese, mas não são fonte direta de análise de dados. Os dados utilizados nas análises são recortes das transcrições das aulas e/ou entrevistas que, pelo fato de já terem sido incluídos no corpo da tese, não são retomados nos anexos.

Luciane Manera Magalhães

ANEXO (1)

Questionário respondido por todos os (alunos)professores, no primeiro dia de aula do Curso de Especialização, com o objetivo de se ter uma idéia geral do trabalho realizado por eles no início do Curso.

Nome: _____
Série que trabalha: _____
Data: 28/02/2000

Questionário

- 1) Que tipo de material escrito você trabalha com seus alunos? (Que tipo de texto)
- 2) De que fonte retira este material?
- 3) O material utilizado, por você, passa por algum critério de seleção? Qual (is)? Porquê? Quem seleciona?
- 4) Quando você considera que um texto é bom para trabalhar com seus alunos? Em outras palavras, que características deve conter? Que tipos de aspectos fazem com que rejeite um texto para trabalhar em sala?
- 5) Como trabalha com o texto em sala de aula? Faça um esquema que sinalize os momentos principais da sua aula de leitura.
- 6) Você sempre trabalhou a leitura da mesma forma ou passou por modificações ao longo de sua carreira? Se afirmativa, descreva sucintamente a (s) mudança (s) e explique os motivos pelos quais mudou.
- 7) Como trabalha a produção de texto na sala? Quando solicita que os alunos escrevam?
- 8) Quais os aspectos que avalia nos textos dos alunos? Enumere-os por ordem de importância.

ANEXO (2)

Conteúdo Programático, da primeira unidade, da disciplina “*Prática de Leitura e Escrita na Escola Básica*”, seguido da bibliografia, sugerida pela professora universitária para esta primeira unidade, sobre o ensino/aprendizagem da leitura.

Leitura

1. A concepção escolar da leitura – exame de uma prática
 - 1.1. Por que meu aluno não lê?
 - 1.2. Uma concepção alternativa – em busca de um exemplo
2. Como lemos – uma visão não escolar do processo
 - 2.1. O processamento cognitivo
 - 2.2. Dificuldades no processamento – diferenças entre a forma escrita e a falada
 - 2.3. Tornando o processo mais complexo: a leitura do livro didático
3. O ensino da leitura – a relação entre o modelo e a aprendizagem
 - 3.1. Estratégias de leitura
 - 3.2. Modelando estratégias metacognitivas
4. O conhecimento prévio na leitura
5. Objetivos e expectativas de leitura
6. Por que (não) ensinar gramática?
 - 6.1. Ensinar língua ou ensinar gramática?
Conceitos de gramática: normativas, descritivas e internalizadas
7. Lingüística textual – aprendendo com textos
8. Intertextualidade, polifonia e dialogismo

Bibliografia

- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. **Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

- _____ (org.) **Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a Alfabetização Escolar na América Latina.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____ & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. **Como Facilitar a Leitura.** São Paulo: Contexto, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____ **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- _____ (org.) **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 1997.
- KATO, M. A. (org.) **A Construção da Escrita pela Criança.** Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____ Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.
- KAUFMAN, A. M. (*et alli*) **Afabetización de Niños: Construcción e Intercambio: experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria.** Buenos Aires: Aique Grupo Aditor, 1989.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- _____ **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.
- KOCH, I. V. **A Coesão Textual.** São Paulo: Contexto, 1991.
- _____ & TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual.** São Paulo: Contexto, 1991.
- LAJOLO, M. Os leitores, esses temíveis desconhecidos. In: LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.
- NÓVOA, A. (coord.) **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

- SILVA, A. **Alfabetização: a Escrita Espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.
- SILVA, L. L. M. (*et alli*) **O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- SMOLKA, A. L. B. & GOÉS, M. C. R. (orgs.) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.
- _____ & CARDOSO, B. (orgs.) **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática?** Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

ANEXO (3)

Crônica selecionada pela professora universitária, SARA, como referência para a elaboração dos roteiros de leitura pelos (alunos)professores.

Folha de São Paulo, 20 de dezembro de 1996.

Será que o culpado foi o xixi?

FERNANDO BONASSI
Especial para a Folhinha

Domingo passado, meu pai nem trabalhou. Levantou e ficou esperando a final na tevê.

Estava tão nervoso, que por mais que eu bebesse água nunca matava a sede. E eu bebi tanta água, que na hora do jogo estava fazendo xixi.

Pra mim nem tinha começado, só que quando eu voltei pra sala, aquele Paulo Nunes estava pulando, e eu sabia que tinha acontecido uma coisa ruim.

Mas a Lusa ainda podia ser campeã. No intervalo não saí do sofá. No segundo tempo, meu estômago ficava espremido, toda vez que aquele Grêmio vinha pra cima.

Eu segurei o meu xixi o que deu. Quando passou os trinta e oito minutos falei: “bom, agora eu acho que já deu”. Então eu fui.

Nem tinha acabado, quando aquele Galvão Bueno berrou. Eu sabia, o xixi parou na hora.

Voltei pra sala. Meu pai falou em abrir a padaria cedo e foi logo dormir.

Fiquei lá na sala até acabar, pensando se o meu xixi era o culpado. Hoje, acho que não. Mas foi o maior azar, vocês não acham?

Há, meu nome é Manoel, mas todo mundo aqui na vila me chama de Mané.

Agora a gente é vice, e eu vou tentar ficar feliz com isso.

ANEXO (4)

Roteiro-modelo escrito no quadro, pela professora universitária, como sugestão de organização de uma aula de leitura, a partir da crônica “*Será que o culpado foi o xixi?*” A professora sugeriu este roteiro após a apresentação e discussão dos roteiros elaborados pelos (alunos)professores, como sendo um ponto de partida para a reconstrução dos modelos elaborados pelos (alunos)professores. Na medida em que escrevia, ia explicando as estratégias de leitura.

Aula: 09/08/2000 (Crônica: *Será que o culpado foi o xixi?*)

Anotações feitas no quadro, pela professora, à medida que ia propondo as estratégias de leitura:

Texto: *Será que o culpado foi o xixi?*

1) Estratégia de Antecipação:

- ilustração
- fonte
- título
- autor

2) Estratégia de decodificação:

- leitura silenciosa
- leitura oral

3) Confirmação/refutação das hipóteses levantadas

4) Exploração do texto:

4.1- tópicos dos parágrafos

4.2- exploração da estrutura narrativa do texto

- quem?
- onde?
- quando?
- o que?

5) Atividades de escrita

ANEXO (5)

Crônica selecionada pela professora universitária, SARA, como referência para a elaboração dos roteiros de leitura pelos (alunos)professores.

Folha de São Paulo, 23 de junho de 1997.

Medo é o maior barato!

FERNANDO BONASSI
Especial para a Folhinha

Às vezes a gente tem tanto medo que fica durinho e nem consegue se mexer! Isso nunca aconteceu com você? Não vai dizer que nunca ficou com medo?!

Eu não acredito em quem diz que nunca teve medo. Eu acho que medo é importante, porque ajuda a tomar cuidado e tudo.

Imagine só: se a gente não tivesse um pouco de medo de atravessar a rua e fosse atravessando sem olhar, uma hora ou outra ia acabar quebrando a cara, é ou não é?

Mas o mais legal do medo é que ele pode ser divertido! É! Você nunca ficou ouvindo histórias que dão medo? Meu tio Antônio é superbom em contar histórias assim.

Por exemplo: ele mora no interior e, outro dia, jurou pra mim que viu um chupa-cabra! Chupa-cabra seria assim como um lobisomem que ataca os animais das fazendas por aí.

Ele disse que era bem de noite e estava no pasto, procurando um boi que tinha sumido. Quando uma nuvem escondeu a luz da lua, ele deu de cara com um monstro peludo e cheio de dentes afiados! Era o chupa-cabra, e estava até com soluço!

O meu tio achou que era porque o monstro tinha jantado o boi dele. Meu tio não perguntou nada, deu um grito e saiu correndo!

Eu não sei se chupa-cabra existe, mas fiquei superligado na história do tio! Aprendi que o medo pode ser o maior barato!

ANEXO (6)

Roteiro-modelo escrito no quadro, pela professora universitária, como sugestão de organização de uma aula de leitura, a partir da crônica “*Medo é o maior barato!*” A professora sugeriu este roteiro após a apresentação e discussão dos roteiros elaborados pelos (alunos)professores, como sendo um ponto de partida para a reconstrução dos modelos elaborados pelos (alunos)professores. Na medida em que escrevia, ia explicando as estratégias de leitura.

Aula: 30/08/2000 (Crônica: Medo é o maior barato!)

Texto: Medo é o maior barato!

1) Estratégia de Antecipação

- ilustração: o que nos mostra? como está a expressão do menino?
- título: Medo é o maior barato!
- fonte: de onde foi retirado este texto?
- seção: em que seção do jornal foi publicado este texto?
- autor: quem é o autor?

2) Estratégia de Decodificação

- 2.1- leitura silenciosa
- 2.2- leitura oral pela professora

3) Verificação de Hipóteses

- sobre o que fala o texto?
- por que o autor diz que medo é o maior barato?

4) Esquema (argumentativo)

-> tese + argumentos + contra-argumentos

- 1 p. tanto medo – durinho sem mexer
- 2 p. nova tese: medo é importante
- 3 p. medo é importante (exemplifica)
- 4 p. medo é divertido
- 5 p. medo é divertido

ANEXO (7)

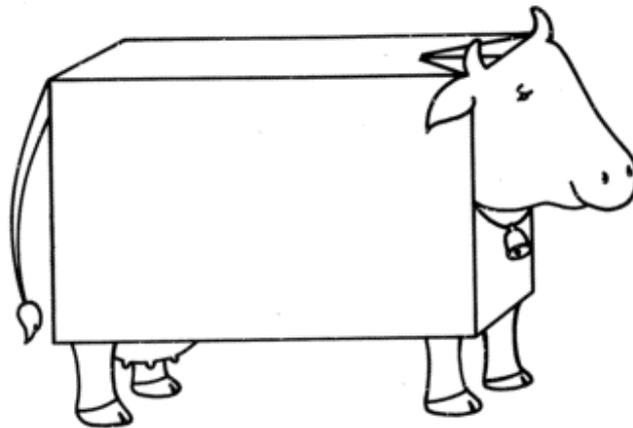
Texto do livro “O menino que descobriu as palavras”, utilizado por DÉBORA, em sua aula de leitura, ministrada em 31/08/2000.

O menino que descobriu as palavras

Era uma vez, um menino,
Que, ainda bem pequenino,
Descobriu, todo contente,
Que palavra é que nem gente:
Umas são festa e alegria,
Como palhaço e folia.
Outras são sempre tristeza,
Como doença e pobreza.
Percebeu o menininho
Que a palavra carinho
Até as plantas entendem
Todos os seres compreendem
Não se conteve e gritou:
“Carinho é filho do amor!”
O menino descobriu,
Ficou feliz e sorriu
Que algumas palavras são brilho e luz,
Como a palavra Jesus.
Outras são dura verdade,
Como tempo, dor, saudade
Palavras, só emoção,
Como poesia e canção.
Descobriu que a mais querida mesmo
É sempre a palavra vida
O menino, então, dormiu
E uma palavra o cobriu
Lençol que não é de pano,
É feito de paz e de sono.

ANEXO (8)

Texto publicitário, utilizado por DÉBORA, em sua aula de leitura, ministrada em 24/10/2000, retirado do livro *Oficina de Leitura: teoria e prática*, de Ângela Kleiman.



Obrigado por não ter aditivos, Caixinha.

É natural que você pense que o Leite Longa Vida tenha alguma coisa. Afinal, os de saquinho duram 1 ou 2 dias e o leite Leite Longa Vida dura meses. Isto porque ele não tem bactérias.

Como não tem bactérias o Leite Longa Vida não precisa de aditivos nem conservante algum. Por não conter conservantes, Leite Longa Vida, uma vez aberto, precisa ser colocado na geladeira. Não porque acabou a mágica, mas porque lá dentro da caixinha só tem leite puro, seguro e nutritivo.

Você não deve desconfiar quando um leite é tudo isso.

Você deve desconfiar quando um leite não é nada disso.

Pensando bem, você nem precisa agradecer o fato do Leite Longa Vida fazer tudo isso por você.

Porque, no fundo, isso não é mais que uma obrigação do Leite Longa Vida com todos aqueles que confiam no leite da caixinha.



Beba Leite. Este.

ANEXO (9)

Texto utilizado por DÉBORA, em sua aula de leitura, ministrada em 14/11/2000.

Agora só falta elas voarem

As magrelas não são mais as mesmas. Elas continuam tendo duas rodas, pedais, guidão, selim e quadro, mas evoluíram tanto que hoje estão a anos-luz das bicicletas que animaram a infância de qualquer jovem de 20 anos. A propósito, faz exatamente 20 anos que o americano Gary Fisher promoveu uma mudança radical nesse mundo das duas rodas. Nas pacíficas montanhas de Marin County, na Califórnia, Estados Unidos, ele construiu a primeira mountain bike, um modelo robusto de bicicleta, preparado para enfrentar todo tipo de terreno. De lá para cá, elas incorporaram tantas evoluções, que passaram a impulsionar os avanços dentro das fábricas de bicicletas em todo o mundo.

GLOBO CIÊNCIA. São Paulo, Globo, n. 31, p. 51-52, out. 1994.

ANEXO (10)

Crônica utilizada por DÉBORA, em sua aula de leitura, ministrada em 22/11/2000.

Arc* e os ricos e famosos

Arc, o marciano, quer saber o que são os ricos e famosos.

- Rico é quem tem muito dinheiro; famoso é quem aparece sempre nas revistas, nos jornais, na televisão...

- Todo rico é famoso, ou todo famoso é rico?

- Nem sempre, marciano. Tem rico que detesta aparecer, e tem muito famoso que não consegue ficar rico.

- E o que precisa para ser rico e famoso?

- Olha, Arc ser loirinha e saber rebolar ajuda; ser jogador de futebol, cantor de pagode, de axé, também.

- É bom ser rico e famoso?

- Não sei, mas você se vê sempre nas revistas; o povo o reconhece na rua, pede autógrafa; você é convidado para todas as festas; só namora rico ou famoso...

- E como se divertem os pobres e desconhecidos?

- Pedem autógrafa, ficam do lado de fora das festas vendo a entrada dos ricos e...

- Entendi: cada um se diverte como pode. É isso que vocês chamam de justiça social?

* Arc é marciano e vem regularmente à Terra – inclusive ao Brasil – para ver se vale a pena Marte investir aqui. Por enquanto, ele está achando que não dá...

ANEXO (11)

Fábula e contra-fábula utilizadas por DÉBORA, em sua aula de leitura, ministrada no dia 18/10/2001.

Texto I

A raposa e as uvas

Uma raposa estava com muita fome. Foi quando viu uma parreira cheia de lindos cachos de uva. Imediatamente começou a dar pulos para ver se pegava as uvas. Mas a latada era muito alta e, por mais que pulasse, a raposa não as alcançava.

- Estão verdes – disse, com ar de desprezo.

E já ia seguindo o seu caminho, quando ouviu um pequeno ruído.

Pensando que era uma uva caindo, deu um pulo para abocanhá-la. Era apenas uma folha e a raposa foi-se embora, olhando disfarçadamente para os lados. Precisava ter certeza de que ninguém percebera que queria as uvas.

Também é assim com as pessoas: quando não podem ter o que desejam, fingem que não o desejam.

(12 fábulas de Esopo. Trad. Por Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática: 1994)

Latada: grade de varas para sustentar a parreira.

Texto II

A raposa e as uvas

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo o que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre os dentes, com raiva: “Ah, também não tem impotência. Estão muito verdes”. E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular, e havia o risco de despencar, esticou a pata e... conseguiu! Com avidez, colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito, muito verdes!

Moral: a frustração é uma forma de julgamento como qualquer outra.

(Millôr Fernandes. Fábulas Fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. P. 118)

Areal: terreno de areia

Retesar: tornar tenso, esticar

Roçar: tocar de leve

Avidez: desejo, ansiedade

ANEXO (12)

Fábula utilizada por RAQUEL, em sua aula de leitura, ministrada no dia 18/10/2001.

O corvo e o pavão

O pavão, de roda aberta em forma de leque, dizia com desprezo ao corvo:

- Repare como sou belo! Que cauda, hein? Que cores, que maravilhosa plumagem! Sou das aves a mais formosa, a mais perfeita, não?

- Não há dúvida que você é um belo bicho – disse o corvo. Mas, perfeito? Alto lá!

- Quem quer criticar-me! Um bicho preto, capenga, desengraçado e, além disso, ave de mau agouro... Que falha você vê em mim, ó tição de penas?

O corvo respondeu:

- Noto que para abater o orgulho dos pavões a natureza lhes deu um par de patas que, faça-me o favor, envergonharia até um pobre-diabo como eu ...

O pavão nunca tinha reparado nos próprios pés, abaixou-se e contemplou-os longamente. E, desapontado, foi andando o seu caminho sem replicar coisa nenhuma.

Tinha razão o corvo: *não há beleza sem senão.*

(Monteiro Lobato)