



U F S M

Dissertação de Mestrado

**ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS
MENTAIS E COGNITIVOS DE LEITURA POR
ESTAGIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO**

Tânia Maria Moreira

PPGL

Santa Maria , RS, Brasil

2003

**ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS MENTAIS E
COGNITIVOS DE LEITURA POR ESTAGIÁRIOS: UM
ESTUDO DE CASO**

por

Tânia Maria Moreira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras,
Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do grau de
Mestre em Estudos Lingüísticos

PPGL

Santa Maria , RS, Brasil

2003

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS MENTAIS E
COGNITIVOS DE LEITURA POR ESTAGIÁRIOS: UM
ESTUDO DE CASO**

elaborada por
Tânia Maria Moreira

Com requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcos Gustavo Richter
(Presidente/orientador)

Regina Varini Mutti

Vera M. Xavier dos Santos

Santa Maria, 17 de dezembro de 2003.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o Dr^o. Marcos Gustavo Richter, pelas orientações seguras e incentivos constantes.

À Prof^a Dr^a Désirée Motta-Roth, pelo apoio muito especial em uma etapa importante deste estudo.

Aos meus pais, Braz Moraes Ferrari e Maria Irene Aniola Ferrari, por terem sido meus primeiros "mestres" na construção de meus conhecimentos.

Ao José Adalton Moreira e Guilherme Moreira, por terem colaborado e acompanhado cada passo desta caminhada.

À Marisa Trindade, Viviane Horback, Luísa Furtado de Mendonça da Costa, Jamir Teixeira, Véra Lucia Aniola Ferrari, Ayrton Rodrigues Reis e Selma Nanci Feltrin pelas contribuições acrescidas a esta pesquisa.

Aos colegas da turma, especialmente, à Rosangela Segala de Souza, pelas angústias e preocupações compartilhadas.

Aos colegas do Núcleo de Tecnologia Educacional - Região Central pelo incentivo e apoio muito especial prestados em todos os momentos do curso de mestrado.

Aos acadêmicos por terem compartilhado seus conceitos e viabilizado a realização deste estudo.

À Irene de Moraes Teixeira, pela paciência e disponibilidade em ajudar a resolver todas as questões burocráticas pertinentes ao Curso de Mestrado em Letras.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	x
LISTA DE QUADROS	xi
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA.....	10
2.1 Considerações iniciais: Conceitos fundamentais e a formação de professores	10
2.1. 1 Definições iniciais: teoria, crenças e conceitos.....	11
2.1. 2 Paradigma da simplicidade e paradigma da complexidade.....	15
2.1.3 Paradigma da simplicidade e paradigma da complexidade e a educação	16
2.1.4 Cultura, cultura de ensinar e de aprender: algumas concepções	19
2.1.5 Formação inicial de professores e o paradigma da complexidade.....	21
2.1.6 O paradigma da complexidade na formação inicial de professores de língua materna.....	23
2.2 Considerações iniciais sobre o modelos de leitura.....	27
2.2.1 Linha político-diagnóstica.....	29
2.2.2 Linha interacionista ou cognitivo-processual.....	31
2.2.3 Linha discursiva.....	34
2.2.4 Linha estruturalista ou de decodificação.....	36
2.3 Considerações finais sobre leitura e ensino-aprendizagem.....	37
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	39
3.1 O Estudo.....	39

3.2 Desenho do Estudo : A formação de conceitos sobre ensino-aprendizagem português por estagiários	39
3.2.1 A pesquisa- ação: definição características.....	40
3.2.2 Pesquisa-ação no Português VIII: Características da “disciplina – projeto”	43
3.2.2.1 “Design” da disciplina-projeto.....	45
3.2.2.2 Sujeitos e período do universo do estudo.....	48
3. 3 Desenho do estudo da formação de conceitos de leitura por estagiários.....	49
3.3.1 Universo de análise: Seleção do corpus de estudo.....	49
3.3.2 Procedimentos de análise de dados.....	51
3.3.2.1 Paradigma indiciário.....	51
3.3.2.2 Modelo cognitivo: conceito e metamodelo.....	52
3.3.2.3 Estágios de formação de conceitos de Vygotsky: generalizações e características.....	55
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
4.1 Visão panorâmica.....	60
4.1.1 Visão cognitiva global do caminho percorrido pela G.....	60
4.1.2 Visão cognitiva global do caminho percorrido pela M.....	64
4.2. Visão objetiva.....	67
4.2.1 Caminhos subjetivos percorridos pela G.....	67
4.2.1.1 Parte I	68
4.2.1.2 Parte II.....	81
4.2.2 Caminhos subjetivos percorridos pela M.....	88
4.2.2.1 Parte I.....	89
4.2.2.2 Parte II.....	101
4.2.3 Caminhos intersubjetivos percorridos pelas futuras professoras G e M.....	105

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
CAPÍTULO 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXO A – PRODUÇÕES DA ALUNA G	125
ANEXO B – PRODUÇÕES DA ALUNA M	140
ANEXO C – PRODUÇÕES DA DUPLA DE ALUNAS G E M	164

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós Graduação em Letras

Universidade federal de Santa Maria, RS.Brsail

**ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS MENTAIS E COGNITIVOS DE
LEITURA POR ESTAGIÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO**

AUTORA: Tânia Maria Moreira

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, dezembro de 2003

Este trabalho pretende apresentar um estudo de caso, de cunho qualitativo, sobre os modelos mentais desenvolvidos por dois alunos do VIII semestre do curso de Letras da UFSM na formação de conceitos de leitura em língua materna. No estudo, teve-se por objetivo investigar e descrever os processos cognitivos e eventuais evoluções na formação de conceitos de leitura desses acadêmicos-estagiários. Para isso, foram feitos, em um primeiro momento, estudos de caso empregando a metodologia de pesquisa-ação na formação de professores, teorias da formação de conceitos com o apoio em modelos teóricos de leitura. Em um segundo momento, desenvolveu-se um projeto experimental na forma de disciplina-projeto durante um semestre e, por último, acompanhou-se o desenvolvimento cognitivo e conceitual dos alunos mediante a leitura de diários e relatórios. Teoricamente, seguiu-se a perspectiva sócio-interacionista e privilegiou-se a linha de autores como: Vygotsky, D'Andrade, Freire, Kleiman, Gee. Para a análise dos dados, foram observados não apenas os processos cognitivos dos estagiários na formação do conceito de leitura, mas também os eventuais progressos desencadeados em suas reflexões retrospectivas e prospectivas a partir das experiências práticas realizadas, ou seja, desde a identificação de um problema de leitura até a elaboração de novas ações. Os resultados da pesquisa indicam que os estagiários têm competência para identificar problemas de leitura de seus alunos, mas tendem, inicialmente, a projetar ações pedagógicas corretivas embasadas em concepções teóricas oriundas, basicamente, da sua cultura de aprender leitura. Apesar disso, podem apresentar incipientes evoluções conceituais em sua cultura de aprender mediante reflexões orientadas e metódicas.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós Graduação em Letras
Universidade federal de Santa Maria, RS.Brsail

ASPECTS OF HOW TRAINEES CONSTRUCT MENTAL AND COGNITIVE READING MODELS: A CASE STUDY

Author: Tânia Maria Moreira
Adviser: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter
Santa Maria, december 2003.

This master dissertation intends to present a qualitative case study about mental models developed by students of the eighth semester of the Language Course at UFSM in terms of how they construct their conceptions of reading in their mother language. The purpose of this study consisted in investigating and describing cognitive processes and possible evolutions in the reading conceptions of these academic trainees. First, to achieve this aim, not only were some researches done employing the case study of action-research data as a methodological base in teaching management, but theories of concept formation couched on theoretical models of reading. Second, an experimental project was developed as a project-subject for one semester, and, last the students' cognitive and conceptual development was monitored through the reading of journals and reports. Theoretically, a social-interactional perspectiva was followed and theorists as Vygotsky, D'Andrade, Freire, Kleiman and Gee were preferred. Analysing the collected data, that is, the retrospectives and prospectives reflections started by trainees and noted down in their journals it was observed not only the trainees' mental processes in terms of the identification of reading problems in a real context until the elaboration of other activities to solve these problems, but the disclosure of their concepts of reading and their progress as well. The results of their research shows that trainees are competent to identify reading problems in their students, but initially they tend to project pedagogical actions based on theoretical conceptions which derive from their learning reading culture. Despite this fact the observed trainees can present incipient evolution conceptions in their learning culture through advised and methodical reflections.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01		70
Quadro 02		97

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Observando-se o contexto mundial, percebe-se progressos tecnológicos e científicos, além de mudanças sociais que influenciam cada vez mais na vida diária das pessoas. Informações podem ser acessadas com facilidade, relações sociais e transações econômicas podem ser realizadas rapidamente de todas as partes do planeta dando, desse modo, mostras de que a sociedade não vive mais como em tempos passados.

Imersos neste panorama traçado, pode-se perceber que o fluxo de informação que circula socialmente, em concomitância com os acontecimentos, requer novas formas de interação e de uso da linguagem entre indivíduos, requer, ainda, sujeitos ativos que consigam visualizar problemas e se envolver num processo de identificação, seleção, análise e interpretação crítica de informações. Essas exigências implicam em preparar profissionais para que realizem com mais eficiência suas atividades, implicam em pensar em uma educação que proporcione o desenvolvimento de habilidades e competências para que o homem possa viver, desenvolver-se e participar na sociedade.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, 9394/96, no seu artigo 22, já *“assegura ao educando o direito a uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania e o fornecimento de meios para que ele consiga avançar nos seus estudos”*. Para garantir esse direito, as instituições educacionais precisam adaptar-se às mudanças sociais e preparar futuros profissionais para responder melhor às demandas sociais que vêm emergindo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – conjeturam que *“o aluno adquira progressivamente competência em relação à linguagem que lhe possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e*

alcançar a participação plena no mundo letrado” Neste sentido, a escola tem como uma de suas funções, na área da linguagem, desenvolver habilidades nos aprendizes no domínio da leitura e da escrita, indo muito além da alfabetização mecânica, para garantir-lhes desenvolvimento cognitivo, cultural, e o direito à cidadania.

Observando-se um universo mais próximo e fixando-se a atenção na realidade brasileira, encontram-se dados alarmantes sobre a habilidade de linguagem que está cada vez mais em evidência neste período da história: a leitura. Apesar da leitura não se constituir em uma atividade recente, ela ainda é um sério problema a ser resolvido também pela escola . Fazendo-se uma breve busca nos meios de comunicação, mantendo-se um breve diálogo com professores e observando-se alguns alunos, através da convivência direta na escola, pode-se fazer um raio-X do problema.

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado em 2001, os alunos brasileiros ficam em último lugar entre os trinta e dois (32) países avaliados quanto à "capacidade de leitura, assimilação e interpretação de texto". Na pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizado em 2003, adolescentes brasileiros ficam em trigésimo sétimo lugar (37º) entre quarenta e um (41) países avaliados quanto a habilidade de letramento. Mesmo sem conhecer-se o teor de tais avaliações, este resultado é preocupante e recomenda, no mínimo, que se reflita sobre uma parte do problema, a respeito da leitura. Entre os professores em exercício e professores em formação, ouve-se queixas de que os alunos concluem o Ensino Básico sem saber e gostar de ler e escrever. Com um pouco de atenção, qualquer profissional de educação comprova entre os estudantes, principalmente crianças e

adolescentes, que ler, na escola ou fora dela, constitui-se em uma atividade ‘mal amada’, até mesmo detestável pela maior parte deles.

Sabe-se que a melhor maneira de resolver um problema passa por observá-lo no seu todo e atacá-lo nas suas partes, sem perder a visão geral do mesmo. Fatiando-se esse problema, pode-se dizer que a leitura engloba fatores de diferentes ordens, como por exemplo: econômicos, que induzem a um baixo índice de consumo de livros; políticos, evidenciados pela carência de espaços públicos contendo livros, revistas, jornais. de qualidade e atualizados; social, que proporciona um descompasso de valores na era da imagem, e educacional, cuja qualidade das propostas de ensino de leitura qualificada são, praticamente, raras para a maior parte da população. Neste estudo, interessa discutir e refletir questões relacionadas ao campo educacional e, então, algumas perguntas iniciais se instauram: estariam faltando pesquisas sobre leitura para resolver ou atenuar o problema? o que mais precisa-se descobrir sobre a leitura? Não estaria o problema relacionado à formação de professores? Poder-se-ia dizer que os professores não sabem orientar os alunos na leitura? Sendo esta resposta afirmativa, como os cursos de formações de professores orientam esses futuros profissionais no trabalho com leitura? Quais seriam as crenças, conceitos, conhecimentos, valores de futuros professores sobre o ensino-aprendizagem de leitura?

Em uma pesquisa prévia, não foram localizadas nas bases de dados disponíveis, trabalhos com as duas dimensões simultaneamente: formação de conceitos de leitura na formação de professores de língua materna. Optou-se, então, por selecionar trabalhos que informassem a respeito de formação de professores, formação de crenças e conceitos, bem como estudos sobre leitura e assim, identificou-se um farto número de trabalhos. A partir deles constatou-se que:

- pesquisas realizadas, tanto no exterior Nuttall (1982), Brown (1993), Wallace (1993), Aebersold e Field (1997), Gee(1999), quanto no Brasil Freire (2001), Kato (1995) Moita Lopes (1996), Coracicni (1998), Kleiman (2000) apresentam uma gama de informações teóricas sobre modelos, concepções, processos cognitivos, estratégias de leitura (...) revelando que o problema do baixo índice de competência em leitura não reside na falta de estudos teóricos;
- a formação de professores é também um tema alvo de atenção de diversos pesquisadores há séculos, assim como, há décadas, o ensino reflexivo e crítico em língua materna e estrangeira. Contudo, identificou-se críticas de pesquisadores sobre as falhas que permanecem nos cursos de formação de professores. Nevado, Magdalena e Tempel (2001) citam que *“segue a idéia de teorizar sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação”* e que *“os especialistas não desenvolvem no seu próprio modelo teórico-prático de formação de professores, aquilo que apregoam”*. Richter et al (2002), não apenas compactuam com as idéias das pesquisadoras citadas, mas corroboram afirmando que:

é algo surpreendente a pouca produção relevante sobre a natureza dos desafios desencadeados em tais práticas e as operacionalizações relacionadas às reflexões sobre a cultura de ensinar e aprender em cursos de formação de professores. Além dessa lacuna, percebe-se ainda, uma carência de trabalhos que analisem os processos de desenvolvimento das concepções da cultura de ensinar e aprender língua materna.

Pode-se dizer que as considerações levantadas por estes últimos estudiosos se refletem nos problemas de linguagem dos alunos, especialmente na área de leitura. Acredita-se que professores em formação necessitam vivenciar experiências em sala de aula, em contextos reais, e estas precisam ser analisadas e discutidas em um curso sustentado por uma teoria que privilegie uma

abordagem a dialética para que futuros professores possam aprender a observar os problemas significativos, peculiares e/ou recorrentes da sala de aula visando rever suas crenças, concepções, seus conhecimentos e conceitos, refletir, discutir, teorizar sobre elas, levantar hipóteses; coletar dados para realizar análises e apresentar possíveis soluções para o (s) problema(s). Com este processo o professor também é orientado a se questionar e aprender constantemente.

Sobre os temas, formação de conceitos, de crenças e formação de professores alguns estudos apontam dados significativos. No que se refere ao primeiro tópico, Reynaldi (1998) e Barcelos (1995) abordam a questão da cultura de ensinar e de aprender. A primeira autora faz uma investigação de cunho etnográfico para caracterizar a cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira, e analisa as pressuposições, as crenças e os conhecimentos teóricos, práticos e intuitivos de professores de Língua Materna e Estrangeira de duas escolas públicas. A segunda, apresenta um levantamento histórico e algumas implicações de como o conceito de crenças sobre a aprendizagem de línguas vem ocorrendo no Brasil e no exterior.

O presente trabalho insere-se na perspectiva de pesquisa-ação e tem como objetivo geral implementar uma ‘disciplina – projeto’, investigar e descrever os modelos cognitivos e processos sócio-cognitivos desenvolvidos por professores-estagiários quanto a formação de conceitos de leitura e suas eventuais evoluções. Nos encontros da disciplina, pretende-se superar as formas convencionais de formação de professores na perspectiva de abordar o imaginário dos futuros professores envolvidos, para que revelando seus conceitos, suas crenças, permitam que, de um lado, indiciar um processo identificatório sobre suas crenças e, de outro, revelar os modelos culturais construídos, permitindo o acompanhamento do nível de sofisticação dos conceitos de leitura. Espera-se, a longo prazo, que esse trabalho contribua para as práticas de formação inicial e

continuada de professores no sentido de melhorar o desenvolvimento da habilidade de leitura no Ensino Fundamental e Médio.

Condizente com a metodologia de pesquisa-ação, será feito um estudo de caso, de cunho qualitativo, com base em produções de diários e relatórios de dois acadêmicos, denominados doravante G e M, que definiram, espontaneamente, a leitura como seu problema de pesquisa. No acompanhamento do trabalho, adotar-se-á, como instrumento de coleta de dados, registros em diários e relatórios. Na análise do corpus da pesquisa, ou seja, durante as leituras reflexivas dos diários e relatórios das acadêmicas, utilizar-se-á, como parâmetro de análise, o paradigma indiciário e o modelo de funcionamento global da mente denominado 'Folk Model of the Mind' por D'Andrade (1995) adaptado por Richter(2003), visando descobrir os processos mentais realizados pelos futuros professores.

A partir do objetivo previamente mencionado, tem-se como problemas de pesquisa:

- Como organizar uma proposta de trabalho em que todos os envolvidos no contexto de aprendizagem de formação inicial de Língua Portuguesa se sintam engajados e livres para revelar seus conceitos, suas crenças?
- Quais os modelos teóricos que sustentam as concepções e crenças de futuros professores (como estagiários) quanto ao processo de ensino-aprendizagem de leitura?

- Como identificar e interpretar os processos cognitivos desenvolvidos por futuros professores na formação de conceitos de leitura e suas eventuais maturações conceituais?

Buscando-se respostas para as questões propostas tem-se como hipóteses que:

- professores apresentam um descompasso entre conceitos teóricos e conceitos práticos sobre leitura, evidenciando que o principal obstáculo à mudança situa-se na “falta de fundamento” no campo conceitual de ensino-aprendizagem de leitura;
- que há separação estanque, repetitiva e obsessiva presente, entre o discurso professoral e as práticas efetivamente adotadas e observáveis” em contextos reais de aprendizagem;
- professores de língua materna em formação inicial necessitam de uma proposta de trabalho embasada em uma metodologia dialética e interativa que promova o levantamento de problemas, e o desencadeamento de processos reflexivos para que possam reconstruir suas crenças e concepções, adquiridos basicamente por meio de uma cultura de aprender, e o acoplamento entre teoria e prática, possibilitando, desse modo, modificações, a longo prazo no ensino-aprendizagem de leitura em língua materna;
- que mediante desafios que conduzam a reflexões com base em ações experimentadas em leituras teóricas, em atos colaborativas e construção de ações didáticas sobre os problemas vividos, os professores em formação

poderão revelar crenças e conceitos sobre a cultura de ensinar leitura e o nível de sofisticação dos processos sócio-cognitivos que se encontram.

Tem-se como objetivo específico:

- implementar, experimentalmente, uma “disciplina – projeto”, no curso de formação inicial de professores de Letras, que favoreça a reflexão de concepções e crenças dos acadêmicos e a construção de novas possibilidades de aulas de Língua Materna a partir de problemas reais experimentados no contato com alunos da Educação Básica;
- analisar, descrever e interpretar os processos cognitivos desenvolvidos, por dois professores em formação inicial, nas suas reflexões prospectivas e retrospectivas quanto a formação de conceitos de leitura;
- investigar os processos cognitivos desenvolvidos por futuros professores, no nível de sofisticação dos conceitos de leitura seguindo a teoria vygotskyana.

Além deste capítulo de introdução, outros três constituem esta pesquisa. No segundo capítulo, na fundamentação teórica, discute-se:

- formação de professores, formação de crenças, conceitos, teorias e paradigmas educacionais com base em Vygotsky, D’Andrade, Richter, Bateson, Morin, Nevado, Soares, Gee e Freire;
- conceitos de cultura, cultura de ensinar e aprender e interculturalismo tendo como referência Fleuri, Kramsch, Reynaldi e Barcelos;

- leitura a partir de Freire, Silva, Kato, Kleiman, Orlandi, Coracini, Gee, Soares.

No terceiro capítulo, descreve-se as metodologias e abordagens adotadas na implementação da “disciplina – projeto”, na seleção do corpus e na análise dos dados. No quarto capítulo, apresenta-se a análise e os resultados obtidos. No quinto capítulo, trata-se das considerações finais, apresentando-se constatações sobre todo o trabalho, especialmente, em relação aos resultados encontrados que salientam a relevância deste estudo.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor compreensão da fundamentação teórica, dividiu-se esse capítulo em duas seções. Na primeira, traça-se considerações sobre modelos sócio-culturais e educacionais, pois trata-se de um referencial básico para se definir uma ação pedagógica, tendo-se como orientação os seguintes questionamentos: que referências precisa-se conhecer para organizar uma proposta educativa?; que conceitos precisa-se ter, conscientemente, ao elaborar uma proposta pedagógica?; como organizar cursos de formação inicial de professores de modo que se passe do paradigma da simplicidade para o da complexidade?; como conceber o ensino de língua materna segundo o paradigma da complexidade?; como conceber a formação inicial de professores, segundo o paradigma da complexidade?

Na segunda parte, aborda-se os modelos teóricos de leitura, supondo-se que esses podem constituir, com menor ou maior intensidade, na composição das crenças de leitura dos futuros professores, tendo como questões norteadoras: quais os modelos teóricos de leitura?; como conceituar leitura em cada modelo?; como o texto e o leitor são concebidos em cada um dos modelos?; como lidar com a leitura na escola de acordo com cada modelo?

2.1 Considerações iniciais: Conceitos fundamentais e a formação de professores

Conforme Freire (1982, p.42), *“toda prática pedagógica implica numa concepção dos seres humanos e do mundo”*. Isso indicia que todo profissional, que se propõe a pensar na prática educativa e, especialmente, na formação docente, precisa reconhecer que uma organização educacional está ligada a uma

estrutura mais global que segue determinados paradigmas ou modelos socioculturais. Para Nevado (2001), um paradigma sociocultural constitui-se por:

um conjunto de teorias, de crenças, concepções e valores que revelam uma concepção de conhecimento, de relação entre a pessoa, a sociedade, a natureza, um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar, um significado global da atividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão de ação, assegurando, assim, sua coerência e relativa unanimidade

Nessa mesma linha reflexiva, Morin (2001, p. 21), menciona que um paradigma *“desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente.”*

Com base nesses conceitos, pode-se dizer, então, que o paradigma é peça fundamental numa sociedade, pois ele determina a postura, marca e rege o pensamento dos indivíduos em um grupo, assim como impõe estereótipos normas e proibições tendo como referência teorias, crenças e ideologias estabelecidas.

Ao refletir-se sobre paradigma é preciso identificar-se os modelos existentes, assim como, as teorias, crenças, conceitos e ideologias que compõem os esquemas construídos, socioculturalmente. Antes, porém, precisa-se definir em que consiste o termo teoria, crença e conceito e como se processa a sua evolução.

2.1.1 Definições iniciais, formação e evolução de teorias, crenças e conceitos

Segundo Vygotsky (1998; p.104), *“um conceito(...)é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o(...)*

desenvolvimento mental da criança já estiver atingido o nível necessário.” Pode-se inferir, com isso, que os conceitos não são gravados mecanicamente na memória como resultantes da transmissão de palavras ou definições que expressem generalizações passadas de um indivíduo para outro.

De acordo com a teoria vygotskyana (idem), a construção de um conceito: 1) depende de condições externas, de desafios do meio cultural, e de condições internas, ou seja, é preciso que o indivíduo desenvolva funções intelectuais como a associação, a atenção, memória lógica, a capacidade de fazer abstrações, comparações e identificar diferenças; 2) passa por estágios que vão desde o sincrético até os conceitos propriamente ditos¹ e 3) desenvolve-se e configura-se desde a infância até a puberdade, quando as funções intelectuais, numa combinação específica, amadurecem e formam a base psicológica do processo de formação de conceitos. Formar um conceito é elaborar um sistema de generalizações mediadas/reveladas pelo uso de signos. Tal sistema se constitui de uma série construções conceituais subordinadas em diferentes níveis de generalidades.

Segundo Gee (1999), um conjunto de generalizações, constitui uma teoria e, a partir delas, descrições podem ser assentadas e explicações oferecidas. Pode-se inferir com isso, que um conceito supra-ordenado para Vygotsky constitui-se em uma teoria para Gee. Para este lingüista, uma teoria serve para que alguém faça descrições, teça explicações e revele, assim, suas crenças que, por sua vez, se expressam nas ações, nos mundos sociais e nas ideologias que, simultaneamente, regulam a distribuição de qualquer ‘bem’ social que as pessoas percebem como relevante.

¹ Ver quadro com as características de cada fase no capítulo 3, páginas 56-57

Para Reynaldi (1998), as crenças são convicções pessoais estáveis que podem ser aplicadas a várias áreas e estas determinam a escolha de tarefas e estratégias cognitivas do agir de cada sujeito. Pode-se inferir, então, que crenças são sistemas de suposições ou afirmações definitivas que cada pessoa constrói e com as quais se identifica a partir das interações com o seu grupo social.

D'Andrade (1987), ao explicar a origem das crenças propõe que elas se formam a partir de percepções de eventos e objetos externos, assim como de sentimentos. As pessoas podem acreditar que as coisas sejam verdadeiras sem nunca terem experimentado algo ou a partir coisas que não aconteceram. Para Gee (idem) os indivíduos podem expressar as teorias, os conceitos que sustentam suas crenças com base em vários níveis teóricos, desde o nível inconsciente ao consciente. Pode-se dizer que no nível inconsciente as pessoas repetem, verbalizam, copiam conceitos que acreditam sem refletir criticamente e nem mesmo estabelecer relações entre seus atos e falas ou registros escritos. Quando elas expressam as teorias conscientemente e estabelecem relação com o que fazem, dão pistas de que a sua teoria atingiu o nível das generalizações explícitas.

Observa-se, aqui, uma aproximação entre idéias de Gee com as de Vygotsky. Para ambos, o contexto sócio cultural, ou seja, fatores externos interferem na formação de conceitos e crenças. Uma diferença observada entre eles situa-se no fato de Vygotsky não fazer referências em seus estudos sobre o termo "crenças". Entretanto, "crenças" e "conhecimentos" podem ser tomados como sinônimos.

Dewey (1993, p. 6), observa que a crença tem uma inter-relação com conhecimento, pois para ele, *"[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como*

conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (tradução de Silva, 2000, p. 20).

Ao distinguir conhecimento de crença Shavelson e Stern (1981) seguem a mesma concepção de Dewey e afirmam que quando um conhecimento não está disponível na mente de um sujeito, suas crenças inconscientes guiam suas decisões. Para estes pesquisadores, conhecimento trata-se de um sistema estruturado, conscientemente, pelo indivíduo. Essa descoberta permite que se afirme, então, que a opção pelo termo é determinado de acordo com o ponto de vista cognitivo ou sociológico do pesquisador.

Para construir novos conhecimentos, segundo a teoria vygotskyana, a presença de um problema se constitui em um dos fatores importantes para desencadear o desenvolvimento do pensamento conceitual no indivíduo, pois ele gera, (idem, p. 101), *“(...)uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simboliza-los por meio de um signo.”*

Desse modo, o indivíduo necessita ter oportunidades para adquirir novos conceitos, identificar e questionar constantemente suas crenças quando se depara com situações problemática, estar consciente do conhecimento prévio que tem, dos conceitos em que acredita e adota nas suas ações, procurar informações teóricas e se dispor a construir novos conhecimentos, fazer novas relações, novas escolhas conscientes.

Resumindo-se, a partir dos estudos de Gee e de Vygostky, pode-se inferir que a passagem de um nível teórico para outro, a evolução conceitual, a mudança de crenças se processa lentamente e a partir da necessidade de cada indivíduo;

quando então ele passa a experimentar um processo contínuo de ações, troca de idéias, debates com pares do seu grupo social, realiza reflexões subjetivas. Nos momentos de reflexões, pesquisadores como Quinn, Collins e Gentner (1995), apontam que a construção de metáforas, de analogias possibilita a identificação pelo sujeito do seu imaginário, bem como de suas teorias e seus conceitos, pois ao projetarem ligações entre um elemento comparante e um comparado podem visualizar novos conceitos, modificar crenças, vencer barreiras e resistências.

Após essas explanações sobre teorias, crenças e conceitos, elementos constitutivos de um paradigma, precisa-se traçar considerações sobre os modelos culturais inscritos na sociedade.

2.1.2 Paradigma da simplicidade e paradigma da complexidade

Conforme Soares (1999), os modelos culturais podem ser identificados como *“paradigma da simplicidade e paradigma da complexidade.”*

Para Migliori (1993, p. 9-10), o primeiro paradigma está embasado *“na lógica aristotélica e no reducionismo cartesiano”*. Soares (idem), complementa esta idéia ao afirmar que este modelo caracteriza-se por práticas *“mecânicas, reducionistas e lineares”*. Conforme Morin (2001, p. 27), esse modelo determina conceitos soberanos e prescreve a relação lógica da disjunção. Isso significa dizer que um todo é dividido em partes e tratado de modo isolado, que os conceitos clássicos predominam, ou seja, seguem uma linha de pensamento que encaminha as definições para julgamentos estanques entre certo e errado: uma coisa é isso e não é aquilo, assim como privilegia a relação entre sujeito e objeto como algo neutro, desse modo, observar os objetos, manter-se indiferente em relação ao que é enxergado e executar tarefas rotineiras, compete aos sujeitos.

O paradigma da complexidade, segundo Bateson (*apud. Fleuri, 1999*), propõe novo modo de ver o mundo, de *“pensar a natureza da ordem e da organização dos sistemas vivos, um corpo teórico unificado e compreensivo, capaz de iluminar todos os setores particulares da biologia e do comportamento.”* Tendo-se como referência as idéias de Bateson, pode-se dizer, que este paradigma tem suas raízes no modelo ecológico. Para Soares (*idem*), esse paradigma caracteriza-se por *“práticas dinâmicas, abertas e interdisciplinares”*. Trata-se de uma relação humana mais complexa. De acordo com Fleuri (<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto13.html>), uma relação humana complexa, *“implica em reconhecer a relatividade de cada interpretação da situação e portanto a busca do entrelaçamento entre as perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos”*. Nessa linha, os conceitos, portanto, emergem de diversas áreas, de diversos contextos, com os quais as pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças. Assim, é nas relações interculturais que conceitos se estabelecem, na articulação de diferentes grupos e indivíduos, a partir do respeito às diferenças, sob a forma de redes e parcerias que as abstrações se constroem. Esta postura privilegia a relação de cooperação entre sujeitos diferentes e ativos. Nesse modelo, pode-se dizer que os conceitos não são constituídos apenas no nível de identificação de propriedades, mas também de relação com outros conceitos. Para Oliveira (1999, p. 26), *“o conjunto das relações que articulam os conceitos entre si formam redes, as quais são vistas como teorias científicas, mas também do senso comum.”*

Essas informações induzem a questionar-se como se efetivam, na complexidade de sala de aula, esses dois paradigmas? Tentar responder essa questão é o desafio da próxima seção.

2.1.3 Paradigma da simplicidade e paradigma da complexidade e a educação

Tendo-se como referência as descrições feitas anteriormente, pode-se inferir que, na educação, o paradigma da simplicidade é orientado por um modelo racional, tecnicista e comportamentalista. Nessa linha a proposta pedagógica está centrada no professor ou na instituição. Os objetivos da educação passam pela transmissão de conteúdos e valores, os quais são adquiridos pelos alunos por meio da repetição e o treino mecânico de um conjunto de técnicas, para que estes aprendam a (re)passar as informações ao professor, quando solicitados, enquanto se preparam para aplicá-las em um futuro incerto, possivelmente, no mercado de trabalho. As aprendizagens devem realizar-se segundo uma ordem lógica estabelecida em relação a disciplina, sendo que a primeira aprendizagem servirá de suporte à próxima aprendizagem. Essa corrente valoriza a produtividade, a racionalidade e a eficácia. O professor é visto como um simples executor de leis e princípios do ensino eficaz que foram concebidos e experimentados por especialistas. O aluno é visto como um recipiente vazio que precisa ser (pre)enchido até que consiga responder, verbalizar, eficientemente, ao ser questionado.

Como não poderia deixar de ser, nesse modelo, às aulas de língua materna são regidas pela teoria behaviorista. Nesta visão, segundo Brown (1993), a língua é parte fundamental, pois é ela que reflete o conhecimento do ser humano, é através dos aspectos lingüísticos que a aprendizagem é observada. Ela é aprendida por meio da imitação, do treinamento, da prática constante, do reforço e da instrução programada até que o indivíduo forme hábitos. Resumindo-se, para um comportamentalista, a aprendizagem se efetiva quando o aprendiz responde com precisão depois de receber estímulos do professor. A função do professor passa, então, por apresentar as informações necessárias sobre os constituintes lingüísticos, programar atividades para exercitar essas informações, reforçar os conteúdos estudados e testá-los para verificar qual o ‘feedback’ imediato resultante dos estímulos oferecidos. Para McCarthy e Raphael (1992), na linha

behaviorista a aprendizagem de leitura e de escrita se efetivam mediante a aprendizagem linear de determinados processos e a atenção se constitui no principal componente para aprender a ler e escrever bem.

Já o paradigma da complexidade na educação, está ligado ao modelo teórico sócio-interacionista. O processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno e tem como objetivo o seu desenvolvimento integral, a valorização da sua autonomia e a liberdade. Há, desse modo, uma preocupação com a formação cultural, social e cívica do aprendiz. Ensinar consiste em orientar o aprendiz e aprender é, antes de mais nada, uma tomada de consciência das relações que se estabelecem no ambiente educativo.

Pode-se dizer que a teoria sócio-interacionista defende que uma língua é aprendida por meio da reciprocidade, da interação do aprendiz com a sua cultura, com a história da sociedade em que se insere. Para que essa interação ocorra, é necessário que o sujeito adote o mesmo sistema de signos verbais e não-verbais que o grupo adota e que aprenda a orientar o comportamento em função do outro, estabelecendo relações sociais compatíveis ao seu papel social. Nessa perspectiva, o professor é um orientador do processo de ensinar e aprender que procura, antes de tudo, conhecer o seu aluno. O aluno é um ser que, até chegar na escola, organizou e crê em saberes, conceitos espontâneos e que em contexto institucional de aprendizagem transformará esses conceitos em conceitos científicos, com apoio do professor e de seus parceiros e até mesmo com pessoas da comunidade.

Essas discussões em torno dos paradigmas e teorias educacionais não são recentes, entretanto, no contexto educacional brasileiro, observa-se resistência às mudanças e isto exige que se faça uma revisão quanto ao paradigma vigente de ensinar e aprender. De acordo com Morin, (2000, p. 20) o grande desafio de

mudança consiste em *“reformatar o ensino para que este possa levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento levar à reforma do ensino”*. Pode-se dizer que a reforma do pensamento passa por uma mudança de epistemologia, por uma revisão reflexiva de crenças, de teorias, e de conceitos por um (re) pensar sobre a cultura de ensinar e aprender e que a reforma da instituição passa por uma organização *“extradisciplinar”*, por re-estruturação dos processos e dos contextos de aprendizagem, especialmente, nas práticas educativas de formação de professores. Para o mesmo autor (idem, p. 89), *“a reforma do pensamento não partiria do zero. Tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia e é preparada nas ciências”*. Isso, de certo modo, aponta para a possibilidade de se tentar desenvolver no aprendiz habilidades de investigação, formação de conceitos, de raciocínio e de tradução. Antes, porém, precisa-se entender o que seja cultura, bem como cultura de ensinar e cultura de aprender.

2.1.4 Cultura, cultura de ensinar e de aprender: algumas concepções

Cultura refere-se, conforme cita Morin (2001, p.57), a um *“conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.”* Para Kramsch (www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsch2.htm), a primeira definição de cultura

vem das humanidades; ela focaliza o modo como um grupo social representa a si e a outros através de produções materiais, tais como arte, instituições sociais, artefatos do dia-a-dia e os mecanismos para suas reproduções e preservação através da história. A segunda definição provém das ciências sociais: refere-se ao que educadores como Howard Nostrand chama de “nível do significado”, i.e. as atitudes e crenças, modos de pensar, comportamento e lembranças compartilhados por membros desta comunidade.

A partir dos conceitos citados, pode-se inferir que a mudança de paradigma na educação em geral envolve um processo longo de reflexão, de tomada de consciência do professores ou futuros professores, sobre a cultura de ensinar e de aprender. Isso implica que esses sujeitos sintam necessidade de realizar mudanças, tomar decisões conjuntas e o estabelecimento de ações políticas.

Reynaldi (1998), ao abordar a cultura de ensinar na sua pesquisa menciona que esta é formada desde o momento que uma pessoa começa a estudar, enquanto aluno, sem mesmo pensar em ser professor. Refere-se às redes conceituais ligadas à profissão do docente, à formação do professor em seu trabalho em sociedade. Ela é adquirida através da imitação, está ligada a classe social do professor e pode ser alterada se o docente perceber inadequações ao atingir objetivos e tiver oportunidade de realizar alterações.

Acredita-se, porém, que com os avanços tecnológicos existentes na sociedade, a cultura de ensinar começa a ser internalizada pela criança antes dela ir à escola. Ao ingressar à escola, a criança já imitou, nas suas brincadeiras, professores e alunos em contexto de aprendizagem conforme o que viu, por exemplo, pela TV. Entrando na escola a criança começa a ter, talvez, uma consciência mais precisa das funções do professor, de uma visão sobre as aulas e das concepções teóricas sobre a aprendizagem.

Segundo Barcelos (1995, p. 40) a cultura de aprender se caracteriza pelo *“conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e idéias sobre como aprender(...) Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.”* Em outras palavras, a cultura de aprender representa o que as pessoas acreditam que seja aprendizagem e como ela se efetiva.

Pode-se afirmar, portanto, que essas culturas, de ensinar e de aprender, estão diretamente relacionadas e refletem a maneira pela qual o professor foi ensinado e como aprendeu, bem como da sua visão de educação. Em outras palavras, o professor segue uma tradição de ensinar e de aprender que correspondem às crenças presentes na sociedade onde vive, reproduzindo procedimentos adotados na oportunidade de sua formação escolar.

Com o que foi apresentado até este momento, percebe-se que a mudança de paradigma, na educação, implica em mudar parâmetros educacionais e, ainda, como base em estudos cognitivos, os quais afirmam que o cérebro humano consegue guardar na memória de longo prazo os procedimentos que um indivíduo utiliza nas experiências práticas que realiza, defende-se que um dos caminhos viáveis para agilizar a mudança pode ser o monitoramento de ações didáticas em contexto real, visando a reflexão crítica sobre elas e o relacionamento entre teoria e prática em cursos de formação de professores. A (re)construção da cultura de ensinar e de aprender será assunto das seções que seguem.

2.1.5 Formação inicial de professores e o paradigma da complexidade

Ainda que o segundo paradigma tenha sido bastante discutido nos últimos tempos, para Nevado (op. cit.), os cursos de formação de professores se mostram ainda fortemente influenciados pelo paradigma da simplicidade, pois:

(...) em linhas gerais, apresentam “desenhos” disciplinares, hierárquicos, diretivos, centrados no docente, com os objetivos e organização curricular realizados exclusivamente pelo docente e trabalhos de forma compartimentalizada, por meio de treinamento e prática, ligados a tarefas direcionadas para a aplicação de habilidades e memorização de fatos ou informações isoladas. Dentro desse contexto, a avaliação tem um caráter controlador, punitivo e/ou reforçador.

A formação e a requalificação dos educadores é, talvez, o problema decisivo para uma mudança de paradigma. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação dos modos tradicionais e consolidados de ensinar e aprender, os modos de atuação e relacionamento professor-aluno.

Na perspectiva de sair do paradigma do 'saber-poder', ou seja, do paradigma da simplicidade, e caminhar em direção ao paradigma da complexidade Fleuri (1996) propõe que, além de elaborar os conteúdos curriculares e configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico dos objetos do conhecimento, o professor, orientando futuros professores, precisa aprender a criar novos mundos e contextos de aquisição e elaboração do conhecimento. Bateson (apud Fleuri, idem), estabelece uma analogia entre o processo educativo e o sistema mental, a qual pode ajudar a visualizar possíveis ações ou condutas didáticas consoantes a este paradigma. Para esse autor o ato de ensinar e aprender *“desenvolve-se como um sistema mental, composto por múltiplos elementos, cuja a interação é acionada por diferenças que ativadas por energia colateral, desencadeiam versões codificadas e circular em cadeias de determinação complexas, que se articulam em uma hierarquia de tipos lógicos inerentes ao próprio processo de transformação”*.

Nesse contexto, os elementos, como por exemplo currículo professor, aluno, conhecimentos científicos, continuam os mesmos, porém vistos sob outra ótica. Os currículos, deixam de ser um quadro fechado de conteúdos configurados previamente pelo professor e passam a ser estruturas abertas que servem para sustentar diferentes partes que acessam o sistema. O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura hegemônica e coesa, dando lugar à mobilização da cultura científica das humanidades em um processo constante de aprendizagem. Propiciando, como cita Morin (2000), a formação de

uma “*cabeça bem-feita*”, ou seja uma cabeça que sabe responder aos desafios da globalidade e da complexidade da vida social, prática, nacional e mundial.

Para que a transmissão de uma cultura hegemônica e coesa dê lugar à elaboração da diversidade de modelos culturais, os cursos de formação de professores necessitam ser (re)significados nos seguintes aspectos: na compreensão de como se processa o conhecimento; na concepção de educador, na concepção de currículo e programação didática e na concepção de alunos. Com essas ponderações, o passo seguinte consiste em refletir sobre como orientar futuros professores de língua materna seguindo o modelo da complexidade.

2.1.6 O paradigma da complexidade e a formação de conceitos e crenças na formação inicial de professores de língua materna

Com base nos estudos realizados até então, uma proposta de formação de professores precisa pautar-se por uma teoria sócio-cultural. Para Freire (1982, p. 50), “(...) *toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo... é também verdade que toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisado no sentido de compreender-se não apenas objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele.*”

De acordo com Richter et ali (2003), para que futuros professores revelem crenças de leitura e apresentem evoluções conceituais é preciso que estes passem por um processo cíclico de reflexão retrospectivo-prospectiva, enfrentando problemas reais de aprendizagem em sala de aula. O início do processo cíclico pode começar quando o acadêmico-estagiário, identifica problemas, realiza um balanço entre expectativas iniciais e os resultados obtidos

ou observados e levanta possíveis explicações, com base na reflexão-sobre-ação desencadeada. Neste primeiro momento do processo, ele atua, portanto, em nível do saber sobre o saber-fazer. Em um segundo momento, ele planeja mudanças de conduta e formula hipóteses de ação corretiva, deduzindo um planejamento que possa corrigir os problemas. Desse modo, o futuro professor atua metacognitivamente, em nível do saber sobre o saber. O processo culmina com a ação-observação do planejamento deduzido, acompanhado de expectativas sobre os resultados práticos. Na ação observada, ele coleta dados de aspectos que extrapolaram suas expectativas, com isso faz reflexão-na-ação, em nível do saber-fazer.

Todo este processo pode ser acompanhado, analisado pelo professor formador de formadores e pelo acadêmico com base nos registros dos futuro professor em diários. Este instrumento de trabalho escrito, segundo Richter et ali (2003), *"materializa e conserva um momento de trabalho introspectivo e serve, entre outras coisas, para esclarecer crenças, sentimentos e condutas sobre o ensino, conscientizar e modificar cognitivamente o sujeito reflexivo, organizar as diversas facetas da experiência vivida, avaliar processos contextuais e institucionais, promover a autonomia progressiva da formação global, relacionar teoria e prática sob determinado paradigma."*

Com isso, na formação de professores todo o trabalho precisa, então, partir das experiências práticas, ou seja, pelas vivências de situações concretas em contextos reais de aprendizagem. Nessas práticas, os futuros professores são concebidos como sujeitos intelectuais, criadores e ativos, que tomam consciência do meio social em que vivem, da realidade escolar e das suas ações e das suas funções como professores de língua materna através da imersão na prática e da interação dialética.

A aprendizagem é vista como algo individual que se inicia na interação dinâmica entre grupos diferentes, ou seja, no contato com professores já formados, no contato com os alunos de várias idades que buscam o crescimento cultural e científico e o enriquecimento, por meio da identificação e no respeito às diferenças. Como se afirmou anteriormente, as práticas não se constituem em si em aprendizagens, para que o futuro professor possa aprender precisa codificar o que viveu e posteriormente decodificar, junto com seus pares na academia. Ao codificar ele pode registrar, em relatórios, as linhas norteadoras das aulas e, em diários, as ações, reações e conexões realizadas na sala de aula de Ensino Básico. Ao decodificar, ele faz uma leitura crítica, ou seja, realiza um processo que passa pela descrição, análise e interpretação do que está escrito tendo como referência os conhecimentos científicos construídos. Para realizar esta leitura o discente, simultaneamente, segundo Motta-Roth, (1997, p. 82), *“interpreta evidências lingüísticas, reconhecendo os efeitos das escolhas gramaticais e lexicais, (...) também realiza conexões inferenciais, através do reconhecimento de padrões típicos de relação entre as orações”*. Desse modo, quando o discente estiver lendo a sua produção poderá compreender o caminho percorrido e enxergar detalhes que não observava antes. Os registros também servem para que o orientador do formando identifique o porquê, a razão de ser dos fatos concretos registrados.

A interação do professor com o acadêmico é, então, selada mediante a realização das leituras reflexivas realizadas. Neste contexto, o orientador não só ensina como também aprende. Ele ensina quando leva, para os encontros com os acadêmicos, subsídios que ajudam a esclarecer dúvidas, problemas decorrentes de questionamentos reais dos acadêmicos encontradas nos diários e relatórios. Ele aprende quando, junto com o acadêmico procura estudar e entender os problemas visando o levantamento de hipóteses até chegar à construção de outros encaminhamento prático possíveis para o problema identificado.

Nesta proposta, o conhecimento pode se iniciar, na medida em que o orientador apresenta situações desafiadoras, as quais geram movimentos dialéticos, interações, que vão da ação à reflexão e permitem que cada um reconheça-se ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural inerente ao ser humano, possibilitando novas ações mais conscientes. No processo de formação de professores, o ato de conhecimento é resultante de um esforço de mobilização e de organização dos aprendizes, quando eles se apropriam dos saberes como sujeitos do processo de ensinar e aprender.

O professor de futuros professores orienta, propicia o engajamento dos acadêmicos ajudando-os a problematizar, permanentemente, a realidade de suas práticas. Desta forma, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido, mas sim fruto das relações prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade. Nessa perspectiva o orientador de futuros professores de língua materna é um sujeito de conhecimento que mantém uma curiosidade constante, que refaz sua capacidade de conhecer quando se encontra face a face com outros sujeitos de conhecimento, que se preocupa manter sempre viva a curiosidade e a disposição dos aprendizes para que possam retificar seus conhecimentos em função de suas descobertas e das descobertas dos demais. Para ele a educação envolve sempre uma certa teoria de conhecimento posta em prática e sabe que nem todo diálogo é, em si, a marca de uma relação de verdadeiro conhecimento.

Portanto, a prática e a investigação dos acadêmicos, a partir de situação real de sala de aula, é importante, assim como os conhecimentos teóricos, para que o futuro professor possa refletir sobre suas crenças, seus conceitos e orientar sua prática e com isso modificar suas ações de forma a atingir seu objetivo principal que é a aprendizagem de língua materna. Uma prática de formação que permite o distanciamento dos acadêmicos com a realidade da sala de aula induz os futuros professores a idealizem seus alunos e uma situação de ensino-

aprendizagem não condizente com os parâmetros atuais, ocasionando um choque no momento de estágio.

Para projetar-se mudanças paradigmáticas nas aulas de língua materna na Educação Básica, especialmente nas aulas de leitura, precisa-se identificar-se quais as correntes de leitura existentes socioculturalmente e qual delas se reflete, em maior ou menor grau, nas crenças dos futuros professores. Para isso, é de fundamental importância identificar-se os modelos de leitura cientificamente organizados.

2.2 Considerações iniciais sobre o modelos de leitura

Conforme Nuttall (1982), as pessoas usam o termo leitura de diferentes maneiras. Pode-se dizer que a leitura por ser uma habilidade desenvolvida pela humanidade, há séculos, tem permitido que as pessoas construam, socialmente, crenças e concepções diversas sobre ela. Para Zappone (2001, p. 20) “...um certo conjunto de imagens de leitura(...)circundaria a escola e influenciaria o professor”. Infere-se, com isso, que o professor ao fazer parte de um grupo social constrói crenças e conceitos, conscientes ou inconscientes, que se revelam na forma como ele lê, como orienta e propõe ações na sala de aula. Essas crenças, para a mesma pesquisadora, podem ser construídas tanto em grupos acadêmicos quanto nos não acadêmicos, o que geraria perspectivas variadas na forma de entender-se o que é a leitura.

Nos meios acadêmicos, Coracini (1995) e Zapponi (idem), fazem pesquisas bibliográficas e revelam as várias concepções que norteiam as visões de leitura. Coracini (idem, p. 13-18), identifica, sumariamente, três posturas teóricas relacionadas à concepção de leitura e classifica-as em: leitura como decodificação, leitura como interação entre leitor e o texto e leitura como um

processo discursivo. Para esta autora, o primeiro modelo teórico *“provém de uma visão estruturalista e mecanicista de linguagem”*, o segundo, de *“uma linha da psicologia cognitivista”* e o último *“da perspectiva teórica da análise do discurso francesa”*.

Zappone (idem, p. 46), ao fazer um levantamento bibliográfico sobre abordagens teóricas de leitura, em circulação no Brasil, descobriu que as publicações e apresentações sobre o tema abrangem adotam um mesmo referencial teórico, o qual foi sintetizado, de acordo com as marcas peculiares de cada uma das abordagens, e classificado em quatro linhas teóricas básicas, quais sejam: a política-disgnóstica, a cognitivo-processual, discursiva e a estruturalista.

Segundo essa pesquisadora (idem, p. 47), na linha política-disgnóstica, *“um primeiro conjunto de textos se destaca por seu caráter detector e denunciador da situação desfavorável de leitura no Brasil nos primeiros anos da década de 1980”*. Essa linha está, então, ancorada numa premissa sociológica e política, uma vez que pressupõe a inserção da prática educativa e da leitura na esfera social, histórica e ideológica, tendo, na prática educativa um forte compromisso ético com a justiça social e a liberdade e, na leitura, um argumento a favor da luta pela competência do leitor não só em termos de conteúdos referenciais, mas sobretudo, da sua competência nas relações sociais que permeia o seu meio. Na linha cognitivo-processual, a pesquisadora revela que autores estrangeiros, no final da década de 70 e primeiros anos da década de 80, passaram a preocupar-se, sob o ponto de vista das teorias da cognição, com os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita observando como as pessoas aprendem a ler. Na terceira perspectiva, a discursiva, Zappone comenta que preocupações teóricas sobre leitura no âmbito da análise do discurso são apresentadas quando a abordagem interacionista passa a ser questionada. Nessa linha, *“as bases filosóficas situam-se no Materialismo histórico, Foucault e na filosofia da*

diferença” e tem como objeto a linguagem percebida como processo de constituição do fenômeno lingüístico e não apenas o seu produto. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação e sua importância é percebida sob dois aspectos. Primeiro, pelo seu conteúdo referencial, pelas implicações psíquicas, sociais e, principalmente ideológicas de seu uso e, em segundo lugar, porque a palavra é tomada com um ato social. A última linha, denominada estruturalista pela autora, é marcada por uma tendência formalista de linguagem que se fundamenta na abordagem estruturalista e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar.

Como pode-se observar, o traço que distingue os estudos das duas pesquisadoras, até este momento, é, basicamente, a nomenclatura adotada e a identificação, apresentada por Zappone, da linha política-diagnóstica. Cabe, agora, identificar como em cada linha teórica os autores conceituam leitura, como identificam o leitor, o aluno-leitor, o professor e como abordar a leitura, em contexto de aprendizagem, segundo cada posição teórica.

2.2.1 Linha político-diagnóstica

Para Zappone (idem, p. 47), na linha diagnóstica *“ler é engajar-se”*, consiste em fazer uma interpretação crítica, e, de certa forma, personalizada do que é lido, considerando todos os conhecimentos prévios, as experiências de vida e de leituras anteriores e, acima de tudo, da realidade, visando a conscientização, emancipação e libertação do leitor da alienação e de exploração do sistema político vigente.

Para Freire (2001, p.11), *“(...)uma compreensão crítica do ato de ler,(...)não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas(...)se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo*

precede a leitura da palavra.” Segundo esse autor, um texto é lido, criticamente, na medida em que, o leitor tenha uma visão global do mesmo e a ele volte para delimitar suas dimensões parciais e surpreender todo um conjunto temático. Para Silva (1993, p.24)

a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.

Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação.

Essas concepções de leitura, portanto, supõe para o leitor uma posição de sujeito, ou seja, ao mesmo tempo receptor/interlocutor do texto, o leitor seria orientado para tomar partido no processo de atribuição de significado, a agir criticamente diante do texto e esse movimento estaria dialeticamente relacionado com a forma de o indivíduo se situar no mundo e não de mero receptor ou apenas de um ‘descodificador’ das idéias veiculadas pelo autor.

Nessa linha, segundo Freire (1982, p. 39), o educador não pode ser “*um técnico friamente neutro*”, ele deve assumir sua opção política e lutar contra as formas de autoritarismo, também instigar no aluno a curiosidade e o espírito investigador para ensiná-lo a ler, não de modo mecânico e ingênuo, mas de modo a compreender criticamente o mundo, a perceber o significado profundo da linguagem e da palavra, ajudar o aluno a desvelar o condicionamento histórico, sociológico e ideológico do autor, a conscientizar-se da realidade permitindo que ele tenha uma visão mais clara das relações de dominação e de poder de um

sistema. O educando-leitor é concebido como um sujeito ‘cognoscente’, em constante diálogo, mediatizado pelo objeto a ser conhecido em uma ‘práxis’.

De acordo com Zappone (idem, p. 47), nesta linha o professor, ao desenvolver a leitura, abarcaria:

uma dupla contextualização que engloba: a) de um lado a voz do aluno que traz para a leitura seu universo vivencial, sua experiência para a concretização de um sentido e b) de outro lado, a figura do professor que intervém com a introdução de uma outra voz no processo de leitura, um outro olhar que possibilita ao aluno a contemplação de outros mundos, outra visão que permite a instalação da contradição. A introdução da voz do professor no momento da leitura na escola pode, dessa forma, criar para o aluno o distanciamento crítico necessário para que ele possa ver a si mesmo e sua classe em relação ao outro e aos setores dominantes.

Essa primeira linha de abordagem de leitura, segundo Zappone (idem, p. 54), caracteriza-se por discutir dois fatos importantes sobre a leitura: a) perceber uma diferença, uma distinção entre, o que no final da década de 80, os autores chamariam de letramento em oposição a alfabetização e b) constituir a leitura como um instrumento capaz de dotar o leitor de uma determinada condição sócio-política, cognitiva e cultural. A prática da leitura, ancorada em sua natureza eminentemente política, teria uma função de libertar o homem de sua alienação e, a partir desse processo, promover a mudança social, num movimento que relaciona leitura e ideologia.

O letramento, conforme Soares (2000), consiste no uso freqüente e competente da leitura e escrita, abarcando a inserção social, cultural, política, econômica, cognitiva possibilitada ao indivíduo em função das formas como ele se apropria da leitura e da escrita. Enfim, trata-se da compreensão do ato de leitura enquanto prática social e individual.

2.2.2 Linha interacionista ou cognitivo-processual

Pode-se dizer que a linha cognitivo-processual, proposta por Zappone(idem), encontra sintonia com o modelo de leitura como interação entre leitor e o texto, apresentado por Coracini (idem). Para estas pesquisadoras, ler, aqui, consiste em interagir com o texto visando compreendê-lo. Tendo como base pesquisas da inteligência artificial e da ciência da cognição, a interação na leitura, para Kato (1985), é estabelecida quando o leitor utiliza, de maneira adequada e no momento apropriado, dois processamentos de leitura: o procedimento ascendente ou *bottom-up* e o descendente ou *top down*. No primeiro, o leitor reconhece de modo linear e indutivo as informações visuais, lingüísticas e constrói, mediante análise e síntese o significado das partes. Para Zappone (idem), esse processo implica em um fatiamento, reconhecimento e em uma compreensão indutiva das partes menores que compõem o texto, as relações entre palavras, os sintagmas, os períodos que aparecem no texto como estruturas coesivas e que estão organizadas de maneira contígua e seqüencial. No segundo processo, o leitor adota uma abordagem não-linear, observando informações não-visuais da função para a forma, a partir da macro para a microestrutura, de modo dedutivo.

Para Kleiman (1993), a leitura, na perspectiva interacionista, é uma atividade que produz compreensão, sendo esta dependente, basicamente, das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura. O leitor, para ela, é ativo e negocia sentido com o autor através da interpretação intencional de pistas lingüísticas que o autor marca no seu texto. Segundo esta autora, o processo de interação pode ser rompido sempre que o leitor deixar de ser interlocutor, ou seja, quando este deixar de fazer associações, estabelecer objetivos, fazer inferências ou adivinhações a partir do léxico, das relações sintáticas, semânticas ou de elementos externos ao texto, ou seja, os elementos extralingüísticos registradas pelo autor, quando ele aceita o texto como acabado, quando ela não usa seu conhecimento para analisar e compreender as marcas formais que explicitam o

posicionamento do autor. Essas marcas, para Kleiman, podem ser rastreadas observando-se como o autor usa: a) os operadores lógicos para articular os temas e subtemas, organizados na forma de argumentações, explicitações, exemplificações... que compõem o seu raciocínio, b) os modalizadores, ou seja, expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com o possível leitor e c) pelas expressões qualificadoras ou quantificadoras, nominalizações que revelam a atitude ou opinião do autor diante no texto.

Na abordagem interacionista, o leitor é concebido como um reconstrutor dos processos desenvolvidos pelo construtor do texto, ou seja, a construção do sentido do texto depende do leitor conceder significado a uma unidade formal mediante o uso de estratégias. Estratégias para Kato, consistem em procedimentos adotados pelo leitor para encontrar parcelas significativas do texto, estabelecer relações de sentido e de referência entre as parcelas, encontrar coerência entre as proposições do texto, avaliar a consistência das informações extraídas do texto e inferir significado e efeito pretendido pelo autor do texto.

Nessa abordagem, segundo Carmagnani (1992), a leitura passou a ocupar um lugar de destaque na escola e a ser concebida como uma atividade individual e silenciosa. A leitura em voz alta deixou de ser entendida como técnica apropriada para o ensino de leitura, por esta não garantir a compreensão do texto. Nas propostas didáticas, percebeu-se o predomínio de atividades visando a conscientização e uso de estratégias de leitura para ensinar o aluno a ler. Trabalhos intensivos pré-leitura, leitura e pós leitura passaram a ser realizados. As atividades de pré-leitura eram organizadas para ativar esquemas, conhecimentos lingüístico, textuais e enciclopédicos dos alunos; as atividades de leitura eram propostas para ajudar os alunos a identificarem as marcas formais no texto e a analisarem a estrutura formal do mesmo e as atividades de pós-leitura serviam para verificar a compreensão dos alunos e levá-los a uma análise mais profunda.

Baseando-se nessa configuração de leitura, Kleiman considera o professor como um facilitador, um mediador do processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola que identifica as dificuldades dos alunos e fornece condições para que estes aprendam a recuperar as intenções e idéias do autor do texto, visando torná-los bons leitores.

Coracini (1995, 14-15), ao citar que em uma *“interação entre os componentes do ato de comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, ‘construindo’, assim, o sentido”*, reconhece que na concepção interacionista de leitura, ao mesmo tempo em que o leitor tem liberdade para fazer inferências sobre o texto, está preso a ele quando as suas marcas, os seus dados autorizam uma limitada possibilidade de construção de leituras. Desse modo, a autora estaria criticando esta concepção por se constituir num prolongamento da visão ascendente de leitura que privilegia a visão estruturalista.

Orlandi (1996, p. 9), ao mencionar que *“(...)O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito (s). A relação(...)sempre se dá entre homens, são relações sociais, eu acrescentaria, histórias, ainda que (porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na objetividade do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, sua significância”*, ao mesmo tempo em que critica a abordagem interacionista por ter o texto como o seu ponto central, aponta para uma outra linha de leitura, a discursiva.

2.2.3 Linha discursiva

Nessa linha, lingüistas procuram entender no que implica a compreensão de um texto seguindo as bases teóricas da Análise do Discurso. Para Orlandi (1996, p. 10), a questão fundamental passa por uma reflexão sobre a “*a constituição dos processos de significação*”. Para Zappone (idem) ler, aqui, “*é produzir sentidos*”, os quais são *concebidos* num processo discursivo. O discurso é entendido como um conjunto de enunciados possíveis determinado pelo sujeito. Os enunciados são elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais ou concretos que participam da dinâmica comunicativa.

Para Coracini (1995), o ato de ler é concebido como um processo discursivo que implica o envolvimento de sujeitos, autor e leitor, ambos, sócio-historicamente situados e ideologicamente constituídos, na produção de sentido. A leitura é concebida como um sistema de comunicação que envolve interlocutores inseridos num sistema de produção em um contexto histórico social e ideológico.

Nessa linha, o texto, enquanto forma de articulação da linguagem, é um conjunto amorfo de sinais gráficos, incapazes de reter sentido(s) em si mesmo fora do jogo lingüístico. Desse modo, o leitor é percebido como sujeito complexo e polifônico, um co-produtor que constrói a semântica discursiva, que controla, reproduz ou transforma a linguagem enquanto participante de uma formação discursiva em função da sua formação discursiva, do lugar social que ocupa, das crenças, dos valores construídos historicamente. Em um texto, portanto, há lugar para uma pluralidade de sentidos.

Na escola, segundo Coracini (idem), cabe ao professor colaborar para que o sujeito-aluno construa significados, vivencie a pluralidade de sentidos de significado de um texto e que, portanto, leia a partir de sua formação discursiva; conceba que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, que todo texto se constrói a partir de determinadas condições de produção marcada pela

linguagem que o sujeito locutor pretende passar ao sujeito interlocutor, assim como da imagem que o leitor tem do locutor, da imagem que o leitor tem do referente, ou seja, do fato ou do conceito em questão e da imagem que o leitor tem do mesmo referente.

2.2.4 Linha estruturalista ou de decodificação

Nesta linha, leitura é definida como um ato de ‘descodificação’, ou seja, ler envolve um processo de compreensão e interpretação do código lingüístico usado pelo autor do texto. Para Coracini (1995, p. 14), *“nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido”*. Pode-se dizer que o texto se constitui em uma fonte de sentido por ser formado por um conjunto de palavras justapostas que, quando decifradas pelo leitor, resulta na compreensão de um sentido pré-determinado. Também infere-se que o leitor, para descodificar o texto, precisa reconhecer, interpretar e compreender o texto, reter informações e fazer uma paráfrase do que leu. Desse modo, o leitor estaria fazendo uma leitura linear que passa pelo reconhecimento dos vocábulos, pela associação do pensamento do autor com as suas idéias, pela relação dessas idéias e, por último, pela capacidade de produção dessas idéias na forma de paráfrase. Observando-se o conceito de leitura e a função do leitor, nesta abordagem, identifica-se que a linguagem e pensamento guardam em si uma relação estreita e espontânea.

Para Kato (1985), esta abordagem encontra suas raízes em uma linha mecanicista que se fundamente na visão estruturalista e funcionalista da linguagem. Estruturalista, porque está ancorada em uma concepção de linguagem saussureana que vê a língua como um código. Sendo um código, funciona como um sistema fechado de signos, os quais dão sentido ao texto pela relação interna

que estabelecem entre si. Funcionalista, pois caracteriza-se pelo estudo das funções dos aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos, gramaticais(...)da linguagem.

Na escola, conforme Coracini (idem), nesta linha, o professor tem como função levar textos para sala de aula para conduzir e monitorar o trabalho de leitura no sentido de ver se os alunos estão se acostumando a fazer uma compreensão linear e única do texto, ou seja, se conseguem interpretar e compreender as idéias do autor. Desse modo, o professor se constitui em uma autoridade que tem como competência tornar fácil a leitura, fazendo com que o aluno perceba o significado presente na letra, na palavra, e por extensão, no texto, para buscar a única intenção do autor. Para efetivar o seu papel, as atividades de leitura se constituem em pedir aos alunos que leiam em voz alta a parte mais importante do texto ou todo ele, que expliquem uma passagem do mesmo, reconheçam o significado que subjaz às formas lingüísticas, identifiquem os personagens, localizem as idéias centrais, principais, as verdades que estão contidas nos textos observando aspectos gramaticais e parafrasear os textos. Como pode-se observar, o conteúdo do texto não é questionado. Para Freire (1982, p. 11), o aluno, nesta abordagem, “(...) *se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual empresta uma força mágica (...)*”. Em outras palavras, ele se comporta como um receptor passivo e dócil diante de informações fixas e inquestionáveis. Ele se deixa invadir pelo que o autor afirma, é apenas um restituidor ou adivinhador de um sentido que está no texto.

2.3 Considerações finais sobre leitura e ensino-aprendizagem

Embora cada uma das três primeiras linhas apresentadas tenha tratado a leitura através de recortes teóricos, de nuances diferenciadas, ora oriundos da

pedagogia crítica, da psicolingüística e da pragmática e da análise do discurso, elas parecem posicionar-se no lado oposto da última linha apresentada. Como se viu, a linha estruturalista situa-se como uma abordagem de leitura que se contrapõe às demais abordagens já que essa valoriza apenas o texto, as demais abordagens concebem a leitura como uma atividade que envolve não só o ato mecânico de descodificação de um código, mas outras atividades mais amplas e complexas.

Após os esclarecimentos a respeito de teorias, crenças, concepções, cultura, paradigmas, formação de professores de língua materna e concepções de leitura, torna-se possível implementar, experiencialmente, uma proposta pedagógica em um curso de formação inicial de professores que se propõe a investigar as percepções, crenças, conceitos e possíveis evoluções de futuros professores sobre o ensino-aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa, a partir de experiências reais. Essa proposta, bem como o estudo investigativo serão descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 O Estudo

Para fazer a análise psico-cognitiva da formação de conceitos de leitura de futuros professores de língua materna, desenvolveu-se um projeto denominado “disciplina – projeto” em duas turmas do VIII semestre do curso de Letras da UFSM. Visando uma melhor compreensão do projeto desenvolvido e do estudo de formação de conceitos de leitura, dividiu-se este capítulo em duas etapas. Na primeira, descreve-se o desenho da disciplina-projeto, ou seja, a metodologia de pesquisa-ação, a abordagem de pesquisa-ação adotada e o "design" elaborado para a disciplina-projeto e um perfil dos sujeitos envolvidos na mesma. Posteriormente, apresenta-se o desenho do estudo da formação de conceitos de leitura; o corpus de estudo, os procedimentos e os modelos empregados no acompanhamento e na análise dos dados.

3.2 Desenho da disciplina-projeto :A formação de conceitos sobre ensino-aprendizagem do português por estagiários

Ao desenhar-se o projeto de estudo, definiu-se como objetivo assessorar acadêmicos no sentido de superar as dificuldades encontradas na experiência de estágio pela qual passavam no início do semestre, e instigá-los a investigar a aplicabilidade das teorias formais e informais construídas na suas vidas de estudantes antes e durante a academia. Adotou-se como método de trabalho a pesquisa - ação, pois esta não só permitiria a interação constante entre os orientadores da disciplina e os acadêmicos, bem como, um melhor acompanhamento da evolução cognitiva da construção de conceitos dos professores em formação inicial.

Antes de apresentar maiores informações sobre a disciplina-projeto, faz-se necessário ressaltar o conceito e características da pesquisa-ação.

3.2.1 A pesquisa- ação: definição e características

A pesquisa-ação, segundo Serrano (1990), foi criada nas ciências sociais por Lewin, em 1946. Para ele (Lewin *apud Carr & Kemmis*, 1988, p. 176) a pesquisa-ação *“consiste na análise, na concretude dos fatos e na concepção dos problemas, na execução dos mesmos e numa execução e evolução de fatos, com que se repete outra vez o ciclo de atividades, ou seja, na espiral cíclica”*.

Desse modo, a pesquisa-ação é concebida como uma metodologia adotada por um grupo para investigar problemas comuns, visando melhoramentos de uma prática. Tais melhoramentos são decorrentes de uma análise e compreensão das ações desenvolvidas, assim como do contexto onde esta prática se insere. Para Carr & Kemmis (1988, p. 177) três condições mínimas são necessárias para haver pesquisa-ação:

A primeira, que um projeto seja planejado com o tema da prática social, considerada como uma das formas de ação estratégica suscetível de melhoramento; a segunda, que tal projeto recorra a uma espiral de elos de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas essas atividades implantadas e inter-relacionadas sistematicamente e autocriticamente; a terceira, que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir os outros afetados pela prática, e manter um controle colaborativo do processo.

Segundo Burns (1999), alguns estudiosos têm criticado o modelo que segue as etapas anteriormente citadas, alegando serem estas uma seqüência fixa e fechada de procedimentos que encobre a complexidade do processo de pesquisa-ação. Para estes pesquisadores, a pesquisa-ação não se processa em

um ciclo, ou em uma seqüência de ciclos, mas em uma série de experiências interrelacionadas que auxiliam os envolvidos a refletir sobre suas ações em face de problemas vivenciados em contexto real. Nessa concepção, a pesquisa-ação deixa de ser uma metodologia passando a ser concebida como abordagem de trabalho, ou seja, como um conjunto de procedimentos usados para gerar os dados em uma investigação.

Diante dessas observações, infere-se que a adoção da abordagem de pesquisa-ação pressupõe um trabalho em grupo, cujo processo não segue uma ordem rígida. Sabe-se, entretanto, que trabalhar em equipe significa estabelecer desejos e intenções comuns diante de um problema comum, assumir compromissos no grupo, realizar trocas intersubjetivas, intercâmbio de pontos de vista, ter disposição constante para buscar informações e construir novos conhecimentos, novas crenças. Para que isso se efetive, em todos os momentos do processo de pesquisa-ação, os participantes fazem reflexões retrospectivas e prospectivas das ações.

Durante a etapa de planejamento, a retrospectão se efetiva quando o grupo reflete sobre a situação em que foi concebido o problema, enquanto que a prospecção pela reflexão com relação aos passos de ações futuras. No momento de ação, a retrospectão acontece quando o grupo reflete acerca do planejamento (podendo ocorrer alterações no decorrer da ação), e a prospecção, quando observa e reflete sobre erros e acertos da ação, projetando adaptações na pesquisa. Na observação, a retrospectão ocorre durante a ação organizada, quando os dados são registrados para constatar se os objetivos foram alcançados ou não, e a prospecção, ao modificar o plano geral e estabelecer o próximo passo do trabalho, visando obter evoluções cognitivas no grupo. Na reflexão, a retrospectão acontece quando o grupo reflete sobre as ações desenvolvidas e a prospecção, quando projeta o (re) planejamento.

Um outro aspecto a ser destacado na pesquisa-ação, conforme Serrano (idem), consta da escolha dos instrumentos utilizados para materializar os dados que poderão conduzir a uma melhor compreensão e conhecimento do problema de estudo do grupo. De acordo com Burns (idem), na coleta de dados, as técnicas usadas podem ser classificadas em observacionais e não observacionais. Entre as técnicas observacionais inclui-se: a observação direta do contexto, o uso de notas e diários, a gravação em áudio e vídeo e registros fotográficos; entre as não observacionais, inclui-se a realização de entrevistas, de pesquisas, questionários, de relatos de histórias de vida e registros documentais, como por exemplo, as cartas.

A opção por um instrumento de registro de dados está, diretamente, ligado ao projeto de pesquisa e ao problema de estudo definido pelo grupo. Na Lingüística, por exemplo, de acordo com Richter (2003), é possível analisar-se os discursos e condutas dos professores em três níveis: no nível saber sobre o saber, no saber sobre o saber-fazer e no saber-fazer. O saber sobre o saber situa-se no nível teórico, ou seja, quando se revela um conhecimento supra-experiencial e se faz generalizações descontextualizadas. Nesse nível, a modelagem do conhecimento é realizada sob forma de conceitos. É o nível mais sofisticado de reflexão, inclusive podendo ser metateórico. É ele que alimenta o nível inferior, o nível teórico-prático, através da inferência por meio de questionamentos e problematizações e é alimentado com material de sustentação empírica, o que possibilita o aprimoramento do saber e a revisão e a ampliação da rede conceitual (Pensamento, predominantemente, por conceitos). O saber sobre o saber-fazer, situa-se no campo teórico-prático, além de reflexivo, visto que promove a reflexão sobre a ação, sobre os dados colhidos na ação já realizada. É nesse nível que o discurso e a conduta encontram-se centrado na (re) organização da prática – intenção, planos, justificativas, modelagem do conhecimento ao longo da zona dos

pré-conceitos (complexos e pseudoconceitos). É o conhecimento adquirido, empiricamente, nesse nível que alimenta o nível superior, o nível do saber sobre o saber, e serve-se dos fundamentos fornecidos pelo nível do saber sobre o saber para situar a reflexão e sofisticar a problematização. No último nível, está o saber-fazer. Nessa fase, o conhecimento é procedural, ou seja, em ação. Ele é constituído por um saber prático, contextualizado, dotado de intencionalidade-finalidade e, em grande parte, é pré-reflexivo ou automatizado. Há a ruptura entre o monitoramento como autodeterminação e a ação como resposta “ad hoc” ao ambiente pré-interpretado, levando a desequilíbrios cognitivos.

3.2.2 Pesquisa-ação no Português VIII: Características da “disciplina - projeto”

No projeto organizado em setembro de dois mil e dois, tendo-se optado pela pesquisa-ação, fazia-se necessário, portanto, que os participantes da disciplina, no caso acadêmicos, tivessem realizado ou estivessem realizando uma experiência docente e que se definisse os momentos para desenvolver a disciplina-projeto.

Por ter-se integrado este projeto em um curso de formação inicial de professores em andamento, precisou-se projetar ações que permitissem assessorar, também, alunos matriculados na disciplina que estavam em processo de estágio, bem como, os que não passavam ou não passaram por experiência real de sala de aula. Neste caso, os alunos sem experiência prática, tiveram acesso às aulas de redação, como também às produções dos alunos de um curso pré - vestibular da cidade.

Quanto a organização e desenvolvimento da disciplina-projeto, foi inviável seguir ciclos do processo de pesquisa-ação propostas por Carr & Kemmis,

planejamento, ação, observação, reflexão, pois ao iniciar-se os trabalhos no Português VIII, os acadêmicos já estavam atuando em sala de aula, visto que o calendário letivo adotado na universidade não coincidia com os das escolas que viabilizaram a prática de estágio. Desse modo, algumas adaptações nas etapas da pesquisa-ação foram implementadas na disciplina-projeto. Dividiu-se o trabalho em três momentos, os quais foram compostos por experiências que se interrelacionavam, quais sejam: identificação dos problemas de sala de aula e seleção do mais relevante, levantamento de hipóteses e especulações sobre o problema diagnosticado, construção de uma proposta de ação. O primeiro momento foi denominado "Reflexão sobre a experiência didática e tentativa de diagnóstico de problemas", o segundo, "Hipótese de ação a partir da experiência didática" e o último, "Projeto de intervenção didática". Em cada uma das etapas, os acadêmicos realizaram diversas atividades.

Um problema, conforme cita Richter (http://www.ufsm.br/cidadania_e_linguagem), consiste em *“uma dificuldade, uma falta, um incômodo de qualquer natureza que se quer abolir, superar ou, pelo menos, atenuar. Deve emanar de uma necessidade sentida, vivida a partir de uma situação concreta do cotidiano.”* O levantamento de hipóteses consiste em percorrer um trajeto que parte das reflexões decorrentes dos diversos pontos de vista apresentados pelos participantes da pesquisa e que culmina após uma revisão bibliográfica, quando, então, é estabelecido um *modelo de mundo* no qual o grupo possa se basear para perceber e identificar o que está ocorrendo no contexto. A construção da proposta é a organização de uma atuação prática que tem com objetivo superar ou minimizar o problema detectado.

No projeto-disciplina, os orientadores acompanharam as pesquisas de modo contínuo, participando das discussões dos grupos, fazendo questionamentos, sugerindo leituras teóricas e analisando os registros individuais

dos acadêmicos, apresentados sob forma de diários, e as produções em grupo, por meio de relatórios. Esses instrumentos de trabalho foram adotados porque materializavam e conservavam momentos de trabalhos subjetivos e intersubjetivos dos futuros professores ao observarem os seus problemas, refletirem sobre os mesmos e organizarem uma proposta didática. Eles serviram, portanto, para identificar uma multiplicidade de saberes, de crenças e condutas de futuros professores sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, estabeleceu-se, assim, processos ativo, reflexivo e dialético, considerando o saber sobre o fazer e do saber sobre o saber-fazer.

3.2.2.1 “Design” da disciplina-projeto

Na primeira etapa, teve-se como objetivo analisar os dados fornecidos pelos acadêmicos em seu desempenho, nas aulas de estágio, ou nas produções de alunos do curso pré-vestibular, para diagnosticar problemas mais relevantes e possíveis relações entre esses problemas. As atividades dessa etapa constaram de:

- Levantamento, apresentação e reflexão de problemas encontrados no período de estágio e/ou no curso pré-vestibular - Durante quatro encontros, cada acadêmico relatou três problemas que se revelaram cruciais durante o estágio supervisionado ou nas produções de alunos do curso pré-vestibular.
- Formação de grupos de pesquisa-ação por tema de interesse – Os acadêmicos em formação inicial organizaram um projeto de estudo em função das incongruência ou impasses flagrados na(s) experiência(s) prática(s). Esses problemas geraram questionamentos e certezas sobre o tema, as quais proporcionaram a busca cooperativa de informações para solucioná-las. Ao

encontrarem diferentes informações, os acadêmicos fizeram diferentes leituras e geraram novos questionamentos, novas reflexões, assim como a construção de possíveis ações.

- Seminários e debates – Formou-se grupos de trabalho e cada acadêmico escolheu um tema. Os seminários visavam a elaboração de um quadro conceitual inicial sobre pontos-chave do ensino e aprendizagem do português como língua materna. Durante oito encontros, os temas apresentados e discutidos foram: 1. teorias de aquisição da linguagem; 2. abordagem interacionista; 3. aquisição e interação; 4. estratégias da aquisição da linguagem; 5. aprendizagem de língua e a sala de aula; 6. currículo e o ensino interacionista; 7. gramática e a pedagogia de projeto; 8. leitura e o ensino de língua;
- Produção Autônoma – Adotou-se como instrumento didático a produção de diários individuais e relatórios em grupo. Nos diários, os acadêmicos fizeram anotações sobre observações realizadas nas aulas de estágio, reflexões que considerassem relevantes sobre o tema de pesquisa e, no relatório, apresentaram a proposta de pesquisa do grupo – observações do contexto e do problema, levantamento das hipóteses de estudo.

Na segunda etapa, teve-se como objetivo analisar o problema em seu contexto, suas possíveis causas, hipotetizar ações para atenuar ou corrigir um dos problemas flagrados. As atividades da disciplina-projeto, nesta etapa, constaram de:

- Produções colaborativas - Desenvolvimento do estudo do problema durante dez encontros. Foram selecionados e coletados, pelos alunos e orientadores,

suporte teórico para efetivação da pesquisa-ação, visando a maturação consciente e aprimoramento de conceitos. Neste período, em sala de aula, os orientadores acompanharam as pesquisas dos acadêmicos e desencadearam discussões nos grupos.

- Produção Autônoma – Nos diários, os acadêmicos fizeram anotações individuais, em diário, sobre reflexões teóricas e redigiram um relatório relacionando as teorias estudadas com o problema em estudo do grupo, com vistas à elaboração de uma proposta de ação.

Na última etapa, teve-se como objetivo produzir atividades didáticas a partir de reflexões levadas a efeito sobre os contextos educativos analisados nas fases anteriores. As atividades da disciplina-projeto na terceira etapa constaram de:

- Orientação por grupo - Durante dois encontros os orientadores apresentaram questionamentos aos grupos sobre depoimentos apresentado nos relatórios 01 e 02, visando discutir e aprimorar as informações registradas em tais documentos.
- Oficinas temáticas – Propostas de ação eram projetadas e analisadas nos grupos, com acompanhamento dos orientadores, visando assessorar os acadêmicos na elaboração de propostas de aula.
- Produção Autônoma – Os acadêmicos fizeram em diário, anotações individuais, apresentando uma auto - avaliação do desenvolvimento cognitivo, considerando os diferentes percursos que cada um trilhou e os avanços conceituais obtidos, bem como uma avaliação crítica da “disciplina – projeto”.

- Trabalho de conclusão – Cada grupo elaborou uma proposta de ação. Esta foi publicada na internet² e apresentada, em forma de comunicação, na sala de aula.

Ao término da disciplina, os alunos das duas turmas produziram um total de cento e cinquenta e seis diários individuais e vinte e um relatórios nos grupos de trabalho. Alguns desses materiais foram selecionados e analisados³ no estudo feito sobre formação de conceito de leitura por acadêmicos.

3.2.2.2 Sujeitos e período do universo do estudo

Duas turmas de acadêmicos do VIII semestre do curso de Letras da UFSM participaram do projeto-disciplina, o qual foi desenvolvido de setembro de 2002 até fevereiro do ano seguinte. Obteve-se, portanto, um total de 52 alunos. Uma das turmas era composta por 28 acadêmicos e a outra, por 24 acadêmicos. Na primeira turma citada, os encontros ocorreram nas segundas-feiras e terças-feiras, tendo uma duração de 1h30min cada um. Na segunda turma, os encontros ocorreram nas segundas-feiras e quintas-feiras com a mesma duração da primeira turma. Cada turma totalizou 40 encontros, compreendendo ao todo 60 horas – aula. Nestes encontros trabalhou-se com atividades individuais e em grupos. Entre as duas turmas foram formados quatorze grupos de trabalho, os quais desenvolveram projetos de pesquisa-ação. Nas duas turmas alguns acadêmicos não tinham nenhuma experiência de sala de aula, como professores; outros já atuavam em escolas públicas; e havia ainda acadêmicos que se encontravam no período de estágio (seja em período de aulas, seja em período de observação e mesmo com ambos realizados).

² Para preservar os nomes das pessoas que participaram do corpus deste estudo, optou-se por não divulgar o endereço on-line em que estão registrados os trabalhos dos acadêmicos.

³ Ver anexos A, B e C.

3.3 Desenho do estudo da formação de conceitos de leitura por estagiários

Como foi mencionado, este estudo teve como base o projeto denominado “disciplina – projeto” desenvolvido em duas turmas do curso de Letras. Trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo. De acordo com Lüdke & André (1986), um estudo de caso, investiga unidades distintas, singulares e bem delimitadas dentro de um contexto maior, usando uma variedade de fontes de informações.

Neste estudo pretende-se analisar, descrever e interpretar o modelo cultural, ou seja, os esquemas cognitivos desenvolvidos por dois acadêmicos, nas suas reflexões prospectivas e retrospectivas registrados em diários e relatórios, quanto à formação de conceitos sobre leitura e investigar mudanças e eventuais evoluções no nível de sofisticação de conceitos de leitura presentes nos dados coletados em situações reais de ensino-aprendizagem, como professoras emergentes e, em situação de aprendizagem, como acadêmicos, seguindo o modelo indiciário⁴.

Para realizar a investigação seguiu-se o modelo cognitivo da mente comum proposto por D`Andrade, adaptado por Richter, e a teoria do desenvolvimento conceitual proposto por Vygotsky.

3.3.1 Universo de análise: Seleção do Corpus de estudo

Entre os quatorze grupos de pesquisa-ação formados nas duas turmas em que o projeto foi desenvolvido, cento e cinqüenta e seis diários foram produzidos, individualmente, e quarenta e cinco relatórios foram organizados nos grupos de

⁴ Nas páginas 51-52 pode-se obter algumas informações sobre o paradigma indiciário.

trabalho. O corpus deste estudo, porém, constitui-se de seis diários e quatro relatórios de uma dupla de acadêmicos, denominados, para fins de estudos por G e M. Optou-se por fazer um estudo de um caso em função do método adotado para a análise dos dados, o qual será relatado mais adiante.

Na seleção do corpus de estudo adotou-se o seguinte critério: em um primeiro momento, qual dos grupos abordou, como tema de pesquisa-ação, a leitura e, em um segundo momento, com base nos materiais observacionais, diários e relatórios, identificaram-se quais estavam dotados de singularidades, particularmente, surpreendentes sobre crenças e conceitos de leitura (em consonância com o paradigma indiciário).

Os diários e relatórios 01, foram produzidos na primeira etapa da disciplina-projeto, no período de vinte e quatro de setembro a sete de novembro. Nesses diários uma das acadêmicas descreveu três problemas observados durante o estágio, enquanto a outra, detectou outros três durante a análise de redações de alunos do curso pré-vestibular. Nos relatórios, a primeira estagiária descreveu as ações já realizadas, e a outra descreveu uma proposta de ação que pretendia desenvolver em parceria com a professora de redação do curso pré-vestibular. Os diários e o relatório 02 foram produzidos na segunda etapa, no período de onze de novembro a doze de dezembro. No diário 02, a estagiária fez constar reflexões feitas por ela após o término da experiência prática e as citações que considerou significativas nas leituras teóricas que realizou. A outra acadêmica relatou o que observou durante a experiência prática desenvolvida com a professora parceira do curso pré-vestibular, bem como as reflexões realizadas depois de ter participado de uma aula de redação em contexto real. No relatório 02, a dupla relacionou as descobertas teóricas envolvendo o problema de estudo e elaborou uma proposta de ação. Os diários e relatório 03 foram produzidos na última etapa da disciplina-projeto no período de dezesseis de dezembro a vinte e nove de dezembro. Nos

diários, ambas as acadêmicas fizeram uma avaliação da proposta de trabalho desenvolvida no Português VIII e no relatório 03, ou seja, relacionaram as mesmas informações que constaram no relatório 02.

3.3.2. Procedimentos de análise de dados

Para análise do corpus deste estudo, seguiu-se o paradigma indiciário, o modelo cognitivo de D'Andrade e os estudos de formação de conceito proposto por Vygotsky. Para atender aos propósitos deste estudo, o modelo proposto por D'Andrade⁵ e os estágios de formação dos conceitos propostos por Vygotsky foram adaptados.

3.3.2.1 Paradigma indiciário

O paradigma indiciário trata-se de um modelo de investigação em que o investigador se preocupa com o particular, com o detalhe, com o diferente, com sinais que orientam para uma análise qualitativa de casos individuais. Segundo Ginzburg (1989), esse modelo teve sua origem na história social do homem, quando este para sobreviver precisou desenvolver certas habilidades. Ao exercitar a atividade de caça o homem *“aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.”* (Ginzburg, *op.cit.*, p. 151). No século XIX, esse paradigma começou a se firmar como modelo científico nas ciências humanas e mantém uma estreita relação com técnicas empregadas na crítica de arte, na psicanálise e na investigação policial.

⁵ As adaptações no modelo mental propostos por D'Andrade foram feitas por Richter.

Ao adotar esse modelo em uma investigação, o investigador precisa detectar, observar as pistas, sintomas e indícios, relacionar e descrever os artifícios estilísticos empregados e identificados em um caso. Esse material passa, então, a constituir-se no seu *corpus* de análise e, por meio dele, o investigador adotará procedimentos metodológicos abduativos, dedutivos e indutivos para projetar hipóteses e construir alguma teoria sobre o caso. Para Pierce (*apud* Eco 1991, p. 23), no procedimento abduativo o investigador “*adota uma hipótese ou uma proposição que conduzirá a uma predição daquilo que pareceriam ser fatos surpreendentes*”. Em outras palavras, faz inferências, com base em referências teóricas, explica os fatos problemáticos e postula uma hipótese satisfatória. Ao *procedimento pelo qual as conseqüências experienciais, prováveis e necessárias da(...)hipótese* método dedutivo e indutivo. Ao usar o método dedutivo o investigador de posse das hipóteses estabelecidas, observa os dados e extrai as conseqüências empíricas desejadas, ao empregar o indutivo, testa suas hipóteses para comprová-las ou refutá-las, com base nos fatos observados e faz interpretações.

3.3.2.2 Modelo cognitivo: conceito e metamodelo

Para compreender-se um modelo cognitivo necessita-se dispor de um metamodelo mental, isto é, um modelo que auxilie na observação de modelos mentais desenvolvidos por futuros professores.

D’Andrade (1995), baseando-se em entrevistas realizadas em um estudo etnográfico, elaborou um metamodelo ou modelo cognitivo da mente comum composto por um pequeno número de componentes, tais como: percepção, crença, sentimento, desejo, intenção, decisão, ação. Ainda para este pesquisador:

os componentes que formam o modelo cognitivo das pessoas podem gerar diferentes esquemas de representação, os quais determinarão como um indivíduo percebe o mundo, porque faz determinadas escolhas, porque tem certos desejos, intenções e ações;

o que cada indivíduo percebe, ouve e/ou sente é provocado por vários eventos e objetos externos da mente, portanto são construídos culturalmente, mas acrescenta que os conhecimentos e crenças têm, freqüentemente, sua origem no interior de cada ser, sendo consequência de uma operação mental. A emoção e o desejo, algumas vezes, são tratados como algo causado ou desencadeado por eventos externos, outras vezes são gerados pela própria pessoa. As intenções e resoluções, entretanto, têm sua origem internamente em cada indivíduo;

através de uma desconstrução e discriminação do esquema mental organizado por um indivíduo, pode-se compreender e explicar os processos mentais que este realiza, obter melhores opções de ação e resultados em um processo.

A proposta de desconstrução de D'Andrade parte de uma identificação e distinção entre processos e estados mentais. Os estados e processos são indicados por verbos e podem ser inferidos pelo leitor, segundo a flexão empregada pelo informante. Por exemplo, quando o indivíduo responde um questionário sobre o que se passa em sua mente empregando o tempo verbal no gerúndio, isso fornece a indicação de que está cumprindo uma série de ações internas encadeadas – um processo. Já ao responder o que constata, acredita, aprecia (...), revela um estado.

Para investigar o modelo cognitivo desenvolvido pelas acadêmicas, nas suas reflexões retrospectivas e prospectivas, quanto a formação de conceitos de

leitura e verificar os processos psico-cognitivos desenvolvidos, no nível de sofisticação dos conceitos de leitura, os parâmetros cognitivos propostos por D'Andrade foram adaptados por Richter (2003), visto que esse apresenta lacunas que impossibilitam a compreensão de determinados indícios apontados pelas acadêmicas-estagiárias. O modelo adaptado inclui as questões modalizadoras (poder, dever...), assim como o aspecto que denominado de falta.

O modelo adaptado apresenta os seguintes parâmetros cognitivos: percepção, crenças, sentimentos, desejos que se subdividem em intenção e injunção e planejamento. Nesse modelo a percepção é influenciada pela crença (esquemas culturais e teorias) ao mesmo tempo em que a revela. A crença, alimentada pelo sentimento (e vice-versa) ao incidir sobre determinado estado de coisas, como um descompasso da crença em relação à conduta ou ação, provoca a necessidade de suprir essa ruptura surgindo então um desejo. Este desejo é, portanto, inseparável da cultura, da imaginação, das identificações que possuem laços tênues com a realidade concreta e atestam uma intenção de construir um sentido ou uma proposta de reformulação conceitual. O desejo se desdobra em intenção ou injunção (querer, precisar ou dever) que depende de condições favoráveis. Sob um prisma análogo ao da psicanálise Lacaniana no sentido do sujeito sentir-se atraído por um investimento objetal da cultura vigente, isto é, apossar-se de objetos (coisas, imagens, valores, referentes culturais) aprisionados no passado ou projetados para o futuro (porque imagens que prometem tudo resolver a priori isetam o sujeito de agir para transformar sua situação concreta). Pode ser um querer próprio (do ego), por delegação (querer do outro) ou um querer por inovação ou busca (incluída aqui a inovação com seus riscos). Essa intenção ou injunção possui laços fortes com o mundo real, com a verossimilhança.

Ainda neste modelo de processamento mental algumas dessas formas de intencionalidade projetam-se em direção a uma ação ou conduta, a qual passa por um planejamento, que é a antecipação da relação meio/fim e depende da volição e envolve também a decisão e autocontrole. Por meio de uma análise que contemple essas etapas do circuito cognitivo, será possível verificar o processo de identificação das futuras professoras com relação ao seu papel social enquanto acadêmicas-estagiárias, assim como seus saberes, verdades e valores, que evidenciam um sistema de legitimação social.

3.3.2.3 Estágios de formação de conceitos de Vygotsky: generalizações e características

Vygotsky (1998) ao investigar como se transforma, ao longo do desenvolvimento, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra estabeleceu generalizações e características sobre as fases e estágios de desenvolvimento conceitual da criança. Para este pesquisador a formação de conceitos decorre de um longo, natural e complexo processo iniciado, intersubjetivamente, na infância que envolve não só as funções intelectuais como atenção, associação, formação de imagens, inferências(...), mas também o uso do signo ou da palavra. Pode-se dizer que no momento em que um indivíduo internaliza e usa signos ou palavras, ele revela as operações mentais que realiza para resolver determinados problemas e revela os conceitos que assimilou.

No processo de formação de conceitos da criança, Vygotsky estabeleceu três fases e descreveu as características observadas em cada uma delas. Estas foram adaptadas para este estudo, visto que o público-alvo do mesmo é acadêmico em formação inicial.

QUADRO 01 FASES DE DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL DE VYGOTSKY E ADAPTAÇÕES

Teoria de formação de conceitos de Vygotsky	Teoria de formação de conceitos (adaptado para este estudo)
Pensamento sincrético / Concepção clássica	
• é uma manifestação do estágio de tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento • grupo é criado ao acaso • cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa • outro objeto substitui quando prova que a suposição estava errada • outros grupos sincréticos formam-se como resultado da contigüidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados • os elementos são tirados de grupos ou amontoados diferentes • elementos são recombinaados e não apresentam elos intrínsecos entre si • a criança tenta dar significado a uma nova palavra que se processa em duas etapas	• desenvolvimento de ações na sala de aula a partir de tentativa e erro • as ações são desencadeadas ao acaso • cada nova ação é mais uma mera tentativa • uma outra ação é desencadeada diante do fracasso do resultado • a ação é determinada de acordo com a disponibilidade e acesso ao modelo didático prescrito em manuais, ou por sugestão de colegas ou professores • outras ações isoladas são empreendidas por ocasião do contexto momentâneo como medida paliativa • as ações são escolhidas aleatoriamente e adaptadas um novo contexto • as ações não estabelecem relação as necessidades reais da turma
Pensamento por complexo do tipo associativo / Concepção prototípica	
• a criança acrescenta ao objeto nuclear um bloco que tenha a mesma cor, outro que se assemelhe ao núcleo quanto a forma, ao tamanho...ao nível da percepção	• acadêmica-estagiária tem um objeto de estudo (nuclear) definido que sustenta um agrupamento de conceitos/crenças com múltiplos critérios
Pensamento por complexo do tipo coleção / Concepção prototípica	
• os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e complementares entre si. • os objetos são observados na experiência prática, ao acaso, e agrupados porque além de contrastarem, não pela semelhança, com o atributo da amostra são também complementares	• Agrupa várias conceitos/crenças porque pertencem ao mesmo contexto, ou seja, têm características diferentes que, embora diferentes, se complementam entre si • acadêmica-estagiária faz ligações entre as conceitos/crenças sem perceber como elas se amarram • acadêmica-estagiária agrega crenças que aparecem no universo de experiência

Pensamento por complexo em cadeia / Concepção prototípica	
• caracteriza-se pela junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para outro • a conexão ou o modo de articulação de cada elo da cadeia que precede ou que segue é vago, flutuante e incoerente • a organização hierárquica está ausente – todos os atributos são funcionalmente iguais – não existe um núcleo, há relações entre elementos isolados	• o agrupamento de conceitos e /crenças varia aleatoriamente, sem uma organização hierárquica • não possui um núcleo conceitual/crenças básico • tenta estruturar o todo para construir uma falsa rede correlativa de conceitos/crenças • não usa analogia para iluminar uma estrutura que vislumbra
Pensamento por complexo difuso / Concepção prototípica	
• Fluidez do atributo que une seus elementos • Grupos de objetos ou imagens concretas são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas • As generalizações da criança na áreas não-práticas e não –perceptuais de seu pensamento	• Fluidez de atributos que une seus conceitos/crenças • acadêmica-estagiária começa fazer conexões comparativas de um domínio fonte para um domínio alvo de modo inconsistente • acadêmica-estagiária começa a fazer generalizações verbais não perceptíveis que não se revelam na prática
Pseudoconceito / Concepção prototípica	
• a generalização, embora fenotipicamente, fisicamente, semelhante ao conceito do adulto, é psicologicamente diferente da essência de um conceito • Na situação experimental a criança produz um pseudoconceito que poderia ter sido agrupado com base em um conceito abstrato.	• Agrupamento por um traço constante, mas o elemento agregador é o domínio empírico em que a pessoa percebe de modo mais consistente que há funções, laços estruturais de maneira vaga • Passou a fase do chute, só que enxerga de maneira precária um elo com a realidade no universo de experiência. Quando existe a necessidade de justificar, ou ligar o teórico com o prático as invariantes superficiais correm o risco de se desfazer. Existe uma estabilidade das invariáveis da realidade.
Conceitos / Concepção teórica	
• agrupa objetos com base num único atributo • abstrai características isoladas da experiência concreta total, isola elementos e examina os elementos abstratos separado da totalidade da experiência	sobrepõe objetos, fazendo analogias ou metáforas coerentes do local para o global (as partes se reportam para um todo mais amplo)

Na sessão seguinte, serão apresentadas as análises e discussões do corpus. Para tanto, rastreou-se, longitudinal e transversalmente, diários e

relatórios, examinou-se marcas lingüísticas empregadas Por uma dupla de acadêmicos para identificar o circuito reflexivo realizado por eles, desde as percepções, crenças, sentimentos, desejos até as ações projetadas e os estágios de desenvolvimento conceitual de leitura pelos quais passaram.

Como guia para análise dos dados, após identificar as marcas simbólicas reveladas nos registros das acadêmicas, procurou-se responder, mediante o uso dos métodos abdução, dedução e indução, as questões: como se constitui o modelo cognitivo seguido pelas acadêmicas?, como se constituem as crenças, conceitos dos acadêmicos nos momentos de reflexões e nas ações desencadeadas na aula de leitura?

Para descrever o modelo de processamento mental as perguntas que balizaram o estudo foram: o que está sendo revelado em cada diário?, como se processam as relações entre os objetos da sala de aula de leitura?

E por último, para interpretar o processo do modelo cognitivo desenhado pelas acadêmicas e identificar o estágio de desenvolvimento conceitual das mesmas, orientou-se mediante a pergunta: o que significa a soma desses dados?, qual modelo teórico de leitura os indícios remetem?, qual a sua origem?, qual o nível de desenvolvimento conceitual de leitura que as pistas remetem?

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista a investigação e a descrição dos processos cognitivos desenvolvidos por dois professores em formação inicial, quanto à formação de conceitos de leitura, nas suas reflexões prospectivas e retrospectivas subjetivas, assim como intersubjetivas, e eventuais evoluções subjetivas apresentadas no nível de sofisticação dos conceitos de leitura, adotou-se o modelo indiciário para ler criticamente as produções dos acadêmicos e seguiu-se a teoria vygotskyana e o modelo de D'Andrade e Richter para realizar as reflexões deste estudo. Desse modo, a análise e a discussão dos dados foram organizados como segue:

- Visão panorâmica: visão cognitiva global do caminho percorrido pelas acadêmicos G e M.
- Visão objetiva: caminhos subjetivos e intersubjetivos percorrido pelos acadêmicos e os modelos mentais desenvolvidos na formação de conceitos da dupla e suas evoluções.

Na visão panorâmica, fez-se um levantamento e uma análise sintética das regularidades lingüísticas empregadas, nos diários⁶ de dois professores em formação, com o objetivo de analisar, descrever e interpretar as percepções, crenças, sentimentos, volições e resoluções sobre a cultura de ensinar e aprender leitura em sala de aula.

Na visão objetiva, descreveu-se e interpretou-se, longitudinal e transversalmente, os complexos caminhos percorridos pela dupla G e M para construir conceitos de leitura. Primeiramente, reconstituíram-se os processos

⁶ Os diários e relatórios constam nos anexos A e B.

cognitivos subjetivos realizados pelos acadêmicos, mediante análise dos dados encontrados nos diários 01 e 02⁷ para identificar suas crenças, descobrir a possível origem das mesmas e acompanhar os processos cognitivos realizados que levaram ao apresentarem evoluções conceituais, ou não, em leitura. O diário 03 não foi analisado porque ambas se detiveram apenas em avaliar a proposta da disciplina-projeto, fugindo, portanto, do propósito deste estudo. Posteriormente, acompanharam-se os processos intersubjetivos realizados pela dupla, tendo como referência a proposta de ação elaborada conjuntamente e apresentados nos relatórios. Por último identificaram-se as propriedades dos modelos mentais desenvolvidos pelos acadêmicos na formação de conceitos de ensino-aprendizagem e de leitura, suas eventuais evoluções e nível de desenvolvimento em que se encontraram.

4.1 Visão panorâmica

4.1.1 Visão cognitiva global do caminho percorrido pela G

No primeiro diário, as marcas lingüísticas usadas pela G revelam as percepções, crenças, sentimentos, desejos e ações em três momentos: a) nas reflexões sobre a ação do outro a partir de observações feitas em uma aula anterior ao período de estágio; b) nas descrições do primeiro dia de estágio e c) nas reflexões sobre a própria ação a partir de descrições de ações efetuadas depois da primeira aula de estágio, sobre a cultura de ensinar e aprender leitura em língua materna.

a) Reflexões da acadêmica G sobre a ação do outro a partir de observações feitas em uma aula anterior ao período de estágio

⁷ Os registros serão transcritos como o original, respeitando as idiossincrasias apresentadas.

*Pudemos **verificar** o **quão difícil** seria **despertar** nos alunos o gosto pela leitura, **principalmente** em **voz alta** para que **toda** a turma pudesse ouvi-los (...) **Não** nos foi **muito difícil** entender o **motivo** pelo qual (...) preferiam ficar **sem nota** pela atuação em sala de aula a ter de ler para os colegas. Eles simplesmente **não** tinham o **hábito de ler** em sala de aula (...) Quem fazia a leitura oral era a professora da turma (...)*

A professoranda G ao citar a marca *verificar*, indica que **percebe** qual o problema mais relevante que precisa ser trabalhado com os alunos e demonstra ter **sentido** que, no papel de professora, teria uma enorme dificuldade a resolver ao usar a expressão o *quão difícil*. Ao empregar a marca *despertar*, ela revela o **desejo** que tem em relação ao trabalho com leitura na sala de aula e, em seguida, ao utilizar os indícios *principalmente*, *voz alta* e *toda*, torna explícita a sua **crença** sobre leitura. Ela revela que a leitura se efetiva quando os sinais gráficos expressos no texto são verbalizados de uma forma mecânica, linear e oralmente para que os presentes no espaço físico determinado ouçam. Com isso, demonstra **identificar-se** com o modelo de leitura de decodificação e, conseqüentemente, com a cultura de ensinar e aprender estruturalista. Ao empregar as marcas *não* (...) *muito difícil* (...) *o motivo*(...) *sem 'nota'* e *hábito de ler* antes de propor qualquer ação, revela que levantou **hipóteses**, ou seja, **construiu imagens antecipadoras**, coerente com suas **crenças**, sobre a causa do problema e que **acredita** poder solucioná-lo habituando os alunos a certas práticas ou comportamentos, valorizando ou punindo-os, dependendo do contexto, por suas atitudes. As marcas *quem fazia* revelaram, implicitamente, a crença de que está nas mãos do professor o sucesso da aprendizagem do aluno.

b) Descrições realizadas sobre o seu primeiro dia de estágio:

*(...) Ao **solicitar** a um dos alunos que fizesse a leitura de um texto (...) Foi quando então decidi interromper a atividade planejada para **questioná-los** (...) Então, **disposta a não** interromper o curso da atividade (...) **Percebi** que naquele momento – meu primeiro dia de aula – eu não teria como **convencê-los** do*

*contrário. Até **argumentei** dizendo que a atividade de leitura conjunta no contexto de sala de aula, (...) seria uma oportunidade de **interação** (...)*

A estagiária G ao usar as marcas *solicitar, questioná-los e argumentei* revela que encaminhou suas **resoluções** com base na **crença** de que o professor é aquele que conduz passo a passo e sabe qual o processo de aprender que o aluno deve seguir, competindo a este responder todas as perguntas. A expressão *disposta a não* revela que ela não tem a **intenção** de interromper as atividades do dia, retratando a **crença** de que tudo o que é planejado previamente deve ser realizado. Ao usar a marca *percebi*, a professora emergente demonstra que está atenta aos sinais que os alunos emitem, **sente** que deve ceder e mudar suas estratégias de ação, sem tentar **construir imagens antecipadoras** para entender as possíveis causas do problema, revelando inconscientemente que suas **crenças** e ações são as mais apropriadas. A marca lingüística *convencê-los* reforça a **crença** de que a mudança de comportamento dos aprendizes passa pela repetição persistente e não por um processo de reflexão intersubjetivo e subjetivo. Através da escolha lexical *interação*, ela revela que tem uma **crença** inadequada, face ao período sócio-histórico que se vive atualmente, quanto ao termo, no que diz respeito à relação professor – aluno em sala de aula, assim como de interação autor-leitor.

c) Nas reflexões e ações realizadas a partir dos resultados da ação desenvolvida na primeira aula de estágio:

***Resolvi colocar** a situação para meus colegas e para a professora S (...) Alguns colegas me sugeriram trabalhar com (...) **mas** seria difícil (...) com (...) uma vez que **naquele momento**, estávamos trabalhando com textos dissertativo-argumentativos. Ao falarmos com a professora S ela nos sugeriu que (...) **Levamos** para sala de aula **textos mais curtos**, mais **direcionados** aos interesses e à realidade dos alunos (...) **Aos poucos** os alunos pareciam demonstrar maior interesse em sala de aula, de modo que quando eu solicitava que um deles fizesse a leitura (...) não havia tamanho desinteresse (...) **Obviamente, alguns** permaneceram inflexíveis (...)*

A expressão *resolvi colocar* revela uma **decisão** tomada depois de ter saído frustrada da primeira aula de estágio uma vez que o seu **desejo** não se concretizou. Mesmo sem perceber que precisa propor ações que rompam com os modelos de leitura vigentes na escola, o seu **sentimento** de frustração funciona como um elemento impulsionador na busca de novas alternativas para solucionar o problema que evidenciou na turma e **atua** no sentido de encontrar em um grupo as respostas para o problema que percebeu com o qual ela se identifique, como professora. Ao usar as marcas *mas* e *naquele momento*, ela revela a **crença** de que a sugestão dos colegas poderia ser uma alternativa para o problema se não tivesse de explorar textos dissertativo-argumentativos, seguindo, possivelmente, um programa. As marcas *levamos* e *direcionados* revelam que ela insiste na **crença** de que o processo de aprender precisa ser conduzido pelo professor, que este sabe o que o aluno realmente precisa saber e fazer. A estagiária ao citar a expressão *textos mais curtos*, denuncia uma **crença** de que a aprendizagem de leitura deve ser facilitada pelo professor na escola. O quantificador *aos poucos* remete novamente a **crença** de que pela repetição persistente os alunos modificam comportamentos. Ao usar os marcadores *obviamente* e *alguns*, a estagiária exhibe um **sentimento** de desconforto com relação às suas aulas de leitura por não ter alterado o comportamento de alguns alunos.

Na segunda etapa da disciplina-projeto, depois de ter terminado o estágio, estando, portanto, novamente na condição de aluna, G ao retomar o seu problema de estudo “a aversão dos alunos pela leitura oral” cita:

(...) **me preocupava**, naquele momento, **era a aversão** dos alunos pela **leitura oral** (...) Mas para **mim**, ler em silêncio parecia (...) a leitura oral na minha concepção era (...) Então **diante desse impasse** – a **minha** concepção de leitura e o comportamento dos alunos em relação a ela – **resolvi** pesquisar (...) ao fazer algumas leituras, (...) tive uma grande **surpresa** – até certo ponto **desapontamento** – ao ler (...) Fiquei ainda mais **confusa** (ou mais esclarecida) quando li (...) Estariam meus alunos com toda a razão e (...)?(...) Porém, logo me **confortei** (...) eu não era a única a pensar que (...) **Mentira**. Na verdade, tenho **constatado** (...) que **ambas** são indispensáveis (...)

Nesta etapa, as marcas *me*, *mim*, *minha* e *eu* revelam que ela deixa de descrever os acontecimentos ocorridos na sala de aula, começa a refletir e interpretar o que vivenciou no estágio. As marcas *preocupava (...)* *era (...)* *a aversão (...)* *leitura oral (...)* revelam que ela está vivenciando um processo de reflexão, tendendo a um afrouxamento das suas **crenças** em relação à leitura. Com a marca *diante desse impasse*, G revela **perceber** que as suas **crenças** não são compatíveis com as dos alunos e demonstra a **intenção** de buscar outras informações sobre leitura e toma uma **decisão** ativa ao usar a marca lingüística *resolvi*. As expressões *grande surpresa* e *desapontamento* revelam que os seus **sentimentos** foram abalados enquanto interagiu com os autores na sua pesquisa. A marca *estariam e ?* (o ponto de interrogação) revelam uma **resistência** em admitir que suas **crenças** e ações sobre leitura estavam equivocadas e não acreditar totalmente no que lê. As marcas *logo me confortei* e *mentira* revelam que ela reestabelece seus **sentimentos** ao se **identificar** com o seu grupo de colegas da academia. As marcas *tenho constatado* e *ambas* revelam que a aluna G passa a **perceber** e a acreditar que a leitura silenciosa e a oral têm o mesmo valor de importância.

No diário da terceira etapa do Português VIII, a acadêmica G se limita a comentar como percebeu a proposta da disciplina-projeto.

4. 1. 2 Visão cognitiva global do caminho percorrido pelo acadêmico M

As marcas lingüísticas que M revela, no primeiro diário, ao analisar produções escritas de alunos de um curso pré-vestibular destacam quais as suas percepções, crenças, sentimentos, o seu querer e ações que realiza com relação a cultura de ensinar e aprender leitura em língua materna.

*os seguintes tópicos que se **mostraram mais notáveis** durante a análise das redações: acentuação, ortografia e falta de paralelismo (...).o problema **mais relevante** é a dificuldade de organizar as idéias, **que resulta** (...) e **principalmente**, pela **dificuldade** que os alunos têm para **delimitar o tema** que está vinculado (...) Acredito que **para resolver** o (...) problema (falta de paralelismo) caberia ao professor trabalhar **isoladamente** com cada aluno(...) **sugerindo** que o aluno reescreva seu texto **acrescentando elementos**, tendo **mais cuidado** com a **estruturação** das frases e dos parágrafos.. O professor **poderia** seguir **também outras** maneiras de elaborar idéias (...) **É preciso** começar a **mudar** o modo como os alunos encaram o processo de escrita.*

A marca lingüística *mostraram* revela que M teve contato com os textos e, ao empregar o quantificador *mais* e o qualificador *notáveis*, **percebeu** que os itens, acentuação, ortografia e falta de paralelismo, são reincidentes e necessitam ser trabalhados nas aulas de redação. Ao empregar as marcas *o* e *mais relevante* ela identifica aquele que entre os três problemas será alvo de sua pesquisa. Os operadores *que resulta (...)* *principalmente (...)* *dificuldade (...)* *delimitar o tema* são indícios da sua **crença** de que a dificuldade de leitura de textos e enunciados impede que os alunos elaborem bons textos. Ao empregar as marcas lingüísticas *para resolver*, a aluna M indicia que está pensando em como **solucionar o problema**. Ao usar as marcas *isoladamente*, *sugerindo* e *acrescentando elementos* ela revela a **crença** de que cada texto é único e orientaria os alunos no sentido de que relacionassem os seus textos com outros, deixando implícito que percebe a leitura como prática social. Já, ao usar as marcas *mais cuidado (...)* *estruturação* ela deixa transparecer que **acredita** no modelo de leitura interacionista, pois estaria presa às marcas formais e à estrutura dos textos. Ao usar o modalizador *poderia* e as marcas (...) *também outras* ela revela que **acredita** na possibilidade de que existam outras formas mais eficientes (as quais ela desconhece) de abordar o problema. Ao usar a expressão *é preciso (...)* *mudar* ela revela um **desejo** de que as propostas de trabalho a serem levadas à efeito nas aulas de língua materna tenham um caráter de mudança, mas que isso ainda não é uma tarefa sua.

No segundo diário, após acompanhar uma aula do curso pré- vestibular M cita:

minha concepção girava em torno da (...) **confirmei** esta suposição e **observei** (...) **cheguei** a uma conclusão: a **dificuldade** em delimitar o tema está diretamente relacionada à dificuldade que os alunos têm em **interagir com o texto** (...) Eles **não** conseguiam interagir com o texto para **apreender** a intenção do autor (...) **Diante disso, tentei** elaborar uma atividade (...) trabalhei com **mapa conceitual** (...) A questão da dificuldade de **interação** principalmente autor-leitor **é bastante complexa** (...) **percebi** que **seria necessário** um estudo mais detalhado sobre a questão da leitura e da interação autor-leitor (...)

As marcas *minha*, *confirmei*, *observei*, *cheguei*, *tentei*, *acredito*, *me fez perceber*, *percebi* usadas no segundo diário, revelam que a futura professora M se envolve mais na proposta de pesquisa-ação na segunda etapa da disciplina-projeto, portanto explicitará melhor seus sentimentos, crenças, desejos e ações. As marcas *observei* e *cheguei a uma conclusão* indicam que M não só **percebe** com mais clareza o problema dos alunos como também ativou uma **crença** sua. Tal crença se revela ao empregar as palavras *dificuldade diretamente, interagir com o texto e não (...) apreender*, ou seja, para ajudar os alunos a produzirem bons textos ela precisaria orientá-los no sentido de que fizessem atividades de leitura seguindo o modelo interativo para que percebam as marcas que o autor deixa no texto. As marcas *diante disso*, apontam que ela sente que tem o **dever** de fazer alguma coisa para contornar o problema. Esse dever faz com que ela execute uma **ação**, a qual é identificada no diário pela marca *tentei*. A ação que desencadeou revela traços de que sua **crença** sobre o modelo interacionista não está bem sustentada teoricamente, pois ao empregar as marcas *mapa conceitual*, ela revela **acreditar** que basta trabalhar aspectos lingüísticos para que o aluno apreenda o sentido do texto e interaja com o autor. Entretanto, após ter aplicado a atividade ela percebe, ao citar a expressão *interação (...) é bastante complexa*, que na sua proposta existem lacunas e acredita, pelas marcas *percebi* e *seria necessário*, que seus saberes são insuficientes para elaborar uma proposta

consistente que amenize a causa do problema detectado, indo, assim, em busca de maior embasamento.

No diário três, a aluna M se limita a relacionar os aspectos positivos e negativos da proposta da disciplina-projeto.

4. 2 Visão objetiva

Na primeira etapa da disciplina-projeto, o desafio apresentado aos acadêmicos consistiu em levantar três problemas de aprendizagem detectados em aulas práticas de língua materna para que esses, posteriormente, pudessem selecionar um deles, levantar hipóteses sobre o problema, pesquisar sobre o tema escolhido e apresentar uma proposta didática visando minimizar o problema.

Com base em dados registrados em diários e relatórios pela dupla de acadêmicas G e M, reconstituiu-se e interpretou-se os processos cognitivos realizados para identificar suas crenças, a possível origem das mesmas, propriedades dos modelos mentais que desenvolveram, identificou-se suas possíveis evoluções e a fase de desenvolvimento em que se encontravam no tocante ao conceito de leitura.

Nesta seção, inicialmente, apresentar-se-á os caminhos subjetivos percorridos pela aluna G, em seguida os da aluna M, assim como, os caminhos intersubjetivos realizados pela dupla ao construírem a proposta de trabalho envolvendo o desenvolvimento da leitura na escola.

4. 2. 1 Caminhos subjetivos percorridos pela aluna G

4.2.1.1 Parte I

Mediante a leitura de diários e relatórios, pode-se conhecer as crenças, memórias discursivas, conceitos, desejos, intenções e ações reveladas pela G sobre: interação e aula de leitura e, ao mesmo tempo, identifica-se como ela resolve os problemas detectados e porque os resolve de um modo e não de outro. Sabe-se que a forma como cada pessoa se identifica tem relação com os diversos modelos que teve contato, e é curiosa a maneira como a acadêmica G lida com o problema *“ausência de trocas comunicativas entre educador e educando”* nas aulas de estágio e como ela cruza esse tema com o desenvolvimento de habilidades de leitura nas suas produções individuais e em dupla.

Tendo identificado o silêncio dos alunos, desde as primeiras aulas de estágio, como algo que merecia ser compreendido e superado, G evidencia que deseja atacar o problema e revela a intenção de resolvê-lo, ou amenizá-lo, despertando-lhes o gosto pela leitura. Desse modo, ela prenuncia o desenvolvimento de uma proposta de trabalho aberta, centrada no aluno, a qual terá como fio condutor desafios de leitura que desencadearão, segundo Freire (2001, p.17), uma *“curiosidade dinâmica e viva (...), sem ter que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda”*, assim, promoverá uma autêntica comunicação em sala de aula e terá como pressupostos básicos a teoria interacionista.

Pelas projeções iniciais, conforme cita McCarthy et al (1992), pode-se deduzir que ela conceberá o ensino e a aprendizagem da leitura como um processo de natureza social e cultural no qual, alunos e professor interagem para construir conhecimentos. Nessa linha teórica, a proposta de leitura, ao ser divulgada na sala de aula, acionará no aluno uma necessidade consciente de ler, impulsionará a busca de outros textos contendo informações sobre temas em

estudo para resolver um problema real X ou promover o entretenimento e lazer, permitirá que ele tome algumas decisões ao se envolver ativa e intersubjetivamente na busca da construção de saberes lingüísticos ou literários subjetivos, onde o professor acompanhará o processo de leitura assumindo, conforme Carmagnani (1992, p.39) *“uma postura crítica”*, desenvolverá atividades de leitura que extrapolam o texto e permitam que os alunos façam ligações com outros textos e interajam, mediante trocas orais e registros escritos.

Observando-se as propostas de aula de leitura dinamizadas pela G durante o estágio e os comentários registrados tanto nos diários como nos relatórios, pode-se comprovar que as reflexões que realizou, as crenças que construiu sobre leitura e o desenvolvimento desta habilidade na escola seguem um processo diferente do que deixou transparecer logo no início do diário 01.

Para D’Andrade (1995) as percepções, sentimentos, desejos, intenções e ações são desencadeadas e mantêm relação com as crenças conceituais que cada pessoa subjetivamente construiu, e que as crenças têm um poder de refluir e influir na forma como um fenômeno é percebido. Com base nesta referência, quais seriam as crenças da futura professora G e quais as suas origens?

G evidencia acreditar em conceitos relacionados com:

1. a teoria de aquisição behaviorista, conforme se constata:

1.1 pelas propostas de aula de leitura que organizou

Observando o quadro que segue:

QUADRO 01:

Aula 01
1. A estagiária levou para sala de aula textos argumentativos-dissertativos 2. A professoranda solicitou que os alunos fizessem leitura oral 3. G solicitou que os alunos fizessem leitura silenciosa (por insistência dos alunos). 4. A professora emergente solicitou uma produção escrita sobre tema 'Clonagem' 5. A estagiária solicitou que os alunos fizessem a leitura das produção – debate lido
Aula 02
1. G levou para sala de aula texto em transparência 2. A professora emergente solicitou que alguns alunos fizessem a leitura para os colegas (“pedi que se levantassem e se colocassem frente aos colegas, simulando a posição de um político, falando ao povo... (estávamos em época de eleição), gesticulando e tentando convencer a massa”). 3. A estagiária observou que os alunos respondiam aos questionamentos por ela propostos – davam um feedback quando entendiam suficientemente a explicação ou apresentavam, um conhecimento prévio.
Aula 03
1. A professoranda levou um exemplo concreto – uma entrevista feita à mulher do personagem Radicci, a Genoveva, para trabalhar o conceito de variações lingüísticas 2. Os alunos observaram e acompanharam, na lâmina de projeção, a leitura da estagiária
Outra proposta
1 G pediu a eles (alunos) que, ao invés de lerem capítulos de livros em sala de aula, trouxessem um texto extraído de jornal ou revista, que realmente lhes interessasse, a fim de comentar com os colegas sobre o conteúdo desse texto. 2 A estagiária sugere que se alguém não quisessem falar, poderia fazer a leitura oral do dito texto.

percebe-se uma preocupação constante da futura professora G em explorar a leitura oral, assim como, na citação apresentada no relatório 1⁸, diante da recusa dos alunos de ler em voz alta na sala de aula: *“passamos a produzir atividades cuja leitura oral fosse necessária”*. A estagiária revela, com isso, que valoriza o exercício repetitivo nas aulas de leitura visando a automatização e a criação do

⁸ Ver anexo A, página 132.

“hábito de leitura” nos alunos. Para Richter (2000, p. 20), nesta visão adquire-se *“uma língua por meio de imitação e formação de hábito.”*, portanto, a aprendizagem se efetiva *“desde que o indivíduo receba uma grande quantidade de linguagem correta, imite-a e pratique-a constantemente, sendo reforçado pelos outros aprenderá bem a língua alvo”*.

A hipótese que guiava as ações da acadêmica G, baseavam-se em acreditar que os alunos não se dispunham a ler porque a professora titular da turma não exigia, não estimulava a prática da leitura oral, conforme ela cita: *“Quem fazia a leitura oral, para que todos pudessem acompanhar o sentido de um dado texto, era a própria professora da turma”*⁹. Infere-se, com isso, que na sua ótica, a professora impedia que os alunos acostumassem, criassem o hábito de ler para os colegas e, conseqüentemente, de receberem elogios à medida que fossem evoluindo na leitura oral.

1.2 pelo modo como resolveu os problemas que surgiram na sala de aula

Depois de ter solicitado que dois alunos fizessem a leitura oral e eles terem se negado, G menciona: *“disposta a não interromper o curso da atividade, pedi a um terceiro que fizesse a leitura do primeiro parágrafo apenas (...) conseguimos debater sobre o tópico ‘clonagem’, mas certamente não teve o resultado que esperávamos (...)”*¹⁰. Identifica-se neste recorte mais uma característica desta abordagem, ou seja, toda atividade é predefinida pelo professor e deve ser cumprida. O que estava previsto para a aula da estagiária G era a realização de leituras orais, seguidas de comentários sobre o texto, sem que o aluno entendesse porque estava desenvolvendo aquelas atividades. Infere-se que, naquela oportunidade, estava previsto pelo currículo que o professor deveria trabalhar com

⁹ Ver anexo A, página 126.

¹⁰ Ver anexo A, página 126.

aspectos argumentativos da dissertação, por isso não poderiam deixar de ler e discutir o texto. Segundo Brown (1993, p.22), nesta abordagem, o professor tem como foco “*os aspectos perceptivos do comportamento lingüístico (...), o ensino mecânico e aprendizagem programada (...)*”.

1.3 pela forma de interação estabelecida na sala de aula

Quando G cita, no relatório 01:

Ao contrário do recorrente, meus alunos não interagiam, ou seja, sempre que solicitados a lerem ou discutirem determinado tópico, recusavam-se. Posso dizer que durante as três primeiras aulas mantiveram-se mudos, mesmo quando exaustivamente indagados a respeito do tópico que lhes era exposto (...) a questão de interação me preocupava. Tratava-se de um problema atípico – ausência de trocas comunicativas entre educador e educandos (...) fiquei surpresa quando, nas primeiras aulas, a grande maioria dos alunos não respondia aos meus questionamentos (...)

ela revela acreditar que interagir constitui-se em o aluno realizar qualquer tipo de participação oral mediante uma solicitação do professor, como por exemplo, ler oralmente e responder aos seus questionamentos ou discutir determinados assuntos apresentados pelo professor. Esta concepção de aula interativa tem como referência o conceito de interatividade da área de comunicação, conforme Silva (2001), perpetuado na década de 70, no contexto da mídia tradicional ou unidirecional, pelo rádio e TV. Tal como o rádio e a TV daquela época, a sala de aula da G é vista como um espaço baseado na lógica da distribuição e irradiação de informação, não é criado um ambiente para o uso da estrutura dialógica que permita o emprego do ato enunciativo no sentido exato da palavra.

1.4 pelas questionamentos que direcionou aos alunos

(...) para questioná-los a respeito do gosto pela leitura. (...), questionei a respeito do ensino de Língua Portuguesa e demais disciplinas afins (...) o que vocês consideram importante no estudo de uma língua, seja ela a portuguesa, a espanhola, a francesa, a inglesa?(...) lhes questionei sobre ler em silêncio – seria o mesmo, quais as vantagens e desvantagens ao lermos para nós mesmos algo que poderia ser compartilhado com nossos colegas¹¹.

Os questionamentos versam sobre uma habilidade de linguagem, um tema bem distante do conhecimento do aluno, e naquele momento, serviram para G, na condição de professora, transmitir informações sobre a importância e as vantagens da leitura oral, segundo suas crenças, suas verdades, tentando convencer, por meio de informações, a utilidade da leitura oral ao citar: *“(...) argumentei dizendo que a atividade de leitura conjunta no contexto de sala de aula é relevante para aprendizagem de qualquer idioma. Além disso, seria uma oportunidade de interação, com discussão de idéias e diferentes opiniões”*.

1.5 pela forma como acompanha e avalia o desenvolvimento dos alunos

Outra característica da sua aula que se aproxima desse paradigma, revelado pela proposta, situa-se no fato da professoranda G realizar uma atividade de leitura oral para poder avaliar e controlar a participação e o comportamento dos alunos. Com este modelo de leitura, em uma turma numerosa, o professor pode medir se o aluno obedece aos sinais de pontuação, se faz devidas entonações, se estabelece correspondência entre grafia e som através da leitura oral. Pela leitura silenciosa, o professor percebe apenas o movimento dos olhos dos alunos sobre o papel enquanto todos estão em silêncio. Também ao citar: *“(...) preferiam ficar sem nota pela sua atuação em sala de aula a ter de ler (...)”¹² duas ou três vezes tentei persuadi-los abordando a questão da nota (...)”¹³*. Pode-se identificar um professor narcísico, investido de poder que busca a participação do aluno

¹¹ Ver anexo A, página 127.

¹² Ver anexo A, página 126.

¹³ Ver anexo A, página 128.

tentando persuadi-lo com notas, avaliando as atitudes e comportamentos não realizados pelo aluno diante do desejo do professor, a realização da leitura oral.

2 o modelo de decodificação de leitura. A influência desse modelo de leitura se revela:

2.1 pelo foco na leitura oral

Pela insistência na leitura oral e mecânica, “*para que toda a turma pudesse ouvi-los (...) para que todos pudessem acompanhar o sentido de um dado texto*”¹⁴. G revela a crença de que o texto é a única fonte que permite ao aluno descobrir o seu sentido ao processar as letras, passando desta para as palavras, das palavras para as frases, das frases para as sentenças.

Segundo Kato (1995, p. 50):

o aluno faz um uso linear e intuitivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (...) com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas (...). É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Pelas descrições feitas no diário da acadêmica G, infere-se que ela não percebe semelhanças metodológicas entre as suas propostas de aula de leitura e as da professora titular da turma, ou seja, que as leituras orais, independentes de ser o aluno ou o professor que as faça, se torna um ato estéril, pois não tem sentido ler para os colegas o texto que todos têm na folha impressa ou conseguem ver na lâmina projetada. Ela não percebe que falta disponibilizar instrumentos aos alunos para que consigam entender o texto. Na sua proposta de trabalho, a estagiária G não revela uma preocupação com a formação de um leitor ativo, competente e crítico, ao contrário, reduz a função do aluno a olhar, escutar e

oralizar o texto de um outro autor, sem estabelecer propósitos e estratégias para leitura, sem que o leitor acredite que o autor tem algo a dizer e que vale a pena conhecer como se constituem suas idéias.

Indicia-se, a partir dos dados analisados, que o fato de haver um interesse inicial em passar ao aluno a tarefa de leitura oral, G estaria se percebendo como uma professoranda que atua segundo uma linha do modelo interacionista. As pistas seguidas indicam que ao passar a tarefa de leitura oral para o aluno, privilegiaria, conforme cita no diário *“(...) uma oportunidade de interação, com discussão de idéias e diferentes opiniões (...)”* e evidenciam que ela não percebe que ao apenas ler oralmente as idéias de um autor, o aluno não está sendo sujeito num espaço subjetivo de interação e por isso não se engaja na leitura. O fato da G ter usado os termos *“não-engajamento’ ou falta de interação manteve-se nos próximos (...)”*¹⁵ aponta, ainda, a possibilidade dela estar percebendo que estaria trabalhando sob a ótica do modelo interativo de leitura. Acredita-se que esta percepção decorre do fato da G ter recebido informações de tal teoria na academia. Não tendo mencionado, nem no diário nem no relatório, alguma atividade que evidenciasse a preocupação em acionar características de tal modelo, como por exemplo, conhecimentos prévios dos alunos, detectar ou orientar para o desenvolvimento de estratégias de leitura para ler o texto dado, percebe-se que seus conhecimentos teóricos não se efetivam na prática.

3 a abordagem comunicativa. Traços desta metodologia são evidenciados ainda, no relatório 01, quando G:

3.1 utiliza características próprias do processo do ensino-aprendizagem desta abordagem na descrição de suas aulas de leitura, qual seja, a comunicação oral e o ‘feedback’. Segundo Larsen-Freeman (1986, p. 129 - 132), na abordagem

¹⁴ Ver anexo A, página 126.

comunicativa “o professor tem como principal responsabilidade estabelecer situações que promovam a comunicação, (...) tem a função de lançar todas as atividades (...) se o ouvinte não oferece ao falante um feedback a troca não é realmente comunicativa (...)”. Essas características se revelam quando a estagiária ao registrar:

*Resultado disso foi que a leitura passou a ser um processo bastante comum em nossas aulas (...) Quanto aos questionamentos por mim propostos, pude observar que os alunos, na grande maioria das vezes, para não dizer sempre, davam-me um feedback quando entendiam suficientemente a explicação ou apresentavam algum conhecimento prévio (...)*¹⁶

Embora não revele os questionamentos direcionados aos alunos e os objetivos dos mesmos, fica evidente apenas que ela cria oportunidade, elabora atividades para que os mesmos possam se expressar e revelar alguma opinião que lhe permita avaliar se estão compreendendo ou não o processo de leitura estabelecido. Pode-se inferir que, ao questionar, ela não visa entender como eles estão compreendendo o processo de leitura, ou seja, como estão lendo, mas sim observar se compreenderam ou não a idéia central do texto, pois ela não faz nenhuma referência sobre o processo de leitura vivenciado pelos alunos, nem mesmo sobre o estágio de desenvolvimento de leitura em que se encontram.

3.2. valoriza a imitação, usando o role-play.

Ao descrever a proposta 02 de aula de leitura¹⁷, infere-se que ela começa a perceber a leitura como um jogo e a sala de aula como um espaço de descontração e aprendizagem. Richter (2000, p.121) destaca que “O Role play (...) leva os alunos a se ‘soltarem’ na classe, perdendo a inibição e se tornando mais

¹⁵ Ver anexo A, página 131.

¹⁶ Ver anexo A, página 132.

¹⁷ Ver quadro 01, página 70.

comunicativos e participativos – mais sujeitos do processo (...)” Segundo Larsen-Freeman (idem, p.137): *“Os role-plays podem ser organizados de modo bem estruturado pelo professor (por exemplo, o professor diz aos alunos quem são e o que devem dizer) ou de um modo menos estruturado (por exemplo, o professor diz aos estudantes quem são, quais a situação que estarão vivenciando e sobre o que estão falando, mas os alunos determinam o que dirão)”*. Segundo este mesmo autor (idem, p.138), a segunda forma de organizar o jogo é a mais adequada à abordagem comunicativa, pois os alunos podem, então, usar as principais características desta abordagem nas trocas comunicativa. Os participantes podem preencher uma lacuna informacional, ou seja, completar uma informação que o outro não sabe, fazer escolhas sobre o que dirão e como dirão e ainda, avaliar se os participantes estão efetivamente se comunicando. Ao perceber-se que a professora apresenta os personagens que os alunos deveriam incorporar, o que deveriam dizer e como deveriam se comportar, constata-se que ela está direcionando e estruturando a leitura de um grupo de alunos na sua aula, revelando, novamente, indícios da teoria comportamentalista de aprendizagem.

Tem-se como hipótese que a origem das suas crenças advém da cultura de ensinar e aprender leitura em língua materna e da cultura de ensinar língua estrangeira. Da sua formação escolar Básica, ficou registrada na sua memória discursiva a cultura de aprender do modo behaviorista e o modelo de leitura de decodificação; da formação acadêmica, como aprendiz do curso de Letras, habilitação Português e Inglês, ela recebe influência de leituras de teóricos interacionistas. Pode-se afirmar, ainda, que dessa formação acadêmica na condição de professora de língua estrangeira, ou seja, da cultura de ensinar língua estrangeira, ela revela crenças oriundas da abordagem comunicativa de aprendizagem de língua.

As duas primeiras hipóteses citadas poderão ser confirmadas ou refutadas mediante análise de outros dados do corpus deste estudo. A terceira hipótese pode ser confirmada tendo como referência dados divulgados no relatório 01: *“Atualmente atuo como professora de Língua Inglesa em um curso particular, onde tenho três turmas e no CELS (UFSM), onde trabalho com outras três turmas (...)”*.

No papel de acadêmica-observadora, G identificou o principal problema na turma que mais tarde realizou a experiência de estágio. Ao ser solicitada que levantasse possíveis hipóteses sobre o problema, ela construiu imagens antecipadoras que serviram como base para projetar ações e fizeram com que se sentisse competente para atuar como professora-estagiária.

Como estagiária, a primeira ação projetada e desenvolvida fracassou, pois os alunos não alteraram o comportamento diante do trabalho com leitura e mostraram-se resistentes às propostas de atividades elaboradas previamente. Este resultado fez com que G refletisse e questionasse apenas o comportamento dos alunos, procurasse um ponto de apoio e identificação, assim como, recursos com pessoas alheias ao contexto do problema. Depois disso, ela projeta e desenvolve mais duas aulas de leitura, seguindo sugestões abstraídas nos contatos que fez, coerentes com as hipóteses inferidas no período em que observou aulas, antes do estágio, mostrando-se resistente em alterar suas crenças. Ao término do estágio e da primeira etapa do projeto-disciplina, G sente que as ações adotadas não se revelaram eficientes, pois alguns alunos permaneceram resistentes ao trabalho com leitura.

Até esta etapa, G revelou, portanto, que a principal propriedade de seu modelo mental consiste em repetir várias vezes uma mesma ação, acrescida apenas de alguns "adereços" pedagógicos que possivelmente no passado tenha funcionado e contribuído para que criasse regras relacionadas ao ensino-

aprendizagem de língua materna. Constata-se que para organizar estas propostas de supostas aulas interativas e de leitura, G ativou sua memória discursiva ligada à cultura de aprender leitura em língua materna, à prática do ensino de Língua Inglesa – prática experimental de clube, de cursinho de língua estrangeira. A memória discursiva operante de língua estrangeira deu lastro a uma outra crença, a outro momento da sua cultura de aprender, da prática de leitura oral em língua materna, fixou nela um ponto de ligação à questão do valor e relevância da leitura oral. Nesse caso, foi elaborado pela G uma falsa síntese, uma visão errada porque juntou saberes da memória discursiva de contextos diferentes em que o mesmo significado abrigava conceitos diferentes, lugares teóricos diferentes – saberes da abordagem comunicativa usados no ensino de língua estrangeira, e saberes da abordagem estruturalista e interacionista de leitura usada no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua materna. Pode-se observar que as regras criadas no passado não funcionaram no contexto de aprendizagem em que se envolveu.

Esta mistura de crenças inconsistentes relacionadas à cultura de aprender e à cultura de ensinar leitura gerou na G três conseqüências: 1) impediu que ela identificasse a verdadeira causa da baixa motivação e interesse dos alunos nas aulas de leitura; 2) conduziu a uma hipótese inadequada do problema e remeteu a elaboração de justificativas vazias, orientada por um viés sentimental, tentando atribuir uma espécie de culpa ao professor titular da turma de estágio, porque a professora leu oralmente os textos e não formou *“hábito de leitura”* nos alunos. (Atitude que ela também desempenha em aula, conforme se pode perceber no relatório 01: *“eles acompanharam minha leitura na lâmina e, apesar de extensa, pediram que fizesse a leitura de toda a entrevista”*) e 3) inviabilizou a percepção de que os alunos não têm um propósito, um plano de leitura e que essa lacuna bloqueia as intenções dos mesmos, impedindo que revelem vontade e/ou necessidade de ler. Sendo esse processo ignorado, a falta de interesse pela leitura do aluno passa a ser do outro, do professor da escola pública, em um

primeiro momento, e em seguida do aluno. Essa crença impede também que ela reflita sobre suas crenças e modifique comportamentos com relação ao ensino-aprendizagem de leitura na escola.

Quanto ao conceito de leitura, até a primeira etapa do projeto disciplina, ela apresentou uma concepção clássica de leitura, “do tipo tudo -ou- nada”, conforme menciona Oliveira (1999, p. 18), bastante coerente com o modelo de leitura estruturalista, como propõe Zappone, ou leitura como decodificação, conforme apresenta Coracini. Pode-se dizer que G se encontrava na fase do pensamento sincrético, seguindo a teoria vygotskyana, pois desenvolveu ações na sala de aula na base da tentativa e erro, a partir de crenças do senso comum, ou seja, quando uma proposta elaborada previamente apresentava um resultado fracassado ela desencadeava, ao acaso, nova ação, seguindo sugestões de colegas, professores ou modelo didático que encontrava, sem estabelecer relações com as reais necessidades da turma em que estagiava.

Depois da leitura crítica do diário e relatório 01 da G, cabe perguntar:

- conseguirá ela refletir sobre suas crenças e alterá-las?,
- que crença estará alterando?,
- como alterará suas crenças?,
- conseguirá ela perceber o problema de outro modo ao alterar crenças?
- que proposta de ação estará a aluna G apresentando ao término da disciplina-projeto para minimizar *“ausência de trocas comunicativas entre educador e educando”* nas aulas de leitura depois de ter interagido com os orientadores da disciplina e com a colega de grupo que passou a ter?,

- que características terão os processos mentais desenvolvidos pela G nas eventuais mudanças de crenças?

A análise do diário e relatório 02 pode apontar algumas evidências.

4.2.1.2 Parte II

Na segunda etapa do projeto-disciplina, a proposta apresentada na disciplina-projeto consistia em que os acadêmicos buscassem respostas para confirmar ou negar as certezas provisórias e as dúvidas construídas no início da pesquisa sobre o problema detectado na experiência prática, mediante trocas intersubjetivas e leituras para, posteriormente, elaborar uma proposta de ação.

Depois de ter concluído o estágio e ter participado de, mais ou menos, vinte encontros interativos, discussões com colegas e orientadores da disciplina-projeto, a aluna G distanciou-se do seu problema de estudo identificado no início do estágio e passou ter a leitura como o único objeto focado¹⁸, como se pode observar no diário 02. Nele a acadêmica resumiu o que apresentou no diário 01, passou a se preocupar com a leitura de modo geral, desinteressando-se pela leitura oral e a questão interação professor e aluno em sala de aula. Desse modo, vislumbra-se a possibilidade de encontrar prováveis respostas para os questionamentos apresentados na parte I desta análise, assim como, levanta-se mais uma pergunta: quais seriam os motivos que levaram G a deixar de investigar, junto com leitura, a questão da interatividade na sala de aula?

No diário 02, quando diz:

¹⁸ Ver anexo A, página 135.

(...) ler em silêncio para mim parecia não ter o mesmo efeito da leitura oral (...) Sempre tive essa sensação (...) Na verdade acho que me foi passado no Ensino Médio, onde, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, todos tinham de prestar muita atenção na leitura do colega (...),

ela não apenas explica a origem do desejo de ensinar leitura oral na educação básica, como comprova a hipótese levantada na parte I desta análise, de que o seu desejo de trabalhar com leitura oral é fruto da sua cultura de aprender leitura. Pode-se perceber, também, que passou a refletir sobre suas crenças, que começou a tomar consciência de como se processou a sua aprendizagem de leitura e que, inconscientemente, ficou calcado na sua memória que a leitura oral era a única capaz de transmitir por si a mensagem veiculada, influenciar e transformar, miraculosamente, o aluno num leitor ativo.

G, ao citar que *“ler em silêncio parecia não ter o mesmo efeito da leitura oral (...) a leitura oral era a única capaz de (...)”*, ela revela, explicitamente, um enfraquecimento de sua crença sobre leitura oral, sinalizado pelo uso das marcas *parecia* e *era*, passando a atribuir algum valor a leitura silenciosa ao comparar a leitura oral com um jogo de futebol transmitido pela TV.

Observando o que ela escreveu:

para mim, ler em silêncio parecia não ter o mesmo efeito da leitura oral. Era como assistir a um jogo de futebol através do rádio. Faltava-me o principal: a imagem. Sempre tive essa sensação (...) na minha concepção, a leitura oral era a única capaz de transmitir a verdadeira mensagem do texto ao aluno, transformando-lhe em um leitor ativo e interativo (...)

questionou-se, por que teria a acadêmica valorizado, no domínio fonte, a TV/rádio e não um meio de comunicação do hodierno contexto social, levantou-se indícios de leituras teóricas que fez sobre leitura e como leu os textos que encontrou para alterar suas crenças.

Infere-se que valorizar os objetos TV/rádio e a leitura oral, em uma época burguesa e capitalista, caracteriza-se como singular, ao considerar-se o que menciona Lopes sobre a leitura em voz alta:

(...) pode remontar aos imemoriais tempos em que não se lia, mas se contava contos, casos (...). Na Antigüidade Romana a leitura era, reconhecidamente, uma atividade difícil, reservada para poucos, em que outros sinais, que não apenas as letras, tornavam o texto passível de uma decifração, para a compreensão, seguia-se a leitura em voz alta, como treino para uma leitura rápida (...) Na escola lia-se em voz alta, tanto para se convencer de que se deveria ler, quanto para ensinar o que se ler...a escola pretendia desenvolver o gosto pela leitura (...) a leitura deveria (...) ser ela mesma parte de um trabalho (...) e que a um texto seria bom se ele pudesse ser compartilhado, se ele pudesse ser mostrado – lido – em público (...) A leitura em voz alta e pública criava uma pedagogia da compreensão que pretendia, assim, garantir a justa recepção. Pode-se dizer que a leitura pública não fazia parte de uma teatralização, mas de uma transmissão controlada de sentidos. A entonação do leitor, suas acentuações, seus silêncios, sua emoção, falavam pelo texto (...) (<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/eliane.html>)

Diante isso, acredita-se, com mais segurança, que suas crenças com relação aos conceitos de leitura em língua materna não evoluíram significativamente, e que estes estariam mantendo elos com valores de prestígio da antigüidade e da comunicação oral em língua estrangeira. Ela simplesmente agrega às crenças que tem, relacionadas ao modelo de leitura estruturalista, uma outra informação, ou seja, a leitura silenciosa passa a ser tão valorizada quanto a leitura oral.

Nos momentos de reflexão, indicia-se que G tentou construir uma analogia entre o jogo e a leitura oral sob influência de pesquisas de teóricos que abordam a visão de leitura psicolingüística. Acredita-se que ela tenha retomado às leituras que fez, em algum momento, nos semestres anteriores do curso de Letras, em disciplinas de língua materna e estrangeira, também é possível que tenha lido alguma informação de Goodman.

Sabe-se que Goodman, pesquisador dos anos 60 e 70, foi o primeiro a estabelecer uma metáfora entre o jogo e a leitura. Pelas buscas que se fez, descobriu-se que a publicação do artigo Reading: A psycholinguistic guessing

game é peça rara, não tendo sido encontrado entre as bibliotecas de Santa Maria, nem mesmo entre professores do curso de Letras da UFSM. Isso sugere, portanto, que o artigo, em primeira mão, não tenha sido lido pela G. Pelas referências citadas no relatório 02, acredita-se na possibilidade de que ela tenha tido contato com a analogia criada por Goodman através das obras da Angela Kleiman ao fazer uma leitura superficial destas. Essa autora revela (1993, p. 46), em uma nota de rodapé, que Goodman “(...) *apresenta um modelo de leitura como um jogo de adivinhações, inserido numa discussão sobre o erro como sinal de compreensão na leitura em voz alta*”. Nos registros do diário da G não foram encontradas referências de que esta leitura tenha exercido influência na formação de seus conceitos, mas sabe-se que ela leu as obras *Leitura: ensino e pesquisa* e *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Por isso, é interessante reler o que Kleiman escreveu sobre os escritos de Goodman para perceber-se que realmente a leitura de seus textos não a ajudaram na construção de crenças de leitura segundo a visão interativa. Na primeira obra (1989, p. 21), a autora cita: “(...) Goodman (1976) considera a leitura como uma ‘atividade de interação entre pensamento e linguagem’, (...)’um processo complexo através do qual o leitor constrói, até certo ponto, uma mensagem ‘encodificada por um escritor’(...)’a leitura é um processo de amostra, de predição e adivinhação”. Para ele, o jogo se estabelece no ato de leitura quando o leitor faz inferências sobre o que está lendo.

No diário 01 e 02 não se identifica nenhuma intenção dela em descobrir quais as inferências, as projeções que os alunos fazem ao ler os textos que levou para sala de aula. De onde vem, então, esta influência apresentada na analogia que construiu? É possível que suas relações entre leitura e jogo tenham suas raízes nas leituras que fez sobre a abordagem comunicativa do ensino de línguas, pois, no relatório 01, cita uma técnica de leitura usada por ela. A técnica consistia em que os alunos fizessem uma leitura oral simulando um discurso político. Considerando essa hipótese verdadeira, G espelha a crença de que é preciso que

o leitor conheça o assunto, sem precisar observar os enigmas da forma, da estrutura do texto e de seu contexto de produção para que uma leitura se efetive.

A partir destas inferências, pode-se dizer que G embora tenha se desacomodado, refletido, passado a ter consciência de suas falhas de conhecimentos sobre leitura e da origem destas, poderá não apresentar uma proposta de atividade de leitura, distinta das que desenvolveu no estágio, pois sua rede teórica sobre leitura não foi totalmente reconstituída. Quando ela reencontrou o equilíbrio e sentiu-se confortada ao se identificar com o seu grupo de colegas em formação, ao perceber que não era a única a ter saberes incompletos e verdades parciais sobre leitura ela perde o desejo de continuar a pesquisa sobre leitura. Pode-se dizer que G apresentou uma pequena progressão conceitual não linear, revelando avanços parciais quanto ao conceito de leitura, pois não questionou, por exemplo, quais as raízes da linha teórica que acredita, qual o papel do professor, do aluno como aprendiz de leitura, do autor, do texto...e faz uma síntese do discurso teórico da academia, apresentando citações de pesquisadores, para se sustentar no lugar do mestre.

Tem-se como hipótese que o enfraquecimento da crença, apenas da leitura oral na sala de aula, foi gerado em decorrência do choque entre as suas crenças, as crenças dos alunos e a necessidade de refletir sobre o processo desencadeado para gerar uma possível solução para o seu estudo. Em outras palavras, a insistência da G na leitura oral por ela mesma, a resistência dos alunos, a prática de reflexão – ação – reflexão e a necessidade de gerar uma possível solução para o problema detectado inicialmente pela professoranda, fez com que ela se sentisse desacomodada. Todo esse processo, gerou na G, a passagem por um período de visível desconforto, de reflexões quanto a suas crenças, seus conceitos de leitura, a necessidade de buscar mais informações teóricas. Esse conjunto de fatores contribuiu para que apresentasse mudanças, pequenos

avanços sobre leitura, passando a atribuir algum valor à leitura silenciosa. Os desequilíbrios gerados foram evidenciados nos dois diários através dos sentimentos revelados nos elementos lexicais: *“surpresa, frustrada, preocupação, desapontamento, confusa”* e os avanços ao transcrever no seu diário a citação de Kleiman, (1989, p. 152-3): *“A leitura silenciosa, no entanto, excluindo a preocupação com a pronúncia e entonação, permite ao indivíduo envolver-se totalmente na busca de significados utilizando para isso seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releitura que se lhe fizerem necessárias”* e *“(...) Em suma, o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor”*. Ela começou, neste momento do projeto-disciplina, a acreditar que os alunos tinham razão, portanto, conhecimento sobre leitura, que suas crenças e as de seus colegas estão, como ela mesmo menciona, um tanto “ultrapassados” e revelou estar preocupada não com o que ainda tem a aprender sobre o assunto, mas com os erros que cometeu. Ao identificar as suas lacunas de conhecimento, fica presa às suas falhas e encontra uma explicação sentimental, vaga e evasiva; dizendo que cada professor sabe a melhor maneira de estimular o aluno a ler. Como se todas as crenças sobre leitura fossem plenamente compartilhada por todos os professores.

Hipotetiza-se, a esta altura, que a acadêmica como um meio de fuga, com muita engenhosidade, passa a usar maestria dos outros para ocupar um lugar de autoridade e diz: *“logo me confortei com a idéia de que eu não era a única a pensar que leitura oral era melhor do que leitura silenciosa e que esta por sua vez não era de grande valia. Mentira. Na verdade tenho constatado que ambas são indispensáveis (...)”* Esse equilíbrio precário, de certo modo, é pouco saudável, porque, ao se identificar com o grupo, ela não se questiona mais e deixa de lado questões complexas relacionadas à questão funcional do modelo teórico de leitura que adota e as outras existentes. Para ela, bastou saber que as duas formas de leitura se completam e que é preciso “despertar o interesse pela leitura nos alunos

desde o início” (supõem-se que ao ingressar na escola). Isto revela que este assunto passou a ser uma questão superada.

Na medida em que ativou crenças do senso comum nas primeiras aulas de estágio e gerou imagens antecipadoras inadequadas, próximo ao final do diário 02, G indicia um certo desinteresse pelo seu desejo inicial de explorar a leitura oral para fazer com que os alunos “abrissem a boca” na sala de aula. Estas crenças impediram-na de projetar ações apropriadas para o problema que queria solucionar, porque, ao tentar resolver o problema identificado, realizou ações que mantinham modelos construídos pelo seu imaginário, sem conseguir descentrar-se de suas crenças ao observar as ações e reações dos alunos e propôs atividades seguindo modelos didáticos existentes sem questionar a importância e o porquê da realização daquele tipo de leitura na sala de aula, mesmo depois de ter passado por sete semestres do curso de Letras. Sem ter uma visão total da realidade, ela não conseguiu organizar, na sua experiência prática, uma proposta de leitura consciente e inovadora para orientar os alunos no sentido de 'aculturá-los' na leitura.

No segundo momento do projeto-disciplina, G começou a refletir sobre suas crenças em relação ao problema de leitura percebido durante o estágio. Neste momento, ela ignorou parte do problema inicial, deixando de lado a questão da interação entre professor e aluno nas aulas de leitura. Desse modo, não apresentou avanços relacionados à cultura de ensinar e aprender.

Com relação à leitura, observou-se que ela percebeu, pela comparação que fez entre o jogo e a leitura, que algumas de suas crenças apresentavam-se inconsistentes, tomou consciência destas, buscou referenciais teóricos sobre o modelo interacionista de leitura e apresentou uma pequena evolução, passando a apresentar um conceito prototípico de leitura ao valorizar tanto a leitura oral

quanto a silenciosa na escola e saltou de uma parte para outra, ou seja, do modelo de leitura de decodificação, para o modelo interacionista, sem perceber o todo dos dois modelos, sem perceber a rede de conceitos que estruturam estas teorias. Ao apresentar citações de pesquisadores sobre leitura e por deixar de construir analogias que ela não visualiza e distingue claramente os conceitos das duas linhas teóricas citadas, e infere-se que alguns conceitos tenham sido estocados na sua memória e que sejam verbalizados em algum ato discursivo quando estiver diante de situações reais de aprendizagem de leitura, assim como é possível que passe a repetir fortes conceitos construídos inconscientemente através das experiências vivenciadas durante a sua formação como leitora.

4.2.2. Caminhos subjetivos percorridos pela M

Acompanhando os primeiros diários das acadêmicas G e M, obtém-se informações sobre o que levou as duas acadêmicas a não terem trabalhado juntas durante todo semestre na disciplina Português VIII, mesmo tendo participado das aulas da primeira etapa da disciplina.

No primeiro grupo da aluna M, participaram acadêmicos que não estavam passando pela experiência de estágios, mas tiveram acesso a um contexto real de aprendizagem de língua materna viabilizado por uma aluna da turma que desenvolvia aulas de redação em um curso pré-vestibular da cidade. O contexto de desenvolvimento de experiência prática afastou, inicialmente, a aluna M da G, pois a proposta dos orientadores da disciplina consistia de dois grupos de trabalho: um com alunos que estavam passando pela experiência de estágio e outro com alunos que não estavam estagiando. Na primeira etapa, G realizou todos os desafios propostos, mas não percebeu relação entre o seu problema de estudo com o de outros colegas estagiários, não integrou a nenhum grupo para desenvolver a pesquisa-ação. Enquanto isso, M, ao analisar redações, detectou

um problema que mereceu uma atenção especial e integrou-se a um grupo. Ao término da primeira etapa da disciplina-projeto, as diferenças existentes, no grupo da M, resultaram no afastamento desta do seu grupo. Ao conversarem G e M, fora da sala de aula, perceberam semelhanças quanto ao problema que estavam investigando (G procurava entender como lidar com a interação aluno-professor nas aulas de leitura oral, e M como desenvolver no aluno a capacidade de interagir com textos para que produzissem dissertações com coerência e coesão).

Percebeu-se, então, enquanto orientadora, que as acadêmicas ao formarem um grupo com problemas parcialmente semelhantes e de contextos diferentes, estariam fugindo das características da pesquisa-ação, mas optou-se por não interferir na formação deste, pois ainda seria possível detectar, mediante análise e descrição, pontos 'sui generis' que pudessem clarear a análise da acadêmica G, e ainda, para tentar inferir em qual modelo de leitura suas crenças têm maior grau de influência e em qual estágio de desenvolvimento do conceito de leitura ela se encontra. Desse modo, as mesmas perguntas norteadoras usadas para fazer a leitura crítica da acadêmica G, serão usadas para analisar, descrever e interpretar a cultura de ensinar e aprender leitura da acadêmica M.

4.2.2.1 Parte I

No primeiro diário e no relatório 01, ao tentar identificar as dificuldades dos alunos e levantar possíveis causas, as crenças de leitura da futura professora M não se revelam explicitamente, pois o seu problema central está mais fortemente relacionado à escrita. Porém, pode-se inferir os seus conceitos de leitura 1) pela forma como leu a proposta de trabalho apresentada aos alunos pela professora titular do curso pré-vestibular, a fim de detectar as dificuldades dos mesmos e 2) pelas incipientes projeções que apresenta ao configurar uma possível proposta de

ação para atenuar o problema identificado nas produções dos alunos no diário e relatório 01.

1. Pelo modo como leu a proposta de trabalho apresentada pela professora do curso pré-vestibular

Observou-se que M procurou conhecer previamente o contexto do curso, a função dos professores e a realidade dos alunos antes de ler as produções dos alunos. Ao mencionar:

*(...) o curso pré - vestibular X, seguindo (...) tem como uma de suas propostas, entre outras, fugir do conceito formado, que existe nos outros cursos pré - vestibulares, nos quais o objetivo é somente preparar o aluno para o concurso do vestibular (...) Os professores, os quais são (...) adotam uma postura diferenciada dos demais (...) Os alunos são (...) esta proposta explora tanto recursos verbais quanto recursos não verbais ao trazer o mapa do Brasil, em que aparecem inscritos sobre sua superfície vários problemas que o país enfrenta (...) logo abaixo deste mapa, (...) alguns posicionamentos tanto apreciativos quanto depreciativos com relação à atual situação do país. Esses posicionamentos vão desencadear uma série de questões que devem servir como roteiro para que o aluno oriente sua produção escrita (...)*¹⁹

indiciou-se que para ler não basta decifrar os sinais gráficos organizados pelo autor de um texto, antes disso, é necessário conhecer o contexto em que o mesmo foi produzido, bem como a sua finalidade. O modo como a professoranda M leu e rastreou os trabalhos dos alunos para identificar as dificuldades dos mesmos, deu base para construção de duas hipóteses extensivas ao conceito de leitura que acreditava, e a uma possível ação pedagógica sua, como futura professora. Evidencia-se a possibilidade dela acreditar em conceitos de leitura e organizar uma proposta de ação, com vistas ao ensino-aprendizagem de leitura, tendo como referência crenças relacionadas: 1) ao modelo interacionista de leitura ou 2) a leitura como prática social.

¹⁹ Ver relatório I na página 149.

As influências do modelo interacionista de leitura se configuraram quando M revelou no diário que explorou recursos verbais e não verbais para entender a proposta de trabalho apresentada aos alunos e ao citar: *"(...) logo abaixo deste mapa, (...) alguns posicionamentos (...) vão desencadear uma série de questões (...)"*²⁰. Infere-se que M selecionou, a partir do seu objetivo e do material que tem em mãos, estratégias de leitura, abstraiu as marcas formais do texto, e agregou as informações processadas ao seu conhecimento prévio para inferir o contexto da proposta, assim como o tema da redação que os alunos foram submetidos e, também, como estes se posicionariam nos textos. Ao usar tais estratégias, ela oferece pistas para se inferir que percebe a leitura, segundo Wallace (1993, p. 62) *"(...) como um processo, cujo sentido não é extraído apenas do texto, mas é mediado por conhecimentos lingüísticos e semânticos (...)".*

Percebendo a leitura como um processo interativo, M, conforme Carmagnani (1992, p. 38), recuperará a *"importância do autor, tornando mais complexo o papel do leitor e entendendo o texto como veículo de transmissão das intenções do autor"*. Ao se referir que a acadêmica valoriza características do modelo interacionista, de acordo com Coracini (2000, p.14), ela perceberá que o bom leitor *" (...) é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções"*. Se revelar acreditar em tais conceitos, mesmo que o leitor possa, conforme Coracini (idem, ibidem): *"inferir, acionando esquemas e interagindo com os dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, 'contéudo comum', independente dos componentes situacionais; apenas as leituras que não ferissem esse núcleo poderiam ser consideradas aceitáveis"*,

²⁰ Ver anexo B, página 141.

M seguirá um modelo tradicional de ensino-aprendizagem de leitura, uma vez que conforme cita Coracini (2000, p. 15), a leitura não é percebida

como um processo que extrai o sentido final do texto, este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor (...) Desnecessário seria dizer que esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes de comunicação, os dados do leitor (...): se é o texto que predetermina, ou seja autoriza um certo número, de leituras (...) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda uma autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados (...)

Seguindo a cultura tradicional de ensinar, tem-se como hipótese de referência, que a professoranda M poderá projetar uma proposta de leitura que refletirá um processo que envolva atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Nessa abordagem, ela seguirá três premissas fundamentais, quais sejam, conforme McCarthy and Raphael (1992, p. 16):

(1) leitura e escrita consiste de um número de subprocessos (categorias) que devem ser seguidas para ler e escrever, (2) que leitor e escritor têm uma capacidade limitada de atenção, desse modo, vários fatores interferem no desenvolvimento dos subprocessos e (3) a competência em leitura e escrita é determinada pelo grau de atenção necessário para operar os subprocessos, por isso, quanto menos memória for necessária, mais eficiente será a operação

Já as influências do modelo leitura como prática social identificadas no modo como leu a proposta de trabalho da professora do curso pré-vestibular, decorrem do interesse da aluna M em situar, histórica e socialmente, o contexto educacional em que está coletando dados para um estudo, e em conhecer todo o processo que resultou na produção dos alunos para projetar ações que os ajudem a desenvolver habilidades de leitura e escrita. Inferiu-se, com isso, que ela perceberá os textos dos alunos, conforme Carmagnani: (1992, p. 38) como:

uma instância de comunicação – parte de um continuum de textos produzidos e a serem produzidos -, e o autor assume um papel mais complexo(...)O autor, inserido num contexto sócio-cultural específico, num momento histórico determinado, tem como objetivo comunicar algo a um leitor (leitor virtual). Ao leitor real desse texto, inserindo também num contexto específico, cabe interagir com seu interlocutor, levando em conta que a unidade do texto é apenas aparente e que possa vir a ocorrer está marcado ideologicamente.

Se G acreditar na leitura como prática social, prevê-se que ela perceberá o ato de ler, de acordo com Coracini: *“como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – autor e o leitor - ambos situados sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos”*

Seguindo esta visão de leitura, M terá como pressuposto que cada leitura é única, e que os textos produzidos apresentam um conjunto de sinais gráficos, cujo sentido é criado a qualquer nova leitura e, na sua proposta de ação de leitura, ela assumirá uma postura, de acordo com Carmagnani (1992), crítica e menos diretiva, fará um trabalho de conscientização do aluno-leitor, permitindo que ele perceba a ligação entre os textos.

Com essa abordagem de leitura, ela adotará como base teórica a abordagem interacionista no ensino-aprendizagem de língua. Desse modo, projeta-se que suas ações na sala de aula seguirão três premissas fundamentais, quais sejam, conforme McCarthey and Raphael (1992, p. 16), *“(1) o conhecimento é construído através de interações entre indivíduos com o meio social, (2) as funções mentais superiores, incluindo ler e escrever são, por natureza sociais e culturais e (3) que os membros conhecedores de uma cultura podem ajudar outros a aprender”*.

Com estas últimas hipóteses constituídas, a análise deste diário se torna um tanto curiosa, por saber-se que, em cursos pré-vestibulares, impera um

trabalho de memorização e reprodução de regras de linguagem. Estas hipóteses relacionadas ao conceito de leitura da acadêmica M, podem não se comprovar, uma vez que se partiu de uma única referência, de um único ângulo perceptivo, ou seja, do modo como ela leu a proposta de trabalho da professora do curso pré-vestibular.

2. Pelas incipientes projeções que apresenta ao configurar possíveis propostas de ação para atenuar o problema identificado nas produções dos alunos no diário e relatório 01.

Na proposta de ação apresentada pela M no diário, observa-se também características tanto do modelo interacionista de leitura quanto do modelo de leitura como prática social. Detendo-se na parte inicial da primeira proposta apresentada pela M, quando ela cita: *"(...) trabalhar isoladamente com cada aluno e sugerindo que o aluno reescreva seu texto acrescentando elementos (...)"*, percebe-se indícios do modelo de leitura como prática social, pois ela estaria percebendo cada texto, cada leitura como única e orientaria os alunos para que se aprimorassem suas produções fazendo com que percebessem possíveis ligações de um texto com outro.

Porém, dando continuidade à leitura do mesmo diário, quando M previu que a professora fizesse apontamentos no texto do aluno sugerindo que o mesmo escrevesse novamente o texto, acrescentando elementos e tendo mais cuidado na estruturação de frases e parágrafos, revelou marcas da abordagem interacionista de leitura, uma vez que o professor passou a se preocupar com as marcas formais e estrutura dos textos, assim como, ao citar que *"(...) O professor poderia seguir também outras maneiras de elaborar idéias e dispô-las em uma seqüência, (...) o*

*que irá facilitar a compreensão do mesmo*²¹. Muito embora G não dê pistas de como se caracterizariam as “outras maneiras” que o professor “poderia seguir” para orientar o aluno a estruturar melhor suas idéias, percebe-se que este tem a função de organizar estratégias para estruturar, facilitar a leitura do aprendiz na escola e de conduzir os alunos por um único caminho, o qual culminará em uma única leitura do texto. O aluno, no percurso, terá como papel acompanhar a caminhada, tendo como única função observar o que está sendo mostrado para ativar seus conhecimentos prévios e concluir o que já foi concluído pelo professor.

Tendo revelado estas crenças de leitura, ela torna explícito que acredita na cultura de ensinar e de aprender tradicional. Desse modo, para ela a motivação é algo que se processa de fora para dentro e é provável que não acredite em estudos, conforme cita Richter (2000, p.109), que “ (...) *demonstram que (...) a motivação extrínseca cause uma espécie de ‘dependência psíquica’(...)*”.

Nas primeiras páginas do relatório 01²², depois da futura professora M ter assistido uma aula de redação desenvolvida pela professora titular do curso pré-vestibular, e tendo-se percebido como professora, ela organizou uma proposta de ação que tem intenções de desenvolver e ao revelar que pretende: ²³ “(...) *Trabalhar com temas mais próximos da realidade do aluno talvez seja uma boa estratégia. Isso faz com que o aluno se sinta mais seguro e consiga articular o conhecimento prévio que detém sobre o assunto para tentar sintetizá-lo em forma de produção escrita(...)*” pode-se prever que organizará uma proposta de aula com base *em* crenças *que* advêm da visão interacionista de leitura, pois emprega uma terminologia muito usada por estudiosos que defendem esta linha teórica. Ao deduzir-se que se preocupará apenas com o uso de estratégias de leitura, e em

²¹ Ver anexo B, página 143.

²² Ver anexo B, página 149.

²³ Ver anexo B, página 151.

explorar o conhecimento prévio do aluno, ela revela um forte indício de que o contexto histórico e cultural de produção e recepção de um texto, a intenção que este perpassa, como ele é tecido e o gênero de uma produção se revelam aspectos insignificantes para ler e escrever bem.

Também, ao citar, no mesmo relatório:

*(...) pretendemos (...) apresentar aos alunos os mini-textos selecionados (ver anexos) (...) incentivar os alunos a debaterem a questão da violência (...) buscaremos realizar uma síntese das principais idéias, com base naquilo que os próprios alunos disseram, para então entregar a proposta de produção escrita (...)*²⁴

observar-se que M tem a intenção de explorar textos de cunho jornalístico, três reportagens e três notícias, envolvendo o tema bem próximo da realidade do aluno - a violência - e evidencia-se uma iniciativa em fugir de textos de livros didáticos e literários, indiciando uma marca de inovação no trabalho de sala de aula e confirmando a hipótese de que tem um desejo de realizar mudança, porém sem pensar profundamente no que ela implica, porque, em seguida, observa-se na mesma proposta a marca “*mini-textos*”. Tal marca indicia resquícios de uma cultura tradicional de ensino de língua, cuja preocupação situa-se em explorar este material porque os mesmos têm um tamanho simplificado, facilitando o trabalho de leitura dos alunos. Infere-se, com isso, que a opção por esse gênero refere-se ao fato dele apresentar poucas marcas lingüísticas e operacionais, as quais são percebidas imediatamente por qualquer leitor, também, pelas regras utilizadas para construir os textos. Para Carmagnani (1995, p. 125) esta seria uma “*visão paternalista*” de leitura, por “*entender o texto jornalístico como materialização de informações objetivas, descritas através de formas mais simples*”. Pode-se considerar que, há iniciativa de trabalhar com um gênero de texto ainda pouco utilizado na escola, mas não há uma preocupação com a metodologia a ser

²⁴ Ver anexo B, página 150.

utilizada, o que revela ser esta uma proposta de aula de leitura tradicional. Também ao revelar uma intenção de realizar um debate, sem descrever como este se processará, não indicia mudança alguma na forma de abordar o texto na sala de aula, sugerindo, apenas, uma falsa impressão de mudança, e quando ela menciona “*buscaremos realizar uma síntese das principais idéias*”, incluindo-se na atividade, revela pistas de que, como professora, estará guiando o processo de escrita, indicando os erros e acertos dos alunos.

Ao descrever, porém, as atividades a serem realizadas na mesma proposta no quadro que segue:

QUADRO 02:

Proposta 02
1. No papel de professora, M apresentou mini-textos aos alunos (textos jornalísticos) 2. Ela incentivou os alunos a debaterem a questão da violência 3. A futura professora realizou uma síntese das idéias principais com os alunos 4. A estagiária G apresentou uma proposta de produção escrita – Apresentaram uma definição do dicionário de violência e elaboraram questionamentos : Para você qual o significado da palavra violência? Qual o tipo de violência que mais lhe aflige?

não se observa exercícios de pré-leitura, leitura e pós leitura, ou seja, na prática, não há uma preocupação em explicitar de que maneira fará o levantamento de previsões, das inferências dos alunos sobre os textos; percebe-se que os alunos não são desafiados a recorrer aos aspectos não verbais dos textos para construir possíveis sentidos dos mesmos; não há nenhuma referência de atividades no sentido de identificar quem escreveu o texto que pretendem trabalhar, qual a fonte do mesmo, porque ele foi escrito, qual o contexto e o gênero dele... Esta proposta para a leitura é usada, portanto, como pretexto para escrever algo solicitado pelo professor, seguindo a cultura tradicional de ensinar leitura. Não há uma

preocupação no sentido de colocar o aluno na posição autêntica de leitor de um jornal, diante de um objeto de consumo, possibilitando-lhes uma discussão das condições de produção desse tipo de texto e seus sentidos possíveis, oferecendo, desse modo, meios para o aluno melhorar a leitura e sensibilizá-lo a ler jornais fora da sala de aula.

Além dessas possíveis crenças de leitura e da cultura de ensinar e de aprender da aluna M detectou-se, ainda nesse diário, que ela não se envolveu totalmente com a pesquisa-ação em que foi desafiada a realizar desde o primeiro momento na disciplina-projeto. Quando ela cita:

É preciso começar a mudar o modo como os alunos encaram o processo de escrita. É necessário buscar soluções e tentar apontar caminhos para que os alunos possam sanar as suas lacunas e assim não se desmotivem e acabem interrompendo esse processo de busca do conhecimento do saber.²⁵

Inferre-se que M revela um desejo de mudança relacionada ao ensino de linguagem, mas ao usar a marca “*é preciso(...)*é necessário”, sugere que naquela turma alguém tem o dever de agir, não assumindo o problema como seu. É possível que não tenha sentido o desejo e nem percebido o dever de agir porque ela não é e não se percebe como docente responsável pelo ensino-aprendizagem de língua daquela turma. Seguindo as reflexões de D’Andrade (1995), pode-se explicar esse comportamento da acadêmica M. Para esse autor, algo pode ser desejado, objetificado e planejado se for conhecido, acreditado ou compreendido. Com isso, pode-se inferir que ela delega para outros o dever de fazer, de pensar a mudança por ter sido levada a desencadear um desejo em decorrência da proposta de trabalho do Português VIII. O problema da leitura surgiu de um contexto que ela não conhecia, ela não vinha acompanhando, tampouco sentindo a necessidade de pensar no problema. Desse modo, nenhuma de suas crenças foi

²⁵ Ver anexo B, página 151, relatório I.

testada, abalada e/ou compreendida no contato direto com o aluno e, por isso, não se percebe claramente em que modelo de leitura acredita.

Acompanhando outro registro feito no diário 01, percebe-se que há uma preocupação da M em cumprir os desafios da disciplina-projeto, pois ela projeta possíveis hipóteses sobre as causas e conseqüências do problema que identificou nas produções dos alunos.

(...) o problema mais relevante é a dificuldade de organizar as idéias, que resulta na falta de paralelismo das construções (...) Este problema ocasiona a falta de clareza do texto (...) Isso acaba dispersando o texto da idéia central, o que torna difícil podermos acompanhar o raciocínio dos alunos. Essa dispersão é caracterizada também, e principalmente, pela dificuldade que os alunos têm para delimitar o tema que está vinculado à proposta que lhes é sugerida (...)²⁶

Para M, a dificuldade de escrita dos alunos está ligada a dificuldade de detectar nas leituras das propostas de redação o tema dos textos que têm de criar. Com isso, ela revela compactuar com a crença de que todo bom leitor é um bom escritor, e que a dificuldade do aluno em organizar idéias está também relacionada à dificuldade em delimitar os temas dos textos que lêem antes de escrever. Pode-se inferir que esta dificuldade, por sua vez, está associada à falta de interação leitor-texto, situando a causa do problema na dificuldade de leitura.

Ao comparar-se o modo como M processou a análise das redações dos alunos do curso pré-vestibular e as propostas apresentadas no diário e relatório 01, o que se pode indiciar sobre suas crenças de leitura?

Diante das análises realizadas, infere-se que ela:

²⁶ Ver diário, página 143.

- 1) não revelou o desejo de trabalhar com um problema que não era seu. Não sendo professora da turma, ao realizar a atividade proposta no Português VIII, revela que quer apresentar uma solução para o problema de escrita detectado e, por isso, apenas analisou os dados, reconheceu as causas, as conseqüências, delegou deveres aos outros e apresentou uma solução imediata para cumprir com os compromissos da academia.
- 2) teve contato com informações teóricas sobre a abordagem interacionista de leitura e leitura como prática social e revelou isso ao ler o trabalho dos alunos, evidenciando que detém um conhecimento procedural do modelo de leitura como prática social e do modelo interacionista de leitura, mas não tem, ainda, consciência das etapas que vive ao ler, pois ela não consegue descrever como se desenvolve um processo de aula de leitura seguindo tais modelos, em outras palavras, pouco sabe sobre o saber fazer, não sabe, na prática, como orientar os alunos no sentido de que desenvolvam habilidades e competências de leitura e escrita seguindo esses modelos. Nos exercícios que organizou, ela se limita a questionar o significado das palavras do texto e tentar identificar o que o aluno sabe sobre o tema em questão, revelando, assim, crenças da abordagem tradicional de leitura.

Pode-se inferir que a mistura de crenças se deve ao fato de M não ter construído um saber metacognitivo a partir de experiências reais sobre os modelos de leitura, e é possível que ela tenha tido contato com os modelos, teóricos na academia, durante o curso de Letras, enquanto aprendia como desenvolver uma aula de leitura, mas tenha percebido as características que definem e distinguem um modelo ou outro. Desse modo, ela demonstra que precisa re-associar conceitos da academia, revelando que suas crenças

relacionadas à cultura de ensinar e aprender leitura, se encontram em estágio de pensamento do tipo coleção, segundo Vygotsky, pois ela estabelece ligações entre crenças de leitura sem perceber como elas se amarram na prática. Acredita-se que no momento em que perceber que nem as crenças do modelo interacionista, nem as de leitura como prática social não estão na proposta organizada, ela se desequilibrará e sentirá a necessidade de rever conceitos, passando a discutir, ler, refletir sobre a sua crença de ensino e de aprender a fim de construir uma rede conceitual de cada modelo de leitura ou de um deles para, então projetar uma nova proposta de aula.

4.2.2.2 Parte II

Na segunda etapa da disciplina, M passou a fazer parte de um outro grupo de trabalho, mas continuava buscando respostas para o seu problema de estudo e a confirmação, ou não, das hipóteses que estabeleceu no início da sua pesquisa, tendo como público-alvo alunos de um curso pré-vestibular. Para ela, a dificuldade dos alunos em organizar idéias pôde ser comprovada, ao assessorar a professora do curso pré-vestibular durante uma aula, e está relacionada às dificuldades que os alunos têm de interagir com os autores de textos levados para sala de aula pelo professor.

No diário 01, M não deixou transparecer claramente o que entende por falta de interação leitor-autor e revelou crenças inconsistentes de leitura. Ao rastrear-se o diário 02, espera-se identificar se haverá um maior envolvimento por parte da M com o desafio apresentado no Português VIII, quais as crenças relacionadas à leitura, à interação autor-leitor e à cultura de ensinar e aprender língua materna que evidencia, bem como, os processos mentais que realizou e os eventuais avanços conceituais que apresentou.

Observou-se que M, no primeiro diário, utilizou em várias oportunidades a terceira pessoa. No segundo, ela passa a usar na primeira pessoa. Observando-se o recorte que segue, o que é possível inferir?

Esta questão me instigou a pensar, então, em uma maneira de como trabalhar a leitura com esses alunos, de modo a torná-los leitores que possam desempenhar um papel ativo frente ao texto, isto é, torná-los capazes não só de decodificar palavras, mas também construir o sentido dos textos lidos através de um processo de interação com os mesmos e com o próprio autor.

Com esta informação ela pode estar confirmando hipótese apresentada no início da análise, qual seja, de que na primeira etapa da disciplina, M começou o trabalho sem se perceber como professora. Isso contribuiu para que ela tivesse se sentido desorientada diante da necessidade de ter de pensar sobre o que fazer, que proposta de ação construir para um problema real de aprendizagem que se apresentou para ela, enquanto acadêmica. Infere-se que isso pode ter impedido a professoranda M de visualizar isoladamente e no todo cada uma das informações recebidas sobre leitura, conforme o modelo interacionista como aprendiz. Sem ter conceitos conscientes, sentiu-se perdida, confusa, tudo se tornou obscuro e impedindo-a, assim, de apresentar um trabalho coerente com esta abordagem e, também, ela não conseguiu olhar criticamente à luz da teoria a proposta de ação que organizou e o que realmente fez e/ou faz enquanto lê. É possível que, por estar na academia, perceba-se renovada, sem se dar conta de que alterar crenças e conceitos demanda um processo longo e constante de análise, de ações, pesquisa, reflexões e novas ações.

Ao se envolver mais com o desafio proposto, que crenças de leitura estará evidenciando?

Tendo M revelado que acompanhou a professora da turma, durante uma aula, e citado que identifica os problemas dos alunos, ela demonstra não ter

conseguido identificar e diagnosticar o problema específico deles, ou seja, quais as verdadeiras dificuldades de suas leituras, quais as estratégias de leitura seguidos por eles, tendo como resultante a não compreensão do texto e com quais objetivos os alunos leram os textos, pois ela não cita o que a levou a criar tais inferências. Sem ter visualizado as reais causas do problema, ela elaborou e desenvolveu a atividade de leitura descrita no relatório, previamente analisada, e complementa com uma atividade baseada no mapeamento lingüístico.

Diante dessa situação (o problema em estudo), tentei elaborar uma atividade que os fizesse analisar o texto, e, portanto, interagir mais com o mesmo. Para isso trabalhei com um o mapa conceitual, em que eles deveriam associar as palavras que pertencesse ao mesmo campo semântico e observar a disposição destas palavras para que elas passassem de generalizações para especificações (...)²⁷

A atividade mencionada por ela para trabalhar com leitura, explora, apenas, o conhecimento lingüístico dos alunos. Depreende-se, desse modo, que para ela é fundamental trabalhar com questões lexicais, pois estas ajudam os alunos na compreensão do texto, na resolução de questões propostas pelo professor e na organização de um novo texto. Partindo destas inferências, a acadêmica M revela aplicar princípios que norteiam a abordagem estruturalista de leitura, pois o aspecto mais importante para interagir com um texto são os elementos que constituem a micro-estrutura. Ela não percebe que o foco na forma não implica, automaticamente, uma abordagem interacionista. O fato de ter usado o termo interagir de modo conceitualmente impróprio em relação a abordagem interacionista, revela que confunde interagir com centrar-se nas formas de modo cognitivamente ativo. Com esta proposta, M impôs aos alunos uma única leitura do texto e fez com que acreditassem na impossibilidade dele ter mais de uma leitura. A leitura pode ter sido percebida pelo aluno como algo enfadonho e insignificante, mesmo que tenha feito ponderações dizendo que:

²⁷ Ver página 157.

O resultado da atividade foi positivo porque os alunos conseguiram atingir os objetivos que eu lhes havia proposto. Conseguiram, partindo da leitura dos textos (...), selecionar as palavras que eram comuns e recorrentes (...) e dispô-las do modo mais geral para o mais específico.

Evidencia-se uma avaliação superficial e parcial do processo vivido, ao perceber que os alunos responderam, de modo desejável algumas questões previamente elaboradas por ela. Concluiu que a proposta de aula foi boa sem observar e revelar em quais aspectos os alunos apresentaram evoluções, assim como, transmite a idéia de que, magicamente, os alunos passaram a escrever melhor depois de explorarem alguns elementos lingüísticos de um texto. Neste sentido, infere-se que um texto, para ela, constitui-se de um agrupamento de palavras dispostas pelo autor sem intenções que liberam automaticamente um sentido para aquele leitor que souber identificar as pistas dispostas no texto. A professoranda, ao desenvolver esta proposta, direciona o trabalho, demonstrando que sabe exatamente qual assunto mais importante do texto e o que o autor quis dizer com o texto. E o aluno é aquele que precisa escutar o professor, olhar o texto e responder tudo, como está escrito na folha impressa.

Ao citar:

(...) Eles realizavam a leitura do texto, mas no momento em que lhes era solicitado que refletissem e falassem sobre o mesmo, sentiam uma dificuldade bastante grande. Era como se existisse uma barreira que não os deixasse buscar as informações ou as idéias que estavam colocadas no texto, sendo que eles, por este motivo, não conseguiam interagir com o texto para apreender a intenção do autor (...)

e depois de ler algumas fontes sobre o tema, conforme citado no diário, ela menciona:

A questão da dificuldade de interação principalmente entre autor e leitor é bastante complexa, porque ler exige do indivíduo esforço intelectual para que possa tornar

compreensível as leituras realizadas a fim de decifrar o que o autor disse explicitamente no texto e o que ele quis dizer por trás das palavras escritas (...) no ato de leitura estão envolvidos vários processos cognitivos que irão determinar uma atividade em que o leitor é peça fundamental porque se engaja para construir o sentido do texto.

fica explícito, com essas passagens, que M não percebe a importância do aluno ter objetivos para ler um texto, mesmo na escola, e que este princípio exerce uma grande influência na leitura e minimiza a complexidade da interação autor-leitor. Para ela, esta interação, significa o aluno captar as marcas que o autor estabelece para abstrair a idéia central do texto e, então, responder, quando solicitado, determinadas questões, tais como: qual a idéia central do texto? o que o autor quis dizer no texto? Com esta concepção M privilegia o texto, percebe-o como objeto acabado capaz de acionar, no leitor, automaticamente, conhecimentos prévios para que consiga interagir e construir o seu sentido.

Observando-se as propostas de aulas de leitura projetadas pela M, enquanto refletia sobre o problema identificado nas redações analisadas, consegue-se ter uma visão geral do seu conceito de leitura. Percebe-se que ela faz uma coleção de conceitos, conforme cita Vygotsky, apresentando informações dos diversos modelos de leitura na sua memória, principalmente do modelo interacionista de leitura, *sobre "construção de sentidos, interagir com um texto, vários processos cognitivos, as palavras que eram comuns e recorrentes..."*, usando-as em determinados momentos, quando, por exemplo, faz suas leituras ou teoriza sobre o conceito de leitura sem perceber como esses conceitos se unem ao orientar o aluno. Na prática educativa, ela elabora atividades que apresentam características de crenças oriundas do modelo estruturalista de leitura.

4.2.3. Caminhos intersubjetivos percorridos pelas futuras professoras G e M

Acompanhando a análise dos relatórios 02 e 03²⁸, pode-se inferir como elas atuaram e estabeleceram trocas intersubjetivas ao elaborar uma proposta para dois contextos com problemas diferentes, assim como quais as crenças que compartilharam, quais as que mudaram. Observou-se, ainda, que nesses relatórios os comentários registrados pelo professor orientador da disciplina foram ignorados, pois não se detectou diferenças entre um e outro, também, que G não projetou essa atividade para solucionar os problemas observados durante o estágio.

Na proposta organizada, os acadêmicos percebem que criam oportunidade visando o desenvolvimento de *“aspectos cognitivos necessários para a atividade de leitura e compreensão de textos”* para resolver *“um dos grandes entraves com relação à aprendizagem (...)”* e que primam por mudança de postura do professor na sala de aula. Entretanto, seguindo marcas lingüísticas registradas nos relatórios, conforme previsto durante a análise dos diários, elas elaboram uma proposta de ação seguindo algumas características do modelo interacionista de leitura e apresentando traços da cultura tradicional de ensino-aprendizagem de língua. O que pode-se inferir dos relatórios 02 e 03 organizados pela dupla?

Observando-se:

1. o item *“Considerações iniciais”* constata-se que ao apresentarem uma definição de leitura, elas resgatam vozes da academia que percebem a leitura ora como uma prática discursiva, ora como um ato interativo, revelando assim, não perceberem a diferença entre um modelo e outro;

2. o objetivo da proposta, qual seja, elaborar estratégias de leitura para *“despertar a percepção e a reflexão(...)”* elas revelam, como professoras, o desejo de ensinar o aluno a aprender a ler, conforme cita Kleiman (1999, p. 26) *“para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimentos”*, de trabalhar com o processamento cognitivo da leitura e o engajamento do aluno na leitura, não havendo, portanto, uma preocupação com um conteúdo específico de linguagem. Pelo objetivo, a ênfase desta proposta está em ensinar o aluno a obter informações dos textos, apresentando uma coerência com princípios da abordagem interacionista. Para Nuttall (1989), o foco de interesse na aula de leitura interativa não está nem na linguagem, nem no conteúdo, mas nos dois. Assim, o objetivo da aula consiste em desenvolver habilidades necessárias para tornar o aluno um leitor independente. Observando-se os objetivos relacionados pelas acadêmicas não há a preocupação com os propósitos e interesse do leitor. Para Kramsch (1996, p. 7), um trabalho nesta linha *“exclui outras fontes de sentido(...)e leva o aprendiz a crer que tudo o ele tem de fazer é abstrair um sentido do que está lá no texto. Não considera o fato de que um texto constrói seus leitores através da sua estrutura e da forma e que os leitores por sua vez constróem o texto quando estes impregnam um sentido ao texto.”*;
3. a citação *“a leitura era entendida como um ato de decodificação(...)passa-se a privilegiar os modelos interativos do processo de leitura(...)percebemos que se deve abandonar a visão de leitura como processo que obedece uma seqüência preestabelecida de reconhecimento de sinais gráficos”* indicia que no imaginário delas estariam adotando o modelo interacionista de leitura. Entretanto, os comentários realizados no *“Problema e análise dos dados”* e as

²⁸ Ver anexo C, página 164.

atividades organizadas no relatório, dão provas de que entre o que imaginam e o que fazem existem diferenças. No item *“Problema e análise dos dados”* elas citam *“solicitamos uma leitura prévia (...)a fim de promovermos (...) uma discussão(...)e identificação de elementos lingüísticos*, assim como as atividades descritas não refletem duas das três formas de interação apresentadas por Aeberson & Field (1997, p. 14-17), para que haja interação entre leitor e texto: interação do leitor com o texto através da identificação do propósito de leitura e da maneira de ler, e interação do leitor com o texto através do conhecimento prévio. Embora citem *“formulamos um exercício oral de pré-leitura para acionar informações armazenadas pelo leitor”*, elas não percebem que apresentam apenas propostas de atividades que permitem perceber se houve ou não interação do aluno com o texto durante a leitura, quando solicitam que façam um *“Levantamento de aspectos positivos e negativos(...)”* sobre o tema apresentado no texto e que manifestem a opinião pessoal, depois da leitura silenciosa. Nesta ordem de atividades, a leitura foi realizada para que os alunos pudessem formular uma opinião sobre o assunto a partir do texto, ou seja, o texto, foi usado como um instrumento de transmissão de informação. Somente após os alunos terem recebido as informações sobre o, texto elas se preocupam em resgatar o conhecimento prévio deles e apresentam atividades que exploram conhecimentos lingüísticos *“(...)levantamento das expressões ou palavras desconhecidas pelos alunos para uma efetiva compreensão do texto e elaboração de dois mapas conceituais (...)”*;

4. as atividades de leitura que elas propõem revelam, como já se esperava, as que envolvem tanto a leitura oral quanto a silenciosa e apresentam argumentos. Os argumentos com relação a leitura oral são reforçados pela voz de uma autoridade na academia. Elas citam que farão a leitura oral para *‘avaliar’* o desempenho dos alunos. Esta palavra aparece, no relatório, entre

aspas, suavizando o papel controlador do professor e revelando que G e M não conseguem perceber que a leitura oral extrapola o objetivo da aula, e que há outros meios mais adequados para acompanhar o que o aluno percebe no texto e se este se engaja na leitura;

5. o item *“Problema e análise dos dados”*, observa-se que nele elas registram que, os problemas observados durante o estágio e a análise das produções dos alunos do curso pré-vestibular, eram os mesmos – *“dificuldades que os alunos têm em conseguir, de fato, interagir com o texto”*. Elas não percebem que G fugiu do seu tema de estudo, não consideraram os diferentes contextos e elaboraram uma proposta única;
6. a proposta de organização dos alunos em círculo na sala, evidenciam o desejo de registrar uma marca de mudança porém, ao salientarem que a forma de agrupamento tinha como finalidade principal *“evitar a formação de ‘grupinhos’ de conversa(...)”*, elas revelam uma preocupação primeira em manter o controle e a disciplina da turma, aparecendo, em um segundo plano, a intenção em *“promover uma interação coletiva face a face”* em sala de aula. Com isso, parece haver uma iniciativa de que alunos e professores possam construir, colaborativamente, significados mediante a leitura do texto. Contudo, na proposta, não evidenciam atividades de construção de um projeto conjunto de leitura. Toda ela é programada pelas futuras professoras que distribuem *“xerocópias do texto X”* para os alunos lerem silenciosamente;
7. o item *“Considerações finais”*, elas resgatam idéias de autores renomados da academia para sustentar o que perceberam durante o estágio com relação a cultura de ensinar leitura, apontando que o modelo de decodificação foi usado no passado, e que continua sendo usado no presente, na escola pública onde fez estágio, também, para citar em que consiste: *“(...)Ensinar a ler com*

compreensão não implica em impor uma leitura única(...)é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto(...)é mostrar ao aluno que quanto mais ele previr o conteúdo, maior será sua compreensão(...)é ensinar o aluno a se auto avaliar(...)durante o processo(...)é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento para resolver falhas momentâneas(...)" O curioso é que não perceberam que também trabalharam com modelo de decodificação e não desenvolveram nenhuma atividade que criasse uma atitude de expectativa prévia com relação aos textos trabalhados, não orientaram o aluno a se auto-avaliar durante envolvimento do processo, também, não observaram se houve falhas na leitura dos alunos e como eles resolveram-nas.

Para construir esta proposta de leitura, as acadêmicas G e M fizeram uma coleção de conceitos de leitura de autores segundo a visão interacionista e a visão de leitura como prática social, em seguida relacionaram como deve se comportar o leitor para interagir com o texto e, por último, organizaram um conjunto de ações para desenvolver esta habilidade.

Na proposta de ação, observa-se que as acadêmicas uniram as atividades apresentadas individualmente na primeira e segunda etapa da disciplina, tendo, como suporte, um texto explorado pela G durante o estágio. O fato da G já ter trabalhado no estágio com o texto apresentado na proposta final, revela que na organização desta, teve em mente como seu público alvo alunos do curso pré-vestibular, embora, ela tenha analisado as aulas que planejou e desenvolveu durante o estágio, assim como, destacado o problema mais significativo vivenciado nessa experiência.

Infere-se que o fato das acadêmicas G e M estarem enfrentando dificuldades no trabalho da disciplina-projeto, e por terem objetos de estudo,

aparentemente, comuns nas pesquisas - interação e a leitura -, na segunda etapa da disciplina, formaram um grupo e a aluna G alterou seu tema de estudo.

Acredita-se que a fuga da G ao seu tema de pesquisa tenha ocorrido por ela ter formulado uma interpretação errada de interação nas primeiras aulas de estágio, e ter gerado, assim, uma percepção equivocada do problema. Esta percepção, por sua vez, ao se relacionar com outras crenças, teria dado origem a crenças inconsistentes que a levaram à tentativa de fuga do problema - a falta de interação aluno-professor nas aulas de leitura. Ao fugir do seu tema de estudo, ela não tem mais um grupo alvo para projetar ações, então e constrói uma proposta única de leitura, passando a interessar-se pelo tema de pesquisa da M - interação leitor-texto no ato de leitura - oriundo de um contexto diferente do seu.

Pode-se dizer, ainda, observando-se a proposta de ação das acadêmicas, que G e M decodificaram superficialmente os registros teóricos sobre leitura que encontraram, e, por isso, resistiram fortemente em mudar suas crenças. Como prova da leitura superficial que fizeram, pode-se citar o fato da G ter se surpreendido com o que leu sobre leitura oral e ter mantido essa atividade na proposta final apresentada.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou investigar e descrever os modelos cognitivos e processos sócio-cognitivos desenvolvidos por professores-estagiários quanto à formação de conceitos de leitura e suas eventuais evoluções. Para dar conta deste objetivo, realizaram-se estudos de casos que empregavam a metodologia de pesquisa-ação na formação de professores, teorias da formação de conceitos com o apoio em modelos teóricos de leitura; elaborou-se uma proposta de trabalho orientada pela perspectiva sócio-interacionista na forma de disciplina-projeto, a qual foi desenvolvida no VIII semestre do curso de Letras da UFSM, e acompanhou-se, através de registros em diários e relatórios, as reflexões retrospectivas e prospectivas, desencadeadas por uma dupla de estagiários, desde a identificação de problemas de leitura em uma experiência prática, até a elaboração de uma proposta de ação que solucionasse o problema.

Na leitura de diários e relatórios, mediante o uso de modelos e estudos científicos, procurou-se analisar as crenças e o desenvolvimento cognitivo e conceitual dos alunos, mesmo sem a intenção de criar modelos genéricos de desenvolvimento conceituais de leitura de futuros professores, nem rotular a dupla de aprendizes observada, mas sim, descobrir como reconstruir modelos mentais e interpretá-los, assim como iluminar outros contextos de estudos que adotam, como instrumento de análise de dados, o uso de diários e relatórios com o objetivo de acompanhar e melhor compreender os processos cognitivos e evoluções conceituais de aprendizes.

Com este estudo, algumas constatações podem ser apontadas no que diz respeito ao projeto-disciplina, e ao estudo de caso realizado. A respeito do ao projeto-disciplina, as observações relacionam-se à metodologia de pesquisa-ação,

e quanto ao estudo de caso, aos modelos adotados na análise dos dados, aos processos mentais desenvolvidos pelos acadêmicos e as evoluções conceituais apresentadas.

Com referência ao projeto-disciplina, constatou-se que embora a metodologia investigação-ação, conforme se observou em estudos realizados esteja conquistando espaço cada vez maior nos cursos de formação de docentes, ainda não é experimentada, unanimemente, por profissionais que atuam no Curso de Letras da UFSM. Desde a implementação do projeto experimental, detectou-se, pelas revelações orais e reações dos acadêmicos quando a proposta foi lançada em sala de aula, e pelo modo como alguns grupos se organizaram, que os alunos do VIII semestre não haviam participado de nenhuma outra proposta pedagógica nesta linha metodológica em outros momentos do curso de Letras.

No início da disciplina, observou-se que os alunos se sentiram em meio a um enorme caos quando os desafios de trabalho foram apresentados, pois alguns se preocupavam em oralizar as suas crenças e defender intensamente suas teorias sobre problemas que estavam experimentando no estágio, outros se preocupavam apenas com o que tinham de fazer diante dos fatos que observavam nas escolas e como realizar as atividades propostas na disciplina-projeto. Assim, à medida que o projeto foi acontecendo, os alunos começaram a fugir do verbalismo puro e, em alguns casos, do ativismo, e ao término do semestre, solicitaram a continuidade daquela proposta experimentada.

Ao se envolverem nas pesquisas, os alunos passaram não só a teorizar sobre o que acreditavam, assim como atuar e refletir sobre suas ações, mas também sobre as ações e reações dos alunos, passaram a organizar os conhecimentos, a fazer constatações, apresentar algumas evoluções e

começaram a quebrar, de modo bem superficial, as dicotomias entre teoria e prática nas propostas de aulas elaboradas. Pode-se dizer que, em geral, os alunos do VIII semestre, demonstraram facilidade para detectar problemas de aprendizagem nas experiências práticas realizadas, mas revelaram que precisam aprender a identificar melhor as suas crenças e melhorar a qualidade de reflexões para alimentar o nível do saber sobre o saber e o do saber sobre o saber-fazer.

Outro aspecto observado, revelador do não conhecimento e envolvimento prévio dos alunos com a investigação-ação, reside no modo como G e M resolveram os problemas que encontraram diante dos desafios apresentados durante o semestre na disciplina. Percebeu-se que, o conceito de pesquisa-ação que tinham era impreciso, pois mesmo após terem identificado, na primeira da disciplina-projeto, um tema de pesquisa e um público alvo diferenciado, na segunda etapa, passaram a formar um grupo de trabalho e, ao término da disciplina, apresentaram uma única proposta de ação visando à erradicação ou melhoria dos problemas, parcialmente semelhantes, observados em contextos diferentes. Com isso, evidenciou-se que esta metodologia precisa ser mais efetivamente usada nos cursos de formação de professores para sensibilizar os discentes no sentido de que percebam a importância e sintam necessidade de continuar aprendendo ao término do curso de graduação, uma vez que suas crenças, seus conhecimentos culturalmente construídos, geralmente de modo inconsciente, ao longo de sua formação, podem não ter evoluído substancialmente ou estar superados imediatamente após a conclusão do curso, assim como, para orientá-los no sentido de desenvolver habilidades importantes para um professor-investigador e competente com orientador de aprendizagem em língua materna.

Ainda falando sobre a metodologia utilizada, constatou-se que ela permite aos pesquisadores a realização de reflexões retrospectivas e prospectivas para resolver um problema sem, necessariamente, ter de seguir rigidamente as etapas

planejamento, ação, observação e reflexão propostas por Carr & Kemmis. A experiência desenvolvida revela que a abordagem adotada, ou seja, os momentos denominados "Reflexão sobre a experiência didática e tentativa de diagnóstico de problemas", "Hipótese de ação a partir da experiência didática" e "Projeto de intervenção didática", permitiu que os envolvidos no processo desenvolvessem, além da habilidade de raciocínio, as habilidades de investigação, de formação de conceitos, de interpretação e explicação (tradução), ao tentarem solucionar ou minimizar um problema observado. Estas quatro habilidades, por sua vez, fizeram com que os participantes da pesquisa, passassem, por exemplo, a observar problemas reais; elaborar perguntas sobre os problemas, revelar crenças - neste caso a leitura; refletir, com base em dados observados sobre os resultados obtidos; fazer auto-avaliações e pesquisas; estabelecer relações de idéias, identificar pressuposições; apresentar explicações; formular conceitos, sistematizar idéias e crenças; produzir conclusões, e projetar novas ações. Em resumo, os alunos desenvolveram habilidades que impulsionam avanços cognitivos e evoluções conceituais fazendo reflexões sobre sua prática e sobre suas crenças, levantando hipóteses e projetando ações.

No que se refere ao estudo de caso, mais especificamente aos modelos adotados para realizar a leitura de diário e relatório, observou-se que o paradigma indiciário e o modelo da mente comum de D'Andrade, configuraram-se como suportes eficientes na análise dos dados, pois foi possível mapear e acompanhar os processos mentais e o desenvolvimento conceitual de leitura da dupla de alunos no nível do saber e do saber-fazer. A partir das informações apresentadas em diários e relatórios, identificaram-se as pistas singulares, elaboraram-se hipóteses explicativas, levantou-se as causas e buscou-se confirmar ou não tais hipóteses. Na análise dos dados desenvolveu-se, portanto, um trabalho de lógica e de leitura enquanto ato discursivo para que o docente em formação pudesse, em

parceria com o professor orientador, entrar em contato reflexivo com as próprias concepções teóricas e práticas.

Embora nesta experiência esses modelos tenham se revelado eficientes, a adoção destes para acompanhar um número maior de produções escritas, em um curso que privilegia a linha sócio-interacionista e adota a metodologia de investigação-ação, visando detectar e acompanhar as evoluções conceituais dos alunos em todos os momentos da pesquisa exige, um trabalho em equipe, porque descobrir o modelo mental e conceitual de alguém não é uma atividade de fácil execução, pois todas as crenças de uma pessoa não estão disponíveis para análise em uma única situação. Sugere-se, também, que os profissionais envolvidos tenham construído uma boa base de conhecimento sobre os conceitos que poderão ser tema de interesse dos alunos nas aulas de língua materna. Portanto, para que estes métodos sejam implementados em um curso que vise acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos, propõem-se o desenvolvimento de uma experiência piloto que vise preparar profissionais para trabalhar em equipe e permitir que estes construam, conscientemente, modelos mentais de conceitos teóricos de leitura, de gramática, de escrita...

E, por último, com relação aos modelos mentais observados a partir de marcas singulares registradas em diários e relatórios, no campo da subjetividade e no campo da objetividade, evidenciou-se que os alunos se revelaram resistentes às transformações paradigmáticas porque não conseguiram construir uma rede teórica de conceitos, constatou-se que os acadêmicos, em um semestre letivo, fizeram pequenos avanços que se caracterizaram por acrescentar informações novas às suas antigas crenças adquiridas, inconscientemente, pela cultura de aprender leitura, ou suprimir, fazendo apagamentos importantes de informações dos modelos teóricos.

No tocante à cultura de ensinar, embora os acadêmicos tenham revelado, teoricamente, uma preocupação com a aprendizagem dos seus alunos de estágio e com a interação na sala de aula, na prática, eles não conseguiram estabelecer uma interação efetiva, ou seja, trocas e confrontos de idéias entre professor-aluno, aluno-professor, e aluno-aluno para que novos conhecimentos, novos conceitos fossem construídos e re-construídos, a partir de uma proposta de trabalho intercultural, que respeitasse as individualidades dos aprendizes, não foi conseguida. Diante de desafios dos desafios da sala de aula e enquanto atuavam ou apresentavam ações pedagógicas ligadas à concepção de leitura, os futuros professores refluíram as suas crenças, oriundas da cultura de aprender. Observou-se uma simples preocupação em passar aos alunos de estágio informações, sem que estes sentissem a importância e/ou necessidade delas. Como acadêmicos-estagiários eles mantiveram a crença de que é função do professor prever todos os desdobramentos de uma proposta de aula padrão de leitura para todos os alunos e prevêem um resultado unânime para todo eles, independente das diferenças culturais de cada um.

Quanto à leitura, evidenciou-se que o modelo mental elaborado subjetivamente pela dupla de acadêmicas está fortemente ligado à linha teórica estruturalista ou de decodificação, conforme Zappone e Coracini, porém observou-se que G, ao término da experiência apresentou uma tendência a incluir nas suas crenças, outras relacionadas ao modelo interacionista de leitura. M apresentou, desde o início dos trabalhos, uma tendência a apresentar um conceito de leitura com influência do modelo interacionista de leitura bastante divulgado nos anos 70 e 80.

Inferese, com esta pesquisa, que as transformações paradigmáticas relacionadas à cultura de ensinar e aprender dependem de mudanças de crenças, de conceitos e demandam competência do professor-orientador em

mapear o circuito reflexivo do aluno, da qualidade das interações em sala de aula, de modo que os aprendizes reconheçam suas crenças e consigam fazer abstrações reflexivas e projetar mudanças. Tudo isso implica em tempo, ou seja, a passagem por diferentes estágios de formação de conceitos, conforme postula Vygostky e o uso de métodos adequados. Uma das limitações apresentadas nesta pesquisa, refere-se ao não uso de um modelo científico que norteasse a interação entre professor-orientador, depois deste ter um raio-X do modelo mental construído pelos acadêmicos para construírem o conceito de leitura, assim como uma proposta de ação que explorasse o trabalho com analogias.

Acredita-se que as transformações quanto à cultura de ensinar e aprender, assim como quanto aos conceitos de leitura, podem acontecer mediante um trabalho de formação continuada de professores que relacionem teoria e prática e a produção de metáforas. Neste sentido, este trabalho, aponta para a necessidade de que sejam desenvolvidos, também, cursos para professores já formados, de modo que esses repensem seus conceitos de leitura e possam projetar ações que colaborem no sentido de reverter as estatísticas sobre o assunto no Brasil.

CAPÍTULO 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBERSOLD, J. & FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classroom*. Cambridge University Press, 1997
- BARCELOS, A . M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall Regents, 3. ed. 1993.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*, New York: Cambridge University Press, 1999.
- CARMAGNANI, A. M. G. *Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º Grau*. In: CORACINI, M. J. O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 93 – 102.
- _____. *Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula*. In: CORACINI, M. J. O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 123 – 132.
- _____. *Relendo modos de ler a leitura*. In: Contexturas: ensino crítico de língua inglesa, n. 1. São Paulo : APLIESTP, p. 33-40, 1992.
- CORACINI, M. J. *Leitura: decodificação, processo discursivo...?*. In: CORACINI, M. J. O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995. p.13 - 20.
- CARR, W. ; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Deakin: University Press, 1986.
- _____. *Teoria critica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas : Pontes, 1995.
- D'ANDRADE, R.(1987) *A folk model of mind*. In: HOLLAND, D. & QUINN, N. Cultural Models in Language & Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.112-148.

_____. *Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões.*

Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto13.html> >. Acesso em: 02/08/2002

ECO, U. & SEBOK, T. A. *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FLEURI, R. M. *Educação intercultural e complexidade*, 1999. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto10.html> >. Acesso em: 02/08/2002

_____. *Para além dos processos de sujeição disciplinar*, 1998. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto21.html> >. Acesso em: 02/08/2002

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 2001

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

GEE, J. P. 1990. *Social linguistics and literacies*. London: The Falmer Press, 1999.

GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KATO, M. (1985) *O aprendizado da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas : Pontes, 1989.

_____. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas/São Paulo : Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas/São Paulo : Mercado de Letras, 1999.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas/São Paulo : Pontes/Editora da Unicamp, 2000.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press: New York. 1996.

_____. *The cultural component of language teaching*. Disponível em: <www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsch2.htm>. Acesso em: 22/05/2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching (Teaching techniques in English as a second language)*. Oxford University Press: New York. 1986.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* . artigo 22

LOPES, E. M. T. *Leitura: prazer e saber*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/eliane.html>> Acesso em: 28/03/2003

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

McCARTHEY, S. J. & RAPHAEL, T. E. *Alternative research perspectives. In: Reading,/writing connections. International Reading Association*, 1992.

MIGLIORI, R. *Paradigmas e educação*. São Paulo: Aquariana, 1993

MION, R. A. & SAITO, C.H. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta. 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3ª ed. SP : Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2001.

MOTTA-ROTH, D. *Estrutura textual básica*. In.: Paraâmetros de textualização. Organizadors MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. Santa Maria : Ed. da UFSM, 1997

NEVADO, R. A. de, MAGDALENA, B. C. & COSTA, I. E. T. *Formação de professores multiplicadores*. In. Centro Virtual Interamericano de Cooperação Solidária para Formação de Educadores. Disponível em <<http://teleduc.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/>>. Acesso em 07/07/2002

NEVADO, R. A. de. *Espaços Interativos de Construção de Possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. Tese de Doutor em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://mathema.psico.ufrgs.br/tese_rosane> Acesso em 15/11/2002

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. (*Practical language teaching*: n.º 9). London: Heinemann International, 1982.

OLIVEIRA, M. B. de. & OLIVEIRA, M. K. *Investigações cognitivas*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas : Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn5a8.shtm>>. Acesso em: 07/11/2002.

REYNALDI, M.A. *A Cultura de Ensinar Língua Materna e Estrangeira em um Contexto Brasileiro*. Dissertação de Mestrado - UNICAMP - São Paulo. 1998.

RICHTER, M. G. *Como se faz pesquisa-ação no ensino de línguas*. In: *Linguagem e Cidadania*, Vol. 7, Jan / jun. 2002 Disponível em: <http://ufsm.br/linguagem_e_cidadania>, Acesso em 07/ 06/2002

_____. *Pesquisa-ação e Paradigma Indiciário: Construindo Aproximações*. In: *Linguagem e Cidadania*, Vol. 7, Jan / jun. 2002. Disponível em: http://ufsm.br/linguagem_e_cidadania >

_____. *Ensino do português e interatividade*. S. M.: Ed. da UFSM, 2000.

RICHTER, M. G., PESSOLANO, J. & REIS, A. R. *Pesquisa-ação e paradigma indiciário: construindo aproximações*. Vol. 7, Jan / jun. 2002. Disponível em <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_02/index_artigosL.html> Edição Nº 07. Acesso em: 06/02

RICHTER, M. G., MOREIRA, T. M. & SOUZA, R. S. de. *Cultura de ensinar e mudança*. Edição Nº 08 - data: 12/02. Disponível em < http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_02/index_artigosL.html >

RICHTER, M. G., MOREIRA, T. M. & SOUZA, R. S. de. *Das vozes em conflito de professores à mudança da cultura de ensinar e aprender*. Expressão / Universidade Federal de Santa Maria, V. 1, n. 2, p.71,77, jul/dez. 2002

RICHTER, M. G., MOREIRA, T. M. & SOUZA, R. S. de. *Leitura de diários como prática social reflexiva*. Expressão / Universidade Federal de Santa Maria, V. 1, n. 1, p.161,167, jan./jun. 2003.

SHAVELSON, & STERN, P. *Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decision and behavior*. Review of educational research. V. 51, n 4, 1981, p 455-498.

SERRANO, M. da G. P. *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.

SILVA M. *Pedagogia do parangolé*. In: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: < <http://www2.uerj.br/%7Eemquest/emquestao72/parangole.htm> > Acesso em: 07/05/2002

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

SOARES H. *As três dimensões temporais: certeza da incerteza*. 1999. Disponível em:< <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.html> >, Acesso em 20/06/2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : Autêntica. 2000.

VITOR CASIMIRO. *Aprenda Brasil*. Disponível em: < http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/011207_not01.asp >. Acesso em: 07/11/2002.

Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm>, Acesso em: 07/07/2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

WALLACE, C. *Reading*. New York: Oxford University Press, 1993.

ZAPPONE, M. H. Y. (2001) *Práticas de leitura na escola*. Tese de doutor em Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em < www.unicamp.br/iel/memoria/index.htm >. Acesso em 01/07/2003.

ANEXO A
PRODUÇÕES DA ALUNA G

- 1. Diário I**
- 2. Relatório I**
- 3. Diário II**
- 4. Diário III**

1. Diário I

2. Relatório I

3. Diário II

4. Diário III

ANEXO B
PRODUÇÕES DA ALUNA M

- 1. Diário I**
- 2. Relatório I**
- 3. Diário II**
- 4. Diário III**

1. Diário I

2. Relatório I

3. Diário II

4. Diário III

ANEXO C

PRODUÇÕES DA DUPLA DE ALUNAS G E M

1. Relatório II

2. Relatório III

1. Relatório II

2. Relatório III