

A PESQUISA COLABORATIVA SOCIALMENTE SITUADA NO CONTEXTO ESCOLAR: PROCESSOS DIALÓGICOS POSSÍVEIS

Luciane Kirchhof Ticks*

Eliseu Alves da Silva**

Maísa Helena Brum***

***Resumo:** Este artigo discute o processo reflexivo desenvolvido com professores de diferentes disciplinas de uma escola pública de Santa Maria (RS) durante a realização de um programa de formação continuada. Esse processo foi configurado e implementado dentro de uma perspectiva colaborativa de investigação (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008), tomando como ponto de partida as necessidades e especificidades dos participantes (da escola pública). Os resultados da análise destacam que o trabalho desenvolvido na escola permitiu a reconfiguração não apenas das representações de ensinar e aprender dos participantes, como também a constituição de novas identidades de professores, além de subsidiarem futuras pesquisas de nosso grupo em outros contextos escolares.*

***Palavras-chave:** Pesquisa colaborativa socialmente situada. Formação continuada de professores. Representações de ensinar e aprender.*

* Professora Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, do Laboratório de Leitura e Redação (LabLer) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Email: lkirchhofticks@gmail.com

** Mestrando do Programa de Pós-graduação do Curso de Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria, bolsista CAPES e membro do Laboratório de Leitura e Redação. Email: zezeu025@gmail.com.

*** Mestranda do Programa de Pós-graduação do Curso de Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria e membro do Laboratório de Leitura e Redação. Email: maysabrum@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procura recuperar e problematizar o processo reflexivo desenvolvido com professores de uma escola pública de Santa Maria/RS, por meio de um programa de formação continuada, realizado entre 2010 e 2011. A perspectiva teórico-metodológica e filosófica adotada na pesquisa está em sintonia com diferentes investigações que buscam instaurar processos reflexivos que provoquem mudanças no modo como professores agem e percebem suas ações em sala de aula (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; CASTRO, 2007).

Esses estudos propõem reflexões que, em última instância, possam subsidiar esses profissionais no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada (CRISTOVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2002; MOTTA-ROTH, 2006, entre outros). Em outras palavras, tais investigações têm oferecido – aos seus participantes e pesquisadores – diferentes oportunidades de aprimoramento da prática de ensino da língua estrangeira (LE) em contextos múltiplos, particularmente o da escola pública, demonstrando sua relevância para a formação crítica de professores.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, apresentamos o aporte teórico que norteou a pesquisa. Em primeiro lugar, discutimos as bases epistemológicas da pesquisa colaborativa (Seção 2.1). Em segundo, recuperamos o conceito de leitura crítica (ROJO, 2010b) e como esse conceito foi vivenciado nas oficinas reflexivas desenvolvidas na Nell¹ (Seção 2.2). Em terceiro, fazemos um pequeno resgate de três concepções de aprendizagem (behaviorista, cognitivista e sociocultural), uma vez que estas permearam o discurso dos participantes, particularmente na primeira etapa de investigação (Seção 2.3).

¹ Nome fictício dado à escola na qual nosso grupo desenvolveu a investigação.

2.1 A PESQUISA COLABORATIVA

Inúmeras pesquisas brasileiras têm procurado problematizar o processo de formação pré e em serviço de ensino de línguas (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; ROJO, 2006; CASTRO, 2006, para citar alguns exemplos). Acreditamos que esse processo investigativo pode ser concebido e configurado colaborativamente (MAGALHÃES, 2002) e inserido no espaço educacional no qual os professores atuam, possibilitando “uma investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e sua relação com contextos sociais mais amplos” (MAGALHÃES, 2002, p. 39). De outro modo, a construção de um processo *reflexivo, dialógico e socialmente situado*, que lhes permita desenvolver uma metaconsciência acerca do que fazem, como e por que o fazem daquela maneira por meio da solução de problema (VYGOTSKY, 2001).

Para Celani e Magalhães (2002, p. 323), essa perspectiva reflexiva significa entender o currículo, a identidade do profissional docente e a cultura escolar sob um novo paradigma. As autoras lembram que “o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar” (2002, p. 323). Tais crenças podem resistir a mudanças e podem igualmente atuar como lentes através das quais os professores percebem novas informações durante seu processo formativo e no decorrer de sua prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131). Desse modo, antes de “digerir” novas informações, os professores precisam estar conscientes do que sabem e de como seu conhecimento está organizado.

Levando em consideração esses pressupostos, colocamos em prática um projeto de pesquisa associado a um programa de formação – continuado e colaborativo –, o qual tinha por objetivo desenvolver uma metaconsciência acerca da prática pedagógica desenvolvida pelos participantes naquele contexto de ensino, bem como refletir acerca de novas formas de agir pedagogicamente, possibilitando, em última instância, que os professores da Nell – em negociação de conhecimento e significados com o grupo de pesquisa – se percebessem também pesquisadores de sua própria prática (MAGALHÃES, 2002, p. 52).

Nesse sentido, esse processo colaborativo necessitava apresentar um sentido para ambos os participantes (pesquisadores e professores) (NININ, 2006, p. 21). Por essa razão, fizemos um levantamento prévio de necessidades e especificidades e organizamos as atividades colaborativas de maneira que estas levassem em consideração que

colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideais, sentidos, representações e valores ou de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de consequente auto-compreensão dos discursos da sala de aula. (MAGALHÃES, 2002, p. 51).

Por fim, lembramos que nosso objetivo em desenvolver uma pesquisa colaborativa na Nell era provocar mudanças na prática educacional e de pesquisa dos participantes em questão (professores e pesquisadores), focalizando particularmente o processo investigativo e de construção de conhecimento conjunto e suas implicações para a formação daqueles que o vivenciam, e não apenas os resultados obtidos ao final do processo (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 109). De outra forma, a criação de oportunidades, nas quais esses participantes pudessem apresentar e negociar suas crenças e valores, na tentativa de compreenderem a realidade que os cerca.

Assim, a pesquisa colaborativa, tomada como perspectiva teórico-metodológica, permitiu, no contexto em que foi instaurada, construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais, nesse caso, os membros do contexto escolar e pesquisadores (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 114; MAGALHÃES, 2002, p. 48).

2.2 O CONCEITO DE LEITURA CRÍTICA

Diferentes estudos (FERREIRA; DIAS, 2002; PEREIRA; SILVA, 2010; ROJO, 2010b, entre outros) têm focado o papel da escola na formação de leitores críticos, o que, conseqüentemente, traz à tona a

discussão do conceito de leitura crítica e dos processos de resignificação do “ato de ler”. O conceito de leitura há 50 anos concebia o processo como simples decodificação e associação de grafemas em fonemas (ROJO, 2010b, p. 2). Mais tarde, passou-se a entender leitura, primeiramente, como interpretação e compreensão do texto e, a seguir, como processo de interação entre autor e leitor (ROJO, 2010b, p. 3).

Mais recentemente, a partir da concepção de letramento como apropriação da leitura e da escrita para uso competente nas práticas sociais (ROJO, 2010b, p. 3), e leitura como território em que diferentes discursos se (inter)relacionam, se opõem e/ou se complementam, é que identificamos o conceito de leitura crítica. Nessa perspectiva, ler criticamente implica ser capaz de analisar discursos (MOTTA-ROTH, 2006), perceber e estabelecer relações entre texto e contexto (FREIRE, 2001; MOTTA-ROTH, 2008), de modo a descortinar os processos de produção (por quem/para que foi produzido), circulação (onde/como/quando foi produzido) e consumo (para quem foi produzido) dos textos na sociedade (FAIRCLOUGH, 1989).

Assim, o ato de leitura crítica demanda do leitor a tomada de decisões, réplicas e posicionamentos em relação às opiniões do autor e ao(s) contexto(s) representados no texto (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 242). Nesse sentido, argumenta Rojo (2010b, p. 4-7), os professores, responsáveis por inserir os alunos nas práticas letradas, precisam dar conta, em sala de aula, de diferentes capacidades envolvidas nesse processo (Quadro 1, a seguir).

Com base nesses pressupostos, em nossa investigação buscamos, por meio de atividades teórico-práticas, realizar discussões a respeito dos significados da leitura, do letramento e do ensino de leitura na escola que perpassassem as diferentes instâncias e valores dessas atividades em sala de aula, de modo a levar os participantes a refletirem, por exemplo, sobre sua condição humana, profissional, social, econômica e de como a leitura (os textos) pode representar as experiências humanas e determinar as visões de mundo e realidade emaranhadas nos discursos (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245). Essas atividades estão descritas na Seção 4.2.

Quadro 1 – Capacidades de leitura envolvidas nas práticas letradas

Capacidades de decodificação	Compreender e dominar formas gráficas Conhecer o alfabeto Decodificar e relacionar grafemas e fonemas
Capacidades de compreensão	Ativar conhecimentos de mundo Prever ou antecipar conteúdos Checar hipóteses Localizar/copiar informações Comparar e/ou generalizar informações Produzir inferências locais e globais
Capacidades de apreciação e réplica	Recuperar contextos de produção, circulação e consumo Definir finalidades de leitura Perceber relações intertextuais e interdiscursivas Perceber elementos multissemióticos Elaborar apreciações éticas e estéticas

Fonte: Rojo, 2010b, p. 4-7.

2.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DISCUTIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA NELL

As discussões sobre aprendizagem, que aconteceram em 2010, foram subsidiadas pela leitura de textos e visionamento de vídeos que exploraram as perspectivas behaviorista, cognitivista e sociocultural. Watson (1913), defensor do behaviorismo, declara que, para construir a teoria behaviorista, tomaria como ponto inicial o fato observável de que organismos, homens e animais são iguais, ajustam-se ao seu ambiente por meio de hereditariedade e hábitos. Em razão disto, a teoria behaviorista baseia-se na predição do comportamento, isto é, a aprendizagem se dá através do estímulo-resposta, a mente é vista apenas como um compartimento de armazenamento que necessita de estímulos para internalizar o conhecimento discutido.

A teoria cognitivista nasceu através dos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget. Suas pesquisas buscavam compreender como o conhecimento era moldado e processado através da mente. Nesse sentido, o conhecimento é construído por meio da interação do sujeito com um ambiente propício à aprendizagem, levando em conta sua maturação biológica para determinado conhecimento (PIAGET, 1983). Dentro dessa perspectiva, os esquemas simples de um indivíduo vão se organizando e integrando-se a outros para

assim formar os esquemas complexos. Os conceitos simples são, assim, substituídos pelos novos conceitos formados. A partir desse processo, as estruturas psicológicas desenvolvem-se gradualmente dada a interação do indivíduo com o ambiente. Pode-se afirmar então que, para a teoria cognitivista, a aprendizagem é um processo de ajuste desses esquemas mentais a fim de acomodar novas experiências, tornando-as o fim do processo cognitivo (PIAGET, 1983).

Por último, a perspectiva sociocultural, de orientação marxista e tendo como suporte teórico particularmente os estudos de Vygotsky (1995), concebe o processo de aprendizagem como um fenômeno sócio-histórico-ideológico. Assim, ao interagirmos com o outro internalizamos um conhecimento que está ideológica e culturalmente marcado pelas experiências vivenciadas em sociedade. Para Vygotsky (1995), o conhecimento é construído e compreendido passo a passo a fim de formar novos conceitos, pressupondo que, para formar e internalizar conceitos, os indivíduos experienciam o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona é cíclica e o indivíduo constrói o conhecimento partindo do seu saber prévio, auxiliado por outrem (mais experiente ou não), o professor, por exemplo. Para Vygotsky (1995), opondo-se às ideias de Piaget, o primeiro contato com um novo conceito é o início da construção do conhecimento e não o final dele.

A seguir, apresentamos o aporte metodológico que orientou a investigação.

3 METODOLOGIA

3.1 PARTICIPANTES

O grupo de pesquisa era formado por duas pesquisadoras: uma delas professora do Curso de Letras da UFSM e a outra, professora aposentada do mesmo curso e instituição. Além das professoras, duas bolsistas de Iniciação Científica e outros dez alunos do Curso de Letras/Inglês da UFSM, matriculados em uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), criada especificamente para essa atividade de pesquisa e

formação². Os alunos que nela se matricularam puderam acompanhar e participar integralmente das atividades desenvolvidas na referida escola.

Os participantes da Nell, por sua vez, eram aproximadamente 25 professores em junho de 2010, quando as atividades de pesquisa e formação iniciaram. Esses professores são responsáveis por diferentes disciplinas (língua inglesa e portuguesa, ciências, história, filosofia e geografia) do currículo escolar da escola ou atuando nas séries iniciais e na alfabetização. Como é de praxe no ensino público gaúcho, também lecionam em outras escolas do município. Não vivem no bairro no qual a Nell está localizada e despendem, portanto, boa parte do seu dia no deslocamento para o trabalho nas diferentes escolas de atuação. Esse foi o motivo, por eles alegado, da dificuldade de participação nos encontros de formação em 2010, já que não aconteciam no horário regular da reunião pedagógica. Consequentemente, terminamos o ano de 2010 com apenas 6 participantes.

Assim, em 2011, mudamos a estratégia ao negociarmos (a negociação foi feita pela Supervisora da escola), com a 8ª Coordenadoria Regional da Educação (CRE), a utilização quinzenal da reunião pedagógica, que regularmente acontece às quartas-feiras, para a realização desses encontros reflexivos. Em contrapartida, a UFSM ofereceu um certificado de Formação Continuada para os professores participantes, com uma carga horária de 40h, que foi aceito pela CRE, uma vez que os professores necessitam participar de pelo menos um curso anual de formação continuada. Ao reconfigurarmos nossa estratégia, conseguimos manter uma participação regular de 17 professores ao longo de 2011.

² Agradecemos imensamente à professora Désirée Motta-Roth por dividir um pouco da sua sabedoria e perspicácia acadêmica ao sugerir a criação da DCG e a participação dos alunos da UFSM no programa de formação continuada da Nell. Sua sugestão não apenas incrementou as possibilidades de negociação entre alunos da UFSM e professores da Nell, mas igualmente qualificou o trabalho final desenvolvido no Caderno Didático produzido em parceria.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DO CORPUS

Ao chegarmos à Nell, fizemos uma investigação para conhecermos aquele contexto. Procuramos identificar as necessidades e especificidades levantadas pelos professores que se dispuseram a participar do programa, bem como suas percepções acerca dos processos de ensinar e aprender. Discutimos, então (pesquisadores e participantes da Nell), as ações que fariam parte do programa de formação continuada. Em 2010, concentramos esforços em refletir acerca de concepções de aprendizagem (behaviorista, cognitivista e sociocultural), de maneira que essas discussões pudessem subsidiar o processo de reflexão dos professores acerca das escolhas teóricas que permeiam sua prática pedagógica.

Destacamos que as reflexões de diferentes perspectivas teórico-filosóficas de aprendizagem deveriam acontecer com base na leitura de textos de popularização da ciência, publicados na Revista *Educação*, sobre as três perspectivas de aprendizagem. Iniciamos as discussões, que ocorriam quinzenalmente, e nos deparamos com a primeira dificuldade. Os professores não conseguiam fazer a leitura dos textos que serviriam de subsídio para as discussões, alegando falta de tempo. Procuramos, então, complementar as leituras com vídeos baixados da Web que discutiam as teorias de aprendizagem. Assim, assistíamos aos vídeos e, posteriormente, discutíamos a relação dessas perspectivas com nossas práticas educacionais.

Ao final de 2010, quando revisávamos a perspectiva sociocultural de aprendizagem, os participantes apontaram alguns caminhos para o encaminhamento de nosso trabalho no ano seguinte, salientando que desejavam discutir possibilidades pedagógicas que dessem conta “da vida lá fora” (argumento levantado pelos participantes ao final da Seção 4.1.3). Assim, em 2011, iniciamos as oficinas de leitura crítica, de modo a discutir colaborativamente práticas de ensino de leitura crítica no contexto escolar que procurassem focalizar diferentes conceitos escolares contextualizadamente, bem como a elaboração de atividades didáticas para as disciplinas nas quais atuavam os professores da Nell que participavam do programa. Essas atividades foram subsidiadas pela leitura dos seguintes textos: Ferreira e Dias, 2002; Kleiman, 2010; Pereira e Silva, 2010; Rojo, 2010a e Santos, 2010.

Nosso esforço de pesquisa e formação se configurou no sentido de construirmos um número cada vez maior de atividades de colaboração entre membros daquela comunidade escolar e da nossa universidade. A criação da DCG, por exemplo, permitiu o deslocamento dos alunos até a escola e o desenvolvimento de atividades nas quais práticas dialógicas entre os participantes permitiram a negociação de novas formas de agir pedagogicamente em ambos os contextos (ver Figura 1).

Figura 1 – Ações colaborativas desenvolvidas entre alunos de Letras/Inglês e professores da Nell em 2011.



Levando em consideração esses procedimentos de pesquisa, elegemos algumas ações reflexivas desenvolvidas em 2010 e 2011 para discussão neste artigo e que, em última instância, pudessem ser ilustrativas desse processo colaborativo Nell/UFSM. São elas:

- a) Sessões reflexivas para discussão de três perspectivas de aprendizagem pelos professores da Nell e pesquisadores, coletadas entre julho e dezembro de 2010, com base na leitura de textos e discussão de vídeos;
- b) Oficinas de leitura crítica, desenvolvidas por professores da Nell e alunos do Curso de Letras/Inglês para discussão do conceito de leitura crítica e suas implicações para o ensino, desenvolvidas entre março e junho de 2011;
- c) Sessão reflexiva para avaliação final dos professores da Nell e dos alunos do Curso de Letras/Inglês sobre o programa de formação continuada (desenvolvido em parceria com a UFSM), tendo como pergunta norteadora “Quais os pontos positivos e negativos do programa de formação continuada que você destacaria?” A sessão foi realizada em setembro de 2011.

Essas três ações de pesquisa (Quadro 2, a seguir) descritas foram filmadas e posteriormente transcritas para análise.

3.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Durante as reflexões realizadas na Nell, os participantes revelaram suas representações acerca de diferentes aspectos educacionais, como, por exemplo, representações do contexto sócio-histórico escolar, concepções de ensinar e aprender construídas ao longo da profissão, novas representações construídas a partir das leituras e discussões feitas durante o programa de formação continuada. Construímos representações para nos posicionarmos frente ao mundo, para podermos interagir nele, estabelecendo relações com objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias que, em última instância, nos ajudam a “compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 18). Nesse sentido, ao estudarmos as representações, podemos conhecer a maneira como um grupo constrói saberes que expressam sua identidade e “o conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade” (OLIVEIRA; WERBA, 2007, p. 107).

Quadro 2 – Etapas da pesquisa e identificação de participantes e suas representações.

Participantes e Excertos	Etapas	1. Representações de aprendizagem	2. Representações sobre leitura crítica e implicações ao ensino	3. Avaliação do programa de formação continuada
Número de participantes		13 Professores da Nell	17 Professores da Nell	17 Professores da Nell
		1 Professor pesquisador (Mediador da discussão)	10 Alunos do Curso de Letras/Inglês	10 Alunos do Curso de Letras/Inglês
			2 Professores pesquisadores (mediadores da discussão)	1 Professor pesquisador (mediador da discussão)
Identificação dos participantes		Professores da Nell: P1, P2, P3	Professores da Nell: P1, P2, P3...	Professores da Nell: P1, P2, P3...
		Professor mediador: M	Alunos: G1, G2, G3...	Alunos: G1, G2, G3...
			Professores mediadores: M1 e M2	Professor mediador: M
Identificação dos excertos seguidos ou não de data		#1 (02/07/10) #2 (10/08/10) #3 (25/09/10)	#1 (25/4/11) ³ #7 (27/8/11)	#1, #2, #3...

Para dar conta da análise dessas representações, lançamos mão da Análise Crítica do Discurso, uma vez que essa perspectiva teórico-metodológica tem procurado fazer a mediação entre o social e o linguístico, apoiando-se em diferentes disciplinas e operacionalizando uma proposta transdisciplinar. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16).

As categorias de análise que emergiram do *corpus* nas três etapas investigativas estão em destaque no Quadro 3, com exemplos retirados dos textos dos participantes, bem como os encontros selecionados.

³ Nas Etapas 1 e 2, fez-se necessária a identificação do dia, mês e ano, uma vez que esses dados foram coletados ao longo do segundo semestre de 2010 e em 2011, respectivamente. Na Etapa 3, a coleta foi feita em apenas um dia de outubro de 2011.

Quadro 3 – Categorias de análise nas três etapas de pesquisa

Encontros Categorias de Análise	1	2	3
ETAPA 1 Perspectivas behaviorista (1), cognitivista (2) e sociocultural (3)	Visão mecanicista e não dialógica de aprendizagem	Visão individualista da aprendizagem, voltada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho	Visão social e histórica da aprendizagem, voltada para a construção da cidadania
Datas de coleta	02.09.2010	29.10.2010	09.11.2010
ETAPA 2 Conceitos de leitura	Leitura como processo de decodificação; Leitura como processo de representação simbólica; Leitura como processo lúdico (de dramatização e desenvolvimento da imaginação)	Leitura como processo interativo	Leitura como construção ideológica
Datas de coleta	30.03.2011	25.05.2011	15.06.2011
ETAPA 3 Aspectos positivos e negativos do programa de formação continuada	Pontos positivos Espaços para reflexão e diálogo entre os professores da Nell e alunos da UFSM; Construção de novas imagens de professor; Avaliações pedagógicas qualitativas; Identificação de mudanças no agir profissional.	Pontos negativos Concentração excessiva de atividades teóricas (leituras e discussões) nos primeiros meses do processo reflexivo.	
Data da coleta	28/09/2011		

Fonte: Elaboração das autoras.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados em três etapas da pesquisa colaborativa desenvolvida na Nell: as reflexões sobre concepções de aprendizagem (Seção 4.1), as reflexões sobre leitura crítica (Seção 4.2) e a avaliação feita pelos participantes ao programa de formação continuada (Seção 4.3).

4.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

4.1.1 O BEHAVIORISMO E A FALTA DE DIÁLOGO DISCIPLINAR

A herança behaviorista (“visão mecanicista de dividir as ciências”, P3, #1, 02/09/2010), presente no discurso de professores em diferentes pesquisas nos últimos dez anos (MORAES, 2006, p. 213-214; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 147-148; CASTRO, 2003, p. 70), fica também evidente nas reflexões realizadas na Nell. No encontro de 05 de agosto, os professores discutem as possibilidades – e as dificuldades – vivenciadas por eles no desenvolvimento de uma prática pedagógica escolar interdisciplinar, tendo em vista que consideram que essa falta de diálogo disciplinar é histórica e recorrente, constituindo a formação do aluno até a universidade (P2, G1).

Excerto #1

P3: Esse trecho aqui do texto que fala em Bacon e Descarte, também no filme aparece bem, há toda uma discussão *dessa visão mecanicista de dividir as ciências* e se analisar cada uma das partes pra depois se entender o todo, e é de alguma maneira da forma como a gente pensa hoje.

[...]

P6: E nunca mais juntou.

M1: É. Há a dificuldade de juntar. Então hoje a gente tem todo o nosso sistema educacional fragmentado, dividido. E a gente não consegue ver relação entre a matemática e as línguas, entre a matemática e o português, e a educação artística.

P6: Ou entre as partes dentro da mesma disciplina.

M1: Isso. Só se fala hoje em interdisciplinaridade. Tá, mas como a gente faz esse bicho aí?

P2: Pois é, e *eu acho extremamente contraditório o modelo acadêmico*, né, porque ele trabalha a ideia de ultraespecialização. O sujeito já passa por um funil, daí vem uma peneira e ele se ultraespecializa até ele ser um PhDeus e aí eu acho que isso vai se tornar mais desafiador ainda, né, porque essa tão desejada interdisciplinaridade da educação e das ciências... O médico é um exemplo disso, às vezes ele acaba se tornando um “ah, eu só lido com isso”.

[...]

G1: É, *a área da literatura e da linguística que não se comunicam*. Ou a linguística do português e a linguística do inglês.

M1: Então, imagina como fica perdida essa criatura que entra, porque, imagina, nós estamos falando de quantos cursos aqui, não é de um só?

P2: [...] Vou falar da minha área, né, na própria história tu já entra dividido, já entra naquela dicotomia grotesca, né, o sujeito é de direita ou de esquerda, e no próprio curso, né, aí tem outras subdivisões: professor ou pesquisador? Nova história, escola francesa ou marxista? E se tu é marxista, é tradicional ou revisionista? [...]

P6: Na minha pós lá tinha a divisão na linguística, de quem era mais ligado à linguística do texto ou às teorias argumentativas, agora eu não sei quais são as mais modernas, né, mas eram bem divididas e bem discriminadas.

P6: E nós sofremos tanto com os alunos da 5ª série.

M1: Claro, eles estão em conflito. Vocês disseram que é de uma maneira e agora estão dizendo que é doutra e eu tenho que aceitar.

[...]

P6: E agora a cada hora entra uma professora, e cada uma fala uma língua.

P13: É a gente vem desde pequeno na verdade se incomodando com essas coisas.

M1: É, a gente vai sendo encarcerado nessas caixinhas, né.

P6: A gente nunca sabe o que o colega tá trabalhando. Por exemplo, história poderia trabalhar junto com a literatura. Como eu acho falta de ter estudado história, porque cada período literário tem a parte de contextualização histórica, então precisaria do apoio dum professor de história.

Os participantes admitem, todavia, que essa atividade fragmentada em disciplinas e, dentro das disciplinas, a subdivisão em pequenos blocos de conhecimento, parece garantir ao professor um sentimento positivo de “controle” sobre o conhecimento lecionado (P2, #2, 02/09/2010). Além disso, ao adotá-la o professor estaria, em última instância, “simplificando” (P2) – ou “mastigando” – o conhecimento entregue ao aluno, prática que já lhe é familiar e considerada, portanto, de fácil execução (“parece mais prático”, P6). Tal representação já foi identificada em estudos prévios do grupo (TICKS, 2008, p. 111).

Excerto #2

P2: Não, é que é interessante porque isso faz a gente pensar, assim, na *ideia do controle*, né, *aquilo que não pode ser controlado talvez não possa nem ser estudado*, ou talvez seja mais interessante se qualificar tudo que não se encaixar em determinados comportamentos em algo que daí pode ser entendido de uma maneira mais simplificada [...]

M1: [...] A gente pode dar conta do comportamento, então, a teoria deles é “a gente ensina alguém a fazer por repetição, né, e quanto mais ela faz, mais ela vai saber fazer aquilo.” A mente serve pra que? Só pra registrar, mas não há informação processada, tu não pensa sobre o que tu ta fazendo, tu faz porque tu aprende isso mecanicamente e várias vezes. Então toda essa perspectiva vai influenciar nos processos de aprendizagem. Se a gente acredita que as pessoas aprendem assim, mecanicamente e fazendo exercícios, seja quais forem, que

teorias de ensino foram criadas pensando que se é assim que a gente aprende... ah, tem um detalhe, como é que eu estímulo a pessoa a querer aprender? Eu dou uma recompensa. Recompensas e punições funcionam como estímulo e não-estímulo.

[...]

P6: E é interessante que pensar e trabalhar dessa forma pra uns parece mais prático [...]

Essa fragmentação se materializa no relato (#3, 02/09/2010) das atividades realizadas em sala de aula, na medida em que estas focalizam inicialmente um conteúdo isolado, partindo posteriormente para o contexto no qual esse conteúdo está inserido (“da gramática para o texto”, P13). Entretanto, acabam por reconhecer que há um equívoco nesse processo (“mas teria que partir do contexto”, P6), já que tal prática não toma a linguagem como ferramenta constitutiva das “práticas languageiras” que fazem parte das ações vivenciadas pelo grupo social em questão (MOTTA-ROTH, 2006, p. 8), no caso, a classe na qual estão atuando como professores.

Excerto #3

P13: Um exemplo, assim ó, em língua portuguesa, que atualmente a gente fala muito na contextualização, que a gramática não pode ser separada e toda aquela discussão. Então o que que eu faço em língua portuguesa? *Eu explico a gramática separado, pra entender aquilo ali e a partir dali eu vou pro texto*, mas tem que ter aquela parte separada.

M1: Eu acho que essa esquematização gramatical, ela é fundamental, porque a gramática faz parte da língua.

P6: *Mas teria que partir do contexto* e depois [a sistematização gramatical]

Essa cultura de isolamento define igualmente a identidade do aluno, que assume o papel unilateral de receptor de conhecimento, cabendo apenas ao professor o exercício de criticar, refletir, relacionar informações (#4). Ensinar passa a ser sinônimo de fornecer – a largamente citada educação bancária, que foi criticada por Freire (2001) há décadas, mas que resiste ao tempo, ainda constituindo as práticas escolares.

Excerto #4

P6: “Após a análise da leitura, qual a sua opinião?” “Como? O senhor é que tem que me explicar. O senhor tá com preguiça?”

P13: “*O professor não me ensina, como ele quer que eu saiba se ele não lê pra mim?*” *Eles têm essa concepção.*

M1: A gente já fez isso com eles, então não vamos tirar da nossa responsabilidade, nós fizemos isso, nós que eu digo é a classe, né.

P13: E se nós cobrarmos demais, eles pegam aquela antipatia que eles não querem nem te enxergar.

Nesse contexto, os professores avaliam (#5, 02/09/2010) igualmente o seu papel, reconhecendo que devem primar pela qualidade do seu trabalho (P13) e ajudar os alunos na construção de uma prática educacional que seja efetivamente reflexiva (P8). Entretanto, sentem-se sobrepujados/assoberbados pelo sistema educacional atual. Em outras palavras, argumentam que o professor não conhece efetivamente seus alunos (P6) (tendo em vista o número excessivo de turmas) e, por essa razão, sua prática avaliativa acaba por focalizar apenas o resultado final alcançado pelo aprendiz, por meio de uma prova (P2), e não o processo de aprendizagem e a construção coletiva de conhecimento (ZUENGLER; MILLER, 2006, p. 36).

Excerto #5

P13: Tu tem que manter a qualidade.

P6: Depende muito da organização da escola. Em cada escola a gente trabalha diferente.

P8: Eu acho que tudo é uma caminhada, eu acho que os alunos têm capacidade, eles são críticos, mas eles ainda não sabem organizar o pensamento. A gente tem que ajudar até o próprio pensar deles porque eles não são acostumados pra chegar nesse momento de fazer uma prova, fazer um trabalho que não tenha um valor pra eles na hora [...]

[...]

P6: Eu ainda acho muito assim essa coisa de não fazer prova, de trabalhar sem a nota pra gente que tem um monte de aluno, não tem como não fazer, *com esse monte de turma eu não aprendo nem o nome dos alunos*, eu não tenho como avaliar, porque eu não consigo chegar em todos os alunos.

M1: Eu até acho, a questão não é eliminar o teste, mas não pode ser que tudo que seja feito em sala de aula seja em função duma prova, esse é o problema.

P2: *Na verdade a própria escola tá trabalhando em função de uma prova*, o indivíduo tá sendo preparado pra ser testado em 4 dias [no vestibular], que que é isso?

4.1.2 O COGNITIVISMO E AS RELAÇÕES SOCIAIS INDIVIDUALISTAS

As sessões reflexivas acerca da perspectiva cognitivista (#6, 29/10/2010) resgataram os processos de desequilíbrio e assimilação do

conhecimento discutidos por Piaget (1983). P4 argumenta que esses processos orientam sua prática pedagógica na medida em que ajudam o aluno a refletir e melhor organizar seu pensamento. P6, entretanto, levanta um argumento de contraponto ao discutir os estudos piagetianos, enfatizando que as fases determinadas por Piaget podem acabar desconsiderando as especificidades do desenvolvimento cognitivo e social dos aprendizes. P4, então, reconhece que os alunos apresentam particularidades/peculiaridades em seu processo de aprendizagem (“cada um aprende de uma forma”, P4), as quais precisam ser consideradas.

Excerto #6

M1: A gente ficou discutindo umas questões de...

P4: Mas eu não consigo assim, *sempre faço uma relação das teorias com a sala de aula, com os alunos.*

M1: Ótimo.

P4: [...] Só que com os alunos do primeiro ano eu tô desenvolvendo a questão do objeto arte e explicando então, dentro dessa questão, o objeto arte também faz parte um pouquinho de *Piaget né, a assimilação e a desequilíbrio, que agora estão conseguindo nessa reflexão... sabe... organizar melhor o pensamento.* Então, quero dizer assim que, dentro da teoria, Piaget diz... o momento que eu tô desenvolvendo com eles, essa reflexão, que eu trabalho de uma forma metafórica, uma síntese, para que eles tenham uma reflexão... e leva a... sempre me reflete a esses estágios que Piaget fala, tanto que eles estão atrás de mim, querendo saber como que vão fazer, como vão desenvolver, como eles estão organizando...

M1: Alguma outra questão que ficou pra vocês?

P6: A gente discutiu também um pouco as fases do desenvolvimento, as etapas, as idades, como se todos fossem iguais, tivessem o mesmo desenvolvimento, da mesma forma.

M1: A fases que são muito encerradas, né.

P6: Ele fez observando os filhos, né.

P4: Mas esse processo que ele fala dessas fases, a gente pode também né, é Gardner que fala sobre as teorias múltiplas, *que fala que cada um aprende de uma forma... de alguma forma mais especial...*

As sessões (#7, 29/10/2010) também procuram problematizar que a proposta cognitivista, via de regra, ao focalizar os aspectos internos, mentais, inatos e universais, acaba por concentrar-se exclusivamente no desenvolvimento cognitivo do indivíduo (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 254) em processo de aprendizagem. Para os professores, esse processo orienta diferentes práticas sociais dentro e fora da escola (P5), mas acaba

por negligenciar o potencial dos alunos (P2), uma vez que, ao focalizar as capacidades individuais, cria mecanismos de avaliação e obtenção de resultados igualmente individualistas, que precisam atender as necessidades do mercado de trabalho. Em consequência, vivenciamos um processo educativo pautado pelo ensino do conhecimento que é considerado “válido” por esse mercado. Os professores acreditam, ainda, que esse enquadramento educacional acaba por negligenciar as potencialidades dos alunos (P2).

Excerto #7

P2: E a escola, dentro desse contexto, ela pode ser até limitadora pra avaliar a potencialidade.

M1: Ahh, sim!

P1: Com certeza.

P2: eu não tenho dúvida disso né, porque *ela acaba negligenciando as potencialidades de aluno*, porque o aluno só pode e só vai ser avaliado naquele funil. Então, se ele tiver uma falha naquele conjunto da onde ele deve ser o ‘Da Vincizinho’, se ele cumprir com aquilo ali, daí ele é normal, ele tá na média né. Então tu pode até fazer algum tipo de trabalho ou avaliação naquela perspectiva, que tem algo mais... “não, não serve”...isso aí entra então na loucura, não serve, tem que tratar todo mundo igual. Entra o padrão e ele é negligenciado. Imagina tu tá lidando ali com um músico, com um futuro artista plástico, o cara da informática, mas nisso que a escola tá oferecendo, tá matando isso aí.

M1: até pra ele mesmo, porque de repente ele nem sabe que ele tem né, uma aptidão pra alguma coisa ou algum interesse por alguma coisa que nem conseguiu...

P2: chega a entidade professor ali né e diz “eu vou te mostrar o que que é inteligência e o que que não é”, e não trabalha isso com o aluno, pode tá até acabando ali com... o estímulo. [...]

P5: [...] Assim é no mundo lá fora também, não só na escola. Nós perdemos muito em ensinar pela educação melhor, justamente por isso. Nós queremos coisas padronizadas, nós queremos o resultado [...]

Duarte (2006, p. 41) destaca a premissa de que a educação parece ter por “obrigação” preparar os indivíduos para o acelerado processo de mudança vivenciado pela sociedade: preparar para o vestibular, para uma carreira de sucesso, por meio do ensino de conhecimento considerado “útil” nessas instâncias. Dentro dessa perspectiva, o professor está longe de poder formar cidadãos críticos, angústia presente no discurso dos participantes (#8, P2, 29/10/2010).

Excerto #8

P5: [...]Hoje eu diria satisfatório que se 2 dos 38/40 alunos realizarem as atividades propostas.

M1: Mas se dois só realizam, não tem algum problema com a atividade?

P5: Daí que tá, a culpa é do professor...

P2: Ou então [...] o conselho de classe né, aí vem toda aquela listagem e aquele parecer assim, “super esclarecedor” [em tom irônico]: forte, fraco...

P5: Este não faz nada...

P2: ou forte ou fraco...

M1: esses são os critérios, forte e fraco?

P2: É, ainda é...

P3: Próximo... não, não, esse aqui tem problema.

P2: é problemático, é zero em matemática.

P5: Daí tem que chamar os pais.

P2: o cara pode ter zero em matemática, mas *ele tem discernimento político né, e cita autores... tem posicionamento político*, mas daí te diz assim “tu como educador não pode trabalhar política”. Ele pode ser submetido a matemática, ao ensino religioso, *enfim, mas a política não pode estar submetido, não dá pra desenvolver um potencial de compreensão crítico-político porque ele tem 13 anos?* [...]

Isso significa dizer que o papel do professor passa a ser o de oferecer um conhecimento mínimo indispensável, suficiente para atender às mudanças ocorridas no processo de configuração do trabalho (DUARTE, 2006, p. 67), fomentado por relações sociais individualistas (BAUMAN, 2005, p. 38).

4.1.3 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURA E A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

Nas discussões acerca da teoria sociocultural (#9, 09/11/2010), que focaliza o processo de aprendizagem como fenômeno sócio-histórico e ideológico, o argumento de que a escola está voltada somente para atender as exigências do mercado de trabalho é retomado. P2 enfatiza que a causa dessa padronização dos objetivos da educação é resultante de um enquadramento social, configurada, portanto, histórica e ideologicamente. Percebemos, ainda, que esse enfoque incomoda os participantes (P1 e P2) e, embora devêssemos instaurar uma perspectiva educacional alternativa, os professores, nesse momento do processo reflexivo, demonstram alguma

dificuldade de verbalizar como essa proposta se configuraria (“não tem receita, não”, P2). Argumentam, todavia, que deveríamos estar preparando os alunos para a vida (P2).

Excerto #9

P2: Os resultados que eu percebo é o seguinte. *Existe uma padronização daquilo que é um objetivo, que é a adequação do indivíduo para o mundo do trabalho. [...] Em termos assim da própria ambição do ser humano... Por que eu gosto mais de aprender uma coisa ou outra? Por que eu vou encontrar um aluno que odeia a área das humanas e gosta muito de matemática e vice-versa... ou aquele que é bom por obrigação... Nesse sentido, eu acho que a educação ela ainda não se desvinculou da ideia de preparação para o trabalho. Isso tá muito desejoso, ainda. Mesmo inconscientemente [...] Isso é cultural [...] O que você vai ser quando crescer. Uma coisa assim [...]*

M1: Tu achas que deveria haver uma alternativa isso?

P2: Sem dúvida...

M1: E qual seria essa alternativa? Tens alguma ideia?

P2: Não... não tem receita não.

P1: Pois é, *mas se nós não tivéssemos um parâmetro, logo ali adiante quando crescer, o que motivaria o aluno a simplesmente aprender?* Nós, digamos que nós não tivéssemos esse parâmetro, nenhum parâmetro ali adiante. O que levaria o aluno a querer aprender mais?.

P2: A vida.

Após essas sessões reflexivas, nossas próximas ações formativas na Nell levaram em consideração esta premissa destacada pelos professores: de que deveríamos estar preparando os alunos para “a vida”, construindo, portanto espaços reflexivos em sala de aula que desenvolvessem um olhar crítico acerca das práticas sociais vivenciadas, com vias à formação da cidadania (FREIRE, 2001). Discutimos, então, a realização de oficinas de leitura crítica, que pudessem problematizar o processo de formação de hábitos de leitura – entre alunos e professores – e o desenvolvimento desse olhar crítico acerca das práticas sociais vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Essas oficinas, embasadas na concepção de linguagem como prática social, foram desenvolvidas a fim de auxiliar igualmente na construção de atividades didáticas voltadas para diferentes disciplinas em sala de aula. As reflexões realizadas em tais oficinas são discutidas a seguir.

4.2 AS OFICINAS DE LEITURA CRÍTICA

Nesta etapa da pesquisa, propusemos a discussão do conceito de leitura crítica, bem como o desenvolvimento de uma oficina de leitura como possibilidade de organização das atividades escolares na Nell, tendo em vista que nas discussões sobre concepções de aprendizagem os professores revelaram seu interesse em pensar a atividade pedagógica como atividade preparatória para a vida. Desse modo, uma visão de leitura como prática social letrada promove a ressignificação da prática de construção de sentido como meio de conhecimento e reconhecimento do mundo que nos cerca com vistas à transformação social e ao desenvolvimento da cidadania (CERVETTI; PARDALLES; DAMICO, 2001).

4.2.1 LEITURA COMO DRAMATIZAÇÃO E DECODIFICAÇÃO

No primeiro encontro selecionado (#10), discutimos o conhecimento prévio dos participantes em relação às suas representações do que significa ler: o conceito de leitura com o qual se identificavam. Pudemos perceber que esse conceito tem início na habilidade de decodificação pelo reconhecimento do código linguístico pelo leitor (P3); perpassa a concepção de processo interativo (entre texto e contexto, P1; entre leitor, autor e texto, P6), que possibilita, em última instância, o desenvolvimento do raciocínio e da construção de representações simbólicas (P2), sendo esse o papel da escola (P1). Acrescentam ainda que, quando o aluno não consegue fazer essas relações, constitui-se em um analfabeto escolarizado (P1). Em outras palavras, reconhecem que esse aluno poderá ser capaz de “recitar” regras e leis (da física, da biologia, das línguas), mas talvez não consiga relacionar os significados que esse conhecimento científico terá no mundo real (BRASIL, 2000, p. 79), por exemplo, a relação entre os efeitos da aceleração crescente de um carro em movimento e a prática – e os riscos – da realização de “rachas” nas estradas.

Excerto #10

M1: o que é leitura? O que é saber ler?

P2: uma interpretação simbólica.

M1: Tu podes desconstruir esse teu [conceito]

P2: bem genérico, eu prefiro compreender assim, bem genérico, uma interpretação simbólica.

M1: Tu podes elaborar um pouquinho isso. O que é uma interpretação simbólica?

P2: *Leitura vem como instrumento aperfeiçoado para se trabalhar o raciocínio.* Mas não dá para partir dessa pré-condição.

M1: Qual pré-condição?

P2: o ser humano pensa sem a escrita também. E aí vai da interpretação simbólica. As primeiras figuras tinham uma representação simbólica. A gente vive isso, faz isso...

P1: a escrita é representação também...

P2: Também.

P6: tu precisas decifrar o que está ali, também é representação simbólica..

P1: *e é isso que a escola faz.*

[...]

M1: Então, a gente tá pensando que o texto é um artefato cultural complexo e que o ser humano é capaz de raciocinar sem esse texto.

P2: É claro que é mais limitado, mas ele pode [raciocinar sem o texto].

M1: e a gente fazia isso antes de ter a escrita... bom o homem evolui e desenvolve, além da fala, uma outra habilidade cognitiva, comunicativa que é a escrita. E aí, então, o que significa essa capacidade de leitura, o que é saber ler?

P3: a leitura de textos escritos.. a leitura de um modo geral tem certos significados

P13: tem uma *leitura que é reconhecer o código escrito.* Que a criança faz aquilo mecanicamente.

M1: Ser capaz de reconhecer as palavras e reproduzi-las. Essa é uma possibilidade. O que mais?

P13: a compreensão

M1: a compreensão do que tu estás lendo. E o que significa compreender o que tu estás lendo, que tem um pouco a ver com que P3 falou que é?

P3: atribuir significado [ao que se está lendo]

P6: as intenções [de quem escreve].

M1: as intenções que estão subjacentes àquele texto.

P1: eu diria *estabelecer relações com o contexto.*

P6: *é uma interação com o texto: leitor, texto e autor.*

P1: *Mas se ele não conseguir fazer essa relação, estabelecer essa relação no seu contexto, ele é um analfabeto escolarizado.*

Perguntamos (M1), então, em que medida os professores conseguiam colocar em prática esse conceito de leitura como processo interativo e de construção de representações simbólicas no dia a dia de sua atividade com os alunos em sala de aula (#11). Duas práticas de leitura emergem desse diálogo: a leitura como processo de dramatização (P15) e como processo de desenvolvimento da imaginação, na qual os alunos constroem mentalmente

a história contada pelo professor (P9, P16). Ambos os processos são utilizados no período de alfabetização e nas séries iniciais e, embora monológicos (BAKHTHIN/VOLOSHINOV, 2006[1929-1930]), já que apenas o professor assume na interação o turno de leitura e dramatização, parecem fazer sentido para os alunos e professores (“eu vi, eu vi, eu vi”, P14; “parece que fica melhor”, P9).

Rojo (2010a, p. 205) argumenta que esse outro modo de falar do professor (pela leitura oral dramatizada da história infantil) em fala letrada monologizada pode contribuir para a internalização desse registro como *fala interna* (VYGOTSKY, 1995, p. 150-151) pelo aluno (em particular aquele que já vivenciou experiências de leitura no contexto familiar), levando-o a construir futuras relações com a escrita enquanto prática discursiva e objeto. Todavia, a autora (2010a, p. 210) igualmente chama atenção para a necessidade de ampliação da experiência de leitura – de processo monológico para dialógico –, no qual a criança também tem voz como leitora, principalmente para aqueles aprendizes que não têm contato com a leitura no contexto familiar. Tal prática pode garantir a esses leitores uma atividade não apenas significativa, mas inclusiva de linguagem, mantendo-os, conseqüentemente, dentro do processo educativo e da escola.

Excerto #11

M1: [...] E vocês tem conseguido fazer esse trabalho nas disciplinas de vocês?

[...]

P15: [...] eu não quero mais fazer isso de ler um pedacinho o texto, não dá certo. Então vamos fazer aqui, expressando todo o texto eles conseguem (porque eu já fiz isso com outras turmas), e fazem uma expressão corporal com aquele texto [a professora fica em pé e demonstra como os alunos fazem a interpretação do texto, gesticulam...]

P6: Isso aí também é bom.

M1: Então tu estás atribuindo um significado

P15: dentro daquele papel e no lugar do personagem, *dramatizando o texto. Eles entenderam melhor e ficaram impressionados com o texto.*

P9: Eu acho que essa é uma fase anterior a que eu trabalho. *Eu faço diferente. Eles fecham os olhos e eu leio o textinho e eles têm que imaginar a história acontecendo. Ai eles abrem os olhinhos e dizem: “eu vi, eu vi, eu vi...”*

M1: Tu trabalhas com as séries iniciais?

P9: nove e dez anos, a idade deles.

M1: 4ª série?

P9: 4º ano. Mas eu fazia isso na pré-escola também e quando tu vais fazer a interpretação do texto, eles [respondem]: *“ah, mas era isso ou aquilo”.* Parece que fica melhor.

M1: porque tu estás trabalhando uma construção mental do significado que está imbricado no texto.

P6: mas isso na literatura, mas eu quero saber na história, na geografia...

P1: na matemática

P16: na matemática, por exemplo. A leitura dos problemas propriamente ditos, eu digo, se coloquem no lugar, na situação, *tente imaginar você nessa situação para ver se vocês conseguem interpretar.*

Os professores reportam (#12), em contrapartida, que as experiências com leitura como decodificação do código e como exercício oral desse código linguisticamente organizado (P17, P6), mais sistemáticas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não apresentam a mesma significação para os alunos (“ficam brabo, não querem nem saber”, P14). Avaliam, conseqüentemente, que esses alunos chegam ao final da escolarização formal sem terem desenvolvido a capacidade de abstração (P12).

Excerto #12

P17: outra maneira de a gente trabalhar a leitura é a leitura gravada. *Eles leem e a gente grava e depois mostra pra eles. Dá pra fazer a correção através da gravação deles ouvindo, se o aluno leu correto ou se tá faltando alguma letrinha, no 2º ano, 3º ano.*

M1: Então, tu tá focalizando...

P6: a oralidade, a expressão oral.

M1: o código linguístico. O reconhecimento das palavras e a capacidade de organizar verbalmente, oralmente esse texto. E qual a percepção que vocês acham que os alunos têm do processo de leitura em sala de aula?

P14: *quando tu falas em leitura, ficam tudo brabo, não querem saber...*

M1: com todas essas estratégias que vocês estão utilizando

P7: *Nas séries iniciais, eu vejo a manifestação de um número maior de crianças, mas quando tu pegas da 7ª em diante, aí a coisa já complica.* Na outra escola que eu trabalho, com a matemática, é complicado já na 5ª série.

[...]

P12: *os alunos iniciam na 1ª série e terminam o Ensino Médio sem ter essa capacidade de abstração, interpretação e adequação para a vida.*

M1: Então, a nossa preocupação aqui é pensar o que mais podemos fazer além do que já fazemos. Uma coisa que é importante e que vocês colocaram aqui, que eu estou levando em consideração, é o conhecimento prévio que vocês têm a respeito do assunto.

Assim, na adoção de uma perspectiva de leitura com ênfase limitada aos seus aspectos formais (decodificação e produção oral – leitura em voz alta – do código linguístico), o professor perde a atenção e o interesse do aluno. Isso acontece muito provavelmente porque essa prática não traz para dentro da sala de aula o mundo lá fora (MOTTA-ROTH, 2006, p. 5), conectando o texto à experiência de vida do aluno (DEWEY, 2010, p. 79), desafiando-o a levantar hipóteses, questionar os argumentos e a linguagem utilizados pelo autor na sua construção.⁴

De outro modo, a atividade não prepara o aluno para interagir no mundo com competência pela apropriação de conhecimentos de diferentes práticas sociais letradas (MOTTA-ROTH, 2011). Isso poderia ser feito por meio da problematização/desnaturalização: a) do conteúdo proposicional/ideacional dos textos, b) das relações que se estabelecem entre leitor e autor no embate de ideias exploradas e c) de como esses argumentos são construídos pelo autor na linguagem, configurando um exemplar particular de um gênero.

4.2.2 LEITURA COMO INTERAÇÃO

No encontro de 25 de maio (#13), procuramos ampliar esse conceito de leitura anteriormente discutido, considerando-o não apenas como processo de decodificação, mas igualmente como processo interativo, com base nas leituras de Kleiman (2010) e Rojo (2010b). Para tanto, discutimos os diferentes passos dados pelo leitor (decodificação, compreensão, compreensão do texto, estabelecimento de relações leitor-autor, estabelecimento de relações entre discursos) e que são destacados por Rojo (2010b, p. 3), ao interagir com um determinado texto.

Em um primeiro momento, reconhecem o exercício de decodificação (P15) feito pelo leitor iniciante, que dá os primeiros passos nessa prática de leitura – a criança em fase de alfabetização.

⁴ Vale destacar que essa leitura em voz alta não é da mesma natureza daquela leitura dramatizada desenvolvida nas séries iniciais. As professoras das séries iniciais utilizam um recurso lúdico de dramatização que posiciona o aluno no universo teatral no qual ele deve interpretar um dos personagens, não apenas ler as falas. Como resultado, temos uma estratégia lúdica de aprendizagem em oposição a uma estratégia de verbalização, em voz alta, das falas para correção de pontuação, pronúncia, etc.

Excerto #13

M1: Fazendo, então, essa conexão com as atividades propostas [trabalho acerca da lenda do Boitatá e do fenômeno científico fogo fátuo] e dos textos lidos [Kleiman, 2010 e Rojo, 2010], esses conceitos que perpassam os dois textos, letramento, leitura e cidadania. Como vocês vêem esses conceitos a partir das leituras que vocês fizeram?

P15: ontem, a minha sobrinha da primeira série recebeu a avaliação [escolar]: “sem atenção e é meio agitada na aula”. Aí, as letras ela conhece o que ela não consegue é “acolherar”, como a gente brinca. Ela não consegue juntar. Claro que ela é pequenininha ainda, mas aí é a diferença que eu tentava dizer e aí a minha irmã enlouquecida com ela: Carolina, B com A é? E ela respondia saía com Rô, nada a ver. **Então letras, se conhece, tu podes olhar no dicionário, são símbolos e eu tentava dizer para ela: [a letra] é como um foto. Tu olha para a foto da tia e tu me reconhece. A foto da letrinha, tu tem outro nome [para ela].** Então, em um simples momento, tu já começa a perceber que começam as dificuldades. Então, quando ela conseguir fazer essa descoberta, vai ser ótimo para ela, porque eu me lembro quando isso aconteceu com a minha filha [...] ela conseguiu “acolherar” e ficou bem faceira, lia tudo.

M1: ótimo o teu exemplo, eu vou acelerar [os slides] só um pouquinho para a gente pensar que na verdade o primeiro passo nesse processo de leitura é justamente o que o teu exemplo mostra que **é tu ser capaz de decodificar uma simbologia que foi criada pelo ser humano e que é arbitrária**, porque que o “C” se chama assim [...]

O grupo discute (#14), então, que esse processo de decodificação, assim como os demais discriminados por Rojo (2010b, p. 3) (compreensão, compreensão do texto⁵), estabelecimento de relações leitor-autor, estabelecimento de relações entre discursos) não são realizados pelo leitor metaconscientemente. E, ao tentarmos identificá-los durante a leitura, acabamos deslocando nossa atenção do conteúdo proposicional do texto (G4).

Excerto #14

G4: é assim eu tava preparando para apresentar na aula e ao mesmo tempo, quando eu terminei de fazer isso, eu tinha que ler um outro texto para uma outra disciplina, que eu não consegui, o outro texto. *E eu fiquei pensando, fazendo essa metaconsciência, pensando sobre como eu penso para ler.*

M1: Todos os passos que tu fazes para ler.

⁵ Para a autora (2010b, p. 3), a compreensão envolve o acionamento pelo leitor do seu conhecimento de mundo, do seu conhecimento das práticas sociais e linguísticas que vão além dos fonemas, e a compreensão do texto envolve a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para dar conta da leitura do texto.

G4: *E aí eu não consegui ler, fui conseguir ler no outro dia, porque aí eu ficava pensando, agora eu tô decodificando, agora isso é relacionar discursos, não para aí. Pode parecer ridículo isso, mas é uma coisas que acontece e a gente faz tudo ao mesmo tempo.*

Logo a seguir (#15), G4 destaca as dificuldades enfrentadas pelo professor para desconstruir esse processo de leitura com os alunos, uma vez que **não** se trata de uma competência inata (“não é natural”, P2), mas culturalmente construída e aperfeiçoada pelo ser humano. Argumentam, ainda, que uma proposta didática não pode criar juízos de valor, enquadrando o aluno em estereótipos (“retardado”, P2) (FREIRE, 2003, p. 204). Por fim, G4 e P17 avaliam a importância de o professor desenvolver essa metaconsciência acerca de todas as etapas do processo de leitura, de maneira a poder explorá-lo em sala de aula, ajudando o aluno a conhecer essas estratégias de leitura, abrindo espaço para que esse aluno faça suas próprias interpretações, a partir de sua visão de mundo.

Excerto #15

G4: [...] *é isso que é complicado de fazer com o teu aluno.* Obviamente, tu não vai chegar e dizer para o teu aluno: Olha, primeiro tu decodifica, depois do compreende, depois tu faz a interação do texto como o que tu tá me dizendo e, no final, tu diz para aí esse autor tá querendo me convencer do que eu não sei.

P2: Não é nada natural. É cultural e evolui [o processo de leitura] junto com processo evolutivo [do ser humano].

M1: a idéia delas foi tentar didatizar para mostrar tudo que a gente faz ao mesmo tempo e como é complexo isso.

P15: e se torna mecânico também.

M1: exato. Dependendo do processo de leitura...

P2: *até porque a criança vai estar submetida a um método e a origem disso tudo não tem método, pelo contrário.*

M1: o que tu queres dizer é que primeiro surgiu a leitura e depois nós didatizamos o processo.

P2: *e a criança já é [enquadrada] agora tu vai aprender por esse método e se tu não conseguir ai vem [os julgamentos]: é retardada!*

G4: *mas o interessante aqui é que o foco é ensinar o aluno, mas também nós professores entendermos como isso funciona para podermos facilitar isso para o aluno.*

[...]

P17: *que facilite [para o aluno], mas aquelas estratégias de leitura que me chamam muito a atenção. Eu gosto de ler e leio bastante. O cognitivo [no termo estratégias cognitivas de leitura] vem de conhecimento. Então, quanto mais tu lê, mas conhecimento tu tens. Só que*

alguns utilizam [esse conhecimento] e outros não, *mas eu fico muito horrorizada de ver as visões que cada um tem. É isso que me apavora às vezes*. Claro que a gente não é máquina nem robô, *mas eu posso ler isso aqui e ver de uma maneira. Ela vai ler de uma maneira, vai entender de outra maneira*.

M1: por isso que esse é um processo de interação, porque cada pessoa tem uma visão de mundo.

P15: pois é!

Percebemos que, apesar de a discussão ter levado o grupo a considerar a atividade de leitura como processo interativo e cultural (VYGOTSKY, 1995, p. 150-151) e que pode ser didaticamente construído e organizado (ROJO, 2010b), tal prática ainda parece assustadora para o professor (“Eu fico muito horrorizada de ver as visões que cada um tem. É isso que me apavora às vezes”, P17), uma vez que abre espaço para a manifestação de diferentes posições identitárias, visões de mundo, vozes, que, em última instância, precisam ser acolhidas e problematizadas. Essa prática gera conflitos e estes precisam ser administrados pelo professor, mas igualmente estimulam o processo de conscientização e amadurecimento intelectual dos participantes (FREIRE, 2003, p. 225).

4.2.3 LEITURA COMO CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA

No último encontro (#16) selecionado para ilustrar esta etapa de oficinas de leitura (15/06/2011), o grupo e a professora mediadora (M2) pilotaram algumas atividades de leitura, no sentido de vivenciarem a aplicação das estratégias de leitura, perceberem as relações que se estabelecem entre texto verbal e não verbal e como essas relações permitem fazer inferências, previsões e construir sentidos.

Excerto #16

M2: [...] que assunto vocês acham que poderia ser tratado no texto e que traria essa imagem?

P9: Histórias infantis.

M2: Histórias infantis? O que a imagem sugere?

P13: Leitura

M2: leitura, talvez, para criança, a mãe lendo para a criança

P8: leitura na hora de dormir.

M2: hora de dormir, mais alguma coisa?

M1: mãe na maturidade.

M2: ok, agora podem abrir o texto, foliar a página. E agora, gente, observe o texto em alemão que acompanha a imagem. Tentem responder as perguntas que se seguem, apoiando-se em seu conhecimento prévio e associando a língua alemã à língua inglesa [...] A descoberta no texto e as relações que eu posso estabelecer na construção do sentido. E essas relações estabelecem o que: o mundo do texto e do leitor, dentro do próximo texto, para eu descobrir determinadas coisas.

A professora mediadora (M2) trabalha com o grupo no estabelecimento de relações entre os textos verbal e não verbal, por meio da análise e desconstrução de uma atividade pertencente a um manual didático voltado para o ensino da língua alemã (#17). O objetivo da atividade era mostrar que, mesmo desconhecendo a língua, poderíamos fazer inferências considerando o texto não verbal (G2 observa a imagem de uma mãe lendo para seu filho) e as palavras cognatas, originárias do latim (P6, P12).

Excerto #17

M2: [...]Que mais?

P7: a profissão.

M2: a profissão é?

P9: tá difícil.

P6: *engenheira*.

M2: o que que vocês acham que levou vocês a engenheira.

P12: [a palavra] *Ingenieurin*.

G2: *Dona de casa?*

M2: E dona de casa. A profissão dela é engenheira e dona de casa. *Hausfrau* é dona de casa. *Housewife*.

Além das estratégias cognitivas (de inferência e estabelecimento de relações entre os textos verbal e não verbal e o conhecimento prévio dos participantes; #17), a atividade (#18) permitiu, igualmente, problematizar como a linguagem pode ser utilizada para naturalizar estereótipos e construir o senso comum. Esse mesmo senso comum legitima relações sociais e diferenças de poder pela simples recorrência de comportamentos familiares e rotineiros (FAIRCLOUGH, 1989, p. 2). Na atividade em questão, M2 questiona a representação construída pelo texto não verbal da personagem, na qual é representada apenas como mãe, embora o texto verbal explicita a profissão de engenheira (P6).

Excerto #18

M2: Agora, me digam uma coisa. *Como é que vocês analisam a utilização da imagem.* Essa atividade vem de um manual didático. Como é que vocês veem a utilização dessa imagem, a mãe e o filho. [a mãe] *ela é puramente dona de casa?*

P6: *Ela é engenheira também.*

M2: Ela é engenheira também. *E daí o que que vocês acham dessa escolha* [da imagem]. Ela é engenheira e ela é dona de casa e na hora de ilustrar um texto eu coloco a mãe dando papá para um filho. *Isso quer dizer o quê?*

P8: *mas aqui ela tá fazendo uma das coisas que ela gosta,* ela tá lendo para o filho.

P6: *ela não tá bem dona de casa, não tá com um lencinho na cabeça...*

M2: os famosos clichês dos manuais didáticos. Ela é engenheira, agora na ilustração, ela vai [é representada] como mãe, né.

P6: é, ela podia estar numa obra...

M2: é o clichê dos manuais, certo, poderia ter colocado ela trabalhando em alguma coisa como engenheira, mas a escolha foi [ser mãe].

Os professores demonstram, em seu discurso, uma certa adesão à representação da participante **apenas** como mãe (“mas aqui ela tá fazendo uma das coisas que ela gosta”, P8; “ela não tá bem dona de casa, não tá com um lencinho na cabeça”, P6) confirmando o argumento de Fairclough (1989) de que precisamos fazer um grande esforço de reflexão para desnaturalizar o senso comum, criando um estranhamento em relação ao que está posto como verdade. A insistência da mediadora (M2) acaba por quebrar em parte a resistência de uma das participantes (P6), demonstrando que esse é um exercício longo, árduo e precisa ser continuamente (re)alimentado.

Após o desenvolvimento das discussões sobre leitura crítica com os professores da Nell e os alunos do Curso de Letras/UFSM, partimos para o desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para aquele contexto, considerando as disciplinas ministradas pelos professores participantes. A produção dessas atividades didáticas aconteceu entre os meses de julho e setembro de 2011 e foram organizadas em um caderno didático, impresso e digital, distribuído entre todos os participantes. A seguir, discutimos a avaliação feita por esses participantes do processo reflexivo e colaborativo desenvolvido na Nell em 2010 e 2011.

4.3 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESTACADOS PELOS PARTICIPANTES

De modo geral a avaliação dos professores sobre o programa de formação continuada apresenta um número maior de pontos positivos. Os professores destacaram particularmente a mudança que identificaram em si mesmos no modo como percebem seu fazer profissional, mudança essa gerada pelos momentos de reflexão e planejamento pedagógico. Além disso, consideraram importante a parceria desenvolvida com alunos e professores da universidade na concepção e execução das atividades pedagógicas elaboradas no programa (também observado por GIMENEZ, 2005, p. 197-198; CRISTOVÃO, 2005, p. 19). Como ponto negativo, apontaram a sequência de organização das atividades do programa, que concentrou um número excessivo de encontros teóricos – basicamente de leitura e discussões – nos primeiros meses, ficando a prática de produção de material didático para os últimos meses de 2011. Essa organização gerou desmotivação entre os participantes e pode ter levado a desistências no decorrer do processo.

A possibilidade de refletir sobre e rever suas práticas em sala de aula e, a partir disso, efetivar mudanças no seu agir profissional foi bastante salientada pelos professores (#19). Essa mudanças são relatadas de diferentes maneiras pelos participantes: pela constatação de um agir considerado por eles como “menos tradicional/engessado” (P7, P10), pela busca de “colocar coisas novas [em sala de aula]” (P10), pela oportunidade de “repensar aquilo que eu estava fazendo” (P13), ver-se de modo diferente (P10), e sentir-se capaz de transformar suas ações em sala de aula (P13).

Excerto #19

P7: [...] eu que sou uma professora tradicional, eu tenho uma história de vida tradicional, se não for daquele jeito, parece que as coisas não vão, *andar pela vida meio que engessada no tempo* e na organização do planejamento prá mim eu era. Mas aí eu consegui tirar tudo isso [...] isso que me motivou a ter, a colocar aquilo naquela turma sabe? A fazer aquele tema semântico, tudo aquilo que eu tava aprendendo.

P10: [...] eu vi em mim, aquele espaço, mas a gente não acredita, tu pode ir lá e fazer um pouquinho diferente e dá certo né, e foi o meu caso e *me vi de uma forma diferente* [...] consegui colocar outras coisas novas, dentro da sala de aula e vejo o resultado uma proximidade das crianças comigo. Consegui ficar um pouco menos, menos aquela

professora que chega sisuda na sala de aula, não sorri ou não faz um carinho na criança, isso com a atividade que tu faz, tu acaba aproximando, tu brinca, tu vê que dá certo fazer.

P13: [...]no início foi meio difícil até prá nós começarmos né a reestudar tudo aquilo ali, mas para minha prática serviu muito prá mim repensar aquilo que eu estava fazendo, né? *Replanejar aquilo que eu estava fazendo, executar em sala de aula e vê que dá certo, né, e conseguir fazer de acordo com os ensinamentos do curso de vocês e vê que aquilo ali realmente dá certo e então prá mim [...]*

Identificamos, portanto, nesses excertos, uma tentativa de problematização/desfamiliarização das “imagens” que as participantes tinham de si mesmas, dos alunos e de suas aulas, e a elaboração de novas “novas imagens” (COLLINS, 2003, p, 141), conectadas ao seu agir docente e suas identidades. Não podemos desconsiderar, todavia, a possibilidade de os participantes, em face das primeiras dificuldades, abandonarem tais imagens e voltarem a assumir seus antigos papéis que, além de familiares, são “mais facilmente aceitos” no/pelo contexto escolar. Por essa razão, propostas reflexivas com vistas à transformação social da escola pública, além de necessitarem ser constantemente realimentadas por um processo reflexivo continuado, precisam estar sendo gradualmente redimensionadas, de maneira a incluir todos os indivíduos que constituem aquele entorno social.

Ainda em relação às mudanças de comportamento profissional proporcionadas pelas sessões reflexivas do programa (#20), P7 destaca a importância de ter passado a realizar avaliações pedagógicas mais qualitativas do que quantitativas do desempenho dos alunos no processo de aprendizagem.

Excerto #20

P7: [...] eu vi assim ó que eu não ia conseguir 100% daqueles 30 alunos que eu tenho, mas se eu conseguisse que 5,6 ou 7 é realizar assim a tarefa que eu estava tentando propor dentro daquilo que eu estava aprendendo aqui, prá mim já valeu [...] eu acho que assim ó *não é importante a quantidade de alunos que eu tava atingindo, mas a qualidade com que aquilo fluiu.*

Outro enfoque positivo, identificado nos depoimentos dos participantes (#21), diz respeito ao processo de parceria e negociação no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas elaboradas

pelos professores da Nell e pelos alunos do curso de graduação em Letras Inglês da UFSM, definido como “assessoramento” (P10). Para os participantes, essa etapa do processo foi decisiva para que a proposta do programa não se perdesse e para que as reuniões pedagógicas da escola, que estavam “[...] se perdendo um pouquinho” [...] retomassem seu objetivo principal: como espaço para “[...] sentar, programar junto [...]” (P8).

Excerto #21

P10: [...] Tu não tem o material necessário, tem um monte de coisa que envolve o teu problema, em casa tem um monte de coisa tu chega aqui desacreditado, aí quando *tu faz um trabalho assessorado*, claro, nós vimos as pessoas, amigos de vocês, ou digamos a injeção prá ti chegar e apostar e fazer, vê que da prá fazer alguma coisa.

P8: [...] a gente tem reuniões pedagógicas frequentes, mas *a gente tá se perdendo um pouquinho* né, porque era prá isso, reunião pedagógica é *pra gente sentar, programar junto, sabe?* Esse tipo de coisa que a gente teve oportunidade de fazer aqui, é prá se fazer em reuniões pedagógicas, a troca, sentar e planejar [...] Ver as séries, vê o que que trabalhou e o que não trabalhou e montar uma coisa, como saiu aqui e a gente tem esse espaço [...]

A interação entre os professores participantes do programa de formação continuada (pela troca de informações, de atividades, dinâmicas e experiências de sala de aula) também foi apontada por P10 e P9 como atividade positiva gerada pelo trabalho formativo na Nell e que não fazia em sua rotina (#22).

Excerto #22

P10: [...] há quantos anos a gente se conhece? 15? Acho que há 15 anos. E agora partindo do curso que a gente comentando com as coisas que a gente fez aqui. *Uma atividade que ela fez que eu também fiz na minha sala, coisa que eu nunca soube, né?*

P9: Nós trocamos bastante material, assim duas ou três professoras que mais se afinam, a gente (nós no recreio) se troca, no início da aula se troca. Ah, eu fiz essa folhinha aqui, tá assim, assim. Gostei, a gente passa uma prá outra né. Não como deveria ser, mas *já é diferente. Já há mais trocas* [...]

Em relação aos pontos negativos do programa de formação continuada, os participantes destacam a concentração – considerada por eles excessiva – de atividades de leitura nos primeiros meses de encontros (#23, P8). Segundo mostram os depoimentos, esse início teórico foi avaliado como desmotivador e cansativo, dado o volume de leituras e o

pouco tempo de que dispunham para se dedicarem a elas, aprofundando os temas discutidos.

Excerto#23

P8: No início, *é que a gente sempre quer começar pelo lado bom da coisa, quer ver a coisa né e não quer pegar a teoria e como no início era bastante teoria, era leitura, a gente tava um pouco cansada né fica um pouco de preguiça de ir fazendo as leituras. Aí quando tu partiu já pra uma parte mais prática da coisa [...] Que era o que a gente tava sentindo necessidade, mesmo.*

Tais leituras (FERREIRA; DIAS, 2002; KLEIMAN, 2010; PEREIRA; SILVA, 2010; ROJO, 2010; SANTOS, 2010) procuraram resgatar e problematizar discussões recentes acerca dos conceitos de leitura crítica/letramento, de maneira que pudessem subsidiar a produção das atividades pedagógicas voltadas à realidade educacional dos participantes. Embora nosso grupo entenda que essas leituras foram fundamentais nesse processo, percebemos que poderíamos ter realizado pequenos ciclos de atividades que mesclassem uma atividade de leitura e algumas práticas de produção de atividades pedagógicas, de maneira que os conceitos revisados pudessem ser logo experienciados pelos participantes. Essa nova dinâmica será adotada no novo projeto que nosso grupo de pesquisa está iniciando em outro contexto escolar público de Santa Maria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto escolar, relações sociais se estabelecem entre indivíduos que apresentam representações conflitantes ou mesmo contraditórias acerca do que acreditam ser os processos de ensinar e aprender. Essas representações subsidiam ações pedagógicas igualmente conflitantes. Ao vivenciarmos o processo reflexivo desenvolvido na Nell, compreendemos que qualquer proposta pedagógica que tenha por objetivo o desenvolvimento da cidadania na escola precisa encontrar meios de problematizar tais contradições dentro de um processo continuado.

Embora tenhamos desenvolvido um programa de formação continuada na Nell por cerca de dois anos, consideramos a possibilidade de que, ao término deste, os professores participantes não consigam manter a prática de reflexões que fazíamos quinzenalmente, tendo em vista a rotina

estressante por eles vivenciada (carga horária alta, deslocamento para outras escolas, desgaste físico e mental, etc.) e exaustivamente apontada há décadas por diferentes pesquisadores (por exemplo, DEMO, 2000, p. 25).

Dialeticamente, o trabalho desenvolvido na Nell e a experiência resultante dele também provoca transformações na nossa prática de pesquisa. As sugestões e críticas apontadas pelos professores da Nell foram incorporadas à proposta de formação continuada negociada, no final do ano de 2011, com uma outra escola pública de Santa Maria. Esse programa teve início em fevereiro de 2012 e deverá estender-se até o final de 2013.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

CASTRO, S.T.R. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem e língua em um curso de letras. *Signum*, v. 10, n. 1, p. 51-72, 2007.

_____. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: Construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 307-321.

_____. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-78.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, [S.I.], v.4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity. In: _____. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1999. p. 1-18.
- COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto com e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 133-148.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *ENFOLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: s.n., 2005. p. 19-22.
- DEMO, p. *Ironias da educação: Mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e a minha práxis*. Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Unesp, 2003.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 183-201.
- JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- KLEIMAN, A. O que é, então, letramento? In: KLEIMAN, A. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/Iel/Unicamp, 2010. p. 19-40.
- KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.
- MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (Orgs.). In: *Educação de professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p.105-124.

MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: Implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 203-218.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. *Revista Notas de Pesquisa*, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.

_____. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). *Análises de textos e discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL, 2008. p. 243-272.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2006.

NININ, M. O. G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos*. 2006. 303f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: NEVES STREY, M. et al. *Psicologia social contemporânea: Livro-texto*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 104-117.

PEREIRA, B. A; SILVA, W. M. A formação do leitor crítico numa abordagem interdisciplinar. *Signum*, v. 13, n. 1, p. 239-256, 2010.

PIAGET, J. *A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1983.

ROJO, R. A leitura de livros infantis na interação de sala de aula: Do diálogo ao monólogo. In: ROJO, R. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa no letramento*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 201-210. 2010a.

_____. Letramento e capacidades de leitura. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>, Março 2010. 2010b.

SANTOS, M. F. S. Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens. *Signum*, v. 13, n. 1, p. 257-276, 2010.

TICKS, L.K. *(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 328f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-52.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, tomo II. 2. ed. Madri: Visor, 2001.

_____. *Obras escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

WATSON, J. B. Psychology as the Behaviorist views it. *Psychological Review*, v. 20, p. 158-177, 1913.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 35-58, 2006.

Recebido em: 10/04/12. Aprovado em: 12/05/13.

Title: *Socially situated collaborative research in a school context: possible dialogic processes*

Authors: *Luciane Kirchoff Ticks; Eliseu Alves da Silva; Máisa Helena Brum*

Abstract: *This article discusses the reflexive process developed with teachers from different disciplines working in a public school in Santa Maria (RS), within a continuing education program. This process was configured and implemented as a collaborative research investigation (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008), taking into account the participants' (from the public school) needs and specificities. The results point to the fact that the work developed allowed not only the reconfiguration of participants' teaching and learning representations, but the constitution of new identities, giving support to future investigations of our research group in other school contexts.*

Keywords: *Socially situated collaborative research. Teacher continuing education program. Teaching and learning representations.*

Título: *La investigación colaborativa socialmente situada en el contexto escolar: procesos dialógicos posibles*

Autores: *Luciane Kirchoff Ticks; Eliseu Alves da Silva; Máisa Helena Brum*

Resumen: Este artículo discute el proceso reflexivo desarrollado con profesores de diferentes disciplinas de una escuela pública de Santa Maria (RS) durante la realización de un programa de formación continuada. Ese proceso fue configurado e implementado dentro de una perspectiva colaborativa de investigación (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008), tomando como punto de partida las necesidades y especificidades de los participantes (de la escuela pública). Los resultados del análisis destacan que el trabajo desarrollado en la escuela permitió la reconfiguración no apenas de las representaciones de enseñar y aprender de los participantes, como también la constitución de nuevas identidades de profesores, además de subsidiar futuras investigaciones de nuestro grupo en otros contextos escolares.

Palabras-clave: Investigación colaborativa socialmente situada. Formación continuada de profesores. Representaciones de enseñar y aprender.